

CARLA SILVA REIS

TRAJETÓRIAS EM CONTRAPONTO: uma abordagem
microsociológica da formação superior em piano em duas universidades
brasileiras

Belo Horizonte
2014

CARLA SILVA REIS

**TRAJETÓRIAS EM CONTRAPONTO: uma abordagem
microsociológica da formação superior em piano em duas universidades
brasileiras**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014**

R375t Reis, Carla Silva, 1973-
T Trajetórias em contraponto : uma abordagem microssociológica da
 formação superior em piano em duas universidades brasileiras / Carla
 Silva Reis. - Belo Horizonte, 2014.
 309 f., enc.

 Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
 Faculdade de Educação.
 Orientador: Antônio Augusto Gomes Batista.
 Bibliografia: f. 288-294.
 Anexos: f. 295-309.

 1. Educação -- Teses. 2. Piano -- Instrução e estudo -- Teses.
 3. Piano - Estudo e ensino (Superior) -- Teses. 4. Música - Estudo e
 ensino (Superior) -- Aspectos Sociológicos -- Teses. 5. Estudantes
 universitários -- Aspectos sociais -- Teses.
 I. Título. II. Batista, Antônio Augusto Gomes. III. Universidade
 Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 786.27

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Tese intitulada *Trajetórias em contraponto: uma abordagem microssociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras*, de autoria da doutoranda Carla Silva Reis, aprovada no dia 20 de fevereiro de 2014 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. **Antônio Augusto Gomes Batista** - Orientador - UFMG

Prof. Dr. **João Teixeira Lopes** - Universidade do Porto

Prof. Dr. **Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo** - UDESC

Profa. Dra. **Maria Alice Nogueira** - UFMG

Profa. Dra. **Ana Cláudia de Assis** - UFMG

Prof. Dr. **Cláudio Martins Nogueira** - UFMG/suplente

Profa. Dra. **Helena Lopes da Silva** - UEMG/suplente

Profa. Dra. **Kátia M. Penido Bueno** - FUMEC/suplente

Fevereiro/2014
Belo Horizonte – Minas Gerais

A meus pais *Maria do Carmo e José Bento,*

que me deram raízes profundas e
por amor
me permitiram voar

II. Sarabande

à Madame E. ROUART (née Y. LEROLLE)

Avec une élégance grave et lente

The musical score is written for piano and bass. It begins with a treble clef and a bass clef, with a key signature of two sharps (D major) and a 3/4 time signature. The first system includes a piano (*p*) dynamic marking and a triplet of eighth notes in the bass. The second system features a piano (*p*) dynamic in the treble and a mezzo-forte (*mf*) dynamic in the bass. The third system has piano (*p*) dynamics in both staves. The fourth system starts with a *plus p* dynamic in the bass, followed by a *pp* dynamic, and then a *p* dynamic. It includes the instruction "retenu" and "Au mouvt". The fifth system concludes with a *mf* dynamic, a *dim.* marking, and a *pp* dynamic. The score is filled with complex chordal textures and melodic lines in both hands.

Agradecimentos

Ao meu orientador, *Antônio Augusto Gomes Batista*, o *Dute*, que me conduziu com competência, respeito e sensibilidade. Agradeço também os momentos de cumplicidade que foram fundamentais para o nascimento e o desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores *João Teixeira Lopes*, *Maria Alice Nogueira*, *Sérgio de Figueiredo*, *Ana Cláudia Assis*, *Cláudio Nogueira*, *Kátia Bueno* e *Helena Lopes* por aceitarem meu convite para comporem a banca. Admiro sinceramente a trajetória acadêmica de cada um de vocês.

Ao *Prof. João Teixeira Lopes*, agradeço também o acolhimento e a atenção recebidos no período em que estive realizando, sob sua orientação, o estágio-doutoral na Universidade do Porto (Portugal).

À CAPES, *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, pela concessão da bolsa de estágio-doutoral que me proporcionou a estadia de seis meses em Portugal.

À *Prof.^a Maria Alice Nogueira*, sempre disponível e generosa, pelas contribuições em vários momentos do doutorado. Suas aulas ainda ressoam em mim!

Aos colegas do doutorado *Cibele Noronha*, *Roberto César*, *Débora Miranda*, *Maura Santos*, *Ronaldo D'Ávila* e *Fernanda Castro*, pelos ouvidos abertos e pela amizade que extrapolou os "muros da escola".

Aos colegas do Departamento de Música da UFSJ que, ao me proporcionarem um período de afastamento das atividades docentes, permitiram que a realização desta pesquisa transcorresse de forma mais consistente e prazerosa.

Aos amigos *Marcos Filho* e *Guilherme Vincens*, pelo incentivo e pela ajuda preciosa na finalização da tese.

Aos 16 jovens pianistas aqui retratados que, com desprendimento, compartilharam comigo suas histórias pessoais e, assim, deram corpo (e alma!) a este trabalho.

À querida amiga *Liliana Botelho* que, como poucos, soube me ouvir com real interesse. Nossas longas conversas alimentaram este trabalho!

Aos meus pais, *Maria do Carmo* e *José Bento*, presença de incentivo e amor em todas as circunstâncias.

Ao *Flavio Barbeitas*, interlocutor sensível e inteligente, que, tanto nos momentos de euforia quanto nos de angústia e hesitação, me acolheu amorosamente.

*A luz circular do refletor envolve o pianista e o piano,
que neste instante formam um só corpo,
um monstro todo feito de nervos sonoros.*
(Érico Veríssimo, *As Mãos do meu Filho*)

*O piano era o altar; o evangelho da noite estava lá: era
uma sonata de Beethoven.*
(Machado de Assis, *O Homem Célebre*)

*O monumento negro do piano
domina a sala de visitas.
É maior do que ela, na imponência
lustrosa de sua massa.*
(Carlos Drummond de Andrade, *Música*)

E nada me deixaria mais feliz do que lograr levar alguns dos meus leitores a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos etc. nos meus e a poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem.
(Pierre Bourdieu, Esboço de Autoanálise)

RESUMO

Fruto de uma trajetória ligada à cultura legítima, o ensino do piano nas universidades brasileiras reproduz, quase sempre, padrões herdados do modelo conservatorial europeu. No entanto, essa concepção tem enfrentado desafios cruciais, um reflexo, entre outros fatores, de políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior. O incremento de vagas proporcionado por tais políticas tem enfraquecido a “super-seleção” nos vestibulares de música, favorecendo a emergência de um novo perfil de alunos distanciado, ao que tudo indica, das expectativas das instituições em termos de competências técnicas e de familiaridade com a cultura musical legítima. Tendo como pano de fundo a mudança na morfologia social do público universitário, este trabalho investiga o embate entre o que sociologicamente se define por *disposições* e *competências* possuídas pelos estudantes de piano e aquelas requeridas pela formação universitária. Para tanto, foram realizadas entrevistas com 16 estudantes e egressos de duas importantes universidades federais de Minas Gerais: a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), cujo curso de música foi criado no contexto da recente ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil; e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que possui um curso de música desde 1962 e ocupa uma posição dominante no campo brasileiro da formação musical. A partir desse material foram elaborados, analisados e categorizados “retratos sociológicos” (LAHIRE, 2002) dos sujeitos. Considerando a relação dos sujeitos da pesquisa com o *ethos* da formação pianística na universidade foram detectados três tipos de percursos: alta adesão; adesão parcial e reconversão. Para se realizar a análise transversal dos retratos foram utilizados sete eixos, a saber: o contexto familiar e as condições objetivas de existência (capital cultural e econômico); o capital social e a rede de sociabilidade; as práticas e preferências culturais; o papel das instituições universitárias; a formação musical inicial; a relação com o ofício do pianista e o papel da subjetividade. Os resultados comprovaram uma efetiva mudança no perfil sociocultural e demonstraram como os determinantes sociais contemplados nos eixos de análise atuaram na construção das trajetórias estudadas. A pesquisa privilegiou na composição de seu quadro teórico os trabalhos dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Antoine Hennion. Espera-se que este trabalho venha enriquecer a discussão acerca da formação superior em música no Brasil.

Palavras-chave: formação musical superior; estudantes de piano; retratos sociológicos.

ABSTRACT

The teaching of Piano in Brazilian universities shows itself as an outcome of a trajectory of the legitimate culture and as a reproduction of the standards inherited by the European conservatorial model, in most cases. However, this conception has faced important challenges, as a reflex of public policies of democratization and interiorization of higher education, among other factors. The consequent raise of university openings for incoming students has lowered the high standards of the selection processes in the auditions, enabling an emerging profile of students that are apparently far from the expectations of the institutions, in terms of technical skills and familiarity with a legitimate musical culture. With this shift in the social morphology of the university's public as background, this research investigates the clash between what is sociologically defined as the dispositions and competencies possessed by the piano students and those required for university education in piano. Thus, interviews were conducted with 16 students and graduates of two important Brazilian universities: Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), whose music degree was created in the context of the recent upgrading of higher education access in Brazil; and Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), which offers a music degree since 1962 and has a dominant position in music instruction in the state of Minas Gerais. With this data in hands, sociological portraits (LAHIRE, 2002) of the subjects were created, analyzed and put into categories. Considering the relation of the subjects of the research with the *ethos* of piano education in the university, three types of trajectories were detected: high adhesion, partial adhesion and reversion. In order to conduct the transversal analysis of the portraits, seven axes were used, knowingly: the familiar context and the existing objective conditions; the social capital and the social network; the practices and cultural preferences; the role of the universities; the initial musical education; the relation with the "pianist craft" and the role of subjectivity. The results proved an effective change in the social-cultural profile and demonstrated how the social determinants contemplated in the axes of analysis acted in the construction of the trajectories studied. This research has privileged the works of the french sociologists Pierre Bourdieu, Bernard Lahire and Antoine Hennion as its main theoretical framework. We hope that this work stimulates and enriches the discussion about higher education in music in Brazil.

Keywords: musical higher formation; piano students; sociological portraits

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE I "SUITE POUR LE PIANO: PRELUDE, SARABANDE E TOCCATA"	19
CAPÍTULO I: O CAMPO ACADÊMICO MUSICAL E O SUBCAMPO DA FORMAÇÃO PIANÍSTICA: GÊNESE E TENSÕES CONTEMPORÂNEAS	20
1.1- "O concerto sou eu!": o individualismo e as representações do pianista	21
1.2- O piano no Brasil: fetiche e tradição	25
1.3- "O ofício do pianista": caracterizando o subcampo da formação pianística	28
1.4- Os contornos atuais da formação pianística superior	42
CAPÍTULO II: COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS: O APORTE TEÓRICO	50
2.1- A construção da identidade profissional.....	51
2.1.1- O efeito simbólico do diploma e a socialização profissional.....	51
2.1.2- As práticas culturais e o efeito simbólico do diploma.....	54
2.2- A pluralidade das disposições.....	59
2.3- Os músicos e suas práticas: algumas considerações	62
CAPÍTULO III: ESTUDANTES DE PIANO DOS CURSOS DE MÚSICA DA UFSJ E UFMG: UM PERFIL DESCRITIVO	74
3.1- Metodologia.....	75
3.2- A posição social dos sujeitos da amostra.....	79
3.2.1 Indicadores sociodemográficos.....	79
3.2.2 Indicadores de capital cultural herdado e econômico	82
3.3- As trajetórias escolares.....	85
3.4- As trajetórias acadêmicas.....	87
3.5- Aspirações acadêmicas e profissionais após a obtenção do diploma.....	89
3.6- As trajetórias formativas musicais: da iniciação à preparação para o curso superior	92
3.7- A relação dos estudantes com a cultura pianística.....	95
3.8- Os estudantes e suas práticas culturais.....	102
PARTE II "QUADROS DE UMA EXPOSIÇÃO"	107
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA E CATEGORIZAÇÃO DOS RETRATOS SOCIOLÓGICOS	108
4.1- O percurso metodológico	108

4.2- A categorização dos retratos	113
CAPÍTULO V: OS RETRATOS SOCIOLOGICOS	117
5.1 - Percursos de alta adesão	117
5.1.1 Ângelo	118
5.1.2 Carolina	127
5.1.3 Jeferson	134
5.1.4 Leo	143
5.1.5 Lucas	150
5.1.6 Marcel	156
5.1.7 William	164
5.2- Percursos de adesão parcial	171
5.2.1 Augusto	171
5.2.2 Inês	178
5.2.3 Maria Luíza	187
5.2.4 Regina	195
5.2.5 Tiago	204
5.3- Percursos de reconversão	211
5.3.1 André	211
5.3.2 Helena	218
5.3.3 Lucilaine	228
5.3.4 Sarah	234
CAPÍTULO VI: ANÁLISE TRANSVERSAL DOS RETRATOS	242
6.1- O contexto familiar e as condições objetivas de existência.....	242
6.2- O capital social e a rede de sociabilidade	249
6.3- As práticas e preferências culturais.....	255
6.4- O papel das instituições UFMG e UFSJ	259
6.5- A formação musical inicial	267
6.6- A relação com o ofício do pianista	270
6.7- O papel da subjetividade	275
CODA: NOTAS CONCLUSIVAS	282
REFERÊNCIAS	288
ANEXOS	295
Anexo 1- Roteiro da entrevista	296
Anexo 2- Termo de consentimento.....	297
Anexo 3- Questionário	298

INTRODUÇÃO

Por ser fruto de uma trajetória histórico-cultural ligada à cultura legítima, o ensino do piano presente nas universidades brasileiras reproduz, quase sempre, padrões herdados do modelo conservatorial europeu. Isso significa, entre outras coisas, que o campo acadêmico musical pressupõe que houve, por parte dos estudantes selecionados, um extenso investimento educacional anterior ao ingresso no curso. Sendo assim, à graduação caberia aprimorar esse capital cultural (a competência musical), que por sua vez se configuraria como pré-requisito para um aproveitamento acadêmico satisfatório.

No entanto, essa concepção tem enfrentado desafios cruciais, um reflexo, entre outros fatores, de políticas de democratização e interiorização do ensino superior. Uma consequência direta de tais políticas é o aumento nos últimos anos do número de cursos de Música, fato este que extingue ou minimiza a entrada de alunos por “superseleção”, até então uma característica marcante das provas de habilidade específica nos vestibulares, que garantia o recrutamento daqueles mais capitalizados. Assim, um novo perfil de alunos se apresenta, ao que tudo indica, distanciado das expectativas das instituições em termos de competências técnico-musicais e familiaridade com a cultura legítima. Ao me confrontar, como professora de piano do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), com essa nova realidade, surgiram inquietações que motivaram a elaboração deste trabalho.

O curso de licenciatura em música da UFSJ se insere no contexto descrito de ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil. A cidade de São João Del Rei é reconhecida nacionalmente por sua forte tradição musical e abriga duas orquestras amadoras centenárias, um grande número de bandas e o Conservatório Estadual de Música “Padre José Maria Xavier”, o primeiro criado em Minas Gerais, que conta, atualmente, com cerca de 2000 alunos. Devido a essa intensa atividade musical, o curso de Música era há muito tempo acalentado pela comunidade da região e sua criação se deu no segundo semestre de 2006. O curso oferece atualmente treze habilitações¹ sendo que aquelas em violão, piano e educação musical têm sido as mais procuradas. De 2006 a 2011 (recorte temporal desta pesquisa), ingressaram 22

¹ A saber: violino, viola, violoncelo, violão, piano, flauta, clarineta, trombone, trompete, saxofone, canto lírico, canto popular e educação musical.

estudantes de piano, sendo que durante os três primeiros anos fui a única professora da área. Em 2009, o departamento passou a contar com mais um professor de piano.

Logo no primeiro vestibular, ao compor a banca da prova de habilidade específica, constatee uma discrepância entre o nível de execução musical que o programa² exigia e o nível apresentado pela maioria dos candidatos. Essa discrepância se revelou em aspectos como: falta de domínio básico da técnica pianística, erros de decodificação da notação musical, ausência de caracterização dos estilos de época, tudo isso resultando em uma performance errática, aquém das expectativas consensuais no campo musical para o ingresso em um curso superior. O mesmo perfil de candidatos se repetiu nos vestibulares subsequentes. Diante desse cenário, pode-se afirmar que a seleção dos estudantes de piano para o curso de música da UFSJ vem se apoiando mais em uma avaliação, de caráter subjetivo, do potencial dos candidatos, do que na constatação de habilidades – capital cultural específico – adquiridas em um processo de formação musical prévio, sistemático e prolongado, que seria o pressuposto básico para uma formação pianística considerada ideal.

No contato próximo que estabeleci com os alunos, proporcionado pela sistemática de aulas individuais de piano, e por meio de conversas informais, foi possível inteirar-me de aspectos relativos às suas trajetórias sociais, confirmando assim a impressão inicial originada na prova de habilidade específica: a maioria dos alunos apresentava formação musical “deficiente”, inadequada ao perfil ideal de um aluno de graduação em música. Dentre as experiências relatadas, destaco: aprendizado musical tardio e assistemático; práticas culturais distanciadas do perfil padrão de um estudante de piano, como o desconhecimento do repertório canônico da literatura pianística; posse de pouquíssimo ou nenhum capital cultural objetivado, como livros, CDs, partituras e até mesmo do próprio instrumento. Percebi também heterogeneidade, e talvez até certa ingenuidade, em suas representações quanto à concepção da profissão e das expectativas em relação ao curso superior.

No decorrer do curso, pude observar que os estudantes, ao se confrontarem com o *ethos* vigente no campo acadêmico musical, adotam distintas tomadas de posição frente a ele. Há aqueles que

² O programa de piano, no primeiro vestibular em 2006, incluía cinco obras de estilos de época variados e apresentava um grau de complexidade técnico-instrumental um pouco inferior, mas bastante similar, a de programas normalmente exigidos para os cursos de bacharelado.

abandonam o curso; há aqueles que se dividem entre a formação pianística tradicional e práticas musicais menos fortemente dependentes da cultura legítima, como a música popular. Há ainda aqueles que se voltam para a educação musical, área da formação que privilegia o ensino da música para a escola regular. Mas há também aqueles que realizam fortes investimentos para ajustar suas condutas e práticas culturais às expectativas e ideais da formação pianística, intensificando formas de “recuperação” e “inserção” (como a intensificação da prática instrumental e a participação em cursos de férias, concursos de piano e *masterclasses*) ou desenvolvendo uma forma de autodidatismo legítimo (BOURDIEU, 2008a), baseado na busca não apenas de aquisição de uma cultura musical dominada de modo mais ou menos lacunar, mas também na busca de conversão a todo um estilo de vida associado ao universo musical, das práticas de consumo cultural às disposições éticas.

Compreender o embate entre o que sociologicamente se define por *disposições* e *competências* possuídas pelos estudantes de piano e aquelas requeridas pela formação universitária é o objetivo central deste trabalho. Ele busca, por meio da descrição e análise das diferentes tomadas de posição dos estudantes frente às expectativas do campo acadêmico musical, e mais especificamente, frente às expectativas do subcampo da formação pianística, apreender como os determinantes sociais atuam na construção de suas trajetórias acadêmicas. Trata-se também de buscar explorar condições sociais de possibilidade do “efeito do diploma”, quer dizer, do poder simbólico que a aquisição de um diploma de nível superior pode exercer sobre aqueles que buscam sua posse.

Pressupondo que esse poder do diploma é tão mais forte quanto maior for o prestígio da instituição que o outorga, a pesquisa explorará as trajetórias formativas de estudantes que concluíram ou estão cursando o curso de Música (com habilitação em Piano) em duas universidades de Minas Gerais: no curso da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), criado no contexto da recente ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil; no curso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), existente desde 1962 e que ocupa uma posição dominante no campo da formação musical no estado. É certo que não se trata, numa e noutra instituição, exatamente da mesma proposta curricular. Na UFSJ, a formação em piano se faz num curso de licenciatura, enquanto, na UFMG, num de bacharelado. Essa diferença, porém, pode ser mais um fator, relacionado ao prestígio do diploma em aquisição,

que condiciona seu poder simbólico: esse poder seria menor pela “contaminação” do desprestígio dos cursos de licenciatura?

A escolha dos pianistas como sujeitos da pesquisa deve-se, sobretudo, ao meu interesse direto por esse universo, no qual ocupo uma posição dupla: como egressa de uma formação acadêmica na área e, atualmente, como formadora de novos profissionais. Ao buscar compreender várias questões pertinentes ao “ser-se pianista” na sociedade contemporânea e em particular no Brasil, concluí que investigações exclusivamente restritas ao fazer musical não seriam suficientes. Diante disso, faço minhas as palavras de Travassos (2002) ao defender seu posicionamento como pesquisadora: “retenho como ponto básico a convicção de que compreender a música” [e, acrescento aqui, os músicos] “é mais do que analisar os sons” (p.3).

A crença em uma autonomia estética da música tem fundamentado abordagens que a descontextualizam do mundo social. A esse respeito Bourdieu (2008a) declara que, como a mais espiritualista das artes, “a música representa a forma mais radical, mais absoluta, da denegação do mundo e, em especial, do mundo social que, segundo o *ethos* burguês, deve ser obtida de todas as formas de arte” (p.24). O sociólogo, ao discorrer sobre as análises de obras de arte que se restringem à experiência subjetiva, ressalta que tais análises deixam de lado a historicidade da própria experiência e do objeto artístico (BOURDIEU, 2002, p.320). Segundo o autor, embora a abordagem sociológica provoque temor aos amantes da arte ao dessacralizá-la, a análise científica das condições sociais da produção e da recepção da obra de arte, longe de reduzi-la ou destruí-la, poderá contribuir para a intensificação da experiência estética subjetiva (p.13 e 14).

Segundo Souza (2004) a música ainda aparece como um objeto passível de ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural, fato corriqueiramente percebido nos discursos e nas práticas dos professores de música. Diante disso, fica mais fácil compreender como muitas trajetórias de sucesso ou fracasso de estudantes de música ainda costumam ser explicadas por questões quase metafísicas, como é o caso da crença no dom inato e no talento, que costumam ser concebidos como algo completamente desconectado do sentido bourdieusiano de “produtos de um investimento em tempo e em capital cultural” (BOURDIEU, 2008b, p.73). Tais concepções essencialistas refletem, de acordo com Bueno (2000), uma procura por compreensão que ignora “o lugar das invisibilidades próprias de

alguns processos [sociais] constituidores das habilidades que têm, em ações sutis, indiretas e muitas vezes informais e em familiarizações insensíveis, algumas contingências facilitadoras para sua constituição” (p.112).

Green (2001), ao discorrer sobre a relação da sociologia da música com a educação, afirma que esta tem como aspecto fundamental o compromisso de apreciar tanto a organização social das práticas musicais, quanto a construção social do significado musical. A importância da sociologia para a educação musical também fica clara nas palavras de Souza (2004):

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (p.10)

Embora essa visão da música como algo que paira sobre o mundo social seja comum no campo musical, estamos assistindo a um considerável crescimento, nos últimos anos, de trabalhos científicos com enfoque sociológico (e antropológico) principalmente nas áreas da etnomusicologia e da educação musical. Entre os trabalhos acadêmicos brasileiros voltados para a educação musical aos quais tive acesso por meio de consulta³ ao Banco de Teses da Capes, foi possível verificar que a grande maioria daqueles que adotam uma abordagem sociológica direciona-se para temáticas como a prática da música popular, o ensino da música na escola básica e os processos não-formais de ensino musical⁴. Todavia, não encontrei trabalhos que contemplassem, à luz da sociologia, a formação de músicos instrumentistas em cursos superiores.

Assim, ao concluir que essa temática constitui um campo ainda pouco explorado na literatura científica brasileira da área da educação e da música, acredito que este trabalho poderá, por meio da compreensão das “disposições, apetências e competências” (LAHIRE, 2002a) dos estudantes de piano, identificar e refletir sobre os vários universos culturais que convergem para

³ Consulta realizada no segundo semestre de 2012 a partir das seguintes palavras-chave: educação musical, ensino da música, ensino instrumental.

⁴ Para um detalhamento a respeito da abordagem sociocultural da Educação Musical a partir da década de 70, ver o trabalho *Educação Musical na contemporaneidade* de Margarete Arroyo (2002).

a universidade hoje, contribuindo em última instância para uma reflexão mais ampla sobre os cursos superiores de música.

A pesquisa situa-se no cruzamento da Sociologia da Educação, da Cultura e da Música e privilegiará os quadros teóricos dos sociólogos Pierre Bourdieu, Philippe Coulangeon, Bernard Lahire e Antoine Hennion. Os contributos de Bourdieu serão principalmente a noção de "efeito simbólico do diploma" e os conceitos de "campo" e "capitais". Os trabalhos de Coulangeon sobre as práticas culturais e sobre a profissão de músico serão suas principais contribuições para esta pesquisa. A abordagem sociológica de Lahire, que volta seu olhar para a escala individual, mostra-se bastante pertinente para se pensar a multiplicidade dos perfis culturais que convergem para os cursos de música atualmente, além de fornecer os fundamentos metodológicos da pesquisa. O escopo teórico principal da pesquisa se complementa com contribuições da sociologia da Música, destacando-se o enfoque sociológico da subjetividade proposto por Antoine Hennion.

Neste trabalho, optou-se por duas abordagens metodológicas distintas. A primeira, de caráter mais quantitativo, utilizou como instrumento para a coleta de dados a aplicação de um questionário. Por meio desses dados, foi possível traçar um perfil descritivo dos sujeitos da pesquisa, a saber, estudantes de piano e egressos dos cursos de música com habilitação em piano da UFMG e da UFSJ, ingressantes no período de 2005 a 2011. A segunda abordagem, de caráter qualitativo, adotou o estudo de caso como opção metodológica, resultando na construção de 16 retratos sociológicos (LAHIRE, 2002a) escolhidos entre os respondentes do questionário.

A tese se organizará em dois grandes blocos, denominados "*Suite pour le piano*" e "*Quadros de uma exposição*", títulos que são licenças poéticas que me permiti e se referem a importantes obras da literatura do piano⁵. O primeiro bloco englobará a apresentação problematizada de meu objeto de pesquisa, os pressupostos teóricos que sustentarão a análise dos retratos e um perfil

⁵ A Suíte "Pour le piano" possui três movimentos - *Prélude, Sarabande e Toccata* - e foi composta pelo compositor francês Claude Debussy (1862-1918) entre 1896 e 1903. A obra "Quadros de uma exposição", composta pelo compositor russo Modest Mussorgsky (1839-1881) em 1874, foi orquestrada por Ravel em 1922. Nesta obra, que possui coincidentemente 16 peças (o mesmo número de retratos sociológicos desta pesquisa), o compositor descreve um passeio por uma exposição do pintor, e seu amigo, Viktor Hartmann.

descritivo dos sujeitos da pesquisa. O segundo bloco apresentará os 16 retratos sociológicos, sua metodologia e uma análise transversal.

No primeiro capítulo da parte I, descrevo como se configurou o campo acadêmico musical no Brasil, com ênfase na caracterização do subcampo da formação pianística. Para tanto, traço um breve histórico sobre as origens europeias do imaginário, ainda corrente, acerca do “ser-se pianista” e a apropriação brasileira desse imaginário, como também sobre o modelo conservatorial que engendrou profundamente nosso ensino musical. Logo após, procuro caracterizar o que denominei de o “ofício do pianista”, descrevendo quais seriam os principais constituintes, implícitos e explícitos, do *ethos* profissional cujo poder simbólico sobre as trajetórias estudadas este trabalho pretende investigar. Encerro o capítulo abordando os contornos atuais do campo da formação musical universitária e suas tensões, com discussões em torno do modelo vigente e da emergência de um novo perfil de alunos que parece decorrer principalmente de políticas de ampliação e interiorização do acesso aos cursos superiores.

O segundo capítulo apresenta o embasamento teórico que viabilizará a compreensão e a análise das trajetórias. Primeiramente são abordadas as noções de *efeito simbólico do diploma*, elaborada por Pierre Bourdieu (1979/2008a) e as considerações de Dubar (2005) sobre a socialização profissional, assim como as proposições de Coulangeon (2005) acerca da relação do efeito do diploma sobre as práticas culturais na contemporaneidade. Segue-se uma exposição a respeito das pluralidades de disposições do indivíduo contemporâneo, principal contribuição de Bernard Lahire (2002a, 2005, 2006) para este trabalho. Por último, exponho algumas contribuições da Sociologia da Música a respeito da relação dos músicos com sua prática, destacando-se os trabalhos de Hennion (1993, 2002, 2011), Campos (2007a, 2007b) e Burban (2007, 2008).

A primeira parte se encerra com um perfil descritivo realizado a partir da aplicação do questionário a 52 graduandos e egressos dos cursos de música da UFSJ e da UFMG. Neste terceiro capítulo, a apreensão das propriedades sociais, demográficas e culturais dos estudantes das duas instituições, bem como alguns dos traços de suas relações com o curso teve por objetivos permitir uma primeira exploração do problema e servir de base para a escolha dos 16 sujeitos a serem retratados.

O segundo bloco - "*Quadros de uma exposição*"-, que abrange os capítulos IV, V e VI, será dedicado aos 16 retratos sociológicos, sendo oito de cada instituição. O quarto capítulo relata detalhadamente as etapas do processo metodológico da construção dos retratos, desde os critérios de seleção dos estudantes retratados, passando pela elaboração do roteiro da entrevista até a redação dos mesmos. O capítulo IV se encerra com a descrição de três categorias de trajetórias acadêmicas, pensadas a partir da relação dos estudantes com o "ofício do pianista". No quinto capítulo, serão apresentados os 16 retratos divididos nas três categorias. Por fim, o capítulo VI é dedicado a uma análise transversal dos retratos em que, à luz dos conceitos teóricos apresentados, busquei apreender as razões sociais das distintas tomadas de posição no decorrer das trajetórias acadêmicas dos estudantes. Para tanto, foram utilizados sete eixos de análise que emergiram de questões suscitadas tanto pelo conteúdo das entrevistas realizadas, quanto pelo referencial teórico escolhido.

Parte I

Suite pour le piano: *Prélude; Sarabande e Toccata*



CAPÍTULO I

O CAMPO ACADÊMICO MUSICAL E O SUBCAMPO DA FORMAÇÃO PIANÍSTICA: GÊNESE E TENSÕES CONTEMPORÂNEAS

Considerado um dos pilares da teoria sociológica de Pierre Bourdieu (1930-2002), o conceito de *campo* será utilizado nesta pesquisa para caracterizar o campo acadêmico musical e o subcampo da formação pianística. Por meio dele será possível investigar, com maior acuidade, uma dimensão do universo empírico escolhido: as escolas superiores de música. Sendo elas, no senso comum, instituições onde se cultiva o “bom gosto” (TRAVASSOS, 2005) – ou seja, o contato íntimo com a cultura legítima – a perspectiva de Bourdieu nos permitirá também compreender como se dá a construção social desse gosto legítimo e suas implicações na constituição das hierarquias socioculturais e na formação dos estudantes de piano.

Segundo Bourdieu, nas sociedades diferenciadas certos espaços de posições sociais tornam-se relativamente autônomos, não submetidos a uma lógica social única. A autonomia de cada campo vem da capacidade de impor a sua lógica específica. Assim, “como um prisma, todo o campo refrata as forças externas, em função de sua estrutura interna” (LOYOLA, 2002, p.67), ou seja, dentro dos seus limites se desenvolve uma lógica própria.

Um campo é também concebido como um campo de forças, um espaço de conflitos, onde o que está em jogo são os monopólios da autoridade (ou competência) específica de cada campo: a autoridade cultural no campo artístico; a autoridade científica, no campo científico etc. (BOURDIEU, 2003, p.112). Por possibilitar a transferência de um campo para outro, devido a homologias estruturais e funcionais entre todos os campos, Bourdieu atribui ao conceito grande eficácia heurística (2009, p. 67) .

Há que se ressaltar que o que entendemos hoje por campo acadêmico musical caracteriza-se por lutas concorrenciais que consideram tanto valores do campo artístico, quanto valores do campo acadêmico, propriamente dito. Isso significa que o campo que pretendo descrever (e conseqüentemente o mesmo ocorre com o subcampo da formação pianística) se inclina ora em direção à sua vocação “artística”, ora em direção à sua vocação “acadêmica”:

Historicamente [...] o processo de integração da Música à Universidade em nosso país sempre acendeu resistências as mais diversas e, pode-se dizer, os seus efeitos ainda não foram plenamente assumidos pelas partes envolvidas: nem a Universidade adaptou-se bem às muitas especificidades que a Música tem em relação às demais áreas do conhecimento, nem tampouco a Música integrou-se à Universidade em todos os seus aspectos (BARBEITAS, 2002, p.76).

Para contextualizar o que foi enunciado na introdução do trabalho irei abordar a seguir como se constituíram as principais representações acerca do piano e da formação pianística – já que estas se relacionam diretamente com a configuração do perfil de graduando idealizado pelo campo – como também irei descrever brevemente a gênese do subcampo acadêmico pianístico no Brasil e seus valores basilares, chegando até os contornos atuais.

1.1 - “O CONCERTO SOU EU!”: O INDIVIDUALISMO E AS REPRESENTAÇÕES DO PIANISTA

No imaginário social acerca do piano, sua força simbólica contribui para que haja uma associação da prática do instrumento à elite, identificando-o prontamente como “o instrumento burguês por excelência” segundo Bourdieu (2008a). Ao referir-se ao poder “classificante” da música, o sociólogo é categórico ao afirmar que “não há prática mais classificatória, mais distintiva, isto é, mais estreitamente ligada à classe social e ao capital escolar possuído do que a frequência a concertos ou a prática de um instrumento nobre” (BOURDIEU, 2003, p.123). A sociogênese dessa representação relaciona-se com o papel do piano na história da música ocidental e mais diretamente com o ideal romântico do virtuose.

O piano moderno foi criado no final do século XVIII e teve seu apogeu no século XIX. Esse é justamente o período do surgimento de um mercado econômico da música que substituiu o patronato da aristocracia, provocando uma mudança de patamar no *status* social do músico, que passa então a ter maior liberdade. Tal fato marca a criação de um campo no sentido bourdiesiano. Segundo Elias (1995), a autonomização do campo da produção musical significou a passagem da “arte de artesão” para “arte de artista”:

Neste caso, o padrão social dominante da arte é constituído de tal maneira que o artista individual tem muito mais espaço para a experimentação e a improvisação autorregulada, individual. Comparado ao artista-artesão, na manipulação das formas simbólicas de sua arte ele dispõe de liberdade bem maior para seguir sua compreensão

peçoal dos padrões sequenciais, sua expressividade e seu próprio sentimento e gosto, que se tornaram altamente individualizados (ELIAS, 1995, p.50)

É nesse novo cenário que o piano conquista o que Weber denominou de “posição imperturbável”. Em seu ensaio “Os fundamentos racionais e sociológicos da música” (1921/1995), o sociólogo alemão descreve o processo de racionalização da música por meio de um detalhado histórico da criação e desenvolvimento de alguns instrumentos modernos, dentre eles o piano. Weber enfatiza a importância do instrumento para a criação, difusão e recepção da música moderna. Para ele, a relevância social e musical do instrumento - "um instrumento doméstico burguês" - se deve a sua utilização universal para a apropriação doméstica de grande parte do patrimônio da literatura musical; à abundância de sua própria literatura; a sua função como instrumento de acompanhamento e de aprendizagem musical (p.150-151).

A figura do compositor e pianista Franz Liszt é a mais emblemática para compreendermos a noção de virtuose que, por sua vez, representa um dos pilares do romantismo musical. Devem-se a Liszt algumas inovações que mudaram o cenário musical do século XIX e ajudaram a forjar o que até hoje se entende como "ser pianista". Dentre elas, destaco duas que me parecem fundamentais para a compreensão das representações ainda hoje recorrentes no imaginário social: a criação do recital de piano solo e uma nova utilização do corpo durante o ato performático.

Recitais solos eram, à época, ainda uma prática musical incomum. Ao propor o que chamou de “solilóquio musical”, Liszt ajudou a configurar o paradigma do pianista romântico autossuficiente. Em uma de suas cartas (1839), o compositor descreve que, ao se apresentar em uma série de recitais solos em Roma, teria dito ao público perplexo: “O concerto... sou eu” (LEPPERT, 2001, p.202). Segundo a análise proposta por Kingsbury (1988), "o recital solo é um ritual" (p.115) e funciona tanto como uma iniciação para os jovens estudantes de piano, quanto como uma legitimação do *status* de intérprete. Mas afinal, o que é sacralizado no recital, já que, de acordo com Durkheim, só é possível se definir o ritual depois de se ter definido a crença (p.119)? Para Kingsbury, o individualismo é o cerne do ritual, nele todos os envolvidos (intérprete e público) devem acreditar na importância sacralizada das diferenças individuais e do talento (p.122). A vestimenta especial e a separação espacial do intérprete do público - ele permanece "invisível" até o momento de entrar no palco, veste-se de maneira diferenciada e está

sempre em posição de destaque – exemplificam concretamente esse distanciamento sacralizado. Embora essa tradição seja justificada dentro do campo como um conjunto de estratégias para facilitar a concentração do intérprete durante a performance, o autor afirma que ela busca intensificar as emoções em torno do que pode ser compreendido como um ritual e engendra determinados comportamentos sociais do público, como por exemplo falar em voz baixa, aplaudir nas horas certas, desconsiderar ruídos externos ao recital etc. (p. 112-115).

O enaltecimento das forças morais e físicas do indivíduo também compõe, ainda segundo Kingsbury, o "culto ao indivíduo" que caracteriza o recital solo. Nesse sentido, Liszt parece ter sido o primeiro intérprete a utilizar o corpo para ajudar a traduzir os sons musicais por meio de gestos e de expressões faciais, estabelecendo o que podemos nomear de *hexis corporal*¹ padrão do pianista. Suas performances eram marcadas por grande dramaticidade e sensualidade e, assim como as de Paganini ao violino, eram consideradas ora “demoníacas”, ora “divinas”. Vários relatos afirmam que, devido à intensidade de suas performances (e à fragilidade dos pianos da época), era comum que várias cordas se arreventassem ou martelos fossem danificados durante os recitais. Isso, somado à comoção que causava no público feminino, reforçavam o ideal do herói romântico (e masculino) do virtuose (LEPPERT, 2001).

Para Leppert (2001) Liszt, ao explicitar sua concepção de performance como uma comunicação altamente pessoal, espelhava também os fundamentos da subjetividade burguesa e seu ideal de autoafirmação sociopolítica. A respeito da associação do piano à classe burguesa, Lenoir diz: "como o cravo para a aristocracia, o piano se insere no sistema de bens que definem o pertencimento à burguesia e a prática deste instrumento tornou-se para ela, desde essa época, um dos atributos da jovem ideal"² (LENOIR, 1979, p. 80).

Outro componente atávico da representação romântica do músico é a noção de talento. Para Kingsbury (1988), ela é uma representação cultural no mesmo sentido dado pelos antropólogos às forças extraordinárias como o carisma religioso, a possessão espiritual ou a bruxaria (p.62). O talento é, segundo o autor, "uma representação de diferenciais de potencial para certos

¹ *Hexis corporal* é, segundo Bourdieu (2003), a dimensão corpórea-afetivo do *habitus*. O conceito se refere a um conjunto de posturas corporais, de modos de falar e de andar, que exteriorizam a identidade social do indivíduo.

² Comme le clavecin pour l'aristocratie, le piano s'est inscrit dans le système de biens définissant l'appartenance à la bourgeoisie et la pratique de cet instrument est devenue, dès cette époque pour cette classe, un des attributs de la jeune fille accomplie.

comportamentos valorizados socialmente, diferenciais que se acredita serem estabelecidos não por uma ordem social mas antes pela natureza inerente às pessoas (p.63)" e constitui a pedra fundamental da dinâmica social nos conservatórios, tradicionais instituições de formação musical. Todavia, é pertinente ressaltar que vários estudos etnomusicológicos – entre eles os de Blacking (1973), Merriam (1967), Marshall (1982) e Messenger (1958), citados por Kingsbury (1988) – demonstraram que a noção de talento, fundamental ao pensamento ocidental sobre musicalidade, não é compartilhada por sociedades onde os valores sociais e estéticos são diferentes. Nesses povos, a capacidade de fazer música é muitas vezes compreendida como inerente ao ser humano.

O talento é recorrentemente entendido como predestinação divina. Kingsbury recorre à parábola bíblica dos "Dez Talentos" para exemplificar como a posse de talento cria, para o talentoso, uma obrigação moral de desenvolvimento musical. Nesse sentido "o talento de um musicista pode ser visto mais como uma propriedade de uma ideologia cultural do que propriamente uma propriedade ou traço da natureza individual da pessoa" (p. 76). Corroborando a ideia da vocação (que excede o significado de “ter apetência por algo”), estudos como os de Nettl (1995) e Kingsbury (1998) demonstraram similaridades entre as instituições tradicionais de ensino musical e os seminários de formação de sacerdotes, já que ambos buscam inculcar uma devoção.

Para Travassos (1995) as noções de virtuosidade, genialidade e a própria ideologia do dom - tão caras ao romantismo musical e centrais na construção das representações do pianista - são valores que podem ser vinculados à concepção de individualismo qualitativo ou da singularidade (*Einzigkeit*) proposta pelo sociólogo Georg Simmel. O termo qualitativo é utilizado para opor-se ao “quantitativo”³ ou “da parte” (*Einzelheit*) do século XVIII. De acordo com o sociólogo, "o romantismo foi o principal canal por meio do qual a concepção de individualismo qualitativo desaguou na consciência do século XIX". Em linhas gerais, pode-se dizer que a orientação qualitativa caracteriza um mundo que se organiza e se desenvolve a partir da singularidade particular de cada indivíduo. Essa perspectiva, segundo Travassos (2005, p.15), baseada na crença em qualidades únicas dos indivíduos, contrasta com outras perspectivas do

³ Segundo Simmel, este tipo de individualismo, o quantitativo, é produto do liberalismo racional da Inglaterra e da França e tem como base o princípio da igualdade, segundo o qual todos estão sujeitos às leis universais da razão e partilham o mesmo estatuto ontológico.

individualismo mais ligadas ao princípio da igualdade: "o que passou a importar então não era mais que alguém fosse um indivíduo livre, mas que fosse um indivíduo particular e insubstituível" (SIMMEL *apud* TRAVASSOS, 2005).

De fato, ao se pensar que "o *acento* da vida e do desenvolvimento não é dirigido ao igual, mas ao absolutamente peculiar" (SIMMEL, 1998), a figura do artista constitui, como disse Travassos (2005), um dos protótipos do indivíduo que "se distingue dos semelhantes por realizações notáveis que atestam seus dotes especiais".

Na música, compositor e solista são as figuras que melhor encarnam o artista - não admira vê-los investidos, em casos extremos, das propriedades do sagrado. São músicos que têm um "nome"; sua assinatura integra de tal forma o produto de sua atividade que chega a afetar, efetivamente, a recepção do mesmo pelos ouvintes (TRAVASSOS, 2005, p. 15)

1.2- O PIANO NO BRASIL: FETICHE E TRADIÇÃO

A tradição pianística no Brasil teve sua gênese no início do século XIX, concomitantemente com a vinda da família real portuguesa e sua corte. Alguns fatos foram relevantes nesse primeiro momento para o fortalecimento da prática pianística, como: a abertura dos portos às nações Amigas (1808); os Tratados de 1810 firmados com a Inglaterra que permitiram a importação dos primeiros pianos; assim como a chegada de pianistas europeus ao país. Dentre eles, merecem menção os nomes dos professores Artur Napoleão e Luigi Chiaffarelli, pioneiros da educação pianística respectivamente no Rio de Janeiro e em São Paulo (FUCCI AMATO, 2008).

Inicialmente restrito às residências nobres, já no início do século XX, a prática pianística encontrava-se bastante difundida também junto à burguesia, principalmente entre imigrantes que já haviam ascendido socialmente, acompanhando assim a tendência norte-americana e europeia (FUCCI AMATO, 2007). Tamanha foi a importância do instrumento na sociedade brasileira nessa época, que Mário de Andrade chega a criar a expressão "pianolatria" para referir-se à relação "de vício" da burguesia paulista com o piano, "tão necessário à família como o leito nupcial e a mesa de jantar" (ANDRADE, 1991, p.12). Assim como na Europa, o aprendizado do instrumento simbolizava, para as classes mais abastadas, uma orientação para a

cultura erudita (ou mesmo a sua posse efetiva), ao mesmo tempo em que tinha uma função de sociabilidade, como os saraus bem exemplificam (HENNION, 1993).

A criação dos conservatórios de música, o primeiro tendo sido criado em 1841 no Rio de Janeiro, tem papel de destaque na difusão do piano. Esses estabelecimentos tinham diretrizes pedagógicas baseadas na reprodução do modelo europeu de ensino adotado na primeira instituição moderna de ensino musical, o Conservatório de Paris (criado no final do séc. XVIII). Algumas das principais características do modelo francês são apontadas por Vasconcelos (2002): gratuidade do ensino; seleção do alunado; ensino individualizado; subvenção do Estado; gerenciamento por parte de músicos reconhecidos; ênfase na música profana; crença no talento; valorização da virtuosidade; ênfase na formação de músicos de excelência. Para o autor, uma das interpretações possíveis para o modelo de ensino dos conservatórios situa-se "no perpetuar de uma tradição, valorizada social e culturalmente, que se alicerça nos virtuosos e nos grandes mestres, elementos paradigmáticos do século XIX" (p.64).

Como o próprio nome sugere, os "Conservatórios" foram concebidos como instituições voltadas predominantemente para o culto dos valores passados, que se referem principalmente a um repertório central constituído da música erudita ocidental (NETTL, 1995; BARBEITAS, 2002). Segundo Kingsbury (1988) o modelo focaliza a prática das aulas individuais de canto ou instrumento, assim como a valorização do individualismo artístico, tanto dos professores quanto dos estudantes. Para o autor, que investigou uma instituição de ensino superior de música nos Estados Unidos em uma perspectiva antropológica, o conservatório se constitui um sistema cultural complexo, organizado em torno do culto ao talento e que se assemelha muito mais a um seminário do que a uma escola profissionalizante, tendo em vista que o foco do treinamento parece mais uma inculcação de devoção do que uma preparação para uma carreira, sendo o comprometimento observado entre os alunos de caráter mais pessoal, moral e emocional do que profissional ou econômico (p.19, 20).

É interessante observar que no Brasil os conservatórios possuíam o que Mário de Andrade (1991, p.13) chamou de uma "orientação voluntariamente pianolátrica", sendo o ensino do piano fortemente predominante desde a criação destes estabelecimentos. Além disso, a presença feminina era majoritária entre os alunos. Saber tocar piano compunha, juntamente com

habilidades como falar francês, cozinhar e bordar, o cabedal da educação feminina da primeira metade do século XX:

Pelo menos inicialmente, a função social do piano sobrepôs-se à sua função educativa. (...) Jorge Americano expressou isso muito bem: “Ah, o piano.... Casa que se prezasse ostentava, em lugar de destaque, um vasto piano de cauda importado da França ou da Alemanha: Bechstein, Pleyel, Steinway, Gérard [sic]. Prenda indispensável, tanto quanto a culinária, o estudo do piano era imposto a quase todas as moças. E quase todas, quando casavam, traziam o piano como parte do mobiliário da casa. As que aprendiam só pra mostrar que eram prestimosas deixavam a música no primeiro mês de gravidez, e o piano era vendido para auxiliar o parto. As que não se casavam, continuavam a tocar com a janela aberta, na esperança que se interessasse pela música um espírito de artista que passasse pela calçada. As que tocavam bem e não se casavam, faziam-se professoras de piano” (JUNQUEIRA citado por FUCCI AMATO, 2004).

Em 1937, o Instituto Nacional de Música (como então se chamava o Imperial Conservatório de Música) foi anexado à Universidade do Rio de Janeiro, passando a chamar-se Escola Nacional de Música. A partir da década de 60, outros conservatórios foram também incorporados por universidades como é o caso da do Conservatório Mineiro de Música, em Belo Horizonte, incorporado pela UFMG em 1962.

Essas incorporações significaram, *grosso modo*, uma transposição da concepção conservatorial descrita acima para o âmbito das universidades. A formação superior passou a ser considerada aquela que era oferecida nos últimos anos do conservatório ou um aperfeiçoamento desta, como atestam os programas das disciplinas de instrumento. Assim como nos conservatórios, a grande maioria dos alunos era composta por pianistas, como foi demonstrado por Campara e Machado (2001), em seu um estudo sobre a graduação na Escola de Música da UFMG, de 1966 a 1997. As autoras constataram que 43,2% dos alunos que se graduaram no período eram pianistas, localizando-se na década de 70 a maior concentração de pianistas formados pela instituição, aproximadamente 70%. Quanto à predominância feminina, o estudo mostra um declínio ao longo das décadas, sendo que dos 103 egressos pesquisados em todo o período, 58 eram do sexo masculino e 43 do sexo feminino.

Atualmente as universidades brasileiras oferecem cursos de bacharelado e licenciatura em música. Os cursos de bacharelado, herdeiros diretos do modelo conservatorial, gozam de maior prestígio na hierarquia das modalidades. As habilitações, por sua vez, também possuem uma

hierarquia interna, encabeçadas pelas habilitações em composição, regência e piano. Já os cursos de licenciatura são oferecidos com ou sem habilitação em instrumento. Assim como nos cursos de bacharelado, os alunos de licenciatura com habilitação em instrumento têm aulas individuais de seu instrumento durante todo o percurso acadêmico, o que muitas vezes aproxima a formação instrumental oferecida nesse tipo de licenciatura daquela ofertada nos tradicionais bacharelados. Entretanto, persiste como doxa do campo a percepção de uma "inferioridade" musical, se comparados aos bacharelados, dos alunos de instrumento das licenciaturas. Tal percepção, compartilhada por grande parte dos professores, está atrelada à ideia de que quem procura a licenciatura em música não quer se dedicar à formação instrumental ou que sua formação musical prévia é inferior a dos candidatos ao bacharelado. A meu ver – e esse trabalho pretende demonstrar isso empiricamente– essas afirmações não mais se sustentam nos dias atuais.

Para Travassos (2005) a hierarquia dos cursos de música é também dada pelas provas de ingresso (habilidade específica) e por noções acerca de sua dificuldade relativa. Além disso, a autora comenta:

A mera separação dos cursos incorpora, como fato natural, a divisão de trabalho entre compositor e intérprete, entre regente e os dois anteriores, entre professores e os demais. De fato, parece ser uma das funções da escola reproduzir não só os músicos, mas reproduzir também a divisão do trabalho musical (TRAVASSOS, 2005, p.16).

1.3- "O OFÍCIO DO PIANISTA": CARACTERIZANDO O SUBCAMPO DA FORMAÇÃO PIANÍSTICA

Embora possamos falar de um campo acadêmico-musical brasileiro ao elencarmos, em linhas gerais, as principais características relativas à sua organização e funcionamento, é preciso atentar para as nuances internas que o campo apresenta. Provavelmente, as principais clivagens do campo venham exatamente das diferentes habilitações (ou instrumentos) e seus respectivos *ethos*, que nos levam à utilização do termo subcampo para sermos mais precisos na descrição das várias dinâmicas internas. Entretanto, raros são os trabalhos científicos brasileiros que têm se dedicado a apreender os diferentes perfis das habilitações de um curso de música (FEICHAS, 2006; TRAVASSOS, 2005), buscando compreender a opção por determinado instrumento

como algo mais complexo do que uma escolha meramente subjetiva e vocacional mas que encerra também fortes ligações com as identidades sociais possuídas ou almeçadas.

Parafraseando a noção de "ofício de aluno" de Philippe Perrenoud (1994) pretendo apresentar o "ofício do pianista" – que poderia também se chamar "ofício do estudante de piano" – a partir da descrição de práticas e representações que subjazem a sua formação. Para isso, o termo "ofício" é duplamente pertinente. Em primeiro lugar, a definição da palavra "ofício", que remete a habilidades manuais adquiridas na estreita e duradoura relação mestre-aprendiz, faz muito sentido quando nos referimos à formação do músico-instrumentista. Em segundo lugar, se trocamos a palavra "aluno" por "pianista" a noção de Perrenoud se aplica perfeitamente ao conjunto de regras explícitas e implícitas, presentes nos cursos superiores de música, as quais me interessa abordar:

O ofício de aluno pode ser definido antes de tudo como a aprendizagem das regras do jogo escolar. Ser "bom aluno" não é somente ser capaz de assimilar saberes e "savoir-faire" complexos. É também estar disposto a "jogar o jogo", a exercer um papel que depende tanto do conformismo quanto da competência. Assimilar o currículo é tornar-se um nativo da organização escolar, capaz de desempenhar seu papel de aluno sem perturbar a ordem nem demandar uma atenção particular (SIROTA, 1993, p.89).

Alain Coulon (2008) ao discorrer sobre a condição de estudante universitário na França afirma que o sucesso acadêmico está atrelado à aprendizagem do "ofício de estudante" definido por ele como um processo de afiliação institucional e intelectual, cujas propriedades estão "à margem do conteúdo acadêmico" (p.32). Para Coulon, a entrada na universidade significa uma mudança de estatuto e, portanto, um ritual de passagem – no sentido etnológico do termo – constituído por três fases: do estranhamento (marcada pelas rupturas); da aprendizagem (período de dúvidas e inseguranças) e da afiliação propriamente dita, quando o estudante se torna um "veterano". Segundo o autor, a duração da passagem pode variar segundo os indivíduos, os estabelecimentos, o grau de sofisticação institucional e também o número e a complexidade das regras. Outro ponto importante levantado é que a afiliação exige que o estudante não apenas incorpore as regras do ofício, mas que saiba como exhibir sua competência:

Aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que são também os seus avaliadores, reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo.

Assim, não se trata apenas de adquirir esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem (COULON, 2008, p.41).

É preciso esclarecer que o "ofício" que procuro descrever é uma visão de dentro do campo e não aquela que é corrente no imaginário midiático ou mesmo no senso comum. Embora as duas visões sejam em vários aspectos similares (como, por exemplo, pela associação ao talento, à virtuosidade e à precocidade), a visão de dentro do campo é bem menos "glamourosa" e coloca o acento na disciplina e no esforço individual, aproximando-se, às vezes, da noção de sacerdócio (NETTL, 1995, KINGSBURY, 1988).

A falta de literatura a respeito do que escolhi chamar de "ofício do pianista" me levou a buscar fontes alternativas de informação, a saber: os currículos artísticos, uma página da rede social *Facebook* e um breve levantamento de opinião junto aos professores de piano das duas instituições pesquisadas, realizado na ocasião da aplicação dos questionários aos alunos (cujo conteúdo será analisado no capítulo III).

Os "releases" ou currículos artísticos me pareceram uma fonte rica e pouco explorada. Mais do que um texto de apresentação do percurso profissional, os currículos artísticos procuram ressaltar qualidades pessoais dos músicos, ou seja, exaltar sua singularidade no sentido do individualismo qualitativo de Simmel. Eles também sinalizam a exata posição no campo da pessoa em questão e, por conseguinte, tornam-se modelos de trajetórias a serem (per)seguidos pelos aspirantes em formação. Vargas (2011) ao se referir à descrição feita por Marc Texier (1998) do discurso-tipo presente em biografias de jovens compositores franceses, salienta que ele "tem o caráter de uma prática discursiva que contém um certo número de qualidades distintivas e o caráter de uma relação de poder" (p.199). Para o autor, por ser tal discurso usado de forma generalizada, ele aponta para a existência de regras – muitas vezes não ditas – e práticas que são compartilhadas e compreendidas como naturais pelos agentes do campo. Nesse sentido, a estrutura dos currículos pode revelar os procedimentos internos utilizados para se obter distinção e legitimidade no interior do campo.

A partir de um levantamento realizado em 10 currículos de pianistas profissionais⁴ que se apresentaram em uma importante série de concertos realizada em Belo Horizonte ao longo de 2012, selecionei informações recorrentes que ofereceram dados relativos à hierarquia do campo, bem como as suas instâncias de legitimação e consagração⁵. A escolha desta série específica se deve a fatores como a atualidade das informações, sua importância no cenário musical de Minas Gerais, como também pela participação de pianistas com características bem diversificadas. Entre os pianistas que se apresentaram nessa série em 2012 havia músicos consagrados em âmbito local, nacional e internacional; de várias faixas etárias; com atuações variadas (concertistas, professores, professores-pesquisadores); radicados no Brasil e no exterior; brasileiros e estrangeiros.

Os currículos artísticos analisados se organizam basicamente em torno dos seguintes pontos: referências ao local de nascimento e idade de iniciação ao instrumento, percurso formativo (professores, instituições e cursos livres frequentados), indicadores da produção e atuação musical (gravações, instituições empregadoras, apresentações), indicadores de reconhecimento pelos pares ou autoridades (premiações, bancas de concurso, críticas), referências ao repertório dominado.

Por se tratar de textos de cunho biográfico a menção do local de nascimento soa natural. Entretanto, intuo que esta informação possa carregar um valor simbólico de tributo às origens ou mesmo de capital simbólico como, por exemplo, ter nascido no interior e "conseguido" se tornar um pianista. A valorização da precocidade também pode ser aferida no destaque dado à idade de iniciação: "começou espontaneamente a tocar piano aos 3 anos de idade"; "aos 8 anos deu seu primeiro recital". Essa ênfase na precocidade ou mesmo na "herança genética" — que não aparece nos currículos analisados mas é uma prática comum em currículos artísticos — explicita a predominância no campo da visão essencialista do talento que exclui o que pode ser

⁴ Embora se saiba que a atuação profissional de um pianista concertista não depende necessariamente de uma formação universitária (que constitui o cerne deste trabalho), não podemos desconsiderar que sua figura possui grande força simbólica, seja na concepção de alguns cursos superiores, seja como modelo de referência para muitos alunos que buscam a formação universitária.

⁵ De acordo com Bourdieu (1974), em determinado campo, as instâncias de consagração consistem num conjunto de indivíduos, grupos, eventos e instituições a quem se reconhece competência para avaliar e classificar obras, autores e movimentos estéticos.

compreendido como aprendizagem invisível (LAHIRE, 2008b)⁶ ou como "Efeito Arrow"⁷ (BOURDIEU, 2008b).

O percurso formativo é descrito em duas vertentes: pelas instituições frequentadas (universidades, conservatórios) e pelos professores mais relevantes. Não raramente o nome do primeiro professor de piano é citado, a meu ver, como uma forma de reconhecimento e tributo à origem. Ao enumerar os professores que julga responsáveis por sua formação, o pianista também demarca seu posicionamento no campo e evidencia a qual "escola pianística"⁸ pertence. De acordo com Kingsbury (1988), a linhagem pedagógica dos professores é importante dentro do modelo conservatorial porque funciona como um coeficiente de autoridade musical e para se compreender seu "valor" é necessário ser um iniciado. Nessa perspectiva, o professor em questão é individualmente "um conservador de uma nítida e diferenciada herança musical" (p.45), o que equivaleria a dizer que estudar com determinado professor pode significar ter – ou não – "pedigree" musical.

Considerando que quase a totalidade dos pianistas dos currículos analisados frequentaram um curso superior de música (ou mesmo um conservatório, no caso dos mais velhos) é curiosa a omissão de professores de outras disciplinas, o que sinaliza a importância e a centralidade do professor de instrumento na construção da identidade profissional. A força da "imagem professoral" (BOURDIEU, 1964) no ofício do pianista é tão poderosa que não raramente a escolha da universidade decorre da escolha do professor de piano com quem se deseja estudar.

A relação mestre-aprendiz é a base do processo de aprendizagem tradicionalmente adotado no modelo conservatorial. Vasconcelos (2002) afirma que nesse modelo de ensino musical, o professor é visto como "um herdeiro da tradição do 'grande músico', que através da ação pedagógica [...] 'transmite' aos seus alunos os princípios fundamentais em que se alicerça a sua

⁶ O sociólogo chama atenção para situações "nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações "organizadas"- não conscientemente - pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente "transmissão" voluntária de um conhecimento" (LAHIRE, 2008b, p.342).

⁷ Bourdieu (2008b) denomina de "Efeito Arrow" a eficácia educativa que o conjunto de bens culturais presentes no ambiente familiar (como livros, objetos de arte ou instrumentos musicais, por exemplo) exerce, apenas por sua simples existência, sobre a transmissão do capital cultural.

⁸ A ideia de uma linhagem (característica também subjacente à noção de ofício) é bastante comum no meio pianístico. Há um livro, intitulado *Genealogia do Piano*, lançado em 2010 pela editora Muiraquitã, em que os autores (Lícia Lucas e Marne Serrano Caldera) constroem "árvores genealógicas" de vários pianistas brasileiros a partir de nomes como Liszt, Clementi, Thalberg e outros.

individualidade artístico-cultural-pessoal"(p. 64). No estudo de Kingsbury (1988) muitos alunos que se diziam insatisfeitos com a instituição, ainda se mostravam devotados aos seus professores e afirmaram que uma relação ruim com o professor de instrumento poderia levar até mesmo a uma mudança de instituição. Alguns também disseram que a insatisfação com a instituição (ou com o curso) era o preço a se pagar para ser aluno de tal professor. Em torno dos professores, os alunos formam as "panelinhas" (*cliques* no original em inglês) que em termos oficiais são descritas como, por exemplo, "a classe (*studio*) de piano" ou "a classe de tal professor" e são, segundo Kingsbury, uma importante forma de organização social da estrutura educacional do conservatório (p.39). As "panelinhas" estão estreitamente ligadas à persona do professor e nelas a relação professor-aluno possui um caráter de prestígio recíproco: da mesma maneira que um professor é avaliado pelo número e pelo sucesso de seus alunos, os alunos buscam status ao "associar-se" a determinado professor. Por dependerem de um consenso a respeito do professor, as "panelinhas" favorecem um sentimento de fidelidade que as torna, muitas vezes, um ambiente solidário. Entretanto, pelo mesmo motivo, mudanças de professor costumam gerar bastante tensão para os envolvidos (p.42-44).

A participação em cursos livres, cursos de férias e as *masterclasses* também ilustra o percurso formativo e é um forte indicador de capital social, principalmente para os mais jovens, que têm a oportunidade de conviver por algumas horas ou dias com nomes de referência do campo. Já nos currículos dos mais experientes, a atuação como professor nesse tipo de evento é ressaltada, demarcando, mais uma vez, o reconhecimento de sua competência pelos pares.

Os indicadores da produção artística são outra constante nos currículos. A atuação como pianista contempla três tipos de performance musical: como recitalista (piano solo), como solista de uma orquestra e como camerista. A abrangência espacial da atuação (aferida pelos nomes de cidades e países onde foram realizadas as apresentações) também é enfatizada e demonstra, uma vez mais, o grau de reconhecimento do pianista. Igualmente importantes na produção artística são as gravações em cds, rádios e programas de televisão.

As premiações – que abrangem prêmios em concursos de piano, bolsas de estudo no exterior ou gravações premiadas – nos permitem identificar as instâncias de consagração pelas quais os pares outorgam publicamente o reconhecimento das competências musicais do pianista e, conseqüentemente, contribuem para definir sua posição no campo.

Outro aspecto que constitui os currículos artísticos são as críticas das apresentações musicais e das gravações, um tipo diverso de reconhecimento de capital cultural incorporado, pois elas podem vir tanto de dentro do campo – como a opinião de um pianista ou maestro de renome, por exemplo – quanto por meio da crítica especializada. O vocabulário utilizado para se descrever as características do pianista é bastante metafórico, ora dicotomizando ora ressaltando suas competências técnicas e "artísticas": "*capaz de chamuscar as teclas do piano ou derreter nossos corações*"; "*técnica infalível*"; "*virtuosidade estonteante*"; "*modelo de equilíbrio e de imaginação*"; "*capaz de revelar os segredos do compositor*"; "*recusa do virtuosismo como meta*", "*exploração máxima dos coloridos sonoros*"; "*é alguém muito especial*"; "*faz o instrumento falar*"; "*captou magicamente a fantasia da obra*"; "*o pé do piano*"; "*poucos sabem tocar Beethoven tão bem*"; "*solidez técnica, diversidade estilística e muita fluência expressiva*"; "*elegância pianística*"; "*altamente sensível e introspectivo*".

Com apenas uma exceção (pertencente a uma pianista bastante atuante em um programa de pós-graduação), todos os currículos apresentaram as atividades pedagógicas, de envolvimento em projetos sociais, ou de outro interesse extramusical (como o cinema, por exemplo) ao final do texto. A meu ver, mais do que simplesmente demonstrar que tais atividades não são fundamentais, apenas complementares, ao "ofício do pianista" em seu sentido estrito, elas podem sinalizar algo mais profundo. Possivelmente elas dizem respeito a um dilema contemporâneo vivido pelo campo acadêmico musical que se encontra em um momento de tensão ao tentar conciliar sua "vocação" puramente artística e sua missão acadêmica.

Em alguns dos currículos analisados, o repertório é citado. Isso se refere diretamente à centralidade que o repertório possui no ofício do pianista, que vai desde a própria organização dos cursos superiores – alguns programas de curso constam de uma lista de obras a serem tocadas – até questões relativas à hierarquização no subcampo. Tanto a quantidade, quanto a dificuldade das obras dominadas pelo pianista costumam ser indicadores de competência. Além da performance do repertório propriamente dito, é esperado que o *insider* demonstre também uma performance verbal acerca dele e tenha a capacidade de emitir julgamentos críticos sobre distintas interpretações.

Outra recorrência observada, por motivos que me parecem estarem relacionados à trajetória do piano e de seu ensino, é uma clara valorização das experiências musicais ocorridas fora do país,

com destaque para países que possuem forte tradição pianística como a Alemanha, Rússia e França. A escolha do nome artístico também parece revelar uma tentativa de distinção pela estrangeirização: quando o pianista possui dois sobrenomes, um mais comum de origem portuguesa e outro qualquer, o segundo costuma ser o escolhido.

Para demonstrar empiricamente o que foi exposto até aqui, bem como para expandir a noção de ofício do pianista, recorro a outra fonte alternativa – o conteúdo de uma página da rede social *Facebook*. Em minha opinião, por ter se tornado nos últimos anos o espaço virtual de convivência mais utilizado pelos jovens, o *Facebook* constitui terreno fértil para estudos que buscam compreender questões ligadas às práticas sociais e culturais, à construção das identidades sociais, assim como ao estilo de vida de seus usuários. Devido a meus interesses profissionais e acadêmicos, sempre tive um olhar atento para informações disponibilizadas na rede que pudessem revelar diferentes modos de assimilar e viver o ofício do pianista e, nessa busca, acabei me deparando com uma página, criada em 2012, que se chama "Desabafo do Pianista"⁹.

A página, de verve humorística, traz a seguinte descrição: "Lugar onde o pianista desabafa". É composta basicamente por imagens, algumas de grandes intérpretes do piano, acrescidas de textos que, em forma de conselhos, satirizam e ironizam crenças e atitudes próprias do subcampo da formação pianística. É interessante observar que em quase todas as postagens o humor é totalmente dependente de um compartilhamento de códigos, ou seja, ele só faz sentido para os *insiders* ou para aqueles que almejam pertencer ao campo. O conteúdo da página corrobora vários aspectos constituintes do ofício do pianista que estão presentes no discurso dos currículos artísticos mas também revela outros igualmente importantes como o estilo de vida idealizado, seus estereótipos, dilemas e rotinas.

As imagens a seguir (Figuras 1-8) foram selecionadas do "Desabafo do Pianista" a fim de ilustrar a proposta da página. Nelas, podem ser observadas várias constituintes do ofício do pianista como: a importância do repertório como meio de classificação e reconhecimento pelos pares (figuras 1 e 2); a grande dedicação de tempo à prática instrumental e a tenacidade na rotina de estudo (figuras 3 e 4) ; um estilo de vida devotado ao piano e à música erudita (figura 5).

⁹ <https://www.facebook.com/DesabafoDoPianista?fref=ts>

Algumas postagens também abordam dilemas associados ao duplo pertencimento identitário – pianista e jovem – e suas incongruências (figuras 6 e 7); à dificuldade em conciliar – no caso dos pós-graduandos – a pesquisa acadêmica e a prática instrumental (figura 8); ao medo do palco (figura 9); e ao próprio cotidiano dos estudantes (figura 10 e 11). Além do conteúdo das imagens postadas pela idealizadora da página, os comentários dos leitores (que não serão analisados neste trabalho) são uma rica fonte de informações a respeito de como se dá, no dia-a-dia dos estudantes de piano, a assimilação e vivência do ofício.



Figuras 1 e 2



Figuras 3 e 4



Figura 5



Figuras 6 e 7

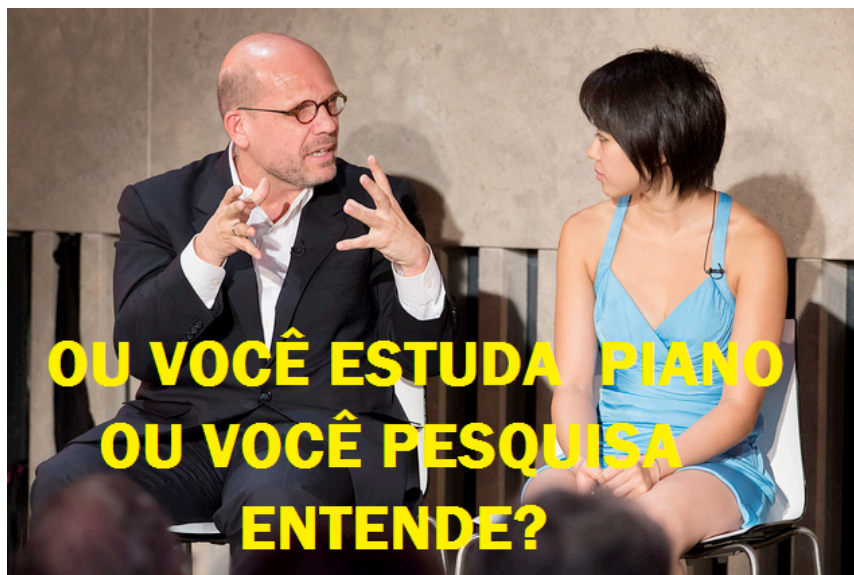


Figura 8



Figura 9



Figura 10

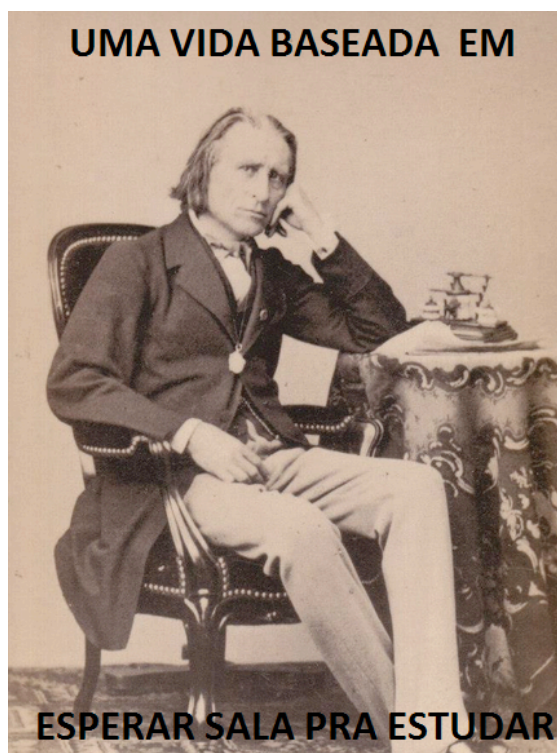


Figura 11

Fonte das figuras 1-11: <https://www.facebook.com/DesabafoDoPianista?fref=ts>

Após contato via *Facebook*, a administradora da página se dispôs a responder por email algumas questões relacionadas às suas motivações e expectativas ao criar a página "Desabafo do Pianista". Júlia¹⁰ está atualmente terminando um mestrado em música. Ela começou a estudar piano aos sete anos em um conservatório e hoje atua como professora de música, acompanha instrumentistas e também se apresenta em recitais solo. Ela disse que antes da página criou um aplicativo no *Facebook* que se chamava "Dica Pianística" e continha "coisas que ouvimos nas aulas de instrumento que às vezes são ditas de forma ácida", como por exemplo "tira esse pedal, pelo amor de Deus!". Seus amigos, então, começaram a compartilhar suas dicas como também sugerir outras a partir de suas próprias experiências. Um tempo depois os aplicativos foram substituídos pelas páginas, seus amigos insistiram para que ela continuasse com as "dicas", mas Júlia preferiu parar. Só algum tempo depois, em novembro de 2012, ela resolveu combinar a ideia das dicas com uma brincadeira que costumava fazer em um grupo fechado que consistia em colocar textos engraçados nas fotos de seus amigos: "resumindo, resolvi juntar as duas

¹⁰ Nome fictício. A idealizadora da página pediu para não ser identificada.

coisas, quer dizer, continuar com as "dicas pianísticas" usando também fotos de pianistas, onde eles falariam coisas que nós nunca acharíamos que eles pudessem dizer".

O que começou como uma brincadeira despreziosa entre amigos rapidamente ganhou proporções que Júlia não esperava. Para ela, a ideia não passava de "uma brincadeira bobá mas que através dela se diz muitas verdades". Como moderadora da página ela afirmou que a recepção é principalmente positiva – poucos são os casos que geraram alguma polêmica – pois as pessoas se identificam com as situações retratadas e compreendem se tratar de uma página de humor, mesmo que às vezes seja de um "humor ácido":

A página mostra de certa forma a realidade dos estudantes de piano e de música em geral. Mostra a realidade desse mundo, talvez cruel, no qual você tem que lidar com o ego, a competição, a falta de estrutura, lidar com seus próprios limites, então as pessoas se identificam com isso. Eu, por exemplo, odeio esse estereótipo do pianista, o cara sério que estuda 10 horas por dia, só ouve música erudita. A página de certa forma tira sarro disto e de coisas que acontecem no dia-a-dia do pianista, como errar, esquecer, coisas que os professores costumam falar em aulas etc.

De todos os aspectos que caracterizam o ofício do pianista as disposições associadas à disciplina, ao esforço e mesmo ao sacrifício se destacam. Em um breve levantamento¹¹ realizado com os professores de piano das duas instituições estudadas sobre o que seria importante para um boa formação pianística, as respostas marcadas como "de grande importância" foram unânimes nos fatores "esforço e sacrifício", "dedicação e disciplina". Além disso, houve também unanimidade nos aspectos "musicalidade" e "sensibilidade artística" (que se relacionam com a noção de talento), como também no fator "boa orientação" (o que confirma a importância da figura do professor na formação do pianista). Kingsbury (1988) ao abordar o caráter corporal da prática instrumental – que inclui um intensivo treinamento de força e coordenação muscular – afirma que problemas de saúde dos instrumentistas que se relacionam com a prática excessiva podem também ter um valor simbólico positivo e funcionar como indicadores de um alto comprometimento.

Por último, lançarei mão do conceito de capital cultural objetivado de Bourdieu (1998) para demonstrar como a posse de determinados bens culturais materiais também está relacionada

¹¹ O levantamento foi realizado na ocasião da aplicação dos questionários aos sujeitos desta pesquisa. Todos os professores de piano responderam, sendo cinco da UFMG e dois da UFSJ.

com a afiliação ao ofício do pianista. Segundo o sociólogo, a cada campo de produção simbólica correspondem tipos específicos de capital cultural. No caso do subcampo da formação pianística em cursos superiores a competência musical – seja sob a forma de habilidades pianísticas e musicais, seja sob a forma de conhecimentos sobre obras, compositores ou intérpretes – constitui, *grosso modo*, o que Bourdieu denominou de capital cultural incorporado. O diploma, por sua vez, seria a forma institucionalizada desse capital, enquanto a posse de bens culturais como o próprio piano, partituras e gravações musicais em suporte analógico configuraria o capital cultural objetivado do subcampo. Nesse sentido, a posse desses bens culturais – compreendidos na perspectiva de Bourdieu como objetos que socializam – seria também um forte indicador do investimento (financeiro e simbólico) realizado pelo jovem para fortalecer sua identidade de pianista.

1.4 - OS CONTORNOS ATUAIS DA FORMAÇÃO PIANÍSTICA SUPERIOR

Como foi demonstrado, a formação musical nos cursos superiores no Brasil se forjou a partir do modelo conservatorial europeu. Fundado sobre uma "ideologia da especificidade" que visa a formação específica de instrumentistas (de preferência solistas), esse modelo tem sido confrontado, desde o final do século XX, por uma "ideologia da diferenciação", em que predomina uma visão mais alargada de músico e uma "cultura da inclusão" (VASCONCELOS, 2002, p.175). A presença dessas duas ideologias opostas tem gerado fortes embates e provocado mudanças no campo da formação musical:

... o conservatório, como instituição de formação artística, está em profunda mutação. Não são mais reservados a uma elite, mas continuam com a imagem fortemente enraizada da formação de elites. Não se limitam a ensinar apenas os instrumentos de orquestra, mas têm tido dificuldade em se abrir a outras práticas de formação e tipologias musicais. Querem-se e vêm-se como agentes de serviço público de educação e pólos de desenvolvimento local, mas têm encontrado dificuldades em justificar a sua rentabilidade social e cultural (VASCONCELOS, 2002, p.28).

Nos cursos superiores de Música brasileiros, mudanças oriundas dessa discussão conceitual podem ser observadas nas propostas de reformulação dos currículos e dos conteúdos programáticos das disciplinas. O currículo do curso de música da UFMG, implantado em 2001, é um bom exemplo dessas iniciativas:

... a questão [curricular] vai muito além de uma simples adequação formal, pois trata-se de uma imposição da própria realidade que há muito já não cabe no desgastado modelo conservatorial predominante nos cursos superiores em todo o país (BARBEITAS, 2002, p.76).

Na produção acadêmica a respeito da formação musical em cursos superiores, nota-se o surgimento de alguns trabalhos que a abordam e a criticam, sinalizando também o desgaste do modelo mencionado acima. Dentre esses trabalhos encontramos alguns que tratam especificamente da formação superior pianística¹² (BARROS, 1998; BOTELHO, 2001; BUSCACIO, 2003; CALDERONI, 2004; COELHO, 2005). O trabalho de Guilherme de Barros (1998) procura demonstrar a importância de uma reformulação do ensino de piano erudito no Brasil que possa reaproximar o intérprete da criação musical, preparando-o efetivamente para o mercado de trabalho. Flávia Botelho (2001) e Débora Calderoni (2004) também abordam a relação entre a formação do pianista na universidade e sua prática profissional, por meio da análise e caracterização dos currículos dos cursos de bacharelado em piano da UFMG e da UNESP, respectivamente, e das práticas profissionais de egressos destes cursos. César Buscacio (2003) apresenta uma proposta, desenvolvida na UFOP, de formação abrangente do pianista-educador, na qual a experiência instrumental e a formação didático-pedagógica tenham a mesma relevância. Por fim, Marília Coelho (2005), ao mostrar o crescimento do mercado de trabalho para o pianista-acompanhador¹³, defende uma formação superior específica para este profissional.

Embora as reformas curriculares e o surgimento de trabalhos científicos que abordam a temática sejam os sinalizadores mais evidentes do questionamento do modelo conservatorial na formação musical superior, temos presenciado, nos últimos anos, mudanças no perfil do alunado que põem em xeque não apenas o funcionamento prático do modelo, mas as expectativas e representações ligadas a ele. No Brasil, Essas mudanças se relacionam, sobretudo, com o aumento da oferta de vagas para os cursos superiores de música. Vasconcelos (2002), ao abordar a situação atual do modelo conservatorial, diz:

¹²No levantamento realizado no banco de teses da Capes (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>) foram rastreados 152 trabalhos cujos indicadores de busca (piano, pianista, pianístico) foram aplicados a qualquer área do conhecimento no período de 1987 a 2009. Entre eles, apenas os cinco trabalhos citados têm como questão central a formação pianística em cursos superiores.

¹³ Também chamado de pianista correpetidor, esse profissional acompanha, isto é, ensaia e se apresenta com cantores, corais e outros instrumentistas em provas, concursos, eventos, recitais ou similares. Sua formação, portanto, não está tão ligada à prática solista que, por sua vez, caracteriza o modelo conservatorial.

A democratização e a massificação do ensino, bem como as mudanças operadas no contexto musical e sócio-profissional, nos processos sócio-comunicacionais, no aparecimento de outras formações acadêmico-musicais e no acesso à profissão de outro tipo de camadas sociais, contribuíram para fracturas neste paradigma (p.64).

O expressivo crescimento, na última década, de cursos de música, assim como de vagas naqueles cursos já existentes, deve-se a diversos fatores como: a homologação, em 2008, da Lei 11.769 (que instituiu a música como conteúdo curricular obrigatório em toda a escola básica a partir de 2011 e tem fomentado a criação de novos cursos de licenciatura em música); a inserção da música popular no campo acadêmico musical brasileiro¹⁴ e as políticas de “democratização” e interiorização do ensino superior do governo federal a partir de 2002.

Encontramos no estado de Minas Gerais um exemplo bastante representativo do que foi exposto. Até a década de 90, havia no estado apenas quatro instituições que ofereciam cursos superiores de música: a Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e a Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, ambas localizadas em Belo Horizonte, a Universidade Federal de Uberlândia/UFU e a Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. Atualmente, ao consultarmos o portal E-Mec¹⁵ e os sites das instituições que oferecem o curso de música chegamos a um número de 12 cursos (10 presenciais e 2 à distância) cadastrados no estado. O quadro a seguir detalha a localização dos cursos, as modalidades oferecidas por cada instituição, assim como o ano de criação dos cursos e/ou modalidades:

QUADRO 1 : CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA OFERECIDOS EM MINAS GERAIS

IES	CIDADE	Bacharelado (diversas habilitações)	Licenciatura	Licenciatura (habilitações instrumento ou canto)
UFMG	BH	1962	1985	
UEMG	BH	1965	2006	2000

¹⁴ A música popular tem passado, nas últimas décadas, por um processo de legitimação dentro do campo acadêmico brasileiro. Atualmente é oferecida em várias universidades como curso (UNICAMP), habilitação (UFMG) ou disciplina.

¹⁵ <http://emec.mec.gov.br>

UFU	Uberlândia	1969		1992
UFOP	Ouro Preto		1999	
UNIMONTES	Montes Claros			2005
FAFIDIA	Diamantina			2005
UFSJ	São João Del Rei			2006
UNINCOR	Três Corações			Presencial 2002
				EAD 2007
IMI H	BH		2008	
UFJF	Juiz de Fora	2009		
CEUCLAR	Batatais/SP (Pólo) BH		EAD (aprovado em 2013)	
UNIS	Varginha		2012	

Ao analisarmos o quadro acima, percebemos claramente a predominância, a partir de 1999, da criação dos cursos de licenciatura, excetuando-se o curso de música da UFJF que oferece apenas a modalidade bacharelado. Essa tendência de maior oferta de cursos de licenciatura se relaciona, a meu ver, tanto com o desgaste do modelo conservatorial eurocêntrico (que, como já foi dito, é mais excludente e, portanto, inadequado a políticas de ampliação do acesso à universidade) quanto com a iminência de um crescimento da necessidade de formação de professores de música a partir do final da década de 90. Figueiredo (2010) afirma que, embora a lei de obrigatoriedade do ensino da música na educação básica date de 2008, ela foi fruto de um movimento organizado por músicos e educadores musicais que reivindicava a alteração na legislação vigente, no caso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Não obstante o artigo 26 da LDB versar sobre a obrigatoriedade do ensino de artes nos diversos níveis da educação básica, havia ambiguidades que permitiam interpretações variadas e não deixavam claro quais artes deveriam ser ensinadas e quem iria ministrar essas aulas. O autor

salienta que apesar de a inclusão inequívoca da música como conteúdo obrigatório só ter ocorrido de fato com a Lei 11.769/2008, a LDB abriu portas para que vários estabelecimentos de ensino a incluíssem em seus currículos a partir de 1996 (FIGUEIREDO, 2010, p.2 e 3).

Outro aspecto que nos chama a atenção é o fenômeno de interiorização dos cursos de música, cuja presença estava restrita até 1999 às regiões de Belo Horizonte e triângulo mineiro (Uberlândia). Em seu trabalho sobre a graduação em música da UFMG de 1966 a 1997, Campara e Machado (2001) demonstraram que no período abordado, 62% do ex-alunos eram oriundos de Belo Horizonte. Atualmente, encontramos cursos superiores de música em várias regiões do estado como Campo das Vertentes (UFSJ), Zona da Mata (UFJF), Norte (Montes Claros) e Sul (Unincor), além de um curso de EAD (Educação a distância) oferecido pela mesma instituição privada.

Uma consequência direta do aumento do número de cursos e vagas é a ausência ou minimização da entrada de alunos por “super-seleção”, que era até há pouco tempo uma característica marcante das provas de habilidade específica nos vestibulares de música e uma condição importante para o funcionamento do modelo conservatorial. Isso tem gerado novos modos de recrutamento para os cursos de música que, assim, buscam adequar suas expectativas a um público mais amplo. Para que essa adequação ao novo contexto possa ficar mais clara, destaco alguns exemplos: indicação de repertório mais acessível e inclusão de gêneros populares nas provas de habilidade específica¹⁶; extinção das próprias provas de habilidade específica, como é o caso da UNIMONTES e do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix; exclusão das provas de solfejo da prova de habilidade específica do curso de música da UFMG a partir de 2013.

Embora os exemplos acima sinalizem importantes mudanças na formação acadêmica musical no Brasil, o conceito bourdieusiano de campo pode nos ajudar a melhor compreender “o que está em jogo” no contexto atual. Bourdieu (2003), ao discorrer sobre algumas leis gerais dos campos, afirma que “em qualquer campo descobriremos uma luta, [...], entre o novo que entra

¹⁶ Percebemos nitidamente a intenção de associar a música popular ao repertório tradicional eurocêntrico no programa de piano para o vestibular 2011 da UFJF, que consta do seguinte repertório: 1) Uma fuga de J.S.Bach escolhida entre as 48 do Teclado Bem Temperado; 2) **Uma peça escolhida dentro do repertório da música popular brasileira**; [grifo meu] 3) Uma peça de compositor brasileiro vivo ou recentemente falecido; 4) Um movimento “Vivo” de uma sonata clássica; 5) Leitura à primeira vista.

e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência" (p.119), isto é, uma luta entre aqueles que se inclinam para as estratégias de subversão dos valores e das hierarquias e aqueles que tendem para a ortodoxia, para as estratégias de conservação, pois elas favorecem a manutenção das posições conquistadas. Assim, para se compreender a forma específica de luta que ocorre hoje no campo estudado, é preciso também considerar as permanências e resistências que estão vinculadas ao modelo conservatorial.

A parcela mais ortodoxa do campo acadêmico musical – que inclui o subcampo do piano – tende ainda a conceber a formação acadêmica como uma continuidade do processo sistemático de aprendizagem musical realizado nos conservatórios ou com professores particulares que reproduzem as mesmas diretrizes pedagógicas. Isso significa que, segundo essa concepção, os candidatos selecionados nas provas de habilidade específica deveriam possuir um extenso investimento educacional anterior ao ingresso no curso, cabendo à graduação aprimorar esse capital cultural (a competência musical), que por sua vez se configuraria como pré-requisito para um aproveitamento acadêmico satisfatório. Partindo desse pressuposto as provas de habilidade específica vinham sendo utilizadas nos vestibulares de música para recrutar aqueles alunos mais capitalizados e, portanto, aptos a ingressarem no curso pela porta da frente.

Embora o acesso aos cursos venha se flexibilizando, traços ligados ao modelo europeu permanecem nos discursos e práticas de professores. Em seu trabalho sobre a gênese das habilidades humanas e sua compreensão por professores universitários das áreas artísticas, Bueno (2000) encontrou referências recorrentes à necessidade de adequação das provas de habilidade específica não às características da nova clientela que vem sendo recrutada, mas “às exigências presentes na graduação e às expectativas relativas ao nível do profissional que se quer formar, o que implica e se relaciona, retrospectivamente, a um nível de entrada (p.58)”:

...pra um aluno entrar num curso superior, precisa ter essa certeza, de que ele tem, que conseguirá vencer as dificuldades de um currículo de um curso superior, né...da graduação, né? (professor Mauro *apud* BUENO, 2000, p.58)

Então, na minha opinião, a habilidade específica é pra você realmente selecionar alguns com determinado nível, que será capaz de alcançar o nível, no final do curso de graduação, que seja compatível com aquilo que é o que curso está objetivando, né? (professora Fátima *apud* BUENO, 2000, p.58)

É importante também frisar que, lado a lado com critérios objetivos da averiguação de certas competências musicais, permanece como fator significativo para a seleção nas provas de habilidade específica o reconhecimento – realizado por autoridades no campo – do talento¹⁷ do candidato. Como já foi dito, a noção de talento é parte fundamental da doxa do campo (KINGSBURY, 1988) e várias vertentes das teorias essencialistas usam as palavras “talento” e “aptidão” desconectadas do sentido bourdieusiano de “produtos de um investimento em tempo e em capital cultural” (BOURDIEU, 2008b, p.73), aproximando-se de explicações de caráter genético ou espiritual. Bueno (2000) averiguou que, embora os professores de piano sejam os que mais fazem referências diretas aos critérios objetivos de seleção, uma concepção essencialista permanece, como pano de fundo, nas seleções:

Agora, tem um lado difícil de uma coisa que é genética, a pessoa nasce já com um talento especial pra aquilo ali... (professora Vera *apud* BUENO, 2000, p.133)

Outra permanência no campo que resiste às alterações impostas pela ampliação de acesso se refere à força simbólica do *ethos* da profissão ou, como chamei neste trabalho, ao ofício do pianista. Por meio do discurso dos professores entrevistados na pesquisa de Bueno (2000) acerca do que era avaliado nas provas de habilidade específica é possível reconhecer aspectos constituintes do *ethos* da cultura pianística (que podem também ser aplicados àqueles instrumentos de trajetória semelhante como o violino), como a valorização do talento, do preparo técnico e das disposições ligadas à disciplina, como o esforço e a dedicação ao instrumento.

Não, pra ver talento não. A gente quer ver, é...é.. é preparo, entendeu? Porque existem os talentosos que vêm e que foram reprovados. Ele é talentoso, ele tinha condições, mas ele não tinha preparo. Mas ele vai tentar de novo o vestibular, e ele vai passar. Ele está com uma ótima professora, entendeu? Ele faz [aulas] com ela, mas só que ela não teve tempo de prepará-lo, então ele vai voltar. (professora Vera *apud* BUENO, 2000, p.137)

O mais importante é querer, porque a gente tem alunos talentosíssimos, uma possibilidade imensa, uma predisposição pianística, entendeu, a mão ajuda, já sabe, é, nasceu com aquilo, mas assim, sem um trabalho também, essa pessoa não vai a lugar nenhum com isso. Vai ter um talento desperdiçado... (professora Vera *apud* BUENO, 2000, p.134)

¹⁷ É interessante observar as provas de seleção eram, até poucos anos atrás, chamadas de *provas de aptidão*, o que deixa transparecer o valor da ideologia do talento para o campo musical.

Percebemos também que além da competência específica aferida por meio do repertório executado, era esperado, nas provas de habilidade específica, que o ingressante ideal possuísse familiaridade com a cultura musical erudita, como salienta a mesma professora:

...no curso de música... ocê tem que ter estudado muitos anos antes pra você chegar aqui, né, pra dar conta de tocar. [...] a gente avalia, é, conhecimento musical, o que esse aluno já ouviu, o que ele sabe de compositores, da história da música (professora Vera *apud* BUENO, 2000, p.129)

Ao traçarmos em linhas gerais as condições atuais do campo acadêmico musical, podemos concluir que o modelo conservatorial que deu origem a ele tem sido colocado em xeque, gerando disputas e, por conseguinte, distintas tomadas de posição por parte de seus agentes. Concluimos também que grande parte dos questionamentos feitos relaciona-se tanto com a ampliação do acesso aos cursos superiores de música – que tem esfacelado o modelo de “superseleção” – quanto com a perda da hegemonia, nos cursos superiores, da tradição aural da música de concerto¹⁸.

¹⁸ No meu entendimento, os programas de pós-graduação têm sido os principais responsáveis pelo questionamento dessa hegemonia ao trazer pra o campo acadêmico-musical discussões das ciências sociais acerca do modelo hierarquizado de cultura.

CAPÍTULO II

COMPREENDENDO AS TRAJETÓRIAS: O APORTE TEÓRICO

A fim de auxiliar a análise e a interpretação das diferentes tomadas de posição dos alunos de piano durante suas trajetórias acadêmicas, foram escolhidos os seguintes pilares teóricos: as noções de *efeito simbólico do diploma*, elaborada por Pierre Bourdieu (1979/2008a) e as considerações de Dubar (2005) sobre a socialização profissional; as proposições de Bernard Lahire acerca das pluralidades das disposições do indivíduo contemporâneo; e algumas contribuições da Sociologia a respeito da relação dos músicos com sua prática, destacando-se os trabalhos de Hennion (1993, 2002, 2011), Campos (2006, 2007a, 2007b) e Burban (2007, 2008).

A noção de efeito simbólico do diploma – que se insere em um contexto mais amplo de construção da identidade profissional – se relaciona diretamente com as trajetórias dos alunos que se apoiam (ou se apoiaram, no caso dos egressos) em estratégias de inserção no campo acadêmico musical e se caracterizam principalmente por uma forte adesão ao *ethos* da profissão. Estes alunos corresponderiam, *grosso modo*, a um perfil que Travassos¹ (2002) denominou de “devotado”:

Chamo “devotado” ao estudante que desenvolve uma atitude de devoção à música, que se manifesta como uma devoção ao instrumento, ao canto ou à composição: é a concentração dos esforços num determinado tipo de prática musical que define o perfil. A relação que o devotado mantém com a música envolve sacrifício, disciplina e, no limite, sofrimento (físico e psíquico) (TRAVASSOS, 2002, p. 9).

Sendo a profissão de músico, ou mesmo a de professor de música, não totalmente dependente da obtenção de um diploma, o uso da noção de efeito simbólico do diploma poderia ser

¹Travassos (2002) construiu em seu trabalho sete perfis (tipos ideais) de estudantes de música, considerando para isso suas práticas musicais, suas atitudes em relação à música e o modo como se combinam suas preocupações estético-musicais. Tendo como universo empírico 157 estudantes de música do Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), a pesquisadora chegou às seguintes categorias: o devotado; o versátil; o *entrepreneur*; o eleito; o adepto da música popular e das fusões; o “brincante” ou entusiasta do folclore; o músico de congregação religiosa.

questionada². Todavia, acredito que sua utilização é pertinente tendo em vista que a posse de um diploma de nível superior se configura atualmente como uma exigência social, mesmo que no caso da música, ela possa ser apenas simbólica. Além disso, como será demonstrado nos capítulos seguintes, a maioria dos sujeitos da pesquisa ambiciona empregos em que o diploma é necessário (como a atuação como professores em universidades e conservatórios) ou pretende atuar em estabelecimentos onde o título é altamente valorizado (como nas escolas especializadas de música).

O segundo pilar teórico, a microsociologia de Bernard Lahire, está calcada nas noções de pluralidade disposicional e de transferibilidade das disposições entre diferentes contextos de ação. Ela afirma, entre outras coisas, que nem sempre ocorre uma correspondência linear entre as disposições dos indivíduos voltadas para agir e aquelas relativas às suas crenças. As proposições do sociólogo são relevantes para a compreensão do efeito diferencial que a socialização vivenciada pelos estudantes durante sua formação acadêmica exerceu sobre suas trajetórias.

Por fim, os estudos sociológicos acerca da relação entre os músicos e sua prática são contribuições voltadas mais diretamente para as especificidades do universo da música e constituem, juntamente com os trabalhos de Lahire, excelentes ferramentas heurísticas para a complexa abordagem do papel da subjetividade na formação pianística.

2.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

2.1.1 O efeito simbólico do diploma e a socialização profissional

O diploma, forma institucionalizada do capital cultural, possui um poder estatutário capaz de instituir, como num passe de mágica, determinada competência cultural. De acordo com Bourdieu (2008a), os portadores deste tipo de capital não necessitam, como aqueles

² No Brasil, apenas a docência na educação básica e superior são reguladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996. Para se atuar profissionalmente como músico não é requerida titulação oficial outorgada por cursos superiores de música. As carreiras musicais são socialmente reconhecidas pelas competências musicais possuídas e geralmente reguladas pela rede de contatos que agrega prestígio a esse *savoir-faire* ou por concursos que o avaliam (como acontece nas orquestras, por exemplo).

desprovidos de capital escolar, comprovar a todo o momento suas competências. Para demonstrar o efeito estatutário dos diplomas, o sociólogo se refere a eles como *títulos de nobreza cultural* que, como os títulos nobiliárquicos, outorgam a seus detentores o direito de “ser o que são” e cuja existência não é redutível a um fazer, competência ou função (p.27 e 28). Dito de outra forma, o diploma garantiria uma competência de direito (correspondendo ou não a uma competência de fato) de duração intemporal que pode ser comparada a propriedades pessoais “adquiridas de uma só vez e [que] acompanham o indivíduo durante toda a sua vida” (BOURDIEU, 2008b, p.132), configurando, assim, um “efeito de garantia universalizante-eternizante da competência” (2008b, p.136).

Tal efeito estatutário relaciona-se com o que Hughes (1955 *apud* DUBAR, 2005) denominou de “conversão” ao descrever o processo de socialização profissional. O autor propõe um modelo de socialização profissional concebido tanto como uma “iniciação” à cultura profissional, quanto como uma “conversão” do sujeito à uma nova concepção de si e do mundo, o que configuraria também uma nova identidade social. Nesse sentido, a obtenção do diploma representaria a sanção social e legal desta nova identidade, sendo que as competências ligadas ao certificado escolar se confundiriam com a própria essência de seu portador.

Para corresponder ao novo estatuto atribuído pelo diploma, entretanto, seu portador deve se comportar (*noblesse oblige*) de maneira a adotar as práticas inscritas na definição social (o estatuto) que lhe é atribuída pelo título:

Assim, para a nobreza escolar, a identificação à essência do “homem culto” e a aceitação das exigências que aí estão inscritas implicitamente – e serão tanto mais extensas quanto mais prestigioso for o título – constituem uma só e mesma coisa. (BOURDIEU, 2008a, p.28)

Dubar (2005), em sua obra sobre a construção das identidades sociais e profissionais, destaca a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho como ponto fundamental na constituição da identidade social, sendo que essa confrontação apresenta variações conforme os países, os diferentes níveis de escolaridade e a origem social dos sujeitos. Entretanto, o autor afirma que as escolhas em matéria de orientação escolar, como a entrada em uma especialidade técnica, representam “uma antecipação importante do *status* social futuro” (2005, p.148).

Nesse sentido, embora o diploma pareça instituir “magicamente” um novo estatuto social a seu portador, a socialização profissional se inicia ainda no período de formação. Isso nos leva a considerar que os efeitos simbólicos do diploma já se fazem sentir durante os anos de graduação ou mesmo anteriormente, como observado no processo de formação musical que, comumente, se inicia anos antes do curso superior.

Bourdieu (2003), ao discorrer sobre algumas propriedades comuns a todos os campos, afirma que “os novos que entram têm de pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo [...] e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo” (p.122). Assim, é esperado que as trajetórias realizadas em um curso superior estejam atreladas à adesão a determinados princípios e valores, isto é, à cultura escolar de cada campo específico. Tal cultura, entendida aqui como uma antecipação parcial da cultura profissional almejada, apresenta, além dos saberes e conhecimentos escolares, sistemas de normas e valores:

...a aquisição da cultura escolar cria aptidões, mas também atitudes, ou seja, virtudes, gostos, estilos, estados de espírito, etc., que formam ou supõem formar a personalidade intelectual e moral do aluno. (JACQUET-FRANCILLON, 2011, p.156)

Nesse cenário da formação profissional superior, cuja função social articula processos de aprendizagem e mecanismos de socialização, a influência dos grupos de pares ganha especial relevância na transmissão da cultura escolar. Estabelece-se, então, um jogo tripartite entre aluno, professor e grupo “no qual se formam e se transmitem normas, esquemas e atitudes” (COULANGEON, 2011, p.285).

A adoção prematura de práticas inscritas no estatuto social que lhe será futuramente atribuído pelo título, isto é, um dos efeitos simbólicos do diploma, vai ao encontro da teoria mertoniana de socialização antecipatória (1950). Segundo Merton (*apud* DUBAR, 2005), a noção de socialização antecipatória diz respeito à aquisição antecipada e à interiorização de valores e normas de um grupo de referência ao qual não se pertence efetivamente, mas ao qual se deseja pertencer. Partindo da hipótese, originária da análise de dados empíricos, de que “em um grupo, os membros subordinados, ou ainda não integrados, sempre tendem a compartilhar os sentimentos ou a se conformar aos valores do núcleo mais prestigiado e respeitado do grupo” (*apud* DUBAR, p.66) a proposição de Merton nasceu como uma resposta explicativa às suas indagações sobre os mecanismos de assimilação desses valores. A noção de “frustração relativa”

auxilia na compreensão desse processo de identificação social com o grupo de referência, já que os indivíduos construiriam para si uma identidade baseada na comparação com aqueles que possuem um *status* social mais elevado que o seu. Da mesma forma que Merton, Hughes (1955), ao discorrer sobre os mecanismos de socialização profissional, destaca que a constituição de um grupo de referência no interior da profissão representa para aqueles em formação tanto uma antecipação das posições desejáveis, quanto uma instância de legitimação de suas capacidades.

2.1.2 As práticas culturais e o efeito simbólico do diploma

Dentre os dados sociodemográficos, o nível de escolaridade se mantém como o indicador mais significativo a respeito da frequência, tipo e intensidade das práticas culturais. Devido a isso, o campo artístico-cultural tem reconhecido a escola como “parceiro privilegiado no despertar da sensibilidade para as artes e a literatura” (COULANGEON, 2011, p.285).

Bourdieu afirma que as práticas culturais estão incluídas entre os atributos estatutariamente associados à posse dos diplomas e às posições sociais a que eles dão acesso (2008a, p.29). Ao discorrer, por exemplo, sobre a predominância daqueles mais escolarizados na frequência a museus, o sociólogo ressalta que

...se o acesso à faculdade desencadeia na maior parte dos estudantes uma espécie de bulimia cultural, é porque marca (entre outras coisas) a entrada no mundo culto, ou seja, o acesso ao direito e, o que dá no mesmo, ao dever de se apropriar da cultura; é, também, porque a incitação à prática cultural exercida pelos grupos de referência torna-se, neste caso, particularmente forte (BOURDIEU, 2007, p.100).

Ainda segundo Bourdieu (2008a), a instituição escolar valoriza a competência ligada à cultura livre, mesmo que ela não figure diretamente no conteúdo curricular. Tal competência pode ter sido adquirida por familiarização, por aqueles com maior capital cultural herdado, ou por meio do que o sociólogo denominou *autodidatismo legítimo*. Essa noção foi elaborada por Bourdieu para explicar o fato de que indivíduos desprovidos de capital cultural herdado podem manifestar as mesmas preferências, em termos de cultura livre, dos herdeiros, no caso de possuírem diplomas de mesmo nível. Embora aparentemente contraditória, a noção procura demarcar a diferença entre a cultura livre adquirida pelos diplomados, herdeiros ou não, e a cultura livre *ilegítima* dos autodidatas. Estes, por terem adquirido suas competências culturais

“na prática e pela prática”, isto é, não vinculados a uma instituição, não possuem valor social agregado às suas práticas (2008a, p.28). Já o autodidatismo legítimo, também um efeito do diploma, pode ser descrito como um esforço para se ajustar

... condutas e práticas culturais aos ideais organizados em torno do diploma, sobretudo em matéria de cultura livre, não ensinada diretamente pelas instituições escolares, assim como em relação a dimensões do estilo de vida dos portadores de diploma, como moral sexual, modos de vestir, lazer, posições políticas (BATISTA, 2010, p.3).

Outra possibilidade interpretativa para a relação entre diploma, práticas culturais e capital herdado é uma das teorias defendidas por Harry Ganzeboom (1982). Para explicar o efeito regularizador do diploma – ou da escolarização – no consumo cultural, apesar das diferenças de ponto de partida, ou seja, da posse ou não de capital cultural herdado, o autor propõe a “teoria da informação” (*information theory* ou *theory of information-processing*). Ganzeboom sustenta que a influência do diploma nas práticas culturais consideradas como pertencentes à alta cultura ocorre devido à aquisição, no ambiente escolar, de uma aptidão geral (disposições cognitivas) para o tratamento de informações complexas, o que tornaria factível a correlação entre escola e práticas culturais que estão distanciadas da cultura escolar propriamente dita.

A segunda teoria proposta por Ganzeboom (1982) – *status seeking theory* – apresenta confluências com a noção de socialização antecipatória descrita anteriormente, e ratifica a influência que o ambiente escolar possui sobre as escolhas culturais. Nesta perspectiva, os indivíduos realizam suas escolhas em matéria de consumo cultural por meio de estímulos comportamentais compreendidos como condizentes com a categoria de seus estudos ou ao *status* social que o diploma lhes permite almejar.

Nessa mesma direção, é preciso voltar à importância do grupo de pares na socialização, e conseqüentemente nas escolhas culturais, dos jovens. Dayrell (2007) chama a atenção para o fato de que “a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, 'trocam ideias', buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um 'eu' e um 'nós' distintivos” (p.111). Segundo o autor, vários são os estudos que apontam que a dimensão “sociabilidade” se desenvolve no grupo de pares, seja nos momentos de lazer e diversão, seja nos espaços institucionais da escola e do trabalho. Pais (1993, *apud* Dayrell, p.111)

afirma que, para os jovens, os amigos "constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros".

Outra importante contribuição para o entendimento da influência do ambiente escolar e do grupo de pares sobre as práticas culturais dos alunos é o conceito de "efeito de atribuição de *status*" do diploma formulado por Bourdieu e Passeron (1964, 1992). A gênese do conceito foi a constatação de que, à época, os estudantes filhos de operários ou agricultores, considerados "milagrosos" devido à forte seleção escolar pela qual haviam passado, tendiam a adotar uma hiperconformidade às normas culturais da maioria burguesa, fração dominante no ambiente escolar. Assim, seus "novos" hábitos culturais fariam parte de algo maior, a saber, a adoção de todo um estilo de vida adequado ao *status* simbolizado pelo diploma pretendido.

Entretanto, é preciso indagar: nos tempos atuais, qual a real eficácia do "efeito simbólico do diploma" em um contexto em que, devido à massificação escolar, os estudantes das classes populares tendem a ser maioria? Embora no Brasil o processo de massificação do ensino superior (entendido aqui como um prolongamento dos anos de estudo e não como um processo efetivo de democratização) seja recente, mudanças morfológicas na população de estudantes universitários já podem ser percebidas em vários cursos, entre eles, os dois cursos de Música abordados neste trabalho. A questão a saber é se a chegada deste novo público às universidades, "cujo capital cultural e fraca mestria dos códigos universitários tornam ainda mais difícil a adaptação a um mundo onde é necessário entender aquilo que não é dito e ver aquilo que não é mostrado" (FELOUZIS, 2011, p.373) tenderia a atenuar o efeito de atribuição de *status* elaborado por Bourdieu e Passeron.

A respeito dessa questão, Philippe Coulangeon (2011) destaca que a massificação escolar ocasiona um distanciamento social e cultural entre alunos e professores, o que por sua vez, ao modificar as condições de transmissão de valores, pode provocar alterações nas funções socializadoras da escola no que concerne à difusão da cultura erudita. Diferentemente do que ocorreu com os "milagrosos" citados por Bourdieu e Passeron que se destacavam pela adesão aos valores e práticas culturais legítimas, o acesso ao ensino secundário e superior "aparece doravante compatível com um distanciamento assumido em relação à cultura erudita" (p.287).

Soma-se a isso como fator explicativo, no caso da França, a adoção de um novo modelo pedagógico influenciado pela repercussão das teorias da reprodução que, no plano cultural, defende a substituição de um modelo de *democratização cultural* por um de *democracia cultural*. No modelo da democratização cultural – cuja ambição é tornar acessíveis ao grande público as obras consagradas da cultura erudita – subjaz uma concepção hierarquizada e tricotômica da cultura, a saber: alta cultura; cultura de massas ou média e baixa cultura ou cultura popular. Nessa concepção há pressupostos essencialistas – a cultura erudita é a "única com valor patrimonial, fortemente distinta da alienação consumista da cultura de massas ou da falta de acumulação de poder simbólico da cultura popular" (LOPES, 2007, p. 80) – e etnocêntricos, ao se considerar a alta cultura como referência. Já a perspectiva da democracia cultural se fundamenta no reconhecimento e na legitimação dos saberes e práticas exteriores aos domínios da cultura erudita, assim como no esfacelamento das fronteiras entre cultura erudita, popular e de massa, estabelecendo uma nova forma contemporânea de distinção, caracterizada pelo ecletismo de gostos e práticas.

Nas sociedades contemporâneas, as relações entre *habitus* de classe (burguês, pequeno-burguês e popular) e práticas culturais, identificadas por Bourdieu em sua obra *A Distinção* (1979), parecem não ser mais suficientes para se explicar os mecanismos de criação do gosto cultural. A hipótese teórica da "onivorização" (*omnivorousness*), desenvolvida pelo sociólogo americano Richard Peterson (1992) a partir de resultados de grandes estudos quantitativos sobre as preferências musicais nos Estados Unidos, questiona a linearidade da proposição bourdieusiana e complexifica os mecanismos subjacentes às práticas culturais. De acordo com o modelo de Peterson, os membros das classes superiores se caracterizam pelo ecletismo de suas práticas culturais (*omnivorousness*), enquanto os membros das classes populares manifestam hábitos e preferências exclusivos (*univorousness*). Dito de outra forma, "segundo essa interpretação, o capital cultural se manifesta menos por uma inclinação às artes eruditas que por uma capacidade de interpretação e de assimilação da novidade e da diferença" (COULANGEON, 2004, p.63). É importante ressaltar que ser onívoro não é gostar de tudo indiscriminadamente e não pressupõe indiferença às distinções, antes implica em novos limites de distinção (RODRIGUES; LEÃO, 2012, p.124).

Os estudos do sociólogo francês Bernard Lahire (2006) oferecem um ponto de vista que, para além das diferenças entre classes, considera as práticas e as preferências culturais sob o ângulo da variação intraindividual dos comportamentos. Em linhas gerais, a investigação de Lahire sobre os hábitos culturais franceses demonstrou duas tendências fortes. A primeira é o predomínio de perfis culturais individuais *dissonantes* – compostos de elementos muito legítimos e outros pouco legítimos – em todos os grupos sociais (embora mais prováveis nas classes médias e altas), em todos os níveis de escolarização (embora mais prováveis entre aqueles que completaram pelo menos o ensino secundário) e em todas as faixas etárias (embora menos prováveis à medida que se avança na idade). A segunda tendência é a maior probabilidade de os indivíduos terem um perfil cultural *consonante* “por baixo” (de fraca legitimidade) do que “por cima” (de forte legitimidade) (LAHIRE, 2008a, p.12-13).

Embora as conclusões de Lahire apresentem alguns pontos de convergência com a hipótese de Peterson, o sociólogo francês aponta várias fragilidades da teoria *onívoro/unívoro*. Dentre elas, Lahire critica a metodologia de Peterson por ter se centrado nas preferências musicais, mas ter generalizado os resultados ao conjunto dos comportamentos culturais (LAHIRE, 2008a, p. 26)³. Para Lahire, "o caráter onívoro dos consumos culturais faz mais sentido como forma de compreensão das variações intraindividuais do que como explicação de uma tendência coletiva" (RODRIGUES; LEÃO, 2012, p.124). Como foi dito anteriormente, ele afirma que a presença de *perfis culturais dissonantes* – ou "onívoros" na terminologia de Peterson – não se restringe à classe dominante, mas pode ser encontrada, em alguma medida, em todas as classes sociais. Um ponto em comum das duas correntes teóricas foi a verificação de que são as frações minoritárias das classes superiores que consomem os gêneros mais legítimos.

Voltando ao contexto das instituições escolares, Coulangeon (2011) declara que a escola tem perdido sua autoridade cultural e não possui mais o monopólio da violência simbólica legítima. Para o sociólogo, isso se deve ao duplo efeito da massificação escolar e da massificação cultural, assim como também à multiplicação das instâncias de ordenação de comportamento. Em seu livro “Sociologie des Pratiques Culturelles” (2005), dados apontam para uma atenuação do efeito do diploma, principalmente entre os jovens diplomados, que é particularmente visível no domínio da música erudita: assim, as práticas e as preferências culturais das gerações advindas

³ Para um detalhamento das críticas de Lahire à hipótese de Peterson, ver LAHIRE, 2008a.

da massificação escolar parecem marcadas pelo ecletismo e pela fluidez das fronteiras entre música erudita e popular (COULANGEON, 2005, p.67). Embora se trate de dados relativos ao consumo cultural francês, podemos supor que o mesmo ocorra no Brasil. Isso nos leva a seguinte reflexão: como se dá, no contexto brasileiro, a socialização cultural de jovens que optaram por cursos superiores calcados no modelo europeu de cultura legítima, como é o caso dos cursos de Música com habilitação em piano, face às novas formas de legitimação cultural?

Por último, uma questão: pelo fato de a profissão de músico, e mesmo a de professor de música, ser uma carreira ainda não totalmente dependente da sanção do diploma para ser exercida, ela estaria menos suscetível aos seus efeitos simbólicos?

2.2 A PLURALIDADE DAS DISPOSIÇÕES

Ao observar que os efeitos simbólicos do diploma não agem de maneira homogênea sobre todos os indivíduos, me aproximei das proposições do sociólogo Bernard Lahire. A sociologia em escala individual apresentada por ele se inscreve em uma longa tradição (Durkheim, Elias, Halbwachs) e tem como objetivo "ligar cada vez mais intimamente a economia psíquica aos quadros da vida social" (LAHIRE, 2005, p. 35). Sua abordagem microsociológica, que volta o olhar para as variações intraindividuais e interindividuais, mostra-se bastante pertinente para pensarmos principalmente aquelas trajetórias acadêmicas que são marcadas pela indiferença ao *ethos* profissional ou inclinam-se para estratégias de reconversão (como, por exemplo, os casos de mudança de habilitação).

Partindo da matriz teórica de Bourdieu, mais precisamente do conceito de *habitus*⁴, Lahire também reconhece que o passado incorporado é determinante para a compreensão das práticas e representações dos indivíduos. Entretanto, diferencia-se de Bourdieu ao propor que o sistema de disposições não é totalmente unificado, coerente e transponível a diferentes contextos de práticas e momentos de vida, como afirmou o sociólogo.

⁴ O conceito de *habitus* é entendido por Bourdieu como uma matriz geradora e estruturadora de julgamentos e de práticas sociais, gerada e estruturada pelas condições objetivas de existência relativas à posição que o indivíduo ocupa no espaço social.

Da crítica à homologia entre disposições (interiorização da exterioridade) e tomadas de posição (exteriorização da interioridade), proposta por Bourdieu, nasce o conceito de patrimônio individual de disposições, que é a tônica de vários de seus trabalhos, destacando-se *O homem plural* (2002b), *Retratos sociológicos* (2002a) e *A cultura dos indivíduos* (2006). De acordo com o sociólogo, no mesmo indivíduo coexistem disposições heterogêneas (ou dissonantes) e sincréticas, fruto dos diferentes contextos de socialização e interação (família, rede de sociabilidades, trabalho, escola, etc) que são atualizadas constantemente (COSTA e LOPES et al., 2008). Dito de outra forma, a homologia de que fala Bourdieu não se aplicaria à contemporaneidade, já que as socializações são cada vez mais complexas e múltiplas, resultando na ideia do homem plural: “uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios” (LAHIRE, 2005, p.25).

Para Lahire, as práticas não derivam linearmente das disposições, mas são resultado de uma complexa interação, nem sempre consciente, entre disposições (forças internas) e contextos atuais (forças externas):

A ação (a prática, o comportamento...) é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob forma de esquemas de ação (esquemas sensorio- motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação, etc.), de hábitos, de maneiras (de ver, de sentir, de dizer e de fazer) e de uma situação social presente. Diante de cada situação ‘nova’ que se apresenta a ele, o ator agirá ‘mobilizando’ (sem necessária consciência dessa mobilização) esquemas incorporados chamados pela situação. (LAHIRE, 2002b, p. 69)

De acordo com o autor, existem também variações quanto ao grau de fixação e força das disposições. Elas podem ser mais fortes ou fracas dependendo da precocidade, regularidade e intensidade com que foram incorporadas nos múltiplos contextos sociais, ou seja, quanto mais a socialização tiver sido precoce, regular e intensa, mais chances de ver surgir disposições fortes e duradouras, dotadas da lógica de “segunda natureza”, do “é mais forte do que eu”. A recorrência da atualização das disposições também contribui para que elas possam ser classificadas como fortes ou fracas:

Não incorporamos um hábito durável em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo fato de não encontrarem condições para a sua atualização, e às vezes mesmo pelo facto de encontrarem condições de repressão. (LAHIRE, 2005, p.21)

Lahire (2002a) compreende a transferibilidade das disposições como relativa. Ela ocorreria mais efetivamente quando "o contexto de mobilização está mais próximo, em seu conteúdo e estrutura, do contexto inicial de aquisição" (p.29). Assim, por considerar que as disposições não são uma resposta mecânica a determinado estímulo, o autor afirma que, diante de mudanças contextuais, elas podem se comportar de maneira flexível, ajustando-se às diferentes situações encontradas, transformando-se ou mesmo ficando inibidas, em estado de vigília (disposições *standby*).

Outro importante contributo do sociólogo para a compreensão do efeito diferencial do diploma é a distinção apontada entre disposições voltadas para o agir – relativas a tomadas de posição – e aquelas direcionadas para a crença – relativas às representações. Segundo Lahire (2005), não devemos pressupor que a crença leva sempre a uma ação correspondente, pois “vivemos em sociedades em que os atores podem incorporar crenças (normas, modelos, valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para as respeitar, concretizar, atingir ou cumprir” (p.18). O descompasso entre as crenças e as disposições para agir, ou entre as crenças e as possibilidades objetivas de ação, poderia gerar sentimentos como ilusão, frustração ou culpa, que seriam, sob este prisma, frutos de um relacionamento ilusório com a prática.

A contradição observada em algumas trajetórias dos estudantes de piano, seja no nível das práticas ou das representações, pode ser associada ao que Lahire (2005) chama de variações intraindividuais, ou seja, diferenças internas: "o mesmo indivíduo faz isto e aquilo, gosta disto mas gosta também daquilo, gosta disto mas detesta em compensação aquilo etc." (p 29). Para o sociólogo, isso se deve aos diferentes modos como os indivíduos se relacionam com suas disposições:

O “é mais forte do que eu” que caracteriza as disposições (enquanto propensões, inclinações) pode tomar diversamente a forma individual de uma *paixão* (disposição + forte apetência), de uma simples *rotina* (disposição + falta de apetência ou indiferença) ou mesmo de um *mau hábito* ou *mania perversa* (disposição + nojo, rejeição em relação a essa disposição) (p.20).

Por fim, cabe salientar que a utilização de Bourdieu e Lahire na constituição do quadro teórico desta pesquisa deriva de uma compreensão de que os pensamentos dos dois sociólogos não são antagônicos, mas complementares. Embora Lahire critique a perspectiva de Bourdieu (mais

explicitamente o conceito de *habitus*), tais críticas o levam a um aprimoramento da sociologia bourdieusiana, assim como de sua adequação à escala individual (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p.94).

2.3 OS MÚSICOS E SUAS PRÁTICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresento a seguir algumas proposições que, por abordarem diretamente o universo musical, trazem contribuições teóricas que ajudam a pensar a intrincada relação dos músicos com sua prática. Por ser este um estudo qualitativo, em que se pretende investigar as sutilezas das interações entre jovens estudantes de música e uma tradição pianística fortemente consolidada, várias questões se impõem: qual o espaço da subjetividade na construção dessas interações?; É possível decantá-la a partir dos discursos dos sujeitos?; Como interpretar, mantendo o viés sociológico, relações entre "pessoas e música" tão marcadas por sensações e emoções? A própria prática musical contribui para a formação subjetiva de alguém?

A contribuição do pensamento do sociólogo Antoine Hennion (1988, 1993, 2002, 2011) me pareceu pertinente pois o autor, ao defender uma Sociologia da Mediação, apresenta um caminho teórico possível para se superar a dicotomia Sociologia da Cultura (que visa explicar valores ou conteúdos musicais por meio de referência a fatores sociológicos) e Estética (que defende a autonomia das obras de arte e de seus julgamentos estéticos). Segundo Hennion (2002), essa sociologia se estruturaria em torno das mediações técnicas ou sociais (o instrumento, a partitura, o concerto, a gravação etc.) que participam ativamente da construção de uma relação entre o público e a música. O conceito de "mediador" é, portanto, "entendido como agente transformador e não como mero transmissor passivo" (BOIA, 2010):

Essas mediações variam desde sistemas e aparatos de natureza precipuamente física e local a arranjos institucionais e molduras coletivas de apreciação, tais como o discurso dos críticos, até a existência mesmo de um domínio independente chamado arte. Fazendo isso, os estudiosos produziram uma teoria prática da mediação, concebida como *relações recíprocas, locais e heterogêneas entre arte e público por meio de esquemas precisos, lugares, instituições, objetos e habilidades humanas, construindo identidades, corpos e subjetividades*⁵ (HENNION, 2002, p.01 grifo meu).

⁵ Tradução livre de Flavio Barbeitas. No original: *These mediations range from systems or devices of the most physical and local nature, to institutional arrangements and collective frames of appreciation such as the discourse of critics, right up to the very existence of an independent domain called art. In so doing, scholars have produced a practical theory of mediation,*

Assim, diferentemente da sociologia de cultura que compreende a obra de arte como objeto passivo ou simbólico, para Hennion, as obras de artes constituem objetos, atores não-humanos, com poder de agência. Este autor defende uma teoria, juntamente com Bruno Latour, "em que os objetos se encontram no mesmo patamar ontológico em que se encontram as pessoas, agindo sobre elas como elas agem sobre eles - a teoria do ator-rede ou *actor-network-theory*" (CAVALCANTE, 2012, P.60):

Mediações não são meras condutoras da obra nem substitutos que dissolvem a sua realidade; elas são a arte ela mesma, como é particularmente óbvio no caso da música: quando um performer coloca uma partitura na estante, ele toca aquela música, certamente, mas a música é igualmente o próprio fato de tocar; mediações em música têm um status pragmático - elas são a arte que elas mesmas revelam e não podem ser distinguidas da apreciação que geram ⁶ (HENNION, 2002, p.3).

O pensamento de Hennion parece, em uma primeira aproximação, como oposto ao de Bourdieu no que se refere à abordagem do objeto artístico. Há realmente uma crítica à sociologia da arte (destacando-se a teoria crítica de Bourdieu) que, ao recusar o "subjetivismo, o culto do gênio e o discurso auto glorificador dos artistas", preferiu "demonstrar as restrições pelas quais, sem o saberem, artistas e amadores são determinados, as convenções com as quais reconhecem e criam seu mundo, e os formatos usados para moldar a construção social das obras-primas" (HENNION, 2002, p.02). Entretanto, o autor não nega a pertinência de tais estudos - "o argumento é forte e não se deve passar por cima dele se quisermos evitar a celebração da autonomia da arte tomada novamente em seu simples sentido literal"(p.02) - mas afirma que é preciso reconsiderar a falta de interesse da sociologia da arte pelas obras artísticas "em si" e pelas experiências estéticas, ou seja, dar um passo adiante:

Compreender a obra de arte como uma mediação, mesmo permanecendo atentos à lição da sociologia crítica, significa rever a obra em todos os detalhes de gestos, corpos, hábitos, materiais, espaços, linguagens e instituições em que habita. Estilos, gramática, sistemas de gosto, programas, salas de concerto, escolas, *promoters* etc.: sem todas essas mediações acumuladas, nenhuma bela obra de arte aparece. Ao mesmo tempo, contudo - e contra a agenda costumeira da sociologia crítica - é preciso reconhecer o momento da obra em sua dimensão específica e irreversível; isto significa vê-la como uma transformação, uma operação produtiva, permitir levar em conta os (altamente

conceived as the reciprocal, local, heterogeneous relations between art and public through precise devices, places, institutions, objects and human abilities, constructing identities, bodies and subjectivities.

⁶ Tradução livre de Flavio Barbeitas. No original: *Mediations are neither mere carriers of the work, nor substitutes which dissolve its reality; they are the art itself, as is particularly obvious in the case of music: when the performer places a score on his music stand, he plays that music, to be sure, but music is just as much the very fact of playing; mediations in music have a pragmatic status - they are the art which they reveal and cannot be distinguished from the appreciation they generate.*

diversificados) caminhos nos quais os atores descrevem e experimentam prazer estético⁷ (HENNION, 2002, p.02).

A pesquisa de Pedro Boia (2010), que teve como objetos de estudo a "viola de orquestra" e o "violista", se valeu dessa vertente sociológica (com destaque para os contributos de Hennion, Latour e Tia DeNora) para investigar as relações entre instrumentista-instrumento-repertório-compositor-públicos. De acordo com Boia, a abordagem se insere "numa tentativa em integrar, na análise sociológica, a materialidade e as propriedades sonoras dos instrumentos e da música, procurando-se assim capturar e agarrar o "objeto em si" (p.109), contribuindo "para a superação da oposição entre o social e o musical/estético, bem como entre o social e o material" (p.109).

Uma concepção pragmática do gosto é outra proposição teórica importante de Hennion (2011) e apresenta grande valor heurístico para estudos qualitativos em que o foco são experiências altamente pessoais, nem sempre reduzíveis a determinantes sociais, como é o caso deste trabalho. Embora sua proposta seja declaradamente oposta à abordagem de Bourdieu e seus seguidores, o sociólogo reconhece as contribuições da concepção crítica da sociologia do gosto:

Mestra na análise dos determinantes ocultos das práticas culturais, a sociologia do gosto de fato abriu caminho para uma mensurabilidade precisa daquilo que há pouco tempo era do domínio do imponderável. Os resultados dessa abordagem são valiosos. Ela reintroduziu, de maneira irreversível, as práticas culturais e os gostos num mundo real feito tanto de possibilidades quanto de restrições, relacionando-os simultaneamente às circunstâncias e às condições (materiais, técnicas, econômicas e institucionais) e a fatores determinantes [...] (HENNION, 2011, p.255).

Hennion (2011) propõe restabelecer a "natureza performativa" do gosto e não compreendê-lo como uma constatação, um "jogo passivo de diferenciação social", como acontece nos estudos de concepção crítica. Para tanto, a figura do "amador" – no sentido amplo de amante da arte, um "virtuoso da experimentação, seja ela estética, técnica, social, mental ou corpórea" (HENNION, 2002) – seria a mais adequada, pois possibilitaria a compreensão da auto formação pragmática do gosto:

⁷ Tradução livre de Flavio Barbeitas. No original: *Understanding the work of art as a mediation, in keeping with the lesson of critical sociology, means reviewing the work in all the details of the gestures, bodies, habits, materials, spaces, languages, and institutions which it inhabits. Styles, grammar, systems of taste, programmes, concert halls, schools, entrepreneurs, etc.: without all these accumulated mediations, no beautiful work of art appears. At the same time, however - and against the usual agenda of critical sociology - we must recognize the moment of the work in its specific and irreversible dimension; this means seeing it as a transformation, a productive work, and allowing oneself to take into account the (highly diversified) ways in which actors describe and experience aesthetic pleasure.*

Degustar não significa assinar sua identidade social, afixar-se uma etiqueta de conformidade a um determinado papel, observar um rito ou ler passivamente, de acordo com sua própria competência, as propriedades “contidas” num produto. Degustar é uma performance: é algo que age, que engaja, que transforma, que faz sentir. (HENNION, 2011, p.260)

Em linhas gerais, a sociologia pragmática do gosto apresentada por Hennion (2011) se dispõe a refletir, a partir da experiência dos amadores, sobre a maneira como se formam suas relações com o objeto "amado" (p.261). O autor elenca quatro componentes básicos do gosto sobre os quais as várias ligações particulares se apoiam, nomeadamente: o objeto degustado; o coletivo dos amadores; os dispositivos e condições de degustação e o corpo que experimenta (p.264).

Em sua perspectiva, os objetos são o próprio foco de interesse do amador, caracterizado por seu "estado aberto, em devir". Dito de outra forma, eles não possuem uma natureza intrínseca independente da ligação que os sujeitos estabelecem com eles (hipótese essencialista), tampouco são apenas "signos arbitrários" (hipótese sociologista): "os objetos são entidades a serem provadas, que se revelam no e pelo trabalho do gosto, indissociáveis da atividade coletiva e histórica que faz deles objetos com os quais nos ligamos" (HENNION, 2011, p.265).

Em minha opinião, é possível identificar um interessante ponto de contato entre o pensamento de Bourdieu e Hennion, se consideramos os conceitos de capital cultural objetivado, do primeiro, e de agência dos objetos, do segundo. Para Bourdieu, o capital cultural objetivado existe na forma de bens culturais (como obras de arte, livros, instrumentos musicais etc.) que são capazes de inculcar, muitas vezes de maneira difusa e "invisível", uma familiaridade com o mundo da arte. Todavia, o autor afirma que para que esse capital seja realmente apropriado simbolicamente é necessário que se possua os códigos para sua decodificação, ou seja, é preciso que se tenha também capital cultural no estado incorporado para uma efetiva transmissão. Na perspectiva de Hennion esses mesmos objetos são entendidos como mediadores – agentes transformadores – capazes de modificar a relação dos sujeitos com a arte. Mesmo que a importância dada à materialidade seja bastante distinta na visão dos dois sociólogos, há um ponto de convergência: "os objetos socializam".

Prosseguindo com o pensamento de Hennion, o *coletivo* (ou grupo) não deve ser entendido como "puro jogo social de diferença e identidade" (p.267), mas como um ponto de partida e de

apoio obrigatório para o amador. É a partir da confrontação, positiva ou negativa, com o gosto dos outros que a construção do próprio gosto se dá. Não se trata de acatar simplesmente o julgamento indireto dos mais experientes (que servem como modelos ou iniciadores), mas sim de promover uma negociação deste com o julgamento direto fundado no objeto. Os dispositivos materiais e espaciais, assim como as condições em que a atividade dos amadores se desenvolve são fundamentais para a abordagem pragmática do gosto. Para Hennion (2011), eles são suportes mediadores que tornam o gosto uma atividade performática "altamente equipada, instrumentada, situada, coletiva" (p.268).

Por fim, o quarto elemento – o corpo – é, segundo o sociólogo, o mais problemático para a abordagem sociológica que reluta em reconhecer "o engajamento do corpo e da alma na experiência artística ou nas emoções do amador" (p.268). Hennion chama a atenção para o aspecto corporal das artes, da música e do gosto, denominando-as de atividades "corporadas" e não "incorporadas" (palavra amplamente utilizada por Bourdieu que implica principalmente em uma construção social do corpo):

O corpo sentindo não é um dado, um objeto físico autônomo e preexistente ao qual bastaria incorporar uma formação (musical, enológica, visual...). O corpo é criado pelo gosto que dele se apodera, mas que ele realiza, por sua vez. É a boa palavra "exercício" que o diz: o corpo se exercita e se adapta a esse exercício, e na passagem o sentido da palavra exercitar desliza do treinamento que exercita para a faculdade que exercemos. (HENNION, 2011, p.270)

A seguir, apresento alguns contributos de Campos (2006, 2007a, 2007b) que tratam de diferentes *modos de relação com a música* estabelecidos por músicos profissionais. Seu trabalho, que toma o músico e sua subjetividade como objeto sociológico, mostra convergências com a sociologia da mediação proposta por de Hennion, como também com as proposições de Lahire, principalmente no que se refere à ideia de sujeitos sociais plurais.

Campos (2007a), assim como Hennion, parte das especificidades do fenômeno musical – incorpóreo, abstrato, ligado à temporalidade – para falar das dificuldades impostas ao trabalho sociológico. Segundo o autor, essa dificuldade se impõe principalmente quando se pretende enforçar a atividade musical pelos planos da criação, produção e práticas. Já o enfoque através do plano da recepção, consumo e apropriação pelos públicos é mais comum devido ao deslocamento do escopo analítico, neste tipo de investigação, para as funções culturais e sociais

da música. Seja por um enfoque ou outro, Campos defende que "a quantidade e diversidade de práticas, valores e representações sociais associadas às fruições musicais (quer no plano da criação e produção, quer no plano dos consumos, utilizações e apropriações) certamente merecem um olhar sociológico" (2007a, p.72).

Continuando sua reflexão acerca da música como objeto sociológico, Campos (2007a) afirma que a própria definição de *música* é um problema a ser enfrentado. Mesmo não havendo um consenso a respeito dos conceitos de arte e de objeto artístico, o autor ressalta que, atualmente, é possível se observar uma tendência na qual "a percepção cognitiva e a reflexividade dos atores sociais parecem, pois, constituir componentes cada vez mais explicitamente convocadas e não negligenciáveis na relação entre autores, respectivas práticas artísticas e públicos" (p.74). Essa tendência, na qual seu próprio trabalho se insere, possui uma perspectiva nominalista da noção de música e se opõe à ideia de um sentido intrínseco da música: "antes de ser uma coisa, ou melhor, uma abstração, a noção de música remete sobretudo para uma atividade, para algo que as pessoas fazem, e que os contornos dessa realidade tendem a encobrir-se ou mesmo a desaparecer quando o olhar analítico se prende numa reificação conceptual: a música" (p.77).

É exatamente essa perspectiva que está presente na expressão "*musicking*" (musicar) cunhada por Christopher Small, musicólogo neozelandês falecido em 2011. Ao criar a expressão "*musicking*", Small (1998) propõe que a música é uma ação, não um objeto; um verbo, não um substantivo. Em outras palavras, só é possível compreender a natureza da música, o sentido que lhe é atribuído e como é vivida, compreendendo o que as pessoas fazem ao tomar parte em uma performance (SMALL, 1998 *apud* CAMPOS, 2007a). Para Campos, essa é a razão de o objeto de análise não ser propriamente a música em seu sentido reificado

mas sim as pessoas que a ouvem ou compõem, que tocam, cantam e mesmo as que dançam, assim como as formas como o fazem e as razões que presidem a tais práticas, as relações sociais e culturais que elas implicam e as experiências sensoriais e cognitivas que elas constituem (CAMPOS, 2007a, p.77).

Indo ao encontro do pensamento de Small e tendo como objeto os músicos profissionais, Campos desenvolveu em sua tese de doutorado (2006) o conceito de *modos de relação com a música* a partir das seguintes questões:

Em que é que os músicos profissionais se diferenciam entre si? Que diferenças existirão no tocante às relações que estabelecem com a música (com a sua prática, os seus usos, as formas como a pensam, sentem e vivem, ou as formas como ela se institui em veículo de um projecto)? Falar em formas de viver (fazer, sentir, lidar e pensar) a música remete afinal para falar das relações que, em diferentes planos, se estabelece com ela. Mas, perante tal diversidade e cruzamento de planos, será possível encontrar alguns princípios heurísticos capazes de equacionar melhor visibilidade sobre tal heterogeneidade? (CAMPOS, 2007a, p.91)

A pesquisa empírica⁸ de Campos (2006) foi realizada com 26 músicos profissionais portugueses atuantes em quatro áreas (ou gêneros musicais), a saber: música académica⁹; música pop; jazz e música tradicional portuguesa. A principal contribuição da pesquisa é, segundo o autor, o desenvolvimento do próprio conceito de *modos de relação com a música* que visa sistematizar e evidenciar as diferentes formas como os músicos concebem e interpretam as relações que estabelecem com a música. O conceito se organiza em três planos conceituais – competências e contextos de aprendizagem; importância relativa da música no contexto da performance musical; e papéis da música nas relações consigo, com o público e em sociedade – cuja operacionalização poderá orientar a análise de situações empíricas, mesmo aquelas que não envolvam distintos gêneros musicais (2007b, p.110).

O primeiro plano conceitual, *competências e contextos de aprendizagem*, aborda três dimensões analíticas de natureza objetiva: o nível de formação musical formal, a intensidade da prática musical e a autoria, ou não, de composições e arranjos musicais, assim como uma dimensão analítica de natureza subjetiva que é a importância relativa do trabalho e do talento na configuração dos projetos artístico-musicais.

O segundo plano, a *importância relativa da música no contexto da performance musical*, está calcado em dimensões de carácter subjetivo que operam com a oposição concerto/espetáculo e almejam apreender valores e representações relativos à presença no palco e às formas de conceber e praticar a performance musical. São elas: autenticidade da performance musical (acústico X mediações tecnológicas); concepção do palco como espaço de representação/não representação (procura identificar os diferentes níveis de identificação entre a performance e as individualidades); importância atribuída ao texto; concepção da performance que, a partir de seus vários componentes, pode ser tendencialmente unidimensional (valorização do que é

⁸ Para maiores detalhes referentes à metodologia ver Campos (2006).

⁹ O autor preferiu utilizar o termo "académico" ao invés dos controversos "música clássica" ou "erudita".

estritamente musical) ou multidimensional (os componentes extramusicais são parte relevante da performance).

O terceiro e último plano conceitual são os *papéis da música nas relações consigo, com o público e em sociedade*. Ele visa analisar quais os outros papéis, além da opção profissional, ocupados pela música na vida dos sujeitos. Para tanto se levantaram dados sobre a relevância do público na performance musical; os papéis sociais da música (uma dimensão mais centrada nos músicos – porque é que fazem o que fazem e qual o seu papel na sociedade? – e outra mais centrada na relação com o público – que papel desempenha a sua música para as pessoas?); e o tipo de gratificação pessoal alcançado com a prática musical (um centrado nas próprias práticas musicais; outro, no reconhecimento social).

A partir das dimensões analíticas descritas acima, Campos construiu qualitativamente uma tipologia dos *modos de relação com a música* em torno de dois polos extremos: o *modo essencial* e o *modo relacional*. Em linhas gerais, o modo essencial privilegia o que é intrínseco ao campo estritamente musical, enquanto o modo relacional privilegia fatores extrínsecos ou não intrinsecamente musicais, como o estabelecimento de articulações com terceiros e uma interação com outros domínios disciplinares (CAMPOS, 2007a).

Detalhando um pouco mais, pode-se dizer que no modo essencial prevalece um forte investimento no estudo formal e no treinamento contínuo e aprofundado; o trabalho tende a ser considerado mais importante do que o talento; a performance é concebida como estritamente musical em detrimento de outros componentes performáticos; o palco é lugar de não-representação; o prazer pessoal e o ato criativo são valorizados, sendo negligenciados o papel do público e as componentes mais relacionais e comunicativas. Já no modo relacional destacam-se as seguintes características: a formação musical formal é incipiente ou inexistente, privilegiando-se os contextos informais de aprendizagem; o talento é mais valorizado que o trabalho; o palco é lugar de representação (o músico se vê como ator); as tecnologias de manipulação e mediação sonoras são consideradas importantes na atuação profissional; o público é altamente valorizado e a gratificação está muito ligada ao reconhecimento desse público.

Para Campos, os modos extremos descritos acima "não têm que conhecer nenhuma inequívoca tradução no plano da realidade empírica, antes se destinam a orientar a sua observação, assim como o respectivo escrutínio e análise da multiplicidade de casos observáveis" (2007a,p.102). Segundo o autor, para além dessa configuração polarizada, há inúmeras possibilidades de perfis nuançados que seriam resultantes da combinação de características dos modos essencial e relacional. Sendo assim, em seu trabalho empírico, ele tipificou cinco *modos de relação com a música*: relacional; misto pró-relacional; misto; misto pró-essencial; essencial¹⁰ (p.104).

Ao articular os modos de relação com a música e os distintos gêneros musicais, Campos (2007a) concluiu que

os diferentes gêneros musicais veiculam distintos *modos de relação com a música*. Verificou-se não apenas uma razoável congruência interna dos diferentes grupos amostrais, ou seja, a existência de afinidades significativas entre os entrevistados de cada um dos gêneros musicais considerados, como se verificou a existência de clivagens relevantes entre os distintos gêneros musicais, quer no que respeita a dimensões objetivas da relação com a música, quer no que respeita a dimensões subjetivas dessa relação, que podem sistematizar-se através do conceito de *modos de relação com a música* (p.107).

Em síntese, o autor ressalta que em uma avaliação global pode-se afirmar que a área do pop/rock se situa nos tipos *relacional* e *pró-relacional*, a do fado se situa nos tipos *misto pró-relacional* e *misto*, os músicos tradicionais não fadistas se situam no tipo *misto pró-essencial*, os músicos acadêmicos abrangem três tipos (*misto*, *misto pró-essencial* e *essencial*), sendo o tipo *misto pró-essencial* dominante, e os músicos de jazz situam-se nos tipos *misto pró-essencial* e *essencial*. Em outras palavras, os entrevistados da área pop/rock constituem o grupo que melhor caracteriza o tipo relacional, já os músicos das áreas do jazz e da música acadêmica são os grupos que mais configuram o tipo essencial, sendo os do jazz mais que os acadêmicos. Ao trazermos a proposta teórica de Campos para o contexto deste trabalho, podemos afirmar que o *ofício do pianista* está calcado predominantemente sobre o *modo essencial*, embora as trajetórias individuais revelem nuances que serão abordadas oportunamente.

Por fim, apresentarei algumas reflexões acerca da construção identitária do músico e do professor de música. O conflito identitário músico-professor é algo comumente observado entre

¹⁰ Para um maior detalhamento dos procedimentos técnicos e operativos que levaram o autor aos cinco modos, ver Campos (2006).

os estudantes dos cursos superiores de música, estejam eles cursando a modalidade bacharelado ou licenciatura. Isso se deve, entre outros fatores, à configuração do mercado de trabalho em que a possibilidade de atuação profissional mais abundante e imediata é a de professor de música¹¹. Em seu estudo sobre os músicos intérpretes franceses, Coulangeon (2004) destacou a precocidade profissional e a multiplicidade de atuação como características marcantes da carreira musical. A mesma configuração pode ser observada no contexto brasileiro.

Mesmo entre os alunos que cursam licenciatura – cuja premissa é a formação de professores – é comum uma representação de si ligada mais fortemente à atuação como instrumentista do que como educador musical. Longe de ser uma característica dos estudantes brasileiros, esta tendência foi também relatada em estudos realizados nos Estados Unidos (FROEHLICH, 2007, p.13), México (DEVROOP; AGUILAR, 2006), Espanha (VICENTE; ARÓSTEGUI, 2003), entre outros. As pesquisas desenvolvidas por Roberts (2004) sobre a identidade ocupacional de estudantes de educação musical, realizadas em cinco universidades do Canadá, também demonstraram uma forte ligação dos alunos com a prática instrumental. Em seu artigo “*Who is in the mirror?*”, o autor comenta:

Ser um estudante de música significa ser um *performer*. A despeito das outras coisas que estão contidas no currículo dos alunos de música, a única identidade socialmente exigida é a de um *performer*. Em minhas entrevistas em uma grande Faculdade de Educação no primeiro dia de aula, todas as autodescrições dos estudantes tinham um anexo instrumental: “Oi, eu sou John e eu estudo trompete!” ou “Oi, eu sou Amy e sou uma soprano!” O que era interessante nisso é que todos esses alunos [...] estavam agora matriculados na Faculdade de Educação com o objetivo expresso de se tornarem professores (ROBERTS, 2004, p.23)

De acordo com Burban (2007), a formação profissionalizante na área do ensino musical é “um tempo e um espaço relacional” em que estão em jogo remodelações e avaliações das competências atribuídas. Para além da busca por uma qualificação que permita se integrar a um grupo profissional, ocorre um *processo de remodelação identitária*, marcado pela conversão de uma identidade de músico para uma identidade de professor. Essa remodelação identitária supõe um “ajustamento da concepção de si” que nem sempre é alcançado ou finalizado, pois a passagem do mundo sacro dos intérpretes para aquele dos professores é geralmente dificultado pela valorização e o prestígio superiores atribuídos ao primeiro. Vasconcelos (2002), ao abordar

¹¹ No campo dos possíveis dos pianistas figura também a perspectiva de atuação como correpetidor, embora a oferta desse tipo de atividade seja bem menor que a de professor de música.

o dilema identitário vivenciado pelos professores de música, afirma que os valores que suportam o exercício da atividade docente "tem como estrutura profunda a predominância do músico e de suas competências, artísticas e representacionais, em detrimento do professor" (p.126). Assim, podemos concluir que o dilema identitário músico-professor – vivenciado desde a formação universitária – reflete a divisão e a hierarquização do trabalho em música, marcado principalmente pelo binômio *tocar-ensinar*. Sobre isso, Travassos comenta:

Tal hierarquização é produto da organização da vida musical e das ideologias que a sustentam. A valorização da "criação" sobre a "reprodução" (tanto no sentido de realização sonora de um texto escrito, a partitura, quanto no de transmissão do saber), da regência sobre a execução instrumental ou vocal, da execução solista sobre a coletiva, e de todas essas sobre o ensino de música, institui uma pirâmide que tem no seu ponto mais alto as práticas nas quais se exigem identificação individualizada do produtor de música, sua "assinatura" (TRAVASSOS, 2005, p.17).

Embora Burban (2007) esteja se referindo aos cursos franceses que visam formar professores de música, no Brasil é possível observar esse processo de remodelação identitária tanto nos cursos de licenciatura, quanto nos de bacharelado, mesmo que de maneiras distintas. Enquanto nas licenciaturas a dicotomia músico/professor se apresenta logo no início do curso – como, por exemplo, ao se tomar contato com a grade curricular –, nos bacharelados ela tende a ganhar relevância no momento em que os estudantes começam a atuar, ainda na graduação, como professores.

Outro ponto importante levantado por Burban (2008) é a questão da formação identitária dos estudantes de música diante da concepção pós-moderna da democracia cultural que põe em cheque a "missão histórica" das escolas de música tradicionais, a saber, a transmissão de um patrimônio artístico legítimo. Ao se passar de uma concepção vertical de cultura legítima para uma concepção horizontal que reconhece a diversidade cultural, a identidade da instituição e sua organização hierárquica são questionadas. De uma cultura majoritariamente centrada no modelo do músico intérprete (em que a figura de excelência é o solista), a instituição integra cada vez mais dimensões exteriores e mais generalistas, o que constitui um dos efeitos das políticas de democratização e descentralização. Nesse sentido, aos conservatórios não cabe apenas formar intérpretes, mas também preparar os futuros professores para transmitir saberes e *savoir-faire* mais adaptados à massificação do ensino. Em outras palavras, espera-se que os

novos professores possuam competências alargadas e que sua cultura seja menos distante daquela dos novos públicos (BURBAN, 2008, p.2-4).

Essa é também a opinião de Vasconcelos (2002) ao afirmar que, nos dias atuais, "ser-se professor de música" significa uma confluência entre uma racionalidade técnica (associada ao estudo dos diferentes instrumentos), uma racionalidade artística (associada às capacidades de expressão e ao sentido crítico em relação ao ato artístico) e uma, recentemente acrescentada, racionalidade pedagógica (p.122). A adição à formação musical de uma "racionalidade pedagógica", que diz respeito às concepções educacionais que preconizam uma musicalização universal e democrática, se apresenta como uma mudança de paradigma capaz de alterar substancialmente a configuração do campo acadêmico musical, pois "musicalizar amplamente entra em conflito com a meritocracia dos mundos artísticos, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos" (TRAVASSOS, 2005, p.17).

CAPÍTULO III

OS ESTUDANTES DE PIANO DOS CURSOS DE MÚSICA DA UFSJ E UFMG: UM PERFIL DESCRITIVO

*Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit,
au moins faut-il le connaître.
Qui se présente, aujourd'hui,
à l'école, au collège, au lycée,
à l'université?
(Michel Serres)*

No subcampo da formação pianística, o perfil comumente associado aos estudantes de piano é aquele que, devido ao imaginário social acerca do instrumento e à sua trajetória social e musical, está associado à elite, isto é, à posse de capital cultural. Como já se indicou, Bourdieu (2003) é categórico ao afirmar que “não há prática mais classificatória, mais distintiva, isto é, mais estreitamente ligada à classe social e ao capital escolar possuído do que a frequência a concertos ou a prática de um instrumento nobre” (p.123). Para Hennion (1988), os perfis dos estudantes dos conservatórios refletem o “peso massivo” das diferenças sociais perante a Arte. Nesse sentido, embora não seja uma característica isolada das classes mais favorecidas, aprender a tocar piano ou violino constitui um dos traços que permitem “esculpir” as identidades sociais (p.203). Outros fatores que contribuem para a associação do piano às classes mais abastadas dizem respeito a seu alto valor econômico¹ e a uma longa – e muitas vezes onerosa – formação requerida.

Mas, afinal, no cenário universitário brasileiro atual, esse perfil ainda corresponde à realidade? A fim de iluminar as reais condições socioculturais dos sujeitos de minha pesquisa, como também para subsidiar a escolha dos que seriam entrevistados, fez-se necessária a construção de um perfil descritivo que contemplasse dimensões objetivas e subjetivas de suas trajetórias.

¹ Um piano vertical usado, em boas condições, custa a partir de 7 mil reais. Há apenas uma fábrica nacional, cujos pianos verticais novos custam a partir de 11.500 mil reais. (Preços pesquisados em Janeiro/2014 em Belo Horizonte).

3.1 METODOLOGIA

Como foi exposto na introdução do trabalho, a pesquisa se valeu de duas abordagens metodológicas distintas. A primeira, de caráter mais quantitativo, teve o questionário como instrumento de coleta de dados e será tratada no presente capítulo. A segunda abordagem, a análise e discussão de dezesseis estudos de casos – os retratos sociológicos –, possui um caráter qualitativo e constitui, na segunda parte do trabalho, o *corpus* principal da pesquisa.

Para a construção do perfil descritivo foram utilizados dados primários obtidos por meio da aplicação de um questionário aos estudantes de piano dos cursos de música da UFMG e da UFSJ, ingressantes no período de 2005 a 2011. Optou-se por esse recorte temporal por dois motivos. O primeiro diz respeito ao limite imposto pela criação do curso de Música em São João Del Rei, que ocorreu em 2006. A decisão por também incluir os ingressantes de 2005 da UFMG justifica-se tanto pela minha facilidade de acesso a esses estudantes, como também pela intenção de incluir egressos dessa instituição entre os sujeitos da pesquisa, já que no curso de bacharelado em Música da UFMG é uma prática comum estender o curso por até dois anos, o que limitaria consideravelmente o número de egressos entre os respondentes caso o ano de ingresso fosse também 2006. O segundo motivo, que me levou a optar pelo limite temporal do ano de 2011, se relacionou com a exequibilidade da pesquisa.

O questionário aplicado continha seis conjuntos de perguntas, fechadas e abertas, que abordaram tanto aspectos objetivos (relativos às condições de existência dos pesquisados), quanto subjetivos (relativos ao seu estilo de vida; às suas representações e expectativas relacionadas ao campo da formação musical; e às suas práticas culturais). A primeira parte do questionário teve por objetivo descrever a posição social dos sujeitos. Para tanto foram utilizados indicadores sociodemográficos (sexo, orientação sexual, idade, religião, estado civil, residência, origem e religião), indicadores de capital cultural herdado (escolaridade dos pais) e indicadores de capital econômico e social (ocupação dos pais e renda familiar). Uma segunda parte procurou apreender a trajetória escolar do estudante por meio de indicadores de capital escolar adquirido, do ensino fundamental ao médio. A trajetória acadêmica dos sujeitos no curso de música foi abordada na terceira parte do questionário. Um quarto conjunto de perguntas enfocou as aspirações dos sujeitos e suas pretensões acadêmicas e profissionais após a

obtenção do diploma. A quinta parte teve como objetivo a reconstrução das trajetórias formativas musicais e a averiguação da relação dos estudantes com o subcampo da formação pianística e, conseqüentemente, com o ofício do pianista descrito no capítulo anterior. Por último, foram abordadas questões relativas ao estilo de vida e às práticas culturais dos pianistas que, de forma mais indireta, também se relaciona com o ofício do pianista.

A aplicação dos questionários ocorreu no decorrer de 2010 e início de 2011, na UFSJ, e no primeiro semestre de 2011, na UFMG. O acesso aos sujeitos foi feito pessoalmente no caso dos estudantes da UFSJ, já que, à época, muitos ainda eram meus alunos de piano. Já o acesso aos alunos da UFMG se deu através dos professores de piano da instituição que cederam parte de suas aulas coletivas, as chamadas "Oficinas de Performance", para a aplicação do questionário ou entregaram, eles mesmos, os questionários diretamente a seus alunos. Alguns pianistas egressos foram contatados via endereço eletrônico. Ao todo, foram distribuídos 61 questionários e 52 foram respondidos.

A amostra (n=52) é constituída por 31 pianistas da UFMG e 21 da UFSJ. Embora pareça, a princípio, pequena por se tratar de uma tese de doutorado, ela se mostra relevante ao considerarmos as especificidades dos cursos de música. Esses cursos oferecem tradicionalmente um número reduzido de vagas para piano, seja devido à demanda reduzida, seja por questões referentes à distribuição de vagas entre as várias habilitações, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1: Vagas oferecidas para a habilitação PIANO nos concursos vestibulares

IFES ²	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
UFSJ	-----	6	6	6	4	5	4	31
UFMG	6	6	4	7	9	8	7	47
Total de vagas								78

FONTE: Coordenadoria do curso de música /UFSJ; Seção de ensino da Esc. de Música da UFMG

² Instituições Federais de Ensino Superior

Entretanto, o número de alunos que chegaram a ingressar efetivamente nos cursos não correspondeu sempre às vagas oferecidas:

Tabela 2: Número de alunos de piano ingressantes em cada ano

IFES	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
UFSJ	-----	6	6	4	2	4	5	27
UFMG	6	6	4	7	3	11	4	41
Total de ingressantes								68

FONTE: Coordenadoria do curso de música /UFSJ; Seção de ensino da Esc. de Música da UFMG

É importante também ressaltar que de 2005 a 2011, nas duas instituições, houve casos de abandono de curso e mudanças de habilitação ou modalidade, reduzindo ainda mais o universo empírico desta pesquisa:

Tabela 3: Situação acadêmica de I/2011 dos alunos de piano

IFES	Total de ingressantes 2005 a 2011	Mudança de habilitação ou modalidade	Abandono do curso	Graduados	Alunos que ainda estão cursando
UFSJ	27	1	5	8	13
UFMG	41	2	10	7	22
Total	68	3	15	15	35

FONTE: Coordenadoria do curso de música /UFSJ; Seção de ensino da Esc. de Música da UFMG

Assim, tendo em vista que no universo empírico (=68) composto pelos ingressantes no recorte temporal proposto houve 15 casos de abandono, 3 casos de mudança de habilitação e 15 estudantes já haviam se formado, a representatividade da amostra (=52) é bastante expressiva. A tabela abaixo demonstra a situação, no primeiro semestre de 2011, dos respondentes:

Tabela 4: Situação acadêmica em I/2011 dos alunos da amostra

IFES	Mudança de habilitação ou modalidade	Abandono do curso	Graduados	Alunos que ainda estavam cursando	Total de respondentes
UFSJ	1	0	7	13	21
UFMG	1	4	6	20	31
Total	2	4	14	31	52

A inclusão dos desistentes (mudança de habilitação ou abandono do curso) que se dispuseram a responder o questionário – 5 da UFMG e 1 da UFSJ– se mostrou pertinente aos objetivos do trabalho, uma vez que a desistência, em alguns casos, se relacionou justamente com um desajustamento às expectativas do curso.

É importante ressaltar que os alunos das duas instituições cursam modalidades diferentes, licenciatura e bacharelado, que são distintamente hierarquizadas no campo acadêmico-musical. Entretanto, a licenciatura em instrumento, que vem a ser a modalidade oferecida pela UFSJ, se aproxima da formação do bacharelado ao oferecer aulas de instrumento individuais ao longo de todo o curso. Outro ponto que viabilizou a escolha por se analisar ambas as modalidades foi a pouca discrepância, no caso das duas instituições estudadas, do nível técnico-musical do programa da prova de habilidade específica do vestibular, como também do conteúdo programático da disciplina "Piano" no decorrer do curso. As diferenças existentes entre as modalidades, que são tanto de ordem simbólica quanto de ordem estrutural – na licenciatura há uma grande carga horária voltada para estágio e disciplinas pedagógicas não relacionadas diretamente com a música que tendem a dificultar uma dedicação intensa à prática instrumental – foram tratadas neste trabalho como algo positivo, visto que trazem complexidade e atualidade à temática da formação pianística superior no Brasil. Entretanto, para que a dicotomia Bacharelado X Licenciatura não perca sua relevância, optou-se por apresentar, quando pertinente, os dados de cada instituição separadamente.

Foi utilizado o programa SPSS³ para a construção da base de dados. É importante destacar que os resultados apresentados nesse capítulo não possuem relevância estatística, apenas validade interna, já que a amostra é reduzida em relação à população "estudantes de piano de cursos superiores no Brasil". Portanto, não há pretensão de generalizações, mas sim a intenção de se criar um perfil descritivo da amostra escolhida. A elaboração da base de dados gerou um grande volume de informações – não imaginado no momento da elaboração do questionário – que nos levou a optar por construir o perfil sem apresentar e discutir as frequências de todas as questões. Todavia, espero que os dados recolhidos possam, em momento ulterior, ser analisados com mais detalhamento e subsidiar pesquisas futuras. Dessa forma, somente os resultados considerados mais relevantes das seis partes constituintes do questionário serão apresentados nesse capítulo.

3.2 A POSIÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

3.2.1 Indicadores sociodemográficos

A amostra apresenta uma ligeira predominância do sexo masculino. Há apenas uma egressa casada e, quanto à idade, os respondentes se encontram em sua maioria entre 18 e 25 anos. Embora a religião católica seja a predominante, aqueles que se dizem sem religião são os segundos mais representados, com forte discrepância entre as instituições. Em relação ao local de nascimento, a amostra equilibra-se entre os nascidos na capital e os nascidos no interior do estado, sendo irrelevante o número de pianistas nascidos em outros estados.

a) Sexo, estado civil e faixa etária

Dos pianistas respondentes, 56% são do sexo masculino, enquanto 44% são do sexo feminino. A predominância masculina é observada nas duas instituições, embora seja mais relevante entre os estudantes da UFMG, como podemos observar na tabela a seguir:

³ Statistical Package for Social Sciences.

Tabela 5: Caracterização da amostra por sexo

	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
UFMG	13	18	31
UFSJ	10	11	21
TOTAL	23	29	52

A maior presença masculina na amostra vem ao encontro de uma tendência observada nos cursos de música de uma maneira geral (MATEIRO, 2011; ARÓSTEGUI et al, 2008). Entretanto, no Brasil, o aprendizado do piano esteve, desde o século XIX, fortemente ligado ao feminino, fazendo com que a predominância masculina atual ganhe especial interesse. Embora não tenham sido encontrados estudos ou levantamentos que investigaram a variável "sexo" nas diferentes habilitações dos cursos superiores de música, alguns estudos que tiveram como *locus* de pesquisa o Conservatório Municipal de São Carlos (SP) (FUCCI AMATO, 2004), o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (TOFFANO, 2007) e o Conservatório de Música de Pelotas (RS) (NOGUEIRA, 2001), demonstraram a forte predominância feminina nesses estabelecimentos de ensino. Vale relembrar que muitas dessas instituições, os conservatórios, é que deram origem aos primeiros cursos superiores no país. Segundo Fucci Amato (2008), é a partir do final da década de 60 que a presença masculina começa a crescer no cenário da educação pianística.

Dados mais atuais corroboram a tendência, observada neste perfil, de masculinização na formação pianística em cursos superiores a partir do final da década de 90. Na Universidade de São Paulo, o número de homens matriculados na habilitação Piano do curso de bacharelado em música apresentou uma curva ascendente ao considerarmos o período de 2004 a 2007. Em 2004, dos 17 alunos de piano, apenas quatro eram homens; no ano seguinte o número passou para oito; em 2006, a situação já era inversa, dos 17 alunos, doze eram homens; e em 2007, de uma amostra de 20 alunos matriculados, cinco eram mulheres e quinze, homens (TOFFANO, 2007).

Quanto ao estado civil, apenas uma egressa está casada, sendo que o casamento ocorreu após a formatura. Essa informação não surpreende, considerada a distribuição da amostra por faixas etárias: os dados revelam que 81% estão entre 18 e 25 anos, uma faixa etária compatível com trajetórias escolares mais homogêneas, já que na amostra também estão incluídos egressos. O único sujeito acima de trinta anos, estudante da UFSJ, está frequentando seu segundo curso superior, tendo se formado em Direito e exercido a profissão até ingressar no curso de música.

b) Locais de residência e origem

Dos pianistas da amostra pertencentes à UFMG (n=31), 28 moram na capital, 2 na região metropolitana de Belo Horizonte (Lagoa Santa e Contagem) e uma egressa reside atualmente em Porto Alegre, onde cursa mestrado na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Da amostra pertencente à UFSJ (n=21), 17 residem em São João Del Rei, 2 em cidades próximas e 2 egressos retornaram para suas cidades de origem, Machado (no sul de Minas) e Juiz de Fora (na zona da mata mineira). Em relação ao tipo de moradia, 80% dos estudantes da UFMG residem com a família nuclear ou estendida, enquanto, na UFSJ, 67% residem em repúblicas estudantis ou sozinhos.

Quanto às cidades de origem, a amostra está distribuída segundo a tabela abaixo:

Tabela 6: Cidade de origem

Instituição	Belo Horizonte	Interior/MG	Outro estado	Outro país (Uruguai)	não respondeu
UFMG	20	8	2	1	0
UFSJ	2	16	2	0	1
Total	22	24	4	1	1

A leitura que pode ser feita é de que as universidades estudadas, no nível da graduação⁴, são polos regionais de formação musical. Em relação a UFSJ, um dado interessante é que apenas 2 alunos nasceram em São João Del Rei, apesar da presença de um conservatório estadual na cidade. A maioria (=14) nasceu em cidades da zona da mata e do sul de Minas Gerais.

c) Religião

O pertencimento religioso se mostrou discrepante, comparando as duas instituições, entre os que declararam **não** ter uma religião, foram 11 na UFMG e apenas 3 na UFSJ. Na UFMG, se compararmos a opção religiosa dos respondentes com a de seus pais, chama a atenção o crescimento entre as gerações, já que apenas 5 pais e 2 mães foram declarados como "sem religião".

Entre os que possuem uma religião, a católica foi a mais citada nas duas instituições (=19, sendo 10 na UFMG e 9 na UFSJ), seguida da espírita (=9, sendo 7 na UFMG e 2 na UFSJ) e das denominações evangélicas (=9, sendo 2 na UFMG e 7 na UFSJ). O expressivo número de evangélicos entre os estudantes da UFSJ (33%) se relaciona com a importância dada à música nos cultos religiosos, como também à crença no talento como dom divino. Na parte qualitativa da pesquisa - capítulos V e VI - a relação religião evangélica e trajetória musical será abordada.

3.2.2 Indicadores de capital econômico e capital cultural herdado

Para descrever o pertencimento social da amostra, foram considerados indicadores tanto de capital econômico quanto de capital cultural herdado, a saber: renda familiar mensal; escolaridade e ocupação dos pais. Em linhas gerais, os dados mostraram que os estudantes de piano da UFSJ pertencem a uma camada social inferior aos da UFMG.

⁴ Apenas a UFMG oferece um programa de pós-graduação em música e conta com um número considerável de alunos de outros estados.

Em relação ao capital econômico, 85% (=18) das famílias dos estudantes da UFSJ ganham até 10 salários mínimos mensais, enquanto na UFMG 65% (=20) possuem renda familiar superior a 10 salários mínimos.

Tabela 7: Renda Mensal Familiar (em salários mínimos)

Instituição	menos de 3 sm	3 a 5 sm	5 a 10 sm	10 a 15 sm	15 a 20 sm	Mais de 30 sm	Não sabe	Total
UFMG	1	3	7	12	3	5	0	31
UFSJ	5	6	7	2	0	0	1	21
Total	6	9	14	15	3	5	0	52

Ao considerar o nível de escolaridade dos pais⁵, observa-se que a maioria dos pianistas da UFMG detêm capital cultural herdado alto, já que 65% dos pais e mães possuem nível superior completo ou título de pós-graduação. No caso da UFSJ, apenas 30% dos pais e mães possuem esse mesmo grau de instrução. Nessa instituição, prevalecem os alunos de piano com capital cultural herdado baixo: 48% dos pais e 38% das mães não chegaram a concluir o ensino médio. A partir desses dados, é possível aferir que no caso da UFSJ, a maior parte dos alunos de piano constituirá a primeira geração com curso superior de suas respectivas famílias, realizando um movimento de ascensão social compatível com a massificação do ensino superior que tem ocorrido no país.

Em se tratando da ocupação dos pais⁶, os resultados corroboram a caracterização social observada no indicador nível de escolaridade dos pais:

⁵ O capital cultural foi avaliado a partir da escolaridade dos pais (BOURDIEU, 2008). Foi utilizada a seguinte categorização: alto, quando ambos os pais ou ao menos um deles possui escolaridade de nível superior; médio, quando os dois ou pelo menos um possui ensino médio completo; baixo, quando ambos os pais possuem escolaridade inferior ao ensino médio.

⁶ Agrupamentos de ocupações adotados pela COPEVE (Comissão Permanente de Vestibular)/UFMG: **Grupo 1:** Banqueiro, deputado, diplomata, capitalista, alto posto militar, alto cargo da chefia ou gerência de grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial, grande proprietário rural com área de mais de 2.001 hectares e outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 2:** Profissional liberal com

Tabela 8: Ocupação dos Pais

Instituição	Agrup 1	Agrup 2	Agrup 3	Agrup 4	Agrup 5	Agrup 6	Desconhecida	Total
UFMG	2	12	11	4	1	0	1	31
UFSJ	0	5	4	6	2	0	2	20*
Total	2	17	15	10	3	0	2	49

* uma pessoa não respondeu.

Tabela 9: Ocupação das Mães

Instituição	Agrup 1	Agrup 2	Agrup 3	Agrup 4	Agrup 5	Agrup 6	Total
UFMG	0	12	7	2	0	9	30**
UFSJ	0	4	4	4	2	6	20**
Total	0	16	11	6	2	15	50

** uma pessoa não respondeu.

Levando em conta que as ocupações dos Grupos 1 e 2 podem ser consideradas típicas da classe alta, as dos Grupos 3 e 4, da classe média e as dos Grupos 5 e 6, como características das classes populares, nota-se que na UFMG, predomina o pertencimento às classes altas e na UFSJ, às médias e populares.

nível universitário; cargo técnico científico; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 201 a 2.000 hec. E outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 3:** Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija segundo grau completo. Inclui funcionário público com esse nível de instrução e exercendo atividade semelhante, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes, pequeno industrial, comerciante médio proprietário rural de 21 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 4:** Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro ou garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado, porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro, comerciário, balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte, funcionário público no exercício de atividades semelhantes, posto militar de soldado, cabo ou equivalente; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hec.) e outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 5:** Operário não qualificado, servente, carregador, empregado doméstico como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de botequim, lavrador ou agricultor assalariado, e outras ocupações com características semelhantes. **Grupo 6:** Do lar.

3.3 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Nesta seção procurou-se apreender como se deu a formação escolar dos respondentes, fora do domínio da música, do ensino fundamental até o vestibular. A maior discrepância encontrada entre as instituições se refere ao tipo de estabelecimento de ensino frequentado.

Em concordância com o pertencimento social já demonstrado pelos dados socioculturais, o percentual (77%) dos alunos da UFMG que frequentou escolas privadas durante o ensino fundamental é praticamente o mesmo (76%) dos alunos da UFSJ que estudaram em estabelecimentos públicos. No ensino médio, essa tendência se manteve, sendo que apenas um aluno da UFSJ frequentou o turno noturno. Nas duas instituições, 90% dos respondentes cursaram o ensino médio regular (não profissionalizante). O sucesso escolar – aferido pelo indicador "reprovação" – prevaleceu nos percursos investigados: 87% (UFMG) e 81% (UFSJ) nunca foram reprovados.

O ingresso no curso superior de Música se deu quase que totalmente, nas duas universidades, pelo processo seletivo do vestibular, sendo que apenas um aluno da UFMG ingressou via "continuidade de estudos" após ter se formado em Composição. A grande maioria (90% na UFMG e 85% na UFSJ) foi aprovada na primeira tentativa e menos de 15% dos alunos chegaram a prestar vestibular para outro curso. Esses dados revelam que os cursos em questão, embora possuam provas de habilidade específica no vestibular, não podem ser considerados como concorridos. Entretanto, metade dos respondentes (52%) disse ter frequentado algum tipo de curso preparatório para o vestibular.

Outro ponto que chama a atenção é o forte comprometimento pessoal dos estudantes com sua escolha profissional, como demonstrado na tabela abaixo (respostas não excludentes):

Tabela 10: Motivos para a escolha do curso de Música

Motivação	UFMG	UFSJ	Total
Afinidade pessoal, vocação	31	21	52
Influência da família	6	6	12
Já estou inserido no mercado profissional	5	2	7
Orientação vocacional	3	4	7
Influência de amigos	2	1	3
Garante uma boa remuneração	0	1	1
Permite conciliar trabalho e estudo	0	2	2
Boa remuneração	0	1	1
O mercado de trabalho é garantido	0	0	0
Pouca exigência no vestibular	0	0	0

Segundo Nogueira (2004), ao se investigar a escolha do curso superior a questão teórica da "orientação social da ação individual" emerge. Se por um lado as escolhas dos estudantes podem soar altamente subjetivas ou racionais, definidas "a partir de seus gostos e preferências, de suas expectativas e projetos de vida, e de um conjunto mais ou menos claro de informações ou representações sobre o sistema universitário, os diversos cursos e o mercado de trabalho" (p. 166), sabe-se também que essas escolhas foram condicionadas pela trajetória e pela posição social atual dos sujeitos.

No caso desta pesquisa, as respostas contundentes (100%) dos estudantes, ao afirmar que a "afinidade pessoal" e a "vocação" foram os principais motivos que os levaram a optar pelo curso de Música, parecem tornar desnecessárias quaisquer explicações de ordem objetiva. Todavia, como ficará claro nos capítulos V e VI, ao se contrapor a força subjetiva dessas afirmações à objetividade das trajetórias sociais, percebe-se que a escolha do curso superior envolveu vários outros aspectos além da identificação pessoal, o que confirma a complexidade da questão.

A maior parte dos respondentes exerceu atividade remunerada antes do ingresso na graduação. Entre os alunos da UFMG (71%, =23), vinte disseram ter trabalhado com atividades ligadas à música, atuando como professor ou músico em eventos; já entre os alunos da UFSJ (67%, =14), apenas sete afirmaram ter trabalho em atividades musicais. Esses dados demarcam, mais uma vez, o distinto posicionamento social das frações da amostra, mas, sobretudo, clarificam um traço marcante da profissão de músico que é a possibilidade de uma socialização profissional precoce e desvinculada da formação universitária.

3.4 AS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

A distribuição da amostra segundo o ano de ingresso no curso de Música é a seguinte:

Tabela 11: Ano de ingresso no curso de Música

Ano	UFMG	UFSJ	Total
2005	6	–	6
2006	1	5	6
2007	3	4	7
2008	6	3	9
2009	3	2	5
2010	6	3	9
2011	6	4	10
Total	31	21	52

À época da aplicação do questionário, a situação acadêmica dos respondentes estava assim: 6 eram desistentes (2 mudaram de habilitação; 3 cursavam Música na UEMG e um já havia concluído outro curso); 13 eram egressos ou estavam prestes a se formar (graduados em 2009 e 2010); 10 frequentavam o início do curso (primeiro e segundo períodos); 12 estavam no meio do curso (terceiro ao quinto períodos); e 11 cursavam os períodos finais (sexto ao oitavo). É

interessante ressaltar que, principalmente em relação aos alunos da UFMG, a situação no curso costuma ser abalizada pelo período frequentado na disciplina Piano e não no curso como um todo. Isso ratifica o, já abordado, protagonismo que a formação instrumental possui no percurso universitário em Música.

No que diz respeito à forma de sustento financeiro durante o período da graduação, chama a atenção o alto percentual dos jovens - 84% (=26) na UFMG e 81% (=17) na UFSJ - cuja principal fonte de subsistência é a própria família. Assim, mesmo entre os jovens pertencentes às classes populares se percebe um forte investimento familiar na escolarização dos filhos, cujas nuances ficarão mais claras na abordagem qualitativa do trabalho. Além do apoio familiar, 19% dos estudantes da UFMG e 29% da UFSJ apontaram a assistência financeira das universidades como importante fonte de renda complementar.

O percentual de jovens que trabalha ou trabalhou (no caso dos egressos) durante a graduação é alto na UFMG (74%) e bastante expressivo na UFSJ (43%). A defasagem entre os números das instituições parece ser devido à diferença de oportunidades de trabalho ligado à música que as duas cidades oferecem (em São João Del Rei, por exemplo, há pouco mercado para aulas particulares pois o Conservatório Estadual de Música oferece aulas gratuitas). Mesmo contando com uma renda própria, apenas 10% dos que trabalham (ou trabalharam) afirmaram ser essa sua principal forma de sustento.

A participação em projetos de extensão foi aproximadamente de 50% nas duas instituições, com destaque para projetos de cunho pedagógico. Já quanto ao envolvimento com pesquisa, apenas 3 alunos da UFMG foram bolsistas de Iniciação Científica durante o curso de graduação. Essa informação, no caso da UFMG, pode ser considerada um indicador da pouca importância que a pesquisa acadêmica possui dentro do subcampo da formação pianística. Mesmo entre aqueles que pretendem cursar uma pós-graduação, a aproximação com a pesquisa costuma se dar apenas às vésperas das provas de seleção. Quanto ao curso de Música da UFSJ, à época da aplicação do questionário havia poucos professores doutores, o que inviabilizava a concessão de bolsas de iniciação científica. Por outro lado, o curso oferece disciplinas voltadas à pesquisa, uma vez que a apresentação de um trabalho de conclusão de curso é exigida.

Finalmente, se considerarmos o tempo diário dedicado ao estudo do instrumento como um indicador possível do grau de envolvimento dos alunos com a formação pianística – em que pese o efeito de legitimidade que ele pode exercer sobre as respostas –, nota-se uma diferença considerável entre as duas instituições. A maioria dos respondentes da UFMG (48%, =15) e da UFSJ (48%, = 10) afirmou dedicar-se ao piano uma média de 3 a 4 horas diárias. Porém, enquanto 43%(=9) de alunos da UFSJ disseram estudar piano de 1 a 2 horas diárias, na UFMG, o percentual dos alunos com essa média de estudo ficou em 23% (=7). Continuando, a maior discrepância entre as instituições está justamente no percentual daqueles que costumam se dedicar ao instrumento a partir de 5 horas diárias: 9,5% (= 2) na UFSJ e 29% (=9) na UFMG.

Esses dados podem simplesmente ser lidos como um resultado direto da própria estrutura dos cursos, uma vez que, como já foi dito, na modalidade bacharelado a dedicação ao instrumento é normalmente concebida como o princípio estruturante da formação musical. Todavia, creio ser possível lê-los sob a perspectiva da incorporação do ofício do pianista. Considerando-se que "estudar o instrumento por horas a fio" é um comportamento esperado dos iniciados – "*noblesse oblige*"⁷ – podemos concluir que os estudantes da UFMG procuraram demarcar sua afiliação ao ofício de forma mais enfática.

3.5 ASPIRAÇÕES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DOS SUJEITOS APÓS A OBTENÇÃO DO DIPLOMA

Nesta seção encontram-se descritas as pretensões acadêmicas e profissionais dos estudantes de piano, assim como suas opiniões sobre o curso frequentado. No caso dos egressos, buscou-se também apreender um pouco de suas trajetórias após a obtenção do diploma.

Ao serem indagados sobre a intenção de prosseguirem os estudos após o término do curso de graduação em Música, a maioria manifestou o desejo de ingressar em um Mestrado em Música (cerca de 50% nas duas universidades), sendo que 3 respondentes – ex-alunos da UFMG – já estavam cursando o Mestrado e uma aluna, também da UFMG, havia concluído uma

⁷ Expressão francesa ("a nobreza exige"), que resume o comportamento esperado de um nobre, ou seja, quem é nobre deve proceder como tal.

especialização em Gestão Cultural. Chama a atenção o fato de 19% (=10) pretenderem cursar outra graduação em Música. As outras respostas se diluíram entre as seguintes possibilidades: ainda não me decidi (=6); especialização em Música (=5); mestrado em outra área (=3); cursos de curta duração (=3); graduação em outra área (=2). Apenas uma pessoa afirmou que sua única intenção é atuar profissionalmente como músico.

Praticamente a totalidade dos graduandos disse que pretende trabalhar com Música após a formatura, sendo que todos os egressos já se encontram inseridos no mercado de trabalho. Entre os que já atuam profissionalmente, predomina o trabalho informal e a principal ocupação é a de professor de piano e musicalização em escolas especializadas, seguida da atuação como pianista em eventos ou como correpetidor (dois deles, egressos da UFMG, realizaram concurso público e são funcionários em universidades do interior de Minas Gerais).

Foi também pedido para que identificassem, em ordem de prioridade, quais os campos de atuação profissional que lhes interessavam. O resultado foi o seguinte para os campos assinalados como preferidos:

Tabela 12: Áreas de atuação profissionais mais visadas (primeira opção)

	UFMG	UFSJ	Total
Professor universitário	41,9% (=13)	19% (=4)	32,7% (=17)
Concertista	29% (=9)	4,8% (=1)	19,2% (=10)
Professor de piano em escolas especializadas	6,5% (=2)	28,5% (=6)	15,4% (=8)
Professor de piano em Conservatórios	–	14,35% (=3)	5,8% (=3)
Músico Popular	9,3% (=3)	–	5,8% (=3)
Educador Musical em Cursos Livres	3,2% (=1)	4,8% (=1)	3,8% (=2)

Nas áreas de atuação assinaladas como segunda opção se mantiveram, entre os alunos da UFMG, como interesses preponderantes o magistério superior (25,8%, =8) e a carreira de pianista concertista (22,6%, =7). Entre os alunos da UFSJ, o ensino do piano em conservatórios estaduais ou municipais obteve o maior percentual de respostas, 23,8% (=5), seguido da opção "músico em eventos", 14,3% (=3).

Os dados apontam diferenças significativas entre as instituições que estão relacionadas com o perfil de cada curso: em linhas gerais, o bacharelado visa a formação do músico, enquanto a licenciatura pretende, prioritariamente, formar o professor de música. Assim, uma análise superficial poderia nos levar a afirmar que as pretensões de atuação profissional dos respondentes se encontram perfeitamente afinadas com o perfil de cada curso. Todavia, é necessário tecer algumas considerações sobre isso.

A primeira consideração diz respeito ao número expressivo de alunos da UFMG que disseram ter a carreira de pianista concertista como primeira ou segunda opção profissional. Isso, a meu ver, pode ser lido tanto como uma ingenuidade frente à realidade do mercado de trabalho musical brasileiro – já que essa carreira é praticamente inexistente e independe do diploma – quanto como uma maneira de afirmar sua identidade como músico, o que me parece mais provável. Seria uma forma de dizer que, mesmo atuando como professores, eles não pretendem abrir mão de tocar piano. Já o magistério superior como a opção profissional mais desejada se apresenta como uma intenção mais informada, ou seja, está mais ligada à realidade próxima dos alunos. Ser professor de piano em um curso superior é, na perspectiva dos alunos, um tipo de trabalho que goza de *status* no campo acadêmico musical, oferece estabilidade e ainda permite que a prática instrumental seja mantida.

Outra consideração trata das preferências dos alunos da UFSJ. De uma forma geral elas são coerentes com a formação recebida na graduação, já que atuação como professor de piano é a mais desejada, embora a atuação como instrumentista também não seja descartada. Entretanto, chama atenção o fato de o trabalho como educador musical em escolas regulares – uma das ênfases do curso de licenciatura – aparecer apenas como quarta ou quinta opção (por isso não consta na tabela 12). Essa falta de identificação com a atuação como educador musical pode ser considerado um dos motivos de conflitos no decorrer do curso, como será demonstrado na parte qualitativa da pesquisa.

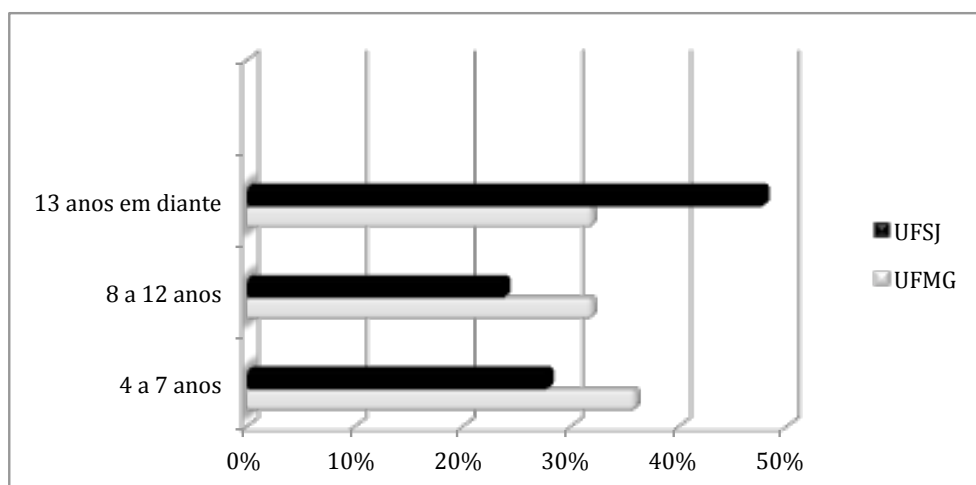
Os egressos disseram que se sentem preparados para a atuação profissional e atribuem isso tanto à formação recebida, quanto ao seu investimento pessoal. A maioria deles continua frequentando aulas particulares de piano para se aperfeiçoar, prática bastante comum no contexto da formação pianística. Por se tratar, neste trabalho, de pianistas muito jovens, o desejo de se aprimorar ao instrumento é totalmente compreensível e pertinente. No entanto, o prolongamento excessivo da condição de estudante que se observa com frequência entre os pianistas, parece estar ligado, principalmente nos casos dos mais experientes que ainda continuam a ser "alunos" de outrem, à grande força simbólica que a relação mestre-aprendiz impõe sobre as trajetórias.

Por fim, ao serem interrogados se ainda optariam pelo curso de Música caso pudessem escolher novamente, 80% (= 42) dos respondentes disseram que agiriam da mesma forma, demonstrando, assim, um alto nível de satisfação com os cursos frequentados.

3.6 AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS MUSICAIS: DA INICIAÇÃO À PREPARAÇÃO PARA O CURSO SUPERIOR

De uma forma geral, pode-se afirmar que os pianistas da UFMG tiveram uma iniciação ao instrumento mais precoce, como demonstrado no gráfico abaixo:

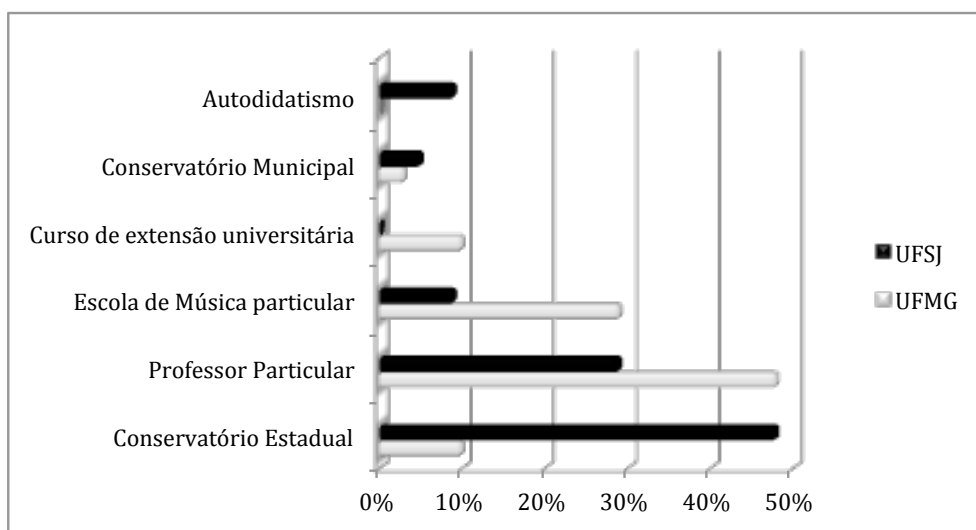
GRÁFICO 1: Idade de Iniciação ao Piano



Nota-se que a amostra da UFMG está distribuída praticamente de forma homogênea entre as três faixas etárias, com uma leve predominância (36%) daqueles que começaram até os 7 anos. Na amostra da UFSJ há um claro predomínio (48%) dos que começaram já adolescentes, rompendo assim com a ideia de precocidade que está atrelada ao aprendizado do piano. Essa característica talvez possa ser uma chave interpretativa para a menor adesão, observada entre os alunos da UFSJ, ao ofício do pianista.

A formação musical da amostra se deu conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 2: Principal Tipo de Formação Pianística



Os dados demonstram que enquanto a formação musical dos alunos da UFSJ foi realizada principalmente nos conservatórios estaduais e municipais de música, entre os alunos da UFMG ela se deu primordialmente em aulas ou em escolas de música particulares. O fato de os conservatórios de música em Minas Gerais estarem localizados no interior do estado e serem gratuitos explica por que a maioria dos alunos do interior (principal público do curso de São João Del Rei) provém deste tipo de estabelecimento de ensino. No caso dos alunos da UFMG, a maioria é nascida na capital que não conta com um ensino de piano gratuito. Chama também a atenção o fato de dois alunos da UFSJ se declararem autodidatas.

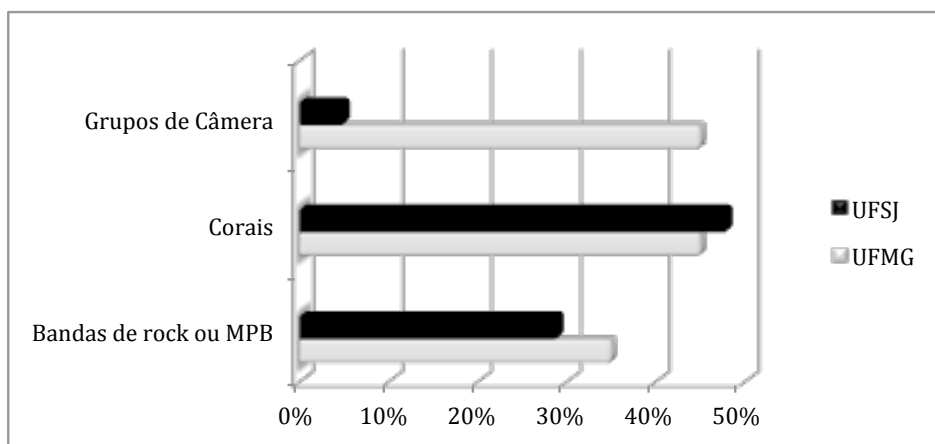
Grande parte dos respondentes (61% na UFMG e 67% na UFSJ) pertence a famílias em que há alguém que canta ou toca algum instrumento musical e a formação predominante é a informal.

O envolvimento desses familiares com a música foi descrito como muito variado, não sendo possível perceber regularidades quanto ao tipo de música praticado. O alto percentual de apoio dos pais ao aprendizado musical nas duas instituições – 84% na UFMG e 71% na UFSJ – pode estar relacionado a isso. No entanto, o estudo qualitativo revelou que foi principalmente na figura da mãe que grande parte dos sujeitos se apoiou, sendo que alguns tiveram que enfrentar uma forte oposição dos pais.

Apenas um aluno da UFMG disse não ter tido a oportunidade de assistir a um concerto de música erudita antes de ingressar na graduação. Na UFSJ, 24% só tiveram contato com esse tipo de evento após começar o curso em São João Del Rei. Um número também expressivo dos estudantes tocam ou já tocaram outro instrumento musical além do piano e apenas 23% (=7) da UFMG e 29% (=6) da UFSJ disseram não ter tido essa experiência.

O gráfico abaixo expõe as experiências musicais, não ligadas ao piano solo, que os respondentes tiveram antes do curso superior (respostas não excludentes):

GRÁFICO 3: Experiência musical em grupo antes do ingresso na universidade



A discrepância observada nas experiências em grupos de câmara pode estar ligada à falta de oportunidades desse tipo de prática musical, uma vez que a formação musical do alunado de piano da UFSJ se deu nas cidades do interior. Todavia, se considerarmos que metade desses alunos estudaram nos conservatórios estaduais e municipais, talvez isso se deva mais à falta de

uma "cultura da música de câmara" nesses estabelecimentos de ensino do que propriamente à falta de instrumentistas disponíveis.

Para finalizar esta seção apresento informações sobre os instrumentos musicais possuídos pelos respondentes, considerados aqui como capital cultural objetivado, como "objetos que socializam". Mesmo sendo o piano o menos "pessoal" dos instrumentos musicais – principalmente por não ser portátil – a posse do instrumento está, a meu ver, intimamente ligada à construção da identidade social do pianista. Dentro da lógica do campo não é esperado, devido ao seu alto custo, que um aluno de piano que frequente um curso superior possua um instrumento de boa qualidade, no entanto, se espera que ele possua um. Assim como a aliança em um casamento, a posse do instrumento simbolizaria o comprometimento do aluno com a música. Na amostra estudada, esse pressuposto só é realidade entre os alunos da UFMG, onde todos responderam possuir um piano, pois na UFSJ um terço afirmou não ter o instrumento. Ademais, entre os que possuem instrumentos, quatro disseram ter um piano digital que, na visão do campo, não é um instrumento compatível com a formação pianística em cursos superiores. A relação passional dos sujeitos com seus pianos recebeu atenção especial na abordagem qualitativa da pesquisa.

3.7 A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM A CULTURA PIANÍSTICA

Nesta seção procurou-se assimilar um pouco da relação dos estudantes com o ofício do pianista. Para tanto foi realizado um mapeamento de suas principais experiências pianísticas, como também de suas opiniões acerca de questões relacionadas à formação do pianista.

A primeira questão – que perguntou quais seriam as principais características pessoais de um bom pianista – teve como objetivo apreender quão afinadas (ou não) estavam as opiniões dos sujeitos com os valores dominantes no campo. Por se tratar de respostas livres, houve muita dispersão no vocabulário utilizado, não obstante foi possível perceber coerência entre elas, o que me levou a agrupá-las em dois blocos: um mais ligado às disposições ascéticas; e outro marcado por características mais subjetivas, que podem ser associadas à noção de talento. No quadro abaixo, estão listadas as características que foram citadas por duas ou mais pessoas.

QUADRO 2: Características pessoais de um bom pianista segundo os respondentes

DISPOSIÇÕES ASCÉTICAS	SUBJETIVIDADE/TALENTO
Disciplina (=17)	Sensibilidade (=8)
Dedicação/Esforço (=11)	Musicalidade (=7)
Persistência/ Perseverança (=6)	Paixão (=3)
Concentração (=6)	Criatividade (=3)
Paciência (=4)	Talento (=3)
Ser estudioso (=2)	Naturalidade/Autenticidade (=2)
	Expressividade (=2)
	Bom gosto (=2)
	Carisma (=2)

A leitura que faço dessas respostas é de que na amostra estudada há, de uma forma geral, uma harmonia entre os pilares estruturantes do subcampo da formação pianística – as disposições ascéticas e o talento – e a opinião dos estudantes. Uma vez mais, apenas a abordagem qualitativa poderá clarificar como se dá, no decorrer das trajetórias, a incorporação (ou não) desses valores.

A seguir, foi pedido que os alunos listassem os nomes de seus três pianistas preferidos. Essa questão teve como objetivo identificar quão familiarizados os estudantes estavam com os nomes de referência da cultura pianística. No quadro abaixo, constam os nomes dos pianistas que foram mencionados no mínimo por duas pessoas.

QUADRO 3: Pianistas preferidos

PIANISTAS	Citações
Nelson Freire	26
Martha Argerich	17
Vladimir Horowitz	10
Os próprios professores	10
Glenn Gould	7

Pianistas de jazz	6
Arthur Rubinstein	5
Sviatoslav Richter	4
Cláudio Arrau	4
Daniel Barenboim	3
Arturo Benedetti Michelangeli	3
Maurizio Pollini	2
Guiomar Novaes	2
Maria Teresa Madeira	2
César Camargo Mariano	2

Nessa listagem, chamo a atenção para três pontos interessantes. O primeiro está relacionado com a predominância de nomes consagrados, destacando-se o do pianista brasileiro Nelson Freire. Isso pode ser interpretado tanto como um real conhecimento a respeito dos agentes do campo, quanto - considerada a alta probabilidade de "efeito de legitimidade" da questão - uma tentativa, não arriscada, de "acertar" a resposta. A segunda hipótese me parece mais aceitável, tendo em vista que pouquíssimos pianistas das novas gerações, ainda em processo de consagração, foram mencionados. Na perspectiva de Bourdieu, esse tipo de resposta, que demonstra um "respeito pela cultura legítima", é característica daqueles que se encontram em ascensão social. Para o autor, "aqueles que adquirem, pela e para a escola, o essencial de seu capital cultural fazem investimentos culturais mais 'clássicos' e menos arriscados que as pessoas que receberam uma importante herança cultural" (BOURDIEU, 2008, p.64).

Essa impressão é corroborada pela constatação de que várias dessas escolhas "acertadas" aparecem ao lado de outras descontextualizadas: 7 respondentes citaram, como intérpretes preferidos, nomes de compositores consagrados (como Beethoven, Mozart, Schumann, Chopin e Liszt), assim como de compositores brasileiros que, na época da aplicação do questionário, faziam parte de seus repertórios (como Almeida Prado e Altino Pimenta), revelando assim pouca familiaridade com a cultura pianística. Ressalta-se que desses sete, seis são da UFSJ.

O segundo ponto a se destacar é que vários estudantes citaram seus próprios professores de piano como intérpretes preferidos. Isso, a meu ver, pode ser interpretado como um reconhecimento à figura do mestre – mais um pilar do ofício do pianista – ou, talvez, os professores tenham sido citados simplesmente por serem a referência musical de qualidade mais próxima aos estudantes. O terceiro ponto de interesse é a citação de 7 pianistas ligados à música instrumental brasileira e ao jazz. Embora eles tenham sido citados por cinco respondentes que já atuam profissionalmente na área da música popular, é possível compreender esse dado como um indício de que o público dos cursos superiores de música tem mudado seu perfil. Acredito que mais relevante que o próprio ecletismo do gosto é a manifestação, sem se deixar constranger pelas regras tácitas do ofício, desse gosto "ilegítimo".

Como já foi exposto, o recital de formatura é provavelmente o ritual mais significativo da trajetória acadêmica dos pianistas e, tradicionalmente, é dada maior importância a ele do que à cerimônia de colação de grau. O recital representa, ao mesmo tempo, uma síntese da trajetória musical e uma mudança do estatuto de estudante para o de "pianista". Nesse ritual, que funde celebração e afirmação identitária, o repertório a ser apresentado constitui um dos elementos fulcrais e não raramente, logo no início do curso, os estudantes já começam a escolher os compositores e as obras que figurarão em seu recital de formatura. Devido a essa força simbólica do repertório de formatura, foi pedido aos sujeitos da amostra que listassem até quatro compositores ou obras que gostariam de tocar (no caso dos graduandos) ou que efetivamente haviam tocado (no caso dos egressos). A partir desses dados, buscou-se, uma vez mais, apreender o nível de adesão ao ofício do pianista. Os resultados demonstraram a predominância, nas respostas das duas instituições, do repertório canônico do campo que é constituído basicamente por obras dos períodos barroco, clássico e romântico. O quadro abaixo apresenta os resultados a partir dos nomes dos compositores (aqueles que foram citados apenas por uma pessoa não estão incluídos):

QUADRO 4: Compositores de referência para o recital de formatura

COMPOSITOR	UFMG	UFSJ	Total
Beethoven	13	5	18
Chopin	6	8	14
Bach	10	3	13
Villa-Lobos	4	9	13
Brahms	7	3	10
Mozart	7	3	10
Schumann	7	2	9
Debussy	3	3	6
Liszt	2	3	5
Schubert	-	5	5
Prokofiev	5	-	5
Scarlatti	-	3	3
Ravel	2	-	2
Scriabin	2	-	2
Mendelssohn	1	1	2
Haydn	-	1	1
Cláudio Santoro	1	1	2
Lorenzo Fernandez	1	1	2
Ronaldo Miranda	1	1	2
Ernesto Nazareth	1	1	2
Almeida Prado	-	2	2

É interessante observar que, nas respostas dos alunos da UFSJ, Villa-Lobos foi o compositor mais citado (=9). Ele também foi o compositor brasileiro mais citado pelos alunos da UFMG (=4), mas na lista das preferências ficou em oitavo lugar. As outras referências a compositores brasileiros se apresentaram bem diluídas, sendo o compositor Ronaldo Miranda o único ainda vivo. O fato de Heitor Villa-Lobos ser, entre os pianistas, o mais "canônico" dos compositores brasileiros é uma questão a ser investigada, mas a título de hipótese podemos supor que a ampla difusão de sua obra (publicada em partituras, gravada e executada por pianistas consagrados), tenha contribuído para que ele se tornasse a maior referência do "piano brasileiro".

Chama também a atenção o pouquíssimo interesse pela obra de compositores nascidos a partir da segunda metade do século XX: foram citados apenas os compositores brasileiros Ronaldo Miranda (=2) e Marlos Nobre (=1). Essa "aversão" pela música contemporânea – seja por simples desconhecimento ou seja por dificuldades com a linguagem – reproduz o quadro descrito por Botelho (2001) acerca da prática pianística dos alunos do curso de bacharelado em piano na Escola de Música da UFMG na década de 90: "a prática pianística [...] dos entrevistados, além de privilegiar o repertório de concerto, privilegiava também a música do passado (principalmente dos períodos barroca, clássico e romântico) em detrimento da música contemporânea (p. 82). Podemos, assim, concluir que a ênfase no repertório canônico do piano se mantém como parte integrante da doxa do subcampo da formação pianística. Em uma extensa pesquisa sobre o ensino musical nos conservatórios franceses, a mesma questão foi investigada e o resultado foi na mesma direção: "o aluno do conservatório sugere um apego em bloco ao grande repertório tradicional, em torno de um gosto centrado no século XIX, clássico no sentido mais clássico do termo – de Bach a Ravel – e evitam os particularismos" (HENNION, 1998, p.213).

A participação em concursos de piano e *masterclasses* também foi investigada. Na amostra, 55% (=17) dos alunos da UFMG e 33% (=7) dos da UFSJ disseram já ter participado de concursos de piano. A participação nas aulas coletivas com professores convidados, realizadas na própria universidade ou em cursos de férias – as chamadas *masterclasses* – foi bastante expressiva nas duas instituições: 94% (=29) na UFMG e 86% (=18) na UFSJ. Considerações sobre as motivações e impressões pessoais acerca desses tipos de evento musical estão presentes nos retratos sociológicos apresentados a seguir.

Assim como o instrumento, as partituras também podem ser compreendidas como uma espécie de capital cultural objetivado. Devido ao fato de a maior parte do repertório do piano ser publicada por editoras estrangeiras, possuir partituras originais – em geral caras e encontradas somente em lojas especializadas – costuma ter alto valor de distinção. Todavia, a disponibilização *online* de praticamente todo o repertório canônico do piano, que vem ocorrendo nos últimos anos, parece ter mudado significativamente a relação dos estudantes com as partituras impressas em livros. O número de estudantes que respondeu recorrer à *internet* para ter acesso às partituras a ser estudadas foi de 48% na UFMG e de 67% na UFSJ.

Como o questionário foi aplicado em 2010/2011, acredito que hoje esse número seria ainda mais expressivo. Quando perguntados se possuíam muitas partituras originais, 87% na UFMG e 95% na UFSJ responderam que não. Além da internet, eles têm acesso às partituras por meio de seus professores e da biblioteca da universidade.

Para finalizar essa parte, foi perguntado aos alunos qual seria o grau de importância de uma série de fatores para uma boa formação pianística. Para chegar nos 15 fatores apresentados, realizei uma consulta via *email* com vários colegas professores de piano, como também me vali de ideias presentes no senso comum. A maioria dos fatores está presente no *ethos* do ofício do pianista, como já foi descrito. A seguir, o resultado:

QUADRO 5: Nível de importância de diversos fatores para a formação pianística

Fatores	Grande importância	Média importância	Pequena importância	Nenhuma importância
Talento	17	29	3	3
Iniciação precoce	16	16	19	1
Ouvido Absoluto ⁸	1	3	22	26
Conhecimento de outros idiomas	9	15	22	6
Musicalidade	45	6	1	–
Esforço e sacrifício	43	8	1	–
Boa orientação	49	3	–	–
Sensibilidade artística	42	10	–	–
Apoio e incentivo da família	15	28	7	2
Cultura Geral	19	27	6	–
Boa condição financeira	5	19	25	3

⁸ Capacidade de identificar instantaneamente qualquer nota musical tocada ou cantada.

Participação em concurso de piano	7	20	18	7
Participação em cursos livres	10	28	11	3
Disciplina e dedicação	50	2	–	–
Conhecimento do repertório pianístico	37	13	2	–

As opiniões se revelaram, mais uma vez, afinadas com o ofício do pianista, destacando-se a grande importância dada, por quase todos, aos seguintes fatores: disciplina e dedicação; boa orientação (valorização da figura do professor); musicalidade; esforço e sacrifício. Chama a atenção o fator "talento" ser considerado como de média importância pela maioria, o que pode ser compreendido como consequência dos vários questionamentos que o termo tem sofrido ou, talvez, se deva simplesmente a sua imprecisão semântica. Optei por apresentar os dados totais, e não por instituição, devido à pouca discrepância entre as opiniões.

3.8 OS ESTUDANTES E SUAS PRÁTICAS CULTURAIS

A última seção do questionário abordou as práticas culturais a fim de caracterizar dimensões do estilo de vida dos sujeitos. Foram analisados dados referentes às seguintes questões: o gosto musical dos sujeitos; a opinião a respeito da música contemporânea; as atividades de lazer preferidas e os hábitos de leitura. Em todas as questões o respondente deveria escolher entre as opções dadas, havendo também a possibilidade de elencar outras que julgasse mais adequadas.

O gosto musical foi abordado por meio das aversões e não das preferências, pois de acordo com Bourdieu (2008a) a identidade social do sujeito não está ligada apenas à adesão positiva às preferências de seu meio, mas também à aversão exprimida pelas preferências de outros grupos sociais. De uma maneira geral, os dados apontam que o gosto musical da amostra pode ser considerado como eclético ou, para utilizarmos o termo cunhado por Peterson e Simkus (1992), "onívoro". Contrariando o senso comum que atribui ao estudante de piano o gosto "exclusivo" pela música de concerto, aqueles que disseram ter aversão à *música popular em geral* representam

apenas 9,6% (=5). Essa mistura de gêneros caracteriza uma tendência contemporânea de redefinição da legitimidade cultural, calcada menos na proximidade da música erudita e mais na pluralidade do gosto, e está fortemente relacionada ao nível de escolaridade (COULANGEON, 2005). O ecletismo cultural, nova forma contemporânea de distinção segundo Lahire (2004), está fundado no reconhecimento e na legitimação dos saberes e práticas exteriores ao domínio da cultura erudita e é oriundo da quebra das fronteiras entre as culturas erudita, popular e de massa. Tal tendência pode ser observada nas concepções dos currículos das instituições estudadas, mas parece, em alguma medida, distanciada do *ethos* do piano, caracterizado pela devoção a um estilo de vida pouco aberto ao ecletismo em matéria de práticas culturais. Isso nos leva a supor que conflitos possam surgir na relação pedagógica entre alunos e professores de piano altamente comprometidos com o *ethos* do subcampo.

Dentre os gêneros musicais, que incluíam tanto a música de concerto quanto a música popular, as aversões mais citadas foram em relação ao *funk* (=20/ 38%), ao *axé* (=17/ 33%), à *música sertaneja* (=16/ 31%) e ao *rock heavy metal* (=16/ 29%). É interessante observarmos que os quatro gêneros relacionam-se com grupos sociais e estilos de vida bem distantes daquele associado ao *ethos* do pianista. Ao contrapor este alto número de aversões aos gêneros que possuem fortes demarcações sociais à fraca aversão, já citada, pela música popular em geral percebe-se um ecletismo marcado por hierarquizações internas. Este tipo de ecletismo, típico daqueles mais capitalizados culturalmente, caracteriza-se por uma incursão mensurada no domínio das práticas “ilegítimas” ou “em legitimação”, ou seja, por uma “tolerância estética” relativa (COULANGEON, 2005).

Ao compararmos as duas instituições não encontramos diferenças significativas, com exceção da aversão ao *axé*, mais presente entre os representantes da UFSJ. Já, quanto ao gênero, as mulheres manifestaram menos aversões que os homens. Um dado merecedor de nota é a aversão à *música erudita em geral* citada por 3 respondentes. Por se tratar de cursos de música erudita, atribuímos isso à possível existência de um equívoco na interpretação do significado da palavra *aversão*, o que pode estar associado ao despreparo intelectual de uma parcela do novo público universitário.

Uma questão específica abordou a opinião dos sujeitos sobre a música de concerto contemporânea. Como foi dito anteriormente, a música composta a partir do início do século XX não figura no repertório tradicionalmente estudado nos cursos superiores de música, e, de uma maneira geral, a experiência dos alunos com essa música é pontual ou mesmo inexistente. Alguns trabalhos científicos, como os de Deltrégia (2000) e Ferreira (1996), abordaram a problemática e propuseram que a música contemporânea esteja presente desde a iniciação ao piano, minimizando, assim, as chances de rejeição futuras. Para Goulart (2006), que pesquisou a temática "Música Contemporânea" nos eventos científicos brasileiros, a desatualização dos currículos das escolas de música brasileiras é a principal responsável pelo pouco contato dos músicos com esse tipo de música: "as instituições de ensino discriminam a música contemporânea que, conseqüentemente, não se torna inteligível e mesmo acessível aos intérpretes" (p.3).

Partindo do pressuposto de que a "raridade" da música contemporânea nos programas curriculares dos cursos superiores de música lhe confere uma certa áurea de distinção – já que é para poucos –, ao mesmo tempo que destoa do repertório canônico do piano, me pareceu interessante abordar a relação dos sujeitos com ela. A questão foi inspirada em uma das questões sobre música do livro "A Distinção" de Bourdieu (2008a):

QUADRO 6: A opinião dos sujeitos sobre a Música Contemporânea

Opiniões	UFMG	UFSJ	Total
A música contemporânea é complicada	23% (=7)	14% (=3)	19% (=10)
A música contemporânea não é para mim	19% (=6)	24% (=5)	21% (=11)
Aprecio a música contemporânea, mas não conheço	19% (=6)	24% (=5)	21% (=11)
Gosto bastante da música contemporânea, por exemplo, Schoenberg	7% (=2)	10% (=2)	8% (=4)

Toda a música contemporânea de qualidade me interessa	32% (=10)	28% (=6)	31% (=16)
TOTAL	100% (=31)	100% (=21)	100% (=52)

A parcela que se mostrou favorável – embora por motivos distintos – à música contemporânea predominou (60% se somamos as opiniões positivas). Os que disseram *apreciar a música contemporânea, mas não a conhecer* (21%) reconhecem sua legitimidade, mas paradoxalmente, não a conhecem. Outra pequena parcela (8%), de forma ingênua e provavelmente estimulada pelo reconhecimento do nome do compositor ilustre, respondeu *gosto bastante da música contemporânea, por exemplo, Schoenberg* (embora o compositor tenha sido figura central na história da música do século XX, os *insiders* não se referem a ele como "contemporâneo"). Uma parcela significativa da amostra (31%) ao escolher *toda a música contemporânea me interessa*, a resposta mais "legítima" na atual configuração atual do campo acadêmico musical, demonstrou a mesma postura identificada na questão dos gostos musicais, ou seja, a afirmação de uma "competência estética" que não é refém de gêneros ou estilos artísticos específicos.

As opiniões de aversão totalizaram 40%. Ao afirmar que *a música contemporânea é complicada*, 19% da amostra atribuíram seu estranhamento à falta de familiaridade com a linguagem contemporânea, não a excluindo totalmente do campo dos possíveis. Diferentemente, o grupo que respondeu *a música contemporânea não é para mim* (21%) demarcou uma atitude negativa mais firme. Duas leituras são possíveis: como uma naturalização do gosto que toma a forma de escolha subjetiva racionalizada ou, simplesmente, como um reconhecimento de sua incapacidade individual – "princípio de conformidade" (BOURDIEU, 2008a) – frente à linguagem contemporânea que lhes parece inacessível.

Na questão referente ao uso do tempo livre, pediu-se que as opções fossem marcadas de acordo com a preferência, sendo o número 1 a principal e assim por diante. Dentre as atividades de lazer assinaladas como número 1, as opções *assistir a concertos* (17,3%) e *ouvir música* (11,5%) foram as mais citadas, sendo a primeira mais presente entre os alunos da UFMG e a segunda entre os alunos da UFSJ. Tal inversão reflete a diferença nas ofertas culturais das cidades onde as instituições estão localizadas, ou seja, capital e interior.

Se considerarmos o número total de citações, chegamos ao seguinte resultado: *assistir a concertos* (65%); *ouvir música* (56%); *cinema* (48%); *festa na casa de amigos* (40%); *prática esportiva* (34%); *internet* (32%). A predominância de duas atividades musicais entre as preferências dos pianistas ilustra um estilo de vida, próprio das profissões artísticas, em que a escolha profissional não se dissocia totalmente do lazer, “invadindo” o uso do tempo livre. Com exceção da opção *assistir a concertos*, as atividades de lazer citadas pela amostra, com idade entre 18 a 25 anos, refletem um gosto cultural típico de sua geração.

Os dados relativos aos hábitos de leitura trazem resultados curiosos. O gênero literário preferido, citado por 56% dos respondentes, foi a *poesia*, seguido de livros técnicos sobre música (36,5%), biografias de músicos (31%) e *bestsellers* (30%). A escolha da poesia como gênero preferido se contrapõe às escolhas menos legítimas, o que pode ser compreendido a partir de duas hipóteses. A primeira refere-se a um efeito de legitimidade imposto pelo termo que parece associar-se facilmente aos ideais vinculados à profissão artística como a "sensibilidade" e a "expressividade". Em outras palavras, o reconhecimento da poesia como alta cultura pode ter constrangido os respondentes a escolhê-la. Outra hipótese diz respeito a uma compreensão expandida do termo poesia que, em tempo de redes sociais e mini-blogs, englobaria citações, frases feitas e versos descontextualizados. Ao compararmos as duas instituições, elas se equiparam quanto aos gêneros mais citados, levando-nos a supor que o efeito simbólico do diploma sobre as escolhas literárias seja, portanto, mais forte entre os alunos da UFSJ, considerada a grande diferença sociocultural destes alunos em relação aos da UFMG.

Os dados analisados nos permitem concluir que o efeito simbólico do diploma (BOURDIEU, 2008a) sobre as práticas culturais não ocorre de maneira uniforme, ora tendendo à cultura legítima (como a escolha da poesia como gênero literário preferido), ora não. Esse efeito diferencial parece estar relacionado com as mudanças morfológicas da população universitária advindas das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior.

Parte II

10

Moderato commodo assai e con delicatezza. "Quadros de uma exposição"

1) *p*

p

ritard.

dimin. *pp*

attacca

1) Знаки в клаврах поставлены редактором.
Les signes en clef sont placés par le rédacteur.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA E A CATEGORIZAÇÃO DOS RETRATOS SOCIOLOGICOS

4.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Como dito anteriormente, este trabalho lançou mão de duas abordagens metodológicas. A primeira, de caráter mais quantitativo, foi descrita no terceiro capítulo da primeira parte. A segunda orientação metodológica, essencialmente qualitativa, utilizou o estudo de caso, resultando na construção de 16 retratos sociológicos. Segundo Yin (2001, p. 19), o estudo de caso mostra-se pertinente quando as questões centrais da pesquisa são do tipo "como" e "por que", o pesquisador tem pouco controle sobre o evento e a ênfase se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em determinado contexto social. Normalmente, estudos de caso possuem um caráter descritivo, com traços literários, e buscam “construir evidências, compreensões, fazer emergir contextos, conexões, relações submersas e pertinentes, assim como um curso e um processo” (BUENO, 2007, p.70).

Dentre os sujeitos que responderam ao questionário (=52), selecionei oito pianistas, graduandos e egressos, de cada instituição. A opção por incluir egressos justifica-se por possibilitar melhor apreensão das tomadas de posição ao longo do percurso acadêmico. De acordo com Gil (1996, p.122), o estudo de caso deve buscar certa variedade na seleção dos casos a serem estudados, podendo o pesquisador selecioná-los a partir de algumas regras como: buscar casos típicos, casos extremos ou casos marginais. Nessa pesquisa, optei pelo critério dos casos extremos, já que esses “podem fornecer uma ideia dos limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar” (*idem*). Busquei, portanto, embasar a seleção dos sujeitos considerando uma diversificação no que se refere à pertença social, ao tipo de trajetória formativa musical, ao gênero, às representações e, principalmente, ao uso de estratégias de investimento positivo ou negativo ao longo do curso superior.

A abordagem microssociológica de Bernard Lahire (2002a) – estudo das variações intraindividuais e interindividuais dos comportamentos, bem como de seus determinantes sociais heterogêneos – foi adotada para a construção e análise dos retratos sociológicos ou biografias sociológicas. Em sua perspectiva, a história de vida dos entrevistados é construída a partir de um roteiro que possibilita resgatar seu percurso tendo em vista a pluralidade de instâncias socializadoras e de contextos (LOPES, 2012). Por meio dos retratos, espera-se apreender como fatores internos e externos ao indivíduo se articulam e instituem um coeficiente de singularidade que, por sua vez, também reflete a dimensão social na qual o sujeito está inserido, podendo levar à compreensão das regularidades:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2005, p.14).

É preciso esclarecer que, embora a inspiração para a elaboração dos retratos sociológicos venha da obra, com mesmo nome, de Bernard Lahire (2002a), metodologicamente a construção dos retratos apresentados neste trabalho seguiu aquela utilizada na pesquisa portuguesa "*Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior*" (COSTA e LOPES et al., 2008), a qual teve o sociólogo como um de seus consultores. No livro de Lahire, os oito retratos foram elaborados a partir de seis entrevistas com o mesmo indivíduo abordando diversas dimensões de sua vida como escola, família, trabalho, rede de sociabilidade e lazer. A partir desse material foi possível investigar as variações intraindividuais dos comportamentos e gostos segundo os vários contextos sociais. Já na pesquisa de Costa e Lopes (2008) foi utilizado um aparato metodológico mais simples – uma entrevista com cada estudante – porém, ao atingir um extenso número de entrevistados (116), ele possibilitou a categorização de percursos-tipo ao revelar a grande diversidade e complexidade das trajetórias.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a elaboração dos retratos. A flexibilidade proporcionada por essa modalidade de coleta de dados é pertinente a esta pesquisa, pois “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações e de suas crenças e valores” (LAVILLE, 1999, p.189).

Nas entrevistas foram abordadas questões, similares àquelas do questionário, que fizeram emergir as especificidades de cada indivíduo. O roteiro da entrevista foi organizado em quatro eixos: dados referentes à origem social dos sujeitos; a formação musical anterior ao ingresso no curso superior; a trajetória acadêmica e, por último, as práticas culturais dos entrevistados. No primeiro eixo, além de questões que permitiram aferir a pertença social do sujeito, foram também abordadas aquelas relativas ao ambiente cultural familiar e à trajetória escolar. O segundo eixo buscou uma descrição pormenorizada da iniciação musical dos pianistas, procurando identificar o papel da família e as figuras de influência neste período. A trajetória acadêmica - desde as motivações da escolha profissional, passando pelas expectativas e frustrações, as redes de sociabilidade, assim como pela relação com o campo acadêmico musical e a cultura pianística - foi a tônica do terceiro eixo. Por último, as práticas culturais (indicador fortemente relacionado ao capital escolar) tematizaram o quarto eixo. Além das atividades culturais e de lazer mais frequentadas, a relação dos entrevistados com a cultura legítima também foi explorada.

As dezesseis entrevistas foram realizadas de novembro de 2011 a setembro de 2012 e, conforme a disponibilidade dos sujeitos, ocorreram nas dependências da Escola de Música da UFMG ou do Departamento de Música da UFSJ, como também em minha residência. O material gravado perfaz um total de aproximadamente 23 horas, tendo a entrevista mais curta 40 minutos de duração e a mais longa 3 horas. Por uma questão de exequibilidade, optou-se por se realizar apenas uma entrevista com cada sujeito.

Uma questão, que foi a princípio preocupante, diz respeito a minha proximidade com grande parte dos retratados, sendo que muitos deles foram meus alunos durante a graduação na UFSJ. Essa "excessiva" familiaridade poderia, sob certo ponto de vista, comprometer a neutralidade científica apregoada em vários manuais de metodologia. Todavia, o que parecia um problema a ser solucionado se configurou, no decorrer do trabalho, como uma vantagem metodológica. Bourdieu (2008c), ao discorrer sobre os problemas de interação e de violência simbólica em situações de entrevistas, afirma que a proximidade social e a familiaridade contribuem efetivamente para que haja uma comunicação não-violenta e eficaz. Assim sendo, as perguntas do pesquisador não soariam "ameaçadoras ou agressivas porque seu interlocutor sabe

perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se" (BOURDIEU, 2008c, p. 698).

De acordo com as diretrizes da pesquisa de Costa e Lopes (2008), o processo de elaboração dos retratos possui quatro etapas, a saber: elaboração do roteiro da entrevista; transcrição integral do material gravado; edição da entrevista e redação dos retratos (LOPES, 2012). Após a realização da transcrição literal¹ de cada entrevista, é realizada uma edição na qual se mantém apenas o discurso direto do entrevistado. Nessa etapa, a narrativa do entrevistado é organizada e categorizada tematicamente a fim de facilitar a redação final do retrato. Segundo Lopes (2012) a redação do retrato sociológico deve ser um "diálogo entre a teoria e a empiria", resultando em um texto com estilo mais enxuto. Uma interpretação mais sofisticada, com citação de autores e conceitos, deve ser reservada para quando os retratos forem analisados transversalmente (neste trabalho a análise transversal se encontra no Capítulo VI).

Quanto ao formato final, os retratos são constituídos por: título, *lead* e corpo do texto. Os títulos² são compostos por duas partes e buscam exprimir um traço subjetivo ou objetivo que, segundo minha interpretação, seria o ponto central da trajetória do entrevistado. Nele, pode-se observar claramente o "diálogo teoria/empiria": a primeira parte do é citação direta do retratado, seguida de uma sintética interpretação sociológica de sua trajetória. Logo abaixo do título, há um pequeno texto em destaque, o *Lead*. O termo é emprestado do jornalismo e se refere à primeira parte de uma notícia geralmente colocada em destaque que fornece ao leitor as principais informações, além de instigá-lo a prosseguir a leitura. No caso dos retratos, os *leads*, além de oferecer uma chave de leitura, permitem que o leitor, caso julgue necessário, retome cada estudo de caso com maior facilidade.

Todos os nomes de pessoas constantes nos retratos – sejam dos alunos ou professores – são fictícios e foram escolhidos livremente, ora simplesmente por sua sonoridade, ora por algum

¹ As transcrições das 16 entrevistas perfizeram um total de 357 páginas.

² Em seus Retratos Sociológicos, Lahire (2002, p.45) opta por não dar-lhes títulos pois isso poderia reduzir a história de vida dos indivíduos a uma "fórmula geradora", levando o leitor a uma ilusão de monocoerência dos sujeitos e não aos múltiplos princípios de coerência, pressuposto científico de seu trabalho. Nesta pesquisa, diferentemente da proposta de Lahire, as narrativas não dizem respeito a múltiplas dimensões da vida cotidiana dos sujeitos, mas se organizam em torno de um eixo principal, a trajetória formativa musical. O título, portanto, visa sintetizar a relação dos retratos com esta dimensão, além de facilitar a identificação do retratado ao longo da leitura.

tipo de associação simbólica que me tenha ocorrido. Já os nomes das cidades, quando presentes, e das instituições correspondem aos verdadeiros e sua referência foi devidamente autorizada pelos retratados.

A análise transversal dos dezesseis retratos constitui o Capítulo VI deste trabalho. A partir do próprio roteiro de entrevista, do material colhido nas entrevistas – que em vários momentos extrapolou as questões do roteiro – e da escrita dos retratos sociológicos, emergiram alguns pontos que parecem fundamentais para uma interpretação sociológica das trajetórias. Esses pontos fulcrais resultaram na elaboração de 7 eixos de análise que pretendem clarificar a relação entre certos determinantes sociais e a construção das trajetórias acadêmicas, levando-nos a melhor compreender como os sujeitos mobilizaram suas disposições (para agir e para crer) ao ingressarem no contexto universitário. São eles: o contexto familiar e as condições objetivas de existência; o capital social e a rede de sociabilidade; as práticas e preferências culturais; o papel das instituições UFMG e UFSJ; a formação musical inicial; a relação com o ofício do pianista e o papel da subjetividade.

A utilização dos "retratos sociológicos" como abordagem metodológica se mostrou, a meu ver, duplamente pertinente. Em primeiro lugar, saliento a acuidade da proposta para se estudar a delicada relação entre os estudantes de música e a Música enquanto escolha profissional, já que esta relação costuma vir carregada de fortes componentes passionais. Por abordar a Música em diferentes contextos sociais e em um amplo leque temporal – da primeira infância às perspectivas profissionais futuras – as entrevistas propiciaram um ambiente altamente favorável à expressão da subjetividade dos sujeitos: em algumas ocasiões a emotividade foi tão intensa que levou os entrevistados às lágrimas; outros chegaram a comparar a experiência a uma sessão de terapia. Vários foram os momentos em que se configurou o que Bourdieu nomeou de "autoanálise provocada e acompanhada". Para o sociólogo, há situações em que o entrevistado, conduzido pelo pesquisador, se aproveita da ocasião da entrevista para "realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas" (BOURDIEU, 2008, p. 704).

O segundo ponto positivo da metodologia dos retratos sociológicos se refere ao aspecto inovador da abordagem para pesquisas que tenham como objeto a relação dos músicos ou estudantes de música com os diversos contextos de produção, aprendizagem e fruição musical. No levantamento que fiz encontrei apenas o trabalho realizado por Lopes *et alii* (2010) sobre processos de construção identitária de gênero no domínio da música eletrônica por meio de "retratos" de mulheres *clubbers*. Não foram encontrados, até o momento, trabalhos realizados no Brasil que tenham utilizado essa abordagem.

4.2 A CATEGORIZAÇÃO DOS RETRATOS

A partir de uma leitura transversal dos 16 retratos surgiram várias possibilidades de categorizações. Tendo em vista que a escolha dos sujeitos retratados se preocupou em contemplar de maneira equilibrada um leque de variáveis, seria possível, por exemplo, agrupá-los por instituição, gênero, condições socioeconômicas e culturais ou mesmo por tipos de percursos de formação musical anteriores à entrada na universidade. No entanto, pareceu mais pertinente propor categorias que dialogassem com duas questões fundamentais desse trabalho, a saber: como se dá a socialização profissional dos estudantes de piano durante a graduação?; qual o poder simbólico da representação do "ofício do pianista" sobre as trajetórias acadêmicas?

Tendo esses questionamentos como base, identificou-se três categorias de percurso acadêmico que podem ilustrar de maneira sintética diferentes tomadas de posição dos estudantes frente ao *ethos* do subcampo da formação pianística. São elas: 1) Percursos de alta adesão; 2) Percursos de adesão parcial; 3) Percursos de reconversão. Devido ao caráter qualitativo da pesquisa, não se pretendeu – e isso seria certamente pretencioso principalmente devido ao número de casos estudados – criar perfis "tipo", mas sim demonstrar tendências observadas, bem como organizar e auxiliar a leitura dos retratos.

A categorização levou em conta a predominância – e não a exclusividade – de determinadas tomadas de posição no decorrer da trajetória acadêmica, o que possibilitou agrupar os 16 retratos sem se preocupar necessariamente com uma homogeneidade absoluta dentro de cada tipo de percurso. Ao colocar a tônica sobre a predominância de determinadas características foi

possível, por exemplo, categorizar alguns casos que possuem claramente aspectos de dois perfis. Convém também mais uma vez lembrar que nem todos os retratados já se formaram, o que reforça o caráter tendencial das categorias propostas. A seguir, uma breve descrição dos aspectos que definem cada tipo de trajetória acadêmica.

1) PERCURSOS DE ALTA ADESÃO

Os percursos de alta adesão são considerados aqueles em que predominam as seguintes características:

- Centralidade do estudo do piano no curso. O tempo dedicado ao instrumento é bem maior do que aquele dedicado às outras disciplinas.
- A *ilusão* do campo é compartilhada. Isso não significa que não haja incômodos e questionamentos, mas eles não chegam a abalar o papel de protagonista do piano durante o curso.
- Esforço contínuo para corresponder ao *ethos* do pianista. Nesses percursos há grande envolvimento em **atividades de caráter formativo e socializador do subcampo da formação pianística**, tais como: festivais, *masterclasses*, concertos, concursos etc. A busca pelo conhecimento acerca da cultura pianística é uma constante.
- A perspectiva de atuação profissional está ligada principalmente à competência pianística (intérprete solista ou camerista, professor de piano para alunos em nível avançado ou pianista acompanhador). A identidade profissional mais almejada é a de pianista.

Nessa perspectiva foram classificados os retratos abaixo:

Nome	Idade ³	Instituição	Situação acadêmica
Ângelo	28	UFMG	ingressou em 2011
Carolina	26	UFMG	egressa/2005-2010
Jeferson	25	UFMG	egresso/2006-2010

³ A idade é referente à data da entrevista.

Leo	23	UFSJ	egresso/2007-2010
Lucas	19	UFSJ	ingressou em 2011
Marcel	24	UFMG	egresso/2005-2010
William	25	UFMG	ingressou em 2010

2) PERCURSOS DE ADESÃO PARCIAL

Nesses percursos destacam-se os aspectos a seguir:

- A dedicação ao piano é parcial, senão durante todo o curso, por vezes de forma oscilante. Os esforços são direcionados também para outras áreas de formação como o ensino da música ou a prática da música popular.
- A perspectiva de atuação profissional está mais ligada ao ensino da música (incluindo a iniciação musical e os níveis mais elementares). A atuação como instrumentista, após a formatura, do repertório erudito não é descartada, mas é compreendida como excepcional.
- Presença mais enfática de críticas e sentimentos de inadequação relativos ao *ethos* do subcampo da formação pianística e suas demandas.
- Não se observou um grande empenho em familiarizar-se com o universo em torno da cultura pianística, tais como: conhecimento de repertório, intérpretes, gravações, etc.
- Em alguns casos são percursos marcados por oscilações, ambiguidades e, às vezes, por crises identitárias.

Tais critérios levaram à seguinte classificação:

Nome	Idade	Instituição	Situação acadêmica
Augusto	26	UFSJ	egresso/2006-2010
Inês	25	UFSJ	egressa/2006-2010
Maria Luíza	20	UFMG	ingressou em 2010
Regina	25	UFMG	egressa/2005-2011
Tiago	26	UFSJ	ingressou em 2010

3) PERCURSOS DE RECONVERSÃO

O termo "reconversão" é entendido como um redirecionamento deliberado da trajetória a fim de adaptar-se a uma nova realidade. Nesses percursos, o capital cultural adquirido ganha nova função no processo de formação superior. Caracterizam-se por:

- Ruptura com a centralidade do estudo do piano na formação universitária. Nas trajetórias estudadas, observou-se dois tipos de ruptura: definitiva (mudança de habilitação) ou quando o estudo do instrumento torna-se claramente secundário e acessório à formação musical.
- A perspectiva concreta de atuação profissional distancia-se da performance como pianista erudito. Nos casos estudados as atuações vislumbradas estão ligadas à área da educação musical (principalmente à musicalização infantil), à música popular e à construção de instrumentos étnicos.
- Reconhecimento de uma incompatibilidade entre o seu estilo de vida e aquele identificado como ideal segundo os preceitos do *ofício do pianista*.

Os retratos que ilustram essa categoria são estes:

Nome	Idade	Instituição	Situação acadêmica
André	29	UFSJ	ingressou em 2007
Helena	22	UFMG	ingressou em 2008
Lucilaine	24	UFSJ	ingressou em 2009
Sarah	26	UFSJ	egressa/2006-2010

CAPÍTULO V

OS RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os dezesseis retratos sociológicos dos estudantes de piano selecionados, sendo oito do quadro discente da UFMG e oito da UFSJ. Como foi exposto no capítulo anterior, os retratos foram divididos em três categorias de acordo com o tipo de relação estabelecida com o *ofício do pianista* que predominou em cada trajetória acadêmica.

5.1 PERCURSOS DE ALTA ADESÃO

Retrato	Nome	Idade ¹	Instituição	Situação acadêmica
1	Ângelo	28	UFMG	ingressou em 2011
2	Carolina	26	UFMG	egressa/2005-2010
3	Jeferson	25	UFMG	egresso/2006-2010
4	Leo	23	UFSJ	egresso/2007-2010
5	Lucas	19	UFSJ	ingressou em 2011
6	Marcel	24	UFMG	egresso/2005-2010
7	William	25	UFMG	ingressou em 2010

¹ A idade é referente à data da entrevista.

RETRATO 1: Ângelo

“MEU PRINCIPAL INTERESSE É NO PROFESSOR, NÃO NO CURSO”: o uso finalista do diploma em uma relação apaixonada com o ofício do piano.

Ângelo tem 28 anos, nasceu em Belo Horizonte, mas passou a infância e adolescência em Rondônia. Após terminar o curso de Composição e o mestrado na Escola de Música da UFMG, ele pediu continuidade de estudos e, atualmente, é aluno do terceiro período do curso de bacharelado em piano. Seus pais residem em Porto Velho, seu irmão mais novo mora em Belo Horizonte onde se prepara para prestar vestibular. A mãe estudou Pedagogia, é funcionária pública e trabalha também como professora universitária. Seu pai, músico popular amador atuante, formou-se em Geografia. Ele trabalha como analista ambiental.

Marcada pela precocidade, a relação de Ângelo com o piano esteve por muito tempo atrelada à composição. Aos 15 anos, após participar de um programa de televisão, ele chegou a gravar um cd com suas composições. Já em Belo Horizonte, cursou concomitantemente Composição na UFMG e Piano na UEMG, este curso não concluído. Durante a graduação, à medida que se destacava no meio pianístico, a prática instrumental se sobrepunha ao seu interesse pela Composição. Mesmo após ter concluído o Mestrado na linha de performance e já trabalhar como técnico-pianista em um universidade federal, ele quis cursar, agora na UFMG, a graduação em piano. Mais do que a posse do novo título interessa-lhe ser aluno da professora com quem vinha tendo aulas particulares, como também consolidar sua identidade como pianista.

Ângelo nasceu em Belo Horizonte, mas ao completar um ano, seus pais se mudaram para Porto Velho, Rondônia, estado da família de seu pai. Lá ele viveu até completar 17 anos quando voltou para a capital mineira para continuar os estudos. Possui um irmão quatro anos mais novo que, embora já tenha começado vários cursos superiores, se prepara novamente para prestar vestibular. Atualmente, os pais moram em Porto Velho, o irmão em Belo Horizonte e Ângelo, que passou recentemente em um concurso para técnico-músico em uma universidade federal, reside em São João Del Rei, Minas Gerais.

Sua trajetória possui traços bastante peculiares. Embora já tenha cursado uma graduação em Composição, um mestrado em Música e já possua um emprego público como músico, ele está atualmente matriculado no terceiro período de outro curso de graduação, desta vez em Piano na UFMG. Outra característica singular é que apesar de ter sido considerado uma "criança prodígio" devido ao seu desempenho pianístico, Ângelo não teve o piano como primeira opção

profissional: "eu tava tão acostumado com aquilo que eu não compreendi como uma profissão. Talvez algo novo fosse uma profissão. Mas o piano, pra mim, já era meu."

A mãe de Ângelo é pedagoga, trabalha na Secretaria de Educação de Rondônia e também dá aulas em uma faculdade particular. Seu pai, formado em Geografia é analista ambiental e trabalha como consultor. Apesar de não ter escolhido a música como profissão, ele chegou a estudar violão no Conservatório da UFMG e, ainda hoje, mantém uma prática de música popular brasileira bastante intensa. No período em que morava em Belo Horizonte, organizou uma roda de choro que se tornou referência na capital. Antes de frequentar as aulas no conservatório, o pai de Ângelo aprendeu a tocar violão sozinho, chegando mesmo a construir seu próprio instrumento.

Ângelo se ressentia das poucas atividades culturais que Porto Velho, à época, oferecia. Apesar de haver um cinema, a família raramente o frequentava. Ele, entretanto, guarda boas lembranças dos períodos de férias, quando iam visitar os parentes maternos em Belo Horizonte, e assim aproveitava para ir ao teatro. O hábito da leitura – praticamente abandonado na adolescência e retomado mais tarde – se deve, segundo Ângelo ao incentivo dos pais, ambos ávidos leitores. Entre suas memórias relacionadas à música na infância estão os encontros familiares semanais, quando seu pai e seus tios tocavam instrumentos e cantavam. Embora tenha crescido em um ambiente onde predominava a música popular – "a cultura que eu absorvia era a cultura popular, chorinho que meu pai tocava, a bossa nova, o samba, música popular brasileira. Foi isso que eu absorvi minha vida inteira" – Ângelo afirmou que nunca se interessou por esse tipo de música e, diferentemente de seu irmão, nunca quis aprender violão, o instrumento do pai.

Sua mãe, que segundo ele "tem uma voz bonita e costuma cantar", ouvia música clássica frequentemente, inclusive durante a gravidez. Ele também se lembra de ouvir a coleção de vinis de música clássica que o pai havia comprado antes do seu nascimento. Ângelo disse que seus pais intuíram, sendo ele ainda bebê, que seria músico:

[Minha mãe] deixou cair uma caixa de palitos de fósforos, eu fui e com o dedo em pinça pesquei cada palitinho. Ela falou – ela é psicopedagoga – que não era pra eu ter conseguido. Quando ela me viu fazendo aquilo, levou um susto e percebeu que eu ia ter alguma atividade manual. E o outro sinal, eu era bebê também e estava na frente da tv, aí em determinado momento eu parei de brincar, olhei pra tv – havia um pianista tocando – quando ele parou de tocar, eu voltei a brincar. Ela ficou encabulada!

Durante a infância de Ângelo, seu pai trabalhava no Ibama e também era diretor de uma escola de música da prefeitura de Porto Velho. Após a escola, Ângelo costumava ir com a mãe buscar o pai no trabalho e, enquanto esperava, o menino ficava "perambulando pelas salas e brincando com aquela caixa preta cheia de teclinhas brancas e pretas". Mesmo acreditando no talento do filho, os pais de Ângelo fizeram um acordo de só colocá-lo na aula de música caso ele pedisse. Isso ocorreu quando ele tinha seis anos.

O pedido do menino veio acompanhado do desejo de ter aulas com Bia, a coordenadora de piano da escola que costumava flagrá-lo brincando ao piano. Além de trabalhar na escola municipal, ela também possuía sua própria escola de música. Todavia, por incompatibilidade de horários, ele não pôde estudar com Bia e, após um ano, quase interrompeu os estudos por causa da professora: "ela não tinha muita paciência comigo porque tudo o que eu fazia eu fazia de ouvido e ela ficava irritada comigo porque eu não queria ler". Assim, um ano depois, Ângelo foi estudar música na escola de Bia que aos poucos se transformaria em sua "segunda casa".

Dos sete até os dezessete anos, Ângelo frequentou essa escola e, durante todo o tempo, foi aluno de piano de Bia. Como seus pais trabalhavam fora, ele ia todos os dias após o horário escolar para a escola de música. Lá, além de piano, teve aulas de flauta-doce e musicalização, mais tarde de contraponto, harmonia, história da música e história da arte. Era também na escola de Bia que ele estudava piano, pois viria a ganhar seu próprio instrumento apenas três anos depois do início das aulas. Ele ainda se lembra com clareza do dia que o piano, comprado em São Paulo, chegou à sua casa.

Ângelo afirmou que a escola de música desempenhou um papel em sua infância e adolescência que extrapolou a formação musical. Devido à alta pontuação em um teste de aferição do coeficiente de inteligência, ele frequentava, na escola regular, uma série à frente. Isso fez com que, nos primeiros anos escolares, tenha enfrentado problemas de socialização, o que causava grande preocupação aos pais. Já na escola de música de Bia, ele se sentiu mais à vontade e pôde, enfim, fazer amigos mais facilmente.

Em toda sua trajetória de formação musical em Rondônia, Ângelo sempre se destacou entre os alunos da escola de música, o que para ele está mais ligado ao fato de compor do que à sua performance ao piano propriamente dita:

Eu tinha muita facilidade, porque lá eram séries – da primeira à oitava e do primeiro ao terceiro que era o técnico – e eu fazia dois anos em um. E sempre tinha concertos dos alunos que se destacavam e eu era o mais novinho, de gravatinha borboleta, sempre estava em todos. Mas o motivo principal por eu me destacar talvez não fosse o piano, talvez fosse porque desde o começo eu fazia as minhas composições. Então, eu sempre me destaquei porque uma criança com sete anos compondo não era muito comum, principalmente lá (não sei aqui).

Quando tinha 15 anos, Ângelo participou de um programa televisivo de reportagem, em rede nacional, sobre crianças-prodígio. Essa projeção lhe proporcionou conseguir um patrocínio para gravar um cd, em um estúdio profissional no Rio de Janeiro, com suas próprias composições. Foi a partir dessa época que ele passou a considerar a possibilidade de escolher a música como profissão, no caso o curso de Composição. Além da motivação advinda da repercussão da reportagem de tv, ele disse que essa ideia ganhou contornos mais concretos quando chegou na cidade um professor de música que havia cursado Composição. Para Ângelo, até mesmo seu desenvolvimento ao piano deve muito à composição: meu estudo no piano foi basicamente baseado nas novidades que eu via na pecinha, eu pegava e começava a improvisar. O meu ganho técnico, eu acho que foi nesse sentido e não com o estudo de técnica".

Ângelo estudou durante todo o ensino básico em uma mesma escola particular. Disse sempre ter sido bom aluno, que tirava boas notas e se destacava nas disciplinas exatas. Embora o problema de inadaptação tenha ocorrido nos primeiros anos escolares, afirmou sempre ter tido poucos amigos, mas alguns ainda mantém contato apesar da distância. Ele atribui isso tanto ao fato de sempre ter sido o caçula da turma, como também à "estranheza" provocado por estudar música:

Eu nunca fui de ter muitos amigos e até pelo fato de ser diferente, uma criança, um adolescente que gostava de cultura, tocava piano, era estranho. Porque as pessoas lá não tinham acesso, então não entendiam. Piano lá era como se uma criança chegasse hoje na escola e falasse que toca cravo. Ninguém vai saber o que que é. Destoava. Então, eu nunca fui muito popular.

Em dezembro de 2001, Ângelo se mudou para Belo Horizonte para continuar os estudos. A cidade foi o destino natural, já que a toda a família materna morava na capital mineira. Durante quatro anos – antes de seu irmão e seu pai também se mudarem para Belo Horizonte – ele morou com uma tia que também era sua madrinha. Primeiramente, ainda sem convicção sobre qual curso escolher, ele prestou vestibular para Arquitetura e não foi aprovado. Decidiu então se preparar melhor e começou a frequentar um cursinho pré-vestibular.

No decorrer de 2002, além das aulas do cursinho, Ângelo teve aulas particulares de composição e fez também algumas aulas particulares de piano (uma vizinha da tia permitia que ele estudasse em seu piano). No final do ano daquele ano, ele então decidiu prestar vestibular para três cursos: Composição na UFMG, Piano na UEMG e Ciência da Computação na PUC. Segundo ele, dos três cursos o de Composição era o mais desejado, o de Ciência da Computação contemplava seu gosto pela matemática e o curso de Piano na UEMG significava a oportunidade de continuar estudando o instrumento sem precisar pagar aulas particulares.

Ele foi aprovado na PUC e na UEMG. Após um semestre frequentando os dois cursos, Ângelo decidiu abandonar a Computação, continuar na UEMG e tentar o vestibular mais uma vez para Composição na UFMG:

Fiquei influenciado por aquele meio [curso de Música na UEMG], vi que eu gostava daquele meio e resolvi que eu ia tentar [Composição] mais uma vez. Eu ainda tava na cabeça que eu queria ser compositor. Ninguém tirava isso da minha cabeça! Se eu não conseguisse não era pra ser e eu ia continuar a minha vida.

A minha família sempre me apoiou, mas quando eu tava na Ciência da Computação e decidi largar o curso, não foi uma proibição mas acho que rolou um medinho da minha mãe, porque ela é mais pé no chão. O meu pai é muito sonhador, meu pai na verdade estava se realizando em mim.

Na segunda tentativa ele foi aprovado na UFMG e passou a frequentar os dois cursos de música. Progressivamente o curso de piano passou a ser mais estimulante do que o tão almejado curso de composição. Para Ângelo, isso se deveu tanto à frustração de suas expectativas em relação ao curso de composição quanto à troca, no segundo período, da professora de piano na UEMG: "comecei a estudar com a Tânia e ela, muito empolgada, me deu logo de cara a 109 [uma importante Sonata da literatura pianística composta por Beethoven]! Ela começou a me jogar pra fazer concursos e ir em festivais. Todos os concursos que eu fazia eu tirava colocação e

aí não teve jeito: eu virei pianista". No período em que começou a participar de concursos de piano, chegava a estudar 10 horas por dia. Para estudar seu instrumento, ele passava muito tempo nas duas universidades, sempre à procura de salas com piano disponíveis. Ângelo só viria a comprar um piano em Belo Horizonte anos depois quando já estava terminando o mestrado.

Quando Ângelo iniciou a graduação na UEMG, ele já tocava obras importantes do repertório tradicional do piano, com especial ênfase em Chopin - "sempre toquei muito Chopin" - e Villa-Lobos. Dos compositores nascidos a partir do século XX, disse só conhecer o francês Debussy. Embora reconheça que sua formação inicial lhe deu uma boa base musical e pianística, ele disse ter percebido sérias lacunas:

Eu cheguei aqui como uma esponja, não conhecia nada. Não conhecia repertório... quer dizer, repertório eu conhecia de piano, mas não sabia que eu deveria conhecer também repertório de orquestra, música de câmara eu não conhecia. E não conhecia sobre intérpretes, não conhecia sobre os outros instrumentos...

Sua percepção atual é de que seus colegas de piano, à época, tinham mais conhecimentos relacionados à cultura pianística. Essa constatação, ao invés de desanimá-lo, o estimulou a "buscar conhecimento" pois disse ter se sentido "na obrigação de também saber daquilo, de ser igual a eles". Ele ressaltou que a dedicação aos estudos só foi possível devido ao apoio incondicional, afetivo e financeiro, de seus pais.

Ângelo relatou que o estímulo para se dedicar ao piano veio do fato de ter se sentido, desde o princípio, desafiado por Tânia. Ele também esperava que por ter estudado em Rondônia - "um lugar que não tinha tanto acesso à cultura como aqui" - os professores e colegas tivessem pena dele. Entretanto, isso não se confirmou e, pelo contrário, os professores eram até mais exigentes com ele: "me sentia muito cobrado, mas aquilo era um desafio pra mim, não me sentia pressionado. Eu não me sentia sufocado, era um jogo divertido".

Devido à rigidez curricular do curso da UEMG que gerava problemas de horário, logo Ângelo passou a cursar quase que exclusivamente as disciplinas relacionadas ao piano, enquanto cumpria à risca o currículo da UFMG. Mesmo descontente com o curso de Composição, ele disse ter aproveitado muito o curso, destacando-se as aulas de música de câmara ministradas pela professora Isabel, de quem foi se aproximando paulatinamente. Já o vínculo com o curso

na UEMG passou a ser sustentado então apenas por sua ligação com Tânia, a professora de piano.

Ele estudou sob orientação de Tânia por cinco anos, ou seja, até se formar no curso de composição. Nesse período quase foi jubilado – pois devia muitas disciplinas que não poderiam ser cursados em tempo hábil – e chegou a fazer outro vestibular para continuar estudando com Tânia. Durante esses cinco anos, o piano se tornou definitivamente protagonista em sua vida: "tava tudo girando em torno do piano". Continuou a participar de concursos, festivais e se envolveu bastante com a prática da música de câmara, o que lhe deu bastante destaque no meio musical de Belo Horizonte.

Ângelo relatou que um dos pontos altos de sua trajetória acadêmica – a participação no mais prestigiado festival de música clássica do Brasil – coincidiu justamente com o momento mais angustiante que, por sua vez, selou a importância fulcral do piano em sua vida:

Eu tava num festival que é o sonho de todo estudante de piano do país [...] e na última semana eu fracturei uma musculatura entre o quarto e o quinto dedo. Eu fiquei desesperado e comecei a pensar: se eu não fizesse música o que eu ia fazer da minha vida? A parte intelectual todo mundo tem pra fazer outra coisa, mas desistir de uma paixão na vida é uma coisa muito grave, às vezes tira o colorido da vida. Eu ia tirar meu colorido totalmente se tirasse o piano. Eu não falo nem a música, falo do piano! Era um momento em que eu escolhi ser pianista. Eu tinha acabado um ciclo, a Composição, e tinha escolhido ser pianista, queria viver isso!

E aí, voltando do festival, corri no médico. Fiz fisioterapia, o dedo melhorou, mas foi melhorando aos poucos e isso foi uma situação muito angustiante. Foi um momento em que eu vi que a música era muito importante pra mim.

Ângelo terminou o curso de Composição no tempo regular, cinco anos. Disse que, normalmente, os alunos atrasam a formatura para "aproveitar mais o curso. Isso acontece mais nos cursos de instrumento e principalmente no curso de piano. Você pode ter aula com um bom professor sem pagar!". No caso dele, não havia mais interesse pela composição, pois já estava decidido a prosseguir seus estudos se dedicando agora exclusivamente ao piano. Ele, então, logo após a formatura, ingressou no Mestrado em performance da UFMG, ao mesmo tempo que passou a ter aulas particulares de piano com Isabel, professora de piano da UFMG que havia lhe dado aulas de música de câmara durante a graduação. Ele admite que a transição de Tânia para Isabel poderia não ter sido tranquila pois "normalmente o que acontece é que a

relação entre professor e aluno acaba se tornando muito fraternal, uma simbiose entre professor e aluno, é meio pai e filho, e o professor acha que é um pouco dono". Todavia, o fato de Tânia ser amiga de Isabel e já ter sido sua aluna facilitou o processo.

O curso de mestrado foi encarado por Ângelo principalmente como uma necessidade de capacitação que poderia lhe abrir portas para a carreira de professor universitário, o que pode ser caracterizado como uma relação instrumental com o diploma em questão. Ele fez questão de ressaltar que mesmo estando no mestrado, sua referência musical era a professora Isabel (que não atuava na pós-graduação). Com seu orientador, demonstrou ter tido uma relação estritamente profissional, sem maiores envolvimento.

Logo ao terminar o curso, ele fez dois concursos para professor (um para substituto e outro para efetivo) e um para técnico-músico em universidades federais de Minas Gerais. Foi aprovado nos três, mas passou em primeiro lugar no concurso para técnico. Mesmo se dizendo realizado com o emprego - "é um bom emprego porque me permite estar na ativa, estar estudando piano"- Ângelo não descarta a possibilidade de prestar futuramente outro concurso para professor. De qualquer forma, sua expectativa profissional - seja trabalhando como correpetidor, seja como professor - é "continuar fazendo o que gosto que é continuar a tocar piano em público. Conciliar o meu trabalho com o objetivo que me trouxe pra música que é ser músico, tocar".

Após o término do mestrado, Ângelo pediu continuidade de estudos para fazer outra graduação, agora em Piano. Como já se formou em Composição ele só precisará cursar a disciplina Piano. Desta vez, sua relação com o diploma passou a ser finalista, ou seja, um fim em si mesmo, com foco na formação e sem almejar ganhos diretos. Entretanto, para ele, a conclusão do curso tem também uma forte carga simbólica:

Burocraticamente não tem sentido algum. Mas o objetivo de eu voltar pra graduação é de poder continuar o trabalho com a Isabel, o trabalho que eu tava tendo na aula particular. O principal motivo de eu estar fazendo graduação, já tendo o mestrado, é que o meu principal interesse é no professor, não no curso.

É engraçado, até hoje eu não compreendo minha vida sem professor e eu já tô com 28, né? Ou seja, (rs), já tem 22 anos que eu estudo!

E o meu interesse também é ter o diploma de piano, porque foi uma coisa que ficou engasgada por eu não ter terminado o curso da UEMG.

A rede de sociabilidade de Ângelo é composta quase que exclusivamente por músicos, mas ele ressalta: "dentre os pianistas sou um dos poucos que tem muitos amigos fora do piano. Os pianistas são muito fechados entre pianistas". Para ele, foi sua atuação como camerista que possibilitou essa diversificação. Teve duas namoradas, também musicistas, mas no momento da entrevista, não estava namorando. Com seus novos colegas de graduação, possui uma boa relação, embora reconheça que eles acham "estranho" ser colega de alguém que já se formou e toca repertórios mais complexos. Para amenizar esse estranhamento e não ser tratado como "ícone", costuma se relacionar com eles também em situações sociais mais descontraídas fora do ambiente acadêmico.

Disse que "quando você se enxerga artista, é muito difícil se enxergar só como músico" e, por isso, se interessa por atividades culturais variadas. Gosta muito de cinema, mas atualmente por morar em São João Del Rei, assiste filmes apenas no computador. Seu uso da internet é voltado principalmente para baixar músicas e vídeos ou acessar o site *Youtube*. Ele já participou de redes sociais, mas "achou chato" e preferiu sair. No tempo livre gosta muito de ler —os gêneros variam conforme sua disposição — e de conversar com os amigos.

Ângelo não acha que exista um estilo de vida que caracterize os pianistas: "acho que isso é um pouco preconceituoso, todo mundo pensa isso. Até os pianistas acham que deve existir". Para ele, o único ponto em comum "é o piano e para tocar bem o instrumento você precisa de disciplina", já os gostos são pessoais, mais ligados à origem cultural de cada um.

Eu tenho amigos que têm os mesmos gostos. Inclusive são gostos que a gente desenvolveu junto por sermos amigos e não por sermos pianistas. Porque eu tenho amigos que têm um gosto oposto, tenho amigo pianista que nunca foi em cinema! Por isso que não atribuo nada a ser pianista. Eu tenho amigos pianistas que não leem. Já tenho outros que leem muito. Acho que é variado.

RETRATO 2: Carolina

“NO MEIO [DO CURSO] VOCÊ CAI NA REALIDADE: EU NÃO SOU A MELHOR PIANISTA DO MUNDO! VOCÊ APRENDE A LIDAR MELHOR COM VOCÊ MESMO”:
uma relação pragmática com as disposições vocacionais.

Carolina, egressa da UFMG, está concluindo o Mestrado em Música. Filha mais nova de uma família de classe média, seus pais se separaram quando ela tinha seis anos. Atualmente, ela mora com a mãe, o companheiro de sua mãe e o irmão que é publicitário. A irmã mais velha é casada, estudou Biologia, mas não exerce a profissão. Seus pais são funcionários públicos e possuem formação superior. Sua mãe cursou Letras, o pai, Ciências Contábeis (?).

Sua iniciação musical foi em um coral infantil. Alguns anos mais tarde, pediu à mãe que a colocasse na aula de piano. Embora tenha sempre recebido apoio dos pais para seus estudos musicais, é na figura da mãe que reconhece o incentivo mais determinante. Com uma trajetória de formação musical bastante homogênea e de cariz ascendente, Carolina, desde a graduação, buscou construir sua autonomia musical. Ela almeja se tornar professora universitária e mantém uma relação realista e informada com as possibilidades de atuação profissional.

Carolina é a filha caçula de uma família de classe média, seus pais se separaram quando ela tinha seis anos. Possui dois irmãos mais velhos: sua irmã é casada, estudou biologia, mas não exerce a profissão; seu irmão, solteiro, é publicitário. Carolina mora com mãe, o companheiro da mãe e o irmão. Seus pais são funcionários públicos, a mãe, formada em Letras, é oficial de justiça e o pai, formado em Ciências Contábeis, trabalha no Tribunal de Contas.

Ao se lembrar do ambiente cultural familiar de sua infância, ela destaca duas atividades principais: a música e a leitura. Embora não fossem músicos com formação, seus pais compartilhavam o gosto pela música. Sua mãe sempre cantou em corais e Carolina se lembra de acompanhá-la em ensaios e apresentações desde muito pequena. Desde a separação dos pais, ela morou com mãe, mas se lembra do pai lhe emprestar discos de música popular brasileira e de alguns compositores da música de concerto, como Vivaldi. Incentivada pelos pais, ela sempre gostou muito de ler. Em sua casa havia muitos livros e seu pai costumava levá-la à biblioteca, atividade que lhe causava grande euforia.

A vida escolar de Carolina foi marcada por constantes mudanças de escola, devido a desentendimentos entre os pais após a separação. Ela frequentou cinco escolas diferentes, públicas e privadas, durante o ensino básico e em sua primeira escola, que era particular, teve sua primeira experiência musical cantando no coral infantil da instituição. Ela se descreveu como uma aluna que "tinha boas notas, mas não era muito estudiosa" e sua disciplina favorita era Português. Nunca foi reprovada ou perdeu média, mas chegou a passar "uns apuros" com Física e Química no ensino médio. De todos os professores que teve, a maestrina do primeiro coral foi sua referência mais significativa. No colégio em que cursou o último ano do ensino médio, uma escola pública, ela teve oportunidade de se apresentar juntamente com outros alunos que estudavam música, mas disse que, embora achassem "lindo" ela saber tocar piano, seus colegas nunca iam às apresentações que aconteciam fora do ambiente escolar.

Quando tinha por volta de 11 para 12 anos, uma amiga de sua mãe que trabalhava no Palácio das Artes a avisou sobre a abertura de um teste para o coral infantil da instituição. Estimulada pela mãe, Carolina fez o teste e foi aprovada. Segundo ela, sua mãe sempre apoiou sua formação musical, mas nunca a forçou a assumir qualquer compromisso: "ela não cobrava 'você tem que ir, tem que fazer'. Eu que queria muito, tanto que se eu quisesse largar, pra ela, tudo bem". Nessa mesma época, ela viu um anúncio de aulas de piano e teclado em seu bairro e pediu à mãe para colocá-la.

No Coral Infantil do Palácio das Artes, permaneceu até os quinze anos, a idade limite para participação. Durante esse período, o coral chegou a participar de óperas dentro da programação oficial da instituição, momentos relatados por Carolina com grande entusiasmo. Ela definiu sua experiência no coral como fundamental para a escolha profissional que viria a fazer alguns anos mais tarde: "acho que foi o que me prendeu mais à música". A admiração pela maestrina do coral e pela pianista acompanhadora também foi outro importante componente de sua decisão pelo curso superior de Música.

Quando iniciou as aulas de piano, ela possuía apenas um teclado de brinquedo e um ano mais tarde, sua mãe lhe deu um teclado melhor. Com a primeira professora estudou por dois anos e, embora reconheça as limitações que a pouca formação da professora impôs ao seu aprendizado, disse ter tido ganhos reais na leitura musical. Influenciada, talvez, por uma colega do coral que

estudava violoncelo no curso de formação da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), disse à mãe que gostaria de fazer a prova de ingresso para estudar piano lá também. Aprovada, Carolina estudou no curso de extensão da Escola de Música da UEMG até os dezoito anos.

Um ano após ter iniciado as aulas de piano na UEMG, a professora procurou sua mãe e falou da necessidade de se comprar um piano acústico para Carolina:

Aí minha mãe fez uma loucura, porque foi uma época super complicada, minha casa tava precisando de reforma... Ela achou um piano e comprou. Não era piano bom, era um Fritz Dobbert, tava cheio de cupim. Ela, então, conseguiu comprar o piano e a minha família falou assim: “você é louca, isso é supérfluo!”. Ela brigou com a família inteira pra comprar o piano pra mim, sabe? Foi uma coisa bem assim: “eu vou comprar o piano pra ela, depois, se não der certo, a gente vende”.

Mesmo reconhecendo que seu pai a apoiava a sua maneira — “meu pai era assim, achava bonito, ia nas apresentações, incentivava, mas nas horas como a de comprar o piano, ele recuava” — ela identifica na figura da mãe sua maior incentivadora. Disse também que ao ganhar o piano, se iniciaram as brigas com o irmão que se sentia incomodado com seu estudo. Hoje, com o dinheiro que ganhou tocando em casamentos, comprou um piano novo de melhor qualidade que fica em seu quarto e, por isso, não gera mais desentendimentos com o irmão.

Carolina disse que não sabe exatamente por que, nem desde quando, chegou à conclusão de que “eu tenho que fazer Música”, mas acha que desde a época do Coral do Palácio das Artes já acalentava esse desejo. Por gostar de ler e escrever, pensou até em prestar vestibular para Letras, mas uma conversa, no início do terceiro ano do ensino médio, com sua professora de piano a fez se decidir pela Música. Dentro da música, ela também chegou a cogitar o curso de Regência (mais uma vez por causa de sua experiência no coral), mas foi convencida pela professora de piano a dar continuidade ao estudo do instrumento. A decisão agradou à mãe e foi recebida com alguma reserva pelo pai: “ele ficou meio preocupado: nossa, será que vai dar certo? Vai dar futuro, vai passar fome?”(rs).

Após discutir o assunto com a professora de piano, Carolina resolveu prestar vestibular na UEMG e na UFMG. Como ela não conhecia o corpo docente da UFMG, sua professora lhe disse que valeria a pena estudar lá caso ela fosse para as turmas dos professores Jonas ou Isabel

— considerados por ela como os melhores professores — do contrário. seria melhor ela continuar na UEMG sob sua orientação. Mesmo concordando com a opinião da professora, ela afirmou que, intimamente, desejava estudar na UFMG: "na época do vestibular, eles criam isso na cabeça da gente, né? Porque a UFMG é a melhor universidade de BH, quem passa lá é o bam-bam-bam. Como eu já conhecia a UEMG, era minha casa, a UFMG tinha aquela coisa!"

As provas transcorreram bem, ela foi aprovada nos dois vestibulares, e Carolina optou, como planejado, pelo curso da UFMG. Com a intermediação da antiga professora, ela foi aceita na turma de Jonas. Embora considere que a graduação fosse como um prolongamento do curso que frequentava desde os doze anos, ela disse que se sentiu muito mais exigida principalmente quanto à dedicação ao instrumento:

Foi uma continuidade mesmo, claro que muito mais... pelo menos no piano eu tive que me dedicar muito mais. Eu lembro que eu sofria muito mais porque era mais pesado. A gente cria mais expectativa também, né? Nem é questão de cobrança de fora, é cobrança de você mesmo. Cada vez aumenta mais.

Nas outras disciplinas do curso, ela não se sentiu tão exigida como no instrumento porque, em sua opinião, algumas aulas seguiam exatamente a mesma metodologia das aulas que havia frequentado na UEMG. Diferentemente de alguns colegas do piano, ela procurou diversificar ao máximo sua formação: "eu pegava matéria de tudo que é área dentro da música, Edição de Partitura Finale", Regência... Cheguei a fazer um semestre de Harpa, fiz Orquestração, Improvisação... Acho que era mais curiosidade e vontade de aprender alguma coisa diferente".

Hoje, ao olhar em retrospectiva, Carolina afirmou que quando ingressou na graduação se considerava, equivocadamente, "inferior" aos seus colegas no que se refere à competência pianística. Além de atribuir isso a um traço de sua personalidade — "eu fico fazendo drama demais com as coisas" —, ela entende que grande parte de seu sentimento "de inferioridade", à época, vinha das discussões entre os alunos acerca do repertório do instrumento: "e aí, chegava um colega 'eu já toquei isso, toquei aquilo', aquelas comparações. Eu ficava 'ai, eu não sou nada'. Hoje, eu vejo que isso é uma bobeira".

Carolina disse que seu conhecimento acerca da cultura pianística era inconsistente e acha, talvez, que isso se deva ao fato de não ter desenvolvido o hábito de discutir o assunto com sua

professora de piano: "essa coisa de conversar sobre pianistas, gravações, eu não tinha muito esse tipo de conversa com ela. Ficava muito no trabalho do repertório que eu tava fazendo. Eu fui pegar isso depois que eu entrei na graduação". O hábito de ir a concertos, participar de *masterclasses* e ir a cursos de férias também foi desenvolvido no decorrer da graduação.

Embora sempre tenha se sentido muito cobrada quanto ao seu desempenho ao piano, o estudo diário e metódico do instrumento sempre foi, para ela, um desafio:

Eu não estudava muito piano não [antes da graduação]. Até que no último ano eu estudei mais, mas era muito assim: tô com vontade de estudar hoje, eu estudo. Não era aquela coisa programadinha, metódica, não era nem um pouco. Depois eu comecei a estudar mais, mas até hoje eu sou assim. Eu sou muito de empolgação, se eu tô querendo eu fico o dia inteiro estudando, aí no outro dia, eu dou uma parada. Depois foi melhorando, claro que agora é muito melhor do que antes, ainda mais quando tem compromisso de recital, alguma coisa, aí fica mais certinho.

Mesmo com a convicção de ter feito a escolha profissional acertada – "foi uma escolha muito forte que eu fiz sozinha. Não consegui enxergar outra coisa tão legal quanto a música" – Carolina passou por uma crise no meio do curso que, olhando em perspectiva, identifica como uma desmotivação advinda da falta de segurança em seu potencial. Naquele momento, a principal peça de seu repertório era o Concerto para piano e orquestra do compositor norueguês Edvard Grieg que lhe impôs grandes desafios técnicos e musicais. Ao percebê-la desmotivada, Jonas, então, sugeriu que ela passasse a ser orientada por Isabel.

Com a mudança de professor, Carolina foi readquirindo, aos poucos, seu ânimo em estudar piano. Ela julga que a personalidade mais extrovertida da professora a ajudou a se "soltar", mas atribui essa retomada também a seu próprio amadurecimento: "é claro que o professor é importante, mas o que importa é você mesmo, como que tá a sua relação com a música, com o instrumento".

A gente sofre muito no meio, mas no final aprende: os meus limites são esses, eu sei que eu posso subir até aqui, eu tenho o resto da vida pra poder melhorar, mas também aprende a não morrer tanto por causa de uma coisa, de uma dificuldade maior, né? Pra mim [o auge da tensão] foi no meio do curso. No começo tem aquela coisa da novidade, você tá muito empolgado, aí no meio você cai na realidade: eu não sou o melhor pianista do mundo (rs), você aprende a lidar melhor com você mesmo, né?

Após tocar o concerto de Grieg em seu recital de sexto período – acompanhada por um segundo piano – e ter se saído relativamente bem, ela foi incentivada por Isabel a continuar a estudá-lo para, no momento adequado, prestar um concurso interno que possibilitaria que executasse a obra com uma orquestra. Após dois anos se preparando, ela prestou o concurso e ficou entre os alunos premiados que tocaram com a orquestra: "aí, eu fiquei me achando um pouquinho (rs)".

Por causa da mudança de professor de piano e do tempo despendido preparando o Concerto de Grieg, Carolina levou cinco anos e meio para se formar, prática comum entre os alunos do curso de Música da UFMG. Depois da crise do meio do curso, ela apresentou uma trajetória ascendente que culminou com seu recital de formatura – "todo mundo achou que eu toquei muito bem" – descrito por ela como "um tipo de casamento com a música":

É um monte de firulinha que você inventa, filmagem... ! Pra mulher tem essa coisa de cabelo, maquiagem, de vestido, acho que é um negócio muito diferente (rs). Agora que você tá formada com isso, por mais que tente fugir disso, isso não vai fugir de você, sabe?

Seu círculo de amizades foi durante a graduação praticamente formado pelos colegas de curso. Sua proximidade era maior com os colegas de piano e com alguns alunos de sopro já que namorou um flautista durante quase todo o período da graduação. Com o namorado, teve a oportunidade de desenvolver uma ampla e frutífera experiência de música de câmara que manteve mesmo após o término do relacionamento. Embora se desse bem com os colegas pianistas, ela afirmou que no decorrer do curso percebeu um crescente clima velado de competição: "no começo eu não sentia [competição] não, mas depois eu senti bastante, piorou depois um pouco e na formatura é muito pesado". Isso a incomodava bastante, pois no contato com os instrumentistas de sopro não observava o mesmo tipo de comportamento. Durante o Mestrado disse ter se afastado dos colegas pianistas e apenas recentemente voltou a estreitar laços com eles devido a um projeto comum: "esse negócio de concorrência diminuiu muito. Tá mais uma coisa de um querendo ajudar o outro mesmo, de ser amigo... Todo mundo cresce (rs), vê que não tem nada a ver ficar se comparando, né"?

Carolina prestou prova para o Mestrado na Escola de Música da UFMG antes mesmo de se formar na graduação. Às vésperas de seu recital de formatura, o resultado com sua aprovação

foi divulgado. Segundo ela, o desejo de se tornar professora universitária foi sendo construído ao longo da graduação e a decisão pelo Mestrado foi "meio no susto" e mais racional do que a escolha do curso superior:

Eu acho que como tinha essa coisa de eu querer dar aula, como eu gosto muito de dar aula, foi uma coisa assim... É uma coisa legal, né? Essa coisa também de ter uma estabilidade, de ser professor universitário, esse sonho. Acho que foi por isso que eu quis fazer o Mestrado. Não era tão forte como na graduação, era mais "eu tenho que fazer" do que "eu quero fazer".

No início do Mestrado, disse ter tido dificuldades com a escrita acadêmica, pois na graduação preferiu se dedicar ao piano e acabou deixando de lado o hábito da leitura. Hoje, prestes a defender sua dissertação, ela cita o desenvolvimento da autonomia musical e do pensamento reflexivo como seu principal ganho. Carolina pretende esperar um pouco antes de partir para um doutorado para, dessa vez, fazer uma escolha mais cuidadosa.

Desde o início do curso de graduação, ela tem trabalhado como professora de piano. Começou ensinando umas vizinhas e depois trabalhou em uma escola especializada. Durante parte da graduação, como também em todo o mestrado, ela atuou como bolsista dando aulas de piano no curso de extensão. Outra fonte de renda importante, porém instável, foi sua atuação como instrumentista em cerimônias de casamento: "eu vi que é uma coisa que dá dinheiro, mas não é uma coisa que eu quero continuar a fazer. Não tem satisfação artística nenhuma, né? Era um trabalho muito estressante até. E agora eu até diminuí com isso". Recentemente, ela foi contratada para ser pianista em um coral, esse é seu primeiro trabalho com carteira assinada.

Em seu tempo livre, Carolina gosta de sair com os amigos e o namorado que também é músico. Além do hábito de ir a concertos, adquirido durante a graduação, ela disse que recentemente tem se interessado por outras manifestações artísticas como dança contemporânea, cinema e teatro. Essa diversificação de interesses foi, segundo ela, despertada por uma disciplina do mestrado chamada Seminário Interartes: "eu acho que abri um pouco mais". Sua opinião sobre um estilo de vida próprio de pianistas é de que há realmente um estereótipo – "são pessoas mais isoladas, introvertidas, sérias, mais nerdinhas, um pouco corcundas (rs) e a maneira de vestir é mais séria" – mas, segundo ela, ele nem sempre corresponde à realidade: "acho que isso é bobeira, depende é da pessoa, né?"

RETRATO 3: Jeferson

"UMA VONTADE IMENSA DE TOCAR": consonâncias entre disposições e ethos profissional

Jeferson foi aluno do curso de música da UFMG, tendo ingressado em 2006 e se formado em 2010. Seu pai, formado em economia, possui um escritório de contabilidade e sua mãe, já aposentada, trabalha atualmente como gerente de uma loja. Os pais moram em sua cidade natal, uma pequena cidade do interior. Seu único irmão, mais velho, é técnico de uma universidade federal e cursa, no momento, um mestrado na área de administração. Após sua formatura, Jeferson prestou concurso para técnico-músico também em uma universidade federal e, atualmente, divide-se entre Belo Horizonte e a cidade de seu emprego.

Com uma trajetória de formação musical exitosa, Jeferson sempre se destacou como pianista nas instituições em que estudou. Mesmo antes de ingressar no curso superior, ele já acumulava amplo capital cultural específico, referente à cultura pianística, seja na forma de informações a respeito, seja na forma de capital cultural objetivado (cds e partituras). A dedicação obstinada ao instrumento foi a marca principal de seu percurso acadêmico. Com disposições homólogas àquelas do ethos do pianista, Jeferson adaptou-se sem maiores problemas às demandas do curso. Seus conflitos, entretanto, parecem estar relacionados com as diferenças percebidas por ele entre sua origem social e a de seus colegas de curso.

Segundo filho de uma família de classe média, Jeferson nasceu em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais e está atualmente com 24 anos. Seu pai se formou em economia e possui um escritório de contabilidade, sua mãe, aposentada, trabalha como gerente de um estabelecimento comercial. Seu único irmão é mais velho, solteiro, servidor de uma universidade federal em uma cidade próxima. No momento, ele cursa mestrado na área de administração de empresas.

Jeferson e seu irmão sempre estudaram em escola pública e, de acordo com seu relato, ambos eram bons alunos. Ele se descreveu como um estudante que, embora não correspondesse ao "modelo ideal" ("não era aquele tipo de aluno que sentava na primeira carteira"), se saía bem nas provas. Disse também, orgulhoso, ter sido bastante questionador e assertivo durante as aulas: "Eu questionava muita coisa com os professores, sabe? Eu não aceitava simplesmente as coisas que eles falavam. Eu acho que isso era um ponto positivo!". Embora sua escola não oferecesse muitas atividades culturais, em todas que havia Jeferson era sempre requisitado para tocar

teclado e aceitava prontamente. O fato de tocar um instrumento era muito valorizado por seus colegas, mesmo a maioria não compartilhando seu gosto pela música clássica. Com algumas pessoas desse grupo de colegas, ele ainda mantém amizade.

Jeferson descreveu sua família como "muito interiorana e sem hábitos culturais", mas disse poder identificar uma possível influência musical ao recordar alguns encontros que aconteciam em sua casa quando era criança:

Todo domingo lá em casa tinha uma coisa bem informal, meus pais levavam uns amigos e eles ficavam bebendo cerveja e tocando violão, um amigo do meu pai tocava. Meu pai só sabia tocar uma música (rs). Tocavam seresta (que eu adoro até hoje!). Aí, cantavam um monte de música antiga. Eu acho que foi isso que mais me motivou. Acho que essa é a única coisa de família que eu me lembre que pode ter me puxado. Essas reuniões não acontecem mais. Até há pouco tempo, às vezes no domingo, aconteciam. Eu fico muito triste com isso.

Foi cantando durante essas reuniões e também em missas na cidade que Jeferson teve suas primeiras experiências musicais. Por volta dos nove anos ele pediu um teclado de presente e iniciou, com o amigo do pai que tocava violão nas reuniões dominicais, suas primeiras aulas de teclado. Depois de algumas aulas, impressionado com o interesse do menino, o amigo violonista recomendou que o pai de Jeferson procurasse outro professor para o filho, pois, devido a sua experiência se restringir à música popular, ele não poderia ensiná-lo a ler partituras.

Jeferson passou, então, a ter aulas com um professor que já havia frequentado por algum tempo o conservatório estadual de música na cidade vizinha e que possuía um piano acústico. Com esta pessoa, Jeferson disse ter aprendido apenas noções muito básicas, principalmente de leitura musical. Suas aulas foram interrompidas quando o pai ficou sabendo que havia chegado à cidade uma senhora vinda de São Paulo que, embora também estudante no conservatório da cidade vizinha, era musicalmente mais experiente. Ela aceitou prontamente dar aulas para Jeferson, tornando-se, segundo ele, a primeira grande influência em sua formação pianística: "logo eu a procurei e ela falou que podia me dar aula. E ela não cobrava, não achava certo cobrar! Até hoje ela é um exemplo de artista pra mim".

Pouco tempo depois, a professora procurou seus pais dizendo que ele estava se desenvolvendo muito rapidamente e, portanto, deveria estudar no conservatório para que tivesse uma formação mais sólida. Como na época Jeferson tinha apenas 11 anos, seus pais, a princípio, não concordaram pois ele ainda não poderia viajar sozinho, nem eles teriam condições de acompanhá-lo. Sua professora, então, se ofereceu para interceder no conservatório para que o horário de Jeferson coincidissem com o seu e ela, assim, pudesse acompanhá-lo. Nesse conservatório, Jeferson estudou dos 12 aos 18 anos, sendo que os 50 km entre as cidades foram percorridos durante esse tempo em um ônibus da prefeitura que transportava gratuitamente os estudantes universitários. Para ele, a instituição se tornou "sua segunda casa", pois chegou a frequentá-la todos os dias da semana no período do curso técnico. A assiduidade com que frequentava o conservatório também o ajudou a fazer novas e duradouras amizades.

Jeferson relatou sua experiência musical no conservatório a partir do relacionamento com suas duas professoras de piano, Vilma e Débora. Vilma foi a professora dos primeiros quatro anos e a contribuição dela para sua formação, de acordo com Jeferson, foi mais de ordem motivacional que musical propriamente dita. Disse também que o incentivo da professora foi fundamental principalmente para ajudá-lo a enfrentar certo desinteresse e preguiça próprios da adolescência. Eles ainda mantêm contato e Jeferson a considera como uma das pessoas responsáveis por sua escolha profissional.

Teve uma coisa muito importante que ela me ensinou que acho que foi gostar de piano realmente. Eu já gostava, mas eu acho que se eu não tivesse estudado com ela, eu fico pensando, eu acho que eu não estaria aqui. Ela não me ensinava, assim... música, música - ou como tocar corretamente. Mas ela me incentivava tanto, me punha uma vontade imensa de tocar e eu acho que isso é muito importante!

No curso técnico, como Vilma não estava apta a dar aulas nesse nível, ele precisou se transferir para a classe de Débora. Devido à forte ligação afetiva com Vilma, essa transição representou um momento delicado no percurso de Jeferson no conservatório. Além de ter dificuldades para corresponder às exigências da nova professora, ele, que já havia conquistado um reconhecimento entre os colegas e professores do conservatório, se sentiu desvalorizado por Débora: "como eu era relativamente talentoso, no conservatório eu era o estrelinha! E isso mexeu muito com o meu ego, essa coisa metódica e 'você regrediu aqui'. Nunca ninguém tinha falado isso comigo!"

Passado o choque inicial do período de adaptação, Jeferson se sentiu desafiado e passou a se esforçar para corresponder às solicitações de Débora. À medida que seu rendimento ao piano melhorava, seu relacionamento com ela também ganhava em profundidade: "Aí é que vi meu crescimento. Depois eu comecei a amar a Débora. Comecei a ter uma relação muito bacana e fiquei com ela o curso técnico todo". Para Jeferson, foi nesse período que ele adquiriu algumas habilidades pianísticas e modos de estudar, fundamentais ao ofício do pianista, que o acompanham até os dias atuais.

Orientado por Débora, Jeferson começou a se inteirar de algumas atividades comuns no subcampo da formação pianística, tais como concursos de piano e cursos de férias. Ao participar desses cursos, ele conheceu alguns professores de renome nacional que, emitindo opiniões próximas àquelas de Débora, fizeram com que ele confiasse nela incondicionalmente e se dedicasse ao instrumento com mais afinco. Nessa época, incentivado mais uma vez pela professora e também movido por sua curiosidade crescente sobre a cultura musical, ele também iniciou sua hoje extensa coleção de vinis, cds e partituras. Jeferson relatou, orgulhoso, que comprava tudo com seu próprio dinheiro pois na adolescência trabalhava para seu pai como *office-boy*.

Foi também durante o curso técnico, quando tinha 17 anos e estava prestes a se formar no conservatório, que Jeferson ganhou seu primeiro piano. Todos os dias, após o almoço, ele passava as tardes estudando piano na casa de sua primeira professora para, à noite, ir para o conservatório. Cansado dessa rotina, ele se lembrou do piano de seu primeiro professor que havia se mudado da cidade, mas cuja família ainda morava lá. O piano lhe foi oferecido por um custo módico. Empolgado, ele ainda negociou e conseguiu abaixar o preço, convencendo, assim, os pais a comprá-lo.

O piano eu considero um presente de Deus mesmo! Eu lembro que o dia que meus pais resolveram me dar esse piano, eu passei mal, fiquei de cama, me deu febre! Eu fiquei mesmo muito nervoso! E aí, tudo valeu muito a pena, me fez valorizar muita coisa! Fiquei super feliz com esse piano. Aí era todo dia! O povo me xingava até! Eu ficava estudando e meu irmão querendo ver programa de esporte. Mas foi numa boa...

Jeferson disse nunca ter cogitado prestar vestibular para outro curso além de música. Segundo sua opinião, sua decisão foi uma consequência da dedicação e do interesse pela profissão

intensificados nos últimos anos de conservatório. Sempre muito bem informado ("sempre foi a Débora que me falava tudo, ela era muito por dentro"), ele decidiu prestar vestibular para o curso de música da UFMG, como primeira opção, assim como para UEMG. Também já sabia com quem gostaria de estudar caso fosse aprovado na UFMG: "aquilo ficou na minha cabeça, a Débora me falando 'você vai ter que estudar com a Isabel ou com o Jonas, eles são os melhores professores lá!'" .

Embora sua família sempre o tivesse apoiado, a reação do pai ao saber da escolha profissional do filho não foi das melhores, já sua mãe não questionou seu desejo de tornar-se um músico profissional. Jeferson recordou o exato momento em que comunicou sua decisão ao pai, dentro do carro, indo para seu recital de formatura no conservatório da cidade vizinha:

Meu pai me perguntou durante a viagem: "o que que você vai fazer? Você tá querendo fazer vestibular?" Eu falei: "vou fazer vestibular pra música na UFMG e na UEMG,". Ai ele disse bravo: "não vai fazer nada disso, vai fazer economia igual eu fiz, igual seu irmão tá fazendo, aqui mesmo! E eu falei: "Não, senhor. Eu vou fazer música!". Eu estava muito confiante, mas ele falou: "eu não tenho dinheiro pra te sustentar em Belo Horizonte". Ai, eu perguntei a ele, muito educadamente: "pai, o que você fez no seu curso superior?"; "Fiz economia!!" ; "Com o que que você trabalha?"; "Trabalho com contabilidade"; "Você gosta?"; "Não"; "Eu não quero ser frustrado, eu quero fazer o que eu gosto, independente se vai me dar dinheiro ou não vai me dar! É o que quero fazer e eu sou muito novo, sou inteligente, e se eu não gostar do curso, eu faço outro curso depois!". Meu pai, depois dessa conversa, nunca mais questionou.

A preparação para as provas do vestibular foi focada nas disciplinas gerais e não na parte musical, visto que Jeferson se considerava preparado musicalmente, mas tinha consciência de suas lacunas quanto ao conteúdo da escola regular. Ele, então, tomou emprestado livros didáticos de uma amiga que frequentava uma escola particular de sua cidade e se propôs a estudar disciplinadamente nos meses que antecederam o vestibular: "eu me lembro de estudar todos os dias. Lembro de domingo eu ficar de 10 da manhã às 10 da noite, só parar pra almoçar. E não era lendo, era estudando, anotando metodicamente, o livro todo, vários volumes". A despeito de todo esforço, ele não se saiu bem nas provas gerais da primeira etapa do vestibular da UFMG, mas devido à nota alta na prova de piano conseguiu a aprovação para a segunda etapa: "me senti um ignorante, porque lá na minha cidade eu era um dos melhores alunos em matemática e aqui eu não sabia nada! Quase que eu zerei algumas provas. Mas deu pra passar!" .

Sobre a prova de piano da segunda etapa², Jeferson relatou um acontecimento curioso. Como estava hospedado, há uma semana, na casa de uma tia em Belo Horizonte, não tinha outros conhecidos além de seus parentes e precisava praticar para a prova de instrumento, ele resolveu procurar algum lugar onde pudesse tocar um pouco. Fez uma lista com vários endereços de escolas de música e gastou dias andando, em vão, pela cidade à procura de um piano disponível. Quando estava quase desistindo, ele teve outra ideia: visitar uma famosa loja de instrumentos musicais no centro da cidade.

Eu vesti uma roupinha assim mais arrumadinha, cheguei lá e falei: “ah, por favor, eu quero comprar um piano.” E aí foi assim que eu tive algum tempo pra estudar. Cheguei lá, abri a partitura, e fiquei experimentando até a mulher chegar “e aí, meu filho, como é que é?”. Ela percebeu e eu fui embora feliz da vida. Eu fui pra prova todo confiante! E fui bem na prova, achei que toquei bem e tal. E aí passei e comecei.

A alegria da família pela aprovação de Jeferson veio acompanhada da preocupação com seu sustento. Felizmente, um conhecido do antigo conservatório, que já morava em Belo Horizonte e também estudava música, o chamou para morar em sua república. Como o dinheiro que seus pais mandavam não era suficiente, Jeferson sabia que teria que trabalhar: “já que eu vim, eu vou dar um jeito”. Foi o mesmo colega da república que o instruiu a tentar uma bolsa de pianista-acompanhador já no primeiro semestre. Ele fez a prova e foi aprovado. Para completar o orçamento, Jeferson trabalhou durante toda a graduação, mas sempre com atividades ligadas à música. Foi bolsista no curso de música (como instrumentista e como professor na extensão), deu aulas particulares e chegou a tocar em casamentos, atividade detestada por ele. Embora orgulhoso, lamentou não ter podido se dedicar totalmente ao estudo do piano: “na graduação eu ralei, trabalhei durante todo o curso! Eu ainda quero, quem sabe no meu mestrado, ter tempo pra estudar só piano. Só piano, sabe?”.

Jeferson afirmou ter se surpreendido com o despreparo de seus colegas quanto ao conhecimento da cultura pianística, principalmente pelo fato da maioria deles ter nascido em Belo Horizonte e também possuir melhores condições financeiras e, portanto, condições culturais mais favoráveis que as dele. Todavia, mesmo consciente que seus conhecimentos eram

² À época (2006), havia provas de habilidade específica para o curso de música nas duas etapas do vestibular, sendo que o programa da segunda etapa da prova de instrumento era bem mais exigente do ponto de vista técnico-musical.

bem maiores que de seus colegas, ele disse ter ficado intimidado perante eles, agindo de maneira muito diferente daquela dos tempos de escola:

Eu vim do interior. Eu não tinha a mesma personalidade que eu tenho hoje, de maturidade, eu era um jeca tatu! Eu não falava muito, coisa que é típica de mineiro do interior. Eu era mais quieto, apesar de que hoje eu ainda sou muito quieto, mas eu era mais! Era bem quieto, eu não me exibia.

Sua rede de sociabilidade acabou sendo formada mais pelos colegas que estudavam um instrumento de orquestra do que pelos estudantes de piano. Para Jeferson, isso se deveu principalmente à falta de afinidade gerada por suas situações sociais distintas:

eu achava que a maioria das pessoas tinha uma realidade diferente da minha. Uma coisa que eu lembro muito da minha mãe me falar era “seja humilde, meu filho”. E eu lembro muito disso! Porque as pessoas aqui não eram... Porque eu não tinha muito dinheiro, eu achava o pessoal muito fresco, muito mesquinho pra algumas coisas, alguns assuntos, sabe?

Jeferson teve uma trajetória acadêmica de sucesso ao considerarmos seu destaque na classe de piano. Em relação às outras disciplinas, ele as considerou “praticamente inúteis”. Algumas achava muito fáceis, outras, de cunho mais heterodoxo (“eu estudei em conservatório, era uma coisa mais tradicional e eu me orgulho disso!”), simplesmente não lhe interessavam. Ele foi orientado no decorrer do curso pelos professores de piano Jonas e Isabel, exatamente como havia desejado. No início, assim como acontecera na transição de Vilma para Débora, Jeferson se decepcionou um pouco com a recepção de Jonas: “eu era muito... mimado... e não entendia, às vezes, o que que o Jonas me falava. Primeiro fiquei decepcionado com o repertório, achei muito “fácil” porque eu já tocava coisas muito mais difíceis!”. Mais uma vez, passado o choque inicial, Jeferson compreendeu os razões didáticas do repertório escolhido por seu professor e começou a colher os frutos de sua dedicação.

Apesar de ter trazido seu piano para Belo Horizonte, Jeferson passava todo o tempo disponível estudando nas dependências do prédio do curso de música. Além do piano da escola ser melhor que o seu, ele disse sempre ter tido problemas com os vizinhos por estudar horas a fio. Ao falar sobre o estilo de vida de um pianista, ele disse se adaptar muito bem ao modelo, descrevendo-o da seguinte maneira:

Eu acho que é uma vida muito restrita, porque não interessa quem seja, mas ele tem que estudar MUITO! Ele tem que dedicar horas e horas, inclusive nos fins de semana. Pra mim não existe essa coisa de fim de semana. Às vezes, eu sou muito tradicional, neurado, mas procuro ficar mais *relax*. Mas eu não me vejo saindo com o meu cachorro pra dar uma caminhada com a minha família, sabe? É uma vida muito regrada! Os meus pais não entendem muito isso.

Jeferson também afirmou que a frequência a concertos e festivais (cursos livres) é essencial, segundo seu ponto de vista, para a formação do pianista. Ele ressaltou que o ápice, até o momento, de sua trajetória pianística foi a participação em um curso que ocorreu em um castelo na França, residência de uma conhecida pianista brasileira de renome internacional. Ele foi como aluno convidado após ter tido aulas com ela em um prestigioso festival de férias. Para ele, além de proporcionar contato com "pessoas importantes" do meio pianístico, os bons festivais podem ser muito desafiantes e, portanto, estimulantes ("você se prova que pode fazer aquilo, sabe?").

Sua participação em concursos de piano não foi muito extensa e, também, não muito exitosa: "eu não ganhei nenhuma colocação significativa, sempre ganhava abaixo do terceiro lugar. Isso me deixava um pouco triste porque quase sempre eu achei que a culpa foi minha". Mesmo assim, ele afirmou que, passada a decepção do momento, cresceu muito com as experiências e vê a participação em concursos como algo muito importante para a formação dos pianistas.

Ao procurar recordar alguns momentos difíceis do percurso acadêmico, Jeferson disse que o excesso de auto-cobrança e certo perfeccionismo o fizeram sofrer por algum tempo. Hoje ele vê esses sentimentos como infundados, tendo em vista seu desempenho ao piano durante o curso. O fato de, no começo do curso, ter tido uma atitude mais introspectiva também é entendido por ele como algo negativo:

Quando eu entrei era aquele típico calouro jeca-tatu, mais quieto que tudo, mas já sabia das coisas, já sabia o que eu queria. Mas, eu acho que no meu curso, atrapalhou um pouco essa coisa mais intimista que eu sempre fui. Atrapalhou a comunicação entre as pessoas, entre mim e os professores. Eu tocava, mas não sabia conversar. Eu acho que isso me deixou incomodado, essa coisa de ser mais fechado. Mas eu acho que depois de um certo tempo foi acontecendo o oposto, eu comecei a me... a ficar um pouco mais feliz. Porque eu era realmente muito pra baixo mesmo, às vezes até por causa da cobrança, juntava tudo, eu era muito quieto, não falava quase nada. Apesar de que ainda hoje eu sou muito quieto, mas eu melhorei bastante.

Logo após a formatura, Jeferson disse nem ter tido tempo para a "famosa crise pós-formatura" por já estar envolvido com vários compromissos. Além de alguns recitais marcados, ele estava se

preparando para a prova do mestrado em música na UFMG e para um concurso de pianista-acompanhador (cargo técnico) em outra universidade federal. Sobre a preparação para a prova do mestrado ele relatou: "foi um sofrimento porque eu não acredito nesse mestrado assim. Eu não consigo escrever, não é o que eu quero fazer. Fiz a prova por pressão dos professores, da Isabel e do Jonas. Porque eles sabem que é necessário." Aprovado, Jeferson chegou a cursar o mestrado, mas abandonou após alguns meses. Ele explicou que ambiciona ser professor universitário de piano, mas se diz "nada acadêmico". A aprovação no concurso público para técnico, que aconteceu praticamente na mesma época, também o ajudou a tomar a decisão de abandonar o mestrado:

Eu pensei, é isso mesmo, eu vou largar esse mestrado porque eu posso pedir um afastamento no meu emprego pra eu fazer um mestrado onde eu quiser. Claro que não é tão simples assim mas, por exemplo, estou tentando sondar alguns lugares no exterior. Com certeza num lugar que foque a performance realmente. Porque eu não tenho medo de fazer um mestrado em performance mesmo que eu não venha a ser um professor em uma universidade, mas eu vou estar feliz com o curso. Porque eu acho que eu sempre quis isso. Desde que eu vim da minha cidade, eu falei "quero estudar com a Isabel e com o Jonas", sabe? Eu foquei nisso e consegui. Não tem por que, agora, eu falar que vou fazer mestrado aqui na UFMG, que não é um negócio que eu quero. Pra que que eu vou fazer? E eu acho que foi uma decisão inteligente da minha parte porque eu tenho apoio da universidade pra fazer um mestrado fora.

Atualmente, Jeferson divide-se entre Belo Horizonte e a cidade de seu emprego. Mora sozinho e comprou, há pouco, um piano novo: "só agora que eu consegui, comprei novo! Assim, eu fico o dia inteiro em casa, estudando." pela primeira vez, está estudando uma língua estrangeira, inglês. Como fica muito tempo em casa, tem se disciplinado para incluir uma atividade física em sua rotina, a corrida. Gosta de sair à noite com os amigos para beber e se divertir, acha que isso faz parte "dessa coisa de ser artista" e o ajuda a "se distanciar um pouco de piano, só piano, só piano".

Jeferson só foi ao cinema uma única vez, mas assiste a filmes e seriados no computador, pois não possui televisão. Durante um tempo, na faculdade, chegou a gostar de filmes europeus, mas disse não se ligar muito em nomes de diretores ou atores. Afirmou também ler pouco, mas se sente "na obrigação de tentar ler alguma coisa". Usa bastante a internet, mas não para baixar música, já que continua sendo - agora mais ainda devido à situação financeira mais favorável - um comprador voraz de cds (possui cerca de mil cds) e partituras. Música popular, Jeferson disse ouvir muito pouco: "eu gosto, mas na minha casa não ouço".

RETRATO 4: Leo

"ACREDITO QUE A MÚSICA É UM DOM DE DEUS, UM PRESENTE, MAS VOCÊ TEM QUE DESENVOLVÊ-LO. ENTÃO, EU CORRI ATRÁS DISSO": uma trajetória de sucesso marcada por consonâncias entre as disposições religiosas e o ethos da formação superior.

Leo é egresso do curso de música da UFSJ e, no momento, trabalha como professor de piano e correpetidor em um conservatório estadual de Minas Gerais. Nasceu em uma pequena localidade da zona da mata mineira em uma família de classe média. Seus pais não possuem curso superior. Sua mãe é auxiliar de enfermagem e seu pai é tratorista e atualmente vereador. Suas duas irmãs, mais velhas, fizeram faculdade de Biologia e Matemática em uma cidade vizinha. Elas não exercem as profissões regularmente.

A trajetória musical de Leo sempre esteve atrelada a sua prática religiosa. Ele, sua mãe e irmãs são evangélicos. Logo que começou a aprender música, aos 14 anos, começou a tocar nos cultos, atividade que desde então não abandonou. Ingressou na graduação da UFSJ sem saber exatamente o que o esperava, mas perseverou no propósito de desenvolver - com tenacidade e dedicação - o "dom musical" recebido. A despeito de nunca ter possuído um piano e ter ingressado em um nível aquém do habitualmente esperado em uma graduação em música, Leo concluiu o curso com um dos percursos mais exitosos.

Leo é o filho caçula de uma família de classe média de uma pequena cidade da zona da mata de Minas Gerais. Seu pai trabalha como operador de máquinas, é tratorista, e no momento exerce o cargo de vereador em sua cidade. Ele não concluiu o ensino fundamental. Sua mãe trabalha há 35 anos como auxiliar de enfermagem e possui o ensino médio completo. Leo e suas irmãs são a primeira geração da família a possuir diploma de ensino superior. Elas estudaram Matemática e Biologia em uma faculdade particular da cidade de Muriaé, mas não exercem as profissões: uma delas é dona de casa e a outra trabalha com computadores. Com exceção do pai, todos são evangélicos.

O ambiente musical da infância foi descrito como "ecletico". Enquanto sua mãe gostava de ouvir as músicas da igreja, seu pai preferia a música sertaneja: "o meu pai ama sertanejo (rs)! Sempre gostou muito. Ele gosta de trabalhar com animal, com roça, essas coisas e a música sertaneja tá um pouco ligada a essa realidade dele. Então, eu sempre ouvi, nunca gostei não, mas é familiar". Já as irmãs, segundo ele, sempre possuíram um gosto musical variado e flutuante. Além do prazer em ouvir música evangélica, Leo disse que "herdou" da mãe o hábito

da leitura e assistir a programas de televisão nunca esteve entre as práticas culturais preferidas da família: "lá em casa o pessoal nunca foi chegado a televisão, cinema. Cinema então, nem de longe! Não tem cinema na minha cidade".

Leo e suas irmãs estudaram sempre na única escola estadual da cidade. Ele relatou que nunca teve problemas com seu desempenho escolar e que se destacava nas disciplinas exatas, em Português e em Inglês. O incentivo para o estudo ele atribui à mãe: "sempre fui bem aplicado, minha mãe sempre me estimulou muito pra estudar, me colocava pra estudar, estudava comigo". Nessa escola, nunca houve aulas de música e as poucas aulas de artes não foram significativas para Leo que gostava muito de desenhar, mas acabou frustrado com o conteúdo das aulas.

A família de sua mãe é descrita por ele como "muito musical", sua mãe e tios tocam violão de ouvido e cantam. O avô materno, que tocava violão, bandolim e sanfona, chegou a trabalhar com construção e manutenção de instrumentos. Leo não chegou a ver o avô tocando, mas se lembra das fotos e dos instrumentos que haviam pertencido a ele. Segundo Leo, esse ambiente fez com que, desde muito pequeno, tivesse vontade de aprender a tocar um instrumento. Como sua cidade natal é muito pequena, lá não havia professores de música e, por isso, sua mãe tentou ensiná-lo a tocar violão, mas as aulas não prosperaram.

Quando tinha por volta de 14 anos, surgiu enfim a oportunidade de estudar música. A esposa do pastor da igreja frequentada pela família decidiu estudar música na cidade vizinha e a mãe de Leo permitiu que o filho a acompanhasse. Quase não havia gastos financeiros pois a escola de música era municipal e a mensalidade cobrada praticamente simbólica, além disso eles iam de carona no ônibus da prefeitura que levava jovens para cursarem faculdade em Muriaé. No primeiro ano, Leo fez aulas de musicalização e flauta-doce. O contato com o teclado aconteceu ainda naquele ano quando uma tia, que havia estudado piano na juventude, percebeu sua empolgação:

Ela me deu todos os métodos de piano dela e o teclado dela pra eu estudar. Como eu era curioso eu comecei a passar as músicas da flauta pro teclado. E aí, eu vi que na telinha do teclado tinha as notinhas e fui decorando, fui decorando as cifras, comecei a tirar música de ouvido. E aquilo foi me estimulando muito! Aí comecei a tocar na igreja.

No ano seguinte, começou também a ter aulas de violão na escola de música. Assim como fazia com as músicas que aprendia na flauta, ele sempre tentava tocar as peças aprendidas no violão em seu teclado. Ao perceber seu interesse pelo instrumento, a professora de violão – que era pianista de formação – sugeriu que, por um preço módico, Leo fizesse aulas de piano particulares com ela. Logo depois, sua experiência musical se intensificou ainda mais: "nesse mesmo ano eu já entrei pra banda de música de Muriaé, tocava clarinete. Aí foi muito legal, fiz aulas, entrei pra banda, a banda gravou um cd, eu fiquei todo animado! Esse segundo ano foi bem intenso, o segundo e o terceiro ano".

No quarto ano de estudos musicais, o último do curso de musicalização, Leo frequentava o terceiro ano do ensino médio e precisou mudar para o turno noturno na escola regular. Como o horário do ônibus disponibilizado pela prefeitura era também no período noturno, ele teve que interromper as aulas de música. Mesmo assim, ele não perdeu o vínculo com a escola de música:

Como eu já tinha tido um desenvolvimento e o que tava sendo ensinado eu já tinha aprendido, o professor me dispensou e eu só ia fazer as provas. Então, eu consegui o diploma, mas não frequentei as aulas naquele ano. Particpei do concerto final e tal. A banda eu consegui manter porque aí eu ia mais nas apresentações, né? Estudava em casa, eles emprestavam o instrumento. No piano eu fiquei parado um ano, justo no piano...

Mesmo com a interrupção nas aulas de música e uma breve hesitação entre prestar vestibular para Física ou Música, Leo se decidiu pela Música e mais especificamente pelo piano: "desde o primeiro ano, eu gostava muito de piano! Nunca tinha visto um piano, mas já tinha ouvido e aquilo sempre me chamava muita atenção, eu gostava mesmo! Então eu sempre coloquei na cabeça que eu ia ser pianista". Ele disse que sua decisão foi amplamente apoiada pela família – "meus pais sempre me respeitaram muito no que eu queria fazer, nunca interferiram. Se eu escolhi, eles apoiavam. Até o meu pai, que não tem tanto esse contato com música, nunca foi contra" – e a recepção de seus colegas da escola regular também foi muito positiva: "ninguém fazia aula de música, pra eles era coisa de outro mundo, era chique!".

Leo procurou se informar sobre os cursos de Música pela internet – "só sabia da UFMG. Na época, eu nem sabia a diferença entre Bacharelado e Licenciatura!" – mas como não acompanhou o período de inscrições, acabou perdendo os prazos. Já conformado em esperar

mais ano, ficou sabendo de um novo curso de Música na Universidade Federal de São João Del Rei cujas inscrições se encerravam em dois dias. Ele, então, conseguiu se inscrever, marcou algumas aulas com a professora de piano para preparar o repertório pedido e foi aprovado. Ele afirmou ter ficado muito satisfeito com a conquista, mas confessou que, ao ser questionado por colegas de como seria exatamente sua atuação profissional após o curso, não sabia ao certo o que responder: "eu não tinha como explicar muita coisa. Só sabia que eu queria fazer, tinha aquela vontade, mas eu não tinha noção nenhuma do que vinha pela frente".

O primeiro ano de faculdade foi muito intenso e desafiador para Leo. Às inúmeras novidades de ordem prática como ficar longe da família e morar em república de estudantes, somaram-se novas experiências culturais:

Como a cidade de São João Del Re tem uma cultura musical, em comparação com a minha cidade que não tem nenhuma, eu tive contato com orquestra. Eu nunca tinha visto uma orquestra na minha vida!

Naquele ano, São João era a capital brasileira da cultura, então, teve muitos eventos, muitos concertos, muitas apresentações culturais. Pra mim foi muito bom! Eu tive um contato que nunca tinha tido antes. [...] Aí, me deu muita vontade de estudar e tentar crescer, aproveitar as oportunidades que tinha, tanto na universidade quanto na cidade.

Outras surpresas estavam relacionadas ao próprio curso. Ele disse só ter entendido o perfil do curso, uma licenciatura, após a explanação do coordenador. Embora não correspondesse exatamente às suas expectativas – "eu achava que eu ia aprender a tocar piano, basicamente isso, que eu ia tocar, tocar, tocar os quatro anos. É claro que eu sabia que ia ter outras matérias também, mas todas relacionadas à prática pianística" – a proposta do curso lhe agradou e hoje, já formado, continua a avaliá-la positivamente. Outra surpresa foi a sensação de que seus colegas de piano estavam bem mais à frente do que ele, o que lhe exigiria grande dedicação: "eu via os meus colegas num nível bem diferente do meu, tocando repertórios bem mais elaborados, muito mais técnica, muito mais musicalidade. Eu percebi que dava pra fazer o curso, mas eu tinha muito chão pela frente". Sobre a cultura pianística, Leo definiu seu conhecimento à época do ingresso no curso como "zero" e acredita que a maioria de seus colegas dominava mais o assunto.

Leo afirmou que antes de entrar na universidade não sabia "como estudar piano", ele simplesmente gastava seu tempo ao piano tocando algumas vezes as peças do repertório "do

começo ao fim" e as intercalava com exercícios de composição, além de gostar também de "tirar de ouvido" as músicas de sua igreja. Foi por meio das aulas de piano e das oficinas de performance que ele entendeu como deveria proceder para otimizar seu estudo do instrumento. Ele também costumava recorrer aos colegas, pianistas ou não, para que o ouvissem e lhe dessem uma opinião. Para Leo, esse hábito contribuiu para o seu crescimento musical e o ajudou a estreitar laços de amizade com vários colegas da faculdade.

Incentivado por uma colega com quem morava na república, Leo, que nunca havia participado de *master classes* ou festivais, foi para seu primeiro festival ainda no ano de ingresso no curso. Essa experiência – que foi repetida durante os quatro anos em que foi aluno de graduação – foi marcante em sua trajetória acadêmica:

Os melhores pianistas, tinha pianistas de tudo quanto é lugar! E professores até de outros países que vinham naquele ano. Foi um outro choque que eu tive, mas me motivou. Eu [me] preparei melhor pro outro ano porque eu já queria voltar. [...] Tinha até vergonha de tocar porque o meu repertório era muito básico! E o pessoal já tocando concerto, fuga de Bach, Sonatas, e eu na época tava fazendo algumas peças do Álbum da Juventude do Schumann, fazendo Invenções a 2 vozes de Bach... Mesmo assim eu tocava porque eu tinha consciência de que no momento era o que eu podia dar ali, eu sabia que estava abaixo do nível musical e técnico dos outros pianistas.

Na segunda metade da graduação, Leo foi selecionado em dois concursos para se apresentar em Belo Horizonte e considera essas experiências como pontos altos de sua trajetória como estudante de piano. Outro acontecimento destacado por ele foi seu primeiro recital solo em São João Del Rei que também ocorreu após um concurso entre os alunos do curso: "aquele recital pra mim foi o ápice! Porque foi um dos recitais que eu mais curti, não tive medo nenhum de errar. Super seguro, amava estar tocando ali, curtindo o momento!". Ele relatou que mesmo passando por alguns momentos em que teve "aquelas crises normais tipo eu-preciso-melhorar-muito", nunca lamentou ter escolhido a Música como profissão.

Leo, ao olhar retrospectivamente seu percurso acadêmico, concluiu que seu desempenho ao piano, como também nas outras disciplinas, foi "satisfatório" e com perfil ascendente: "em vista do que eu tinha quando eu ingressei na faculdade e do que eu consegui conquistar quando eu saí, acho um salto muito grande". Disse também que o curso o ajudou a desenvolver a prática da composição que, por sua vez, contribuiu para seu amadurecimento como instrumentista. Em seu recital de formatura – "a conclusão de um ciclo" – ele tocou tanto composições de sua

autoria quanto obras importantes da literatura pianística: "no momento em que eu estava tocando a Sonata Patética de Beethoven no recital foi um momento mágico, foi a realização de um sonho". Outro ponto ressaltado foi a quebra de preconceitos relacionados a determinados gêneros e estilos que o curso lhe propiciou.

Mesmo tendo se destacado no curso pelo seu rendimento pianístico, Leo nunca possuiu um piano. Ele, que no momento se programa financeiramente para comprar seu primeiro piano, acredita que isso se deve a dois motivos. O primeiro é de ordem prática: "pros meus pais um piano é muito caro, é muito dinheiro! Então, acho que eles sempre me apoiaram, mas foram muito pé no chão". O segundo motivo está mais ligado à esfera simbólica: "a minha família não tem esse contato com o instrumento, pra eles é uma coisa de outro mundo quase. Não é familiar pra eles ter um piano dentro de casa, é uma coisa muito grande. Sei lá, eu acho que eles não conseguem imaginar isso". Durante o curso, ele não se sentiu prejudicado por não ter o instrumento, pois era possível contar com a infraestrutura da universidade. E, de certa forma, ele entende que a situação foi até vantajosa, uma vez que se estudasse em casa poderia se distrair com mais facilidade.

Durante os quatro anos em que morou em São João Del Rei, Leo manteve sua prática religiosa e atuou como músico na igreja, cantando e tocando teclado, bateria e violão. Ele acredita que a prática musical na igreja também contribuiu para sua formação: "porque lá eu tive uma grande prática de improvisação, de compor, de tirar de ouvido. Veio da igreja, da prática que eu tenho lá. E é muito natural, a gente desenvolve até sem perceber". Para Leo, mais importante porém é a dimensão religiosa que a música sempre ocupou em sua vida:

Porque eu sempre fiz uso da música pra expressar a minha fé e o meu amor a Deus. Todos os dias canto, todos os dias toco músicas que são de louvor a Deus. E eu sempre acreditei muito nesse poder da música como veículo de adoração. E eu acredito, já falando em relação à minha fé, acredito que é um dom de Deus, um presente de Deus que ele me permitiu desenvolver. Ele dá, mas você tem que desenvolver aquilo. Então, eu corri atrás desse dom, dessa facilidade que eu tinha percebido e que eu sempre gostei. [...] Pra mim, música é sinônimo de louvor na minha vida.

Leo desejava muito conseguir um emprego o mais rápido possível após a formatura, pois a família havia se responsabilizado por seu sustento durante todo o curso e sua única renda extra nesse período foi uma bolsa de monitoria no último período. Ele, então, no mês seguinte à

formatura, se inscreveu e acabou conseguindo uma vaga de professor designado de piano no Conservatório Estadual de Música de Varginha, sul de Minas Gerais. Leo também havia almejava uma vaga de correpetidor, mas acredita que o fato de ter cursado Licenciatura, dificultou sua indicação para esse cargo:

"Ah, o Leo tá vindo da UFSJ, mas tem fulano da UFMG, ciclano de outra universidade que são mais renomadas, pessoas que fizeram bacharelado. Então vamos dar prioridade pra eles". Teve esse preconceito, até porque eles não me conheciam e eu entendo o lado deles. Na opinião de alguns eu não tinha uma base pianística tão boa quanto aqueles que fizeram bacharelado.

O primeiro ano na nova cidade foi dedicado ao emprego, um momento em que o papel de músico deu a vez ao de professor de música. Apesar da diminuição de sua atuação como instrumentista, Leo considerou a experiência muito enriquecedora, embora desafiante. Naquele mesmo ano passou a frequentar uma igreja evangélica e, logo, viu crescer sua atuação musical novamente. No ano seguinte, ele conseguiu aumentar a carga horária com o cargo de correpetidor, o que atribuiu à confiança que conquistou no Conservatório: "durante o primeiro ano eu tive como mostrar o meu trabalho, meus interesses e as habilidades que eu tinha".

Leo, atualmente, complementa sua renda tocando teclado em casamentos e iniciou uma pós-graduação em Pedagogia do Piano no Rio de Janeiro. Ele pretende, no futuro, ingressar em um mestrado em Música - "tenho muita vontade de trabalhar em universidade ou ser um correpetidor, não sei"- ou talvez fazer algum curso que lhe capacite melhor para o trabalho musical em igrejas evangélicas.

RETRATO 5: Lucas

"VOU LUTAR QUANTO EU PUDE E MAIS UM POUCO PRA EU CONSEGUIR ISSO": do autodidatismo à pretensão concertística

Lucas ingressou no curso de Música da UFSJ em 2011 e, atualmente, frequenta o terceiro período. Sua família é constituída pelos pais e mais quatro irmãos, Lucas é o terceiro filho. Com exceção de um irmão, também estudante de música em São João Del Rei, todos moram em Machado, no sul de Minas Gerais. Seu pai trabalha como impressor gráfico, a mãe é dona de casa, nenhum deles possui curso superior. Lucas, assim como toda sua família, pertence à denominação religiosa Congregação Cristã do Brasil, condição que estreita os laços familiares e pauta sua rede de sociabilidades.

Sua trajetória de formação musical é marcada pela vivência na igreja e principalmente pelo autodidatismo, tendo frequentado apenas um ano de aulas regulares com uma professora de piano antes de ingressar na universidade. Lucas ambiciona ser concertista e considera a carreira de professor de piano como uma segunda opção. Embora reconheça as lacunas em sua formação, acredita que sua dedicação intensa possa levá-lo efetivamente a concretizar seu projeto.

Lucas tem 18 anos e ingressou no curso de música da UFSJ ainda aos 17. Além da UFSJ, ele também prestou vestibular na UNICAMP, mas não foi aprovado. Mora em uma república com seu irmão, também estudante de música na universidade, e mais dois rapazes. Descrito por seu professor como um aluno "talentoso e dedicado", Lucas tem se destacado no curso devido ao seu rápido desenvolvimento ao piano a despeito de sua formação musical anterior ter sido praticamente autodidata.

Por pertencer, assim como toda a família, à denominação religiosa Congregação Cristã do Brasil, Lucas teve contato desde a primeira infância com a prática musical. Em sua igreja, o aprendizado musical é bastante valorizado e incentivado, sendo o ensino instrumental muitas vezes oferecido na própria igreja. No entanto, devido à doutrina religiosa, a prática musical apresenta uma cisão por gênero: às mulheres cabe tocar o órgão e aos homens, os instrumentos de sopro. Por esse motivo, Lucas não pôde ter aulas ou atuar nos cultos como organista, embora essa tenha sido sua vontade desde criança. Ele chegou a fazer algumas aulas de flauta, mas não se adaptou ao instrumento. O pertencimento religioso também moldou o ambiente cultural da infância de Lucas. Em sua casa não havia televisão, a leitura era incentivada— embora seus pais não fossem leitores— e a música limitava-se aos hinos religiosos. Só mais tarde ele disse ter tido

contato com a "música do mundo". Esse estilo de vida, centrado na família e na prática religiosa, solidificou, segundo Lucas, os laços familiares.

Sua família é composta por seus pais e cinco filhos, três rapazes e duas meninas. Ele é o terceiro mais velho. Seu pai trabalha como impressor gráfico e sua mãe é dona de casa, mas chegou a ter um pequeno comércio "de variedades" durante um curto período de tempo. Lucas e seu irmão que também estuda na UFSJ serão os primeiros na família a ter um diploma de curso superior, seu pai concluiu o ensino médio e sua mãe, o fundamental. Seu irmão mais velho, de 22 anos, tem pretensões de estudar jornalismo, mas atualmente trabalha na mesma empresa do pai. O segundo mais velho, flautista e colega de Lucas na universidade, abandonou o curso de Direito em Machado para estudar música. Ele já havia prestado vestibular para outras universidades mas não havia passado.

Lucas e seus irmãos sempre estudaram em escolas públicas. Ele afirmou ter sido um bom aluno que se destacava em Matemática. Apesar de se considerar muito tímido, o fato de ter sempre estudado em uma pequena escola do bairro fez com que, aos poucos, fizesse amizades. Sua escola quase não oferecia aulas ou atividades artísticas, mas Lucas se lembra de participar, com prazer, de algumas encenações em trabalhos de Literatura.

Desde muito pequeno, com 3 ou 4 anos, Lucas já gostava de tocar com um teclado de brinquedo que havia em sua casa. Lembra-se que conseguia tocar algumas melodias dos hinos de sua igreja, o que deixava a todos muito impressionados. Já aos cinco anos, ele passou a ir à casa de uma tia, que possuía um órgão eletrônico, para tocar. Nessa época, seu irmão estava fazendo aulas de música na igreja e começou a ensinar rudimentos da escrita musical para Lucas:

Ele me ensinou as notas, onde era o dó, onde era o mi, etc. Porque antes eu tocava sem saber! Aí eu comecei, peguei o hinário pra ver as notas e tocar. Só que era super devagar, eu tinha que ir olhando nota por nota e ir decorando. Porque eu não conseguia ler e tocar! E aí comecei a tocar alguns hinos da igreja sozinho, a quatro vezes. Eu comecei assim.

Aos oito anos, em uma visita à casa de parentes, Lucas viu uma prima, que havia estudado em um conservatório, tocando teclado: "eu nunca tinha visto teclado, nunca tinha visto piano! Eu falei: nossa, que chique, que lindo!". Muito impressionado, ele passou – segundo suas próprias

palavras – a "importunar" o pai para que lhe desse um teclado de presente. Diante da insistência do garoto, o pai cedeu e o presenteou com um teclado que, embora simples, o encheu de alegria. A partir daí, o menino iniciou um curioso processo de autoaprendizagem:

O teclado vem com trechos de umas músicas já gravadas e tem uma telinha com o desenho do teclado. Aí, quando eu colocava pra tocar essas músicas, ia aparecendo as notas. Eu comecei a aprender as músicas do teclado assim, olhando na telinha. Eu não sabia ler quase nada, então eu achei mais fácil aprender assim.

Alguns anos depois, Lucas vai à casa de um tio cuja filha, que já estudara piano, havia se casado e deixado o instrumento na casa dos pais. Foi a primeira vez que ele teve a oportunidade de tocar em um piano "de verdade". O tio, que não sabia das habilidades do menino, ficou muito impressionado e ofereceu para que o sobrinho, sempre que quisesse, fosse à sua casa para tocar. Nessa época, Lucas começou também a ouvir discos de música clássica que seu irmão comprara em um catálogo da Avon. Quando gostava muito de uma peça ele costumava pesquisar na internet para achar a partitura e, assim, desvendá-la:

Eu pesquisava e ia, assim, aprendendo bem devagar, sem me preocupar com teoria. Quando eu via um símbolo que eu não conhecia, pesquisava na internet pra saber aquilo lá só. Tipo: no teclado não tinha intensidade, dinâmica, quando eu peguei as partituras de piano, tava lá o *p*, o *f*, então eu ia pesquisar o que que era aquilo. E eu fui aprendendo um pouquinho assim, pesquisando na internet o que eu via na partitura.

Ir à casa do tio depois das aulas se tornou uma constante na rotina de Lucas, embora ainda encarasse o estudo do piano como um hobby. Nessas ocasiões, o tio sempre estava trabalhando e não pôde acompanhar o desenvolvimento do sobrinho. Um dia, calhou do tio estar em casa no momento que Lucas tocava. Ao ouvi-lo, o tio se surpreendeu e disse que definitivamente ele precisava fazer aula com um professor de piano. Ele, então, se informa e contata uma professora de piano da cidade vizinha que ia a Machado semanalmente para dar aulas. Lucas relatou que seu tio havia dito à professora que ele nunca fizera aulas e, ao ouvi-lo, ela teria se surpreendido pois esperava um principiante. Como seus pais não tinham boas condições financeiras, o tio se ofereceu para pagar a metade da mensalidade, fato que o colocou definitivamente como figura central na trajetória musical de Lucas.

Logo nas primeiras aulas, empolgado com a boa impressão que causara à professora e ao tio, Lucas revelou seu desejo de cursar uma faculdade de música. Segundo ele, sua professora disse que ainda teria muito o que ensinar a ele mas, se era essa a sua vontade, ela o ajudaria a

preparar o programa das provas. Além do repertório para o vestibular, ela também procurou auxiliá-lo com as questões musicais teóricas. Embora nunca houvesse frequentado aulas de música, Lucas disse não ter tido problemas de adaptação: "foi natural. Eu acho que eu tenho uma facilidade muito grande pra mudanças, para coisas diferentes, quase nunca estranho nada, pra mim foi mais uma coisa diferente na minha vida."

A escolha das universidades, UFSJ e UNICAMP, se deveu respectivamente às sugestões de sua professora e de seu irmão, que já havia prestado, sem êxito, vestibular para a instituição. Lucas não conseguiu preparar todo o programa da UNICAMP, mas mesmo assim compareceu à prova com esperanças de que a banca permitisse a substituição de uma peça por outra, o que não se confirmou. Na UFSJ, ele foi aprovado e ficou muito satisfeito com sua colocação em segundo lugar dentre os candidatos para piano. A família apoiou desde o início sua escolha profissional de Lucas, embora seu pai tenha manifestado alguma preocupação tanto com seu sustento durante a faculdade, quanto com as oportunidades de emprego futuras.

A professora de Lucas o informou um pouco a respeito das características de um curso de licenciatura, o que lhe pareceu, na ocasião, muito vago. Dessa forma, ele ingressou no curso sem grandes expectativas: "Na verdade, eu não esperava muito porque eu não conhecia, não sabia. Falei: vou estudar música, o que eles me ensinarem lá eu tô aprendendo. Eu queria mesmo era aprender a tocar piano". Entretanto, ao se deparar com as disciplinas essencialmente ligadas à educação, ele passou a questionar a licenciatura como opção mais adequada aos seus projetos pessoais:

Porque eu não me interesse muito em dar aula de música. E o que eu gosto mais é tocar piano, apresentar, alguma coisa assim. Então, eu pensei e, às vezes, penso ainda em fazer bacharelado. Mas eu gostei de vir pra cá também porque foi o que a minha professora falou: aqui eu tenho licenciatura, vou poder ser professor, mas também vou ter aulas de instrumento. Vou ter uma boa base técnica no instrumento e aí, depois, [posso] fazer bacharelado.

Lucas avalia que ao comparar-se com seus colegas, com exceção de um, mais velho, que já é professor em uma cidade vizinha a São João Del Rei, ele tem se destacado tanto nas aulas de piano como também nas outras disciplinas (excluídas a "não-musicais", segundo suas palavras). Essa constatação tem gerado em Lucas uma atitude de forte comprometimento com o estudo do piano, alimentada pela reação positiva do professor diante de seu investimento: "Eu tô

estudando bastante piano aqui, tô priorizando, já que é isso que eu quero. Eu faço as outras disciplinas, mas priorizo bastante o piano!".

A principal adaptação realizada por Lucas ao ingressar no curso foi justamente em relação ao modo e à intensidade do estudo pianístico requeridos. Como sua relação anterior com o instrumento era praticamente diletante, ele precisou ajustar suas disposições para o estudo às exigências de seu professor. Após um ano, ele disse já estar habituado e frequentar diariamente a escola de música para praticar.

Sobre seu conhecimento a respeito da cultura pianística, Lucas disse conhecer muito pouco ainda, embora esteja sempre pesquisando na internet, como já fazia antes do ingresso no curso. A percepção de que havia muitas coisas que ele "já deveria saber", não o incomodou e tampouco abalou sua autoestima, já que a maioria de seus colegas também era desinformada: "seria melhor se eu já conhecesse, é lógico, mas já que eu não conheço eu tô aqui pra isso. [Não me desestimulou], pelo contrário, eu pensei: vou me esforçar pra aprender".

Na faculdade, Lucas possui uma rede de sociabilidade bastante restrita, composta principalmente por três meninas, colegas de curso, que pertencem à mesma religião. Disse que isso se deve ao seu comportamento introspectivo que ele entende como sendo muito diferente daquele da maioria dos colegas. Lucas reforça, porém, que o fato de não gostar de sair à noite e de se sentir bem sozinho o ajuda a se dedicar mais ao piano.

A atividade de lazer preferida de Lucas é "tocar piano". Fora isso disse gostar muito de jogos de computador, mas só costuma jogar com frequência no período de férias na casa dos pais. Ele não gosta de ir ao cinema e prefere assistir os filmes no computador de uma maneira bem descompromissada, sem se preocupar com "nomes de atores ou diretores". O último livro que Lucas leu foi uma biografia de Beethoven, mas disse preferir clássicos da literatura brasileira como o livro "O Guarani" de José de Alencar. Entretanto, afirmou que a demanda da vida acadêmica enfraqueceu seu hábito de leitura. Seu professor costuma dizer que "músico deve gostar também das outras artes, saber um pouquinho", mas Lucas prefere, no momento, se "desenvolver mais no piano, conhecer mais repertório de piano, repertório erudito sem ser de piano, orquestra e outros instrumentos, pra aí depois tentar saber mais sobre as outras artes".

No próximo semestre letivo, Lucas pretende se candidatar a uma bolsa de monitoria para atuar com pianista acompanhador. Além da experiência musical, a bolsa será de grande relevância para seu sustento em São João Del Rei. No momento, ele conta com a ajuda financeira de seu pai e seu irmão mais velho e com um auxílio-alimentação da universidade. Ele disse que chegou a pensar a se candidatar a uma bolsa-atividade, mas que o trabalho diário na universidade poderia comprometer seu rendimento como instrumentista. Já seu irmão flautista tem contado com o dinheiro da rescisão contratual de seu emprego – ele se demitiu para estudar música na UFSJ– mas pretende candidatar-se a uma bolsa-atividade ou conseguir algum trabalho de meio período o mais rápido possível.

Lucas tem como projeto de vida atuar profissionalmente como um pianista concertista, embora não tenha ainda conversado diretamente com seu professor sobre suas pretensões. Dentre seus colegas de piano, ele acha que é o único com essa intenção. Sua representação acerca da profissão é bastante vaga e ingênua, baseada em ideias como intensa dedicação ao instrumento, turnês internacionais e possíveis contratos com orquestras. Para Lucas, a carreira de concertista se insere dentro de seu campo dos possíveis, pois ele acredita que sua trajetória musical atípica e lacunar pode ser compensada por seus esforços pessoais:

Olha, eu acho [que ser concertista] é possível. Eu vou lutar muito pra conseguir isso porque é o sonho da minha vida mesmo. Então, eu vou lutar quanto eu puder e mais um pouco pra eu conseguir isso. Depois vou decidir o que que vai ser melhor pra mim, mas por enquanto essa é a minha meta. Por isso é que ainda estou pensando muito em ficar aqui [na UFSJ] ou fazer um bacharelado (agora ou depois que eu terminar aqui). Mas é isso que eu quero e eu não gosto de descartar possibilidades. Se em todo o caso eu não conseguir isso, eu vou ser professor de piano. É uma segunda opção.

RETRATO 6: Marcel

"EU VIVIA ENTRE DOIS MUNDOS": das crises identitárias às tentativas de conciliação

Marcel é egresso da Escola de Música da UFMG, formou-se em 2009, e em 2012 concluiu o curso de Mestrado na mesma instituição. É natural de uma cidade do interior de Minas Gerais, filho mais velho de uma família de classe média. Seu único irmão mora com ele na capital e também é estudante da UFMG, onde cursa Ciências Sociais. O apartamento onde moram, próximo à universidade, foi comprado pelos pais quando do ingresso de Marcel na universidade, sendo um indicador do forte investimento da família na educação dos filhos. Seus pais continuam a morar no interior. Seu pai é funcionário aposentado de uma universidade federal, possui curso superior e uma pós-graduação em administração de empresas. Sua mãe, embora tenha cursado magistério, é manicure e revendedora de cosméticos.

A trajetória acadêmica de Marcel tem como principal marca a vivência de um conflito pessoal caracterizado por uma cisão em sua socialização profissional. Embora muito consciente dos valores do subcampo da formação pianística e desejoso de se destacar nele, Marcel também se interessa pelas ciências humanas e pela pesquisa acadêmica, algo bastante incomum entre seus colegas. Tal característica fez com que buscasse se afirmar, em meio a crises e dúvidas, nas duas áreas. Esta tentativa de duplo pertencimento se deixa revelar principalmente por suas estreitas relações pessoais com professores das duas áreas.

O ingresso de Marcel no curso de música da UFMG, em 2005, ocorreu da maneira esperada, como uma consequência “natural” de um processo iniciado ainda na adolescência em sua cidade natal, Lavras, no interior do estado. Após participar, aos 14 anos, de um encontro de estudantes de piano em Varginha (Minas Gerais), onde conviveu intensamente durante uma semana com músicos profissionais, decidiu-se por cursar música e comunicou entusiasticamente sua decisão a sua primeira professora de piano: "eu quero ser músico, eu quero ser pianista! Lia, eu adorei isso, eu quero solar com a filarmônica de Berlim!"

Com o total apoio de sua professora, iniciou-se a preparação de Marcel. Além das aulas regulares já voltadas para o repertório comumente exigido nas provas de seleção, Lia sugeriu que ele deveria participar de cursos de férias a fim de conhecer e tocar para professores de maior renome. Assim, nos anos seguintes, Marcel participou de alguns destes cursos e acabou se decidindo por prestar vestibular para o curso de música da UFMG motivado pela possibilidade de ser aluno de Isabel, professora da instituição que conhecera em um desses

cursos. Tal decisão baseou-se, segundo ele, em uma "identificação forte" que extrapolava o simples reconhecimento da competência da professora: "eu já conhecia os melhores professores do Brasil, as pessoas que eram expoentes, e tinha decidido: eu quero estudar com a Isabel!". No ano de 2004, Marcel passou a vir a Belo Horizonte com regularidade para fazer aulas particulares com Isabel e alguns outros professores indicados por sua professora em Lavras. Nessas ocasiões se hospedava na casa de colegas que conheceu nos cursos de férias, os quais seriam seus futuros colegas de faculdade, e aproveitava também para ir a concertos na capital.

Diferentemente de seus colegas de turma, Marcel prestou vestibular apenas para o curso de música da UFMG. Isso se deveu tanto à decisão de estudar com a professora Isabel quanto à certeza que tinha de sua aprovação. Seus pais então compraram um apartamento em Belo Horizonte que, mais tarde, receberia também o filho mais novo. A compra do apartamento se inseria em um projeto educacional mais amplo da família iniciado anos antes com a escolha da escola que seus filhos cursaram em Lavras:

Meus pais sempre foram influências muito preocupadas com o estudo, o estudo foi "o valor"! Eles resolveram por bem colocar a gente numa escola que tinha recém começado e que era uma cooperativa com um método completamente diferente.

A escola escolhida pelos pais de Marcel funcionava como uma cooperativa e, segundo ele, sofreu, e ainda sofre, muita rejeição por parte das famílias mais tradicionais da cidade, chegando a ser rotulada como "escola pra doido". Dentre as principais inovações propostas pela escola estavam: participação ativa dos pais na gestão escolar; classes pequenas; ausência de notas, a avaliação era qualitativa; salas de aulas organizadas em semicírculos; material didático confeccionados pelas mães; inclusão de crianças com síndrome de Down e autismo. O incentivo às atividades culturais também foi destacado por Marcel como uma das características marcantes da escola-cooperativa. Todos os anos cada classe deveria escrever um livro em conjunto, havia também um grupo de teatro dos professores, saraus culturais e as aulas de artes eram contextualizadas:

Se a gente estudava Surrealismo e Neoclassicismo, estudava as teorias e depois pegava o material e criava ou tinha, por exemplo, que pegar um quadro neoclássico e reconstruir ele surreal. E isso me trouxe muita proximidade com a arte!

Por ser uma escola cara, "paga com sacrifício", os pais de Marcel eram muito exigentes quanto ao desempenho escolar dos filhos. Para que os filhos continuassem a estudar na escola-cooperativa, era acordado que eles não ganhassem brinquedos caros, como videogames e computadores: "a prioridade deles era a Educação, era a única coisa que eles podiam nos oferecer". Marcel atribui a grande importância dada em sua família à educação dos filhos ao fato de sua mãe não ter podido estudar adequadamente quando criança. Para estudar ela precisou sair de casa aos 14 anos e ir trabalhar como empregada doméstica, já que a avó de Marcel sofria de distúrbios psiquiátricos e não deixava a filha frequentar a escola. A mãe de Marcel conseguiu terminar o curso de magistério, mas preferiu, segundo ele, atuar profissionalmente como manicure. Atualmente ela também é revendedora de produtos de beleza. Já seu pai cursou administração de empresas e possui uma especialização na área. Ele se aposentou como técnico administrativo da UFLA (Universidade Federal de Lavras).

Tanto Marcel quanto seu irmão, três anos mais novo, sempre procuraram corresponder à expectativa dos pais em relação aos estudos e foram, de acordo com Marcel, excelentes alunos durante todo o percurso escolar, embora com estilos diferentes. Enquanto seu irmão é muito metódico, "vive de desafios", Marcel se diz uma pessoa "de fases", que lança mão de um esforço concentrado quando necessário. Todavia, para ambos a escola-cooperativa foi como "uma família expandida".

No núcleo familiar de Marcel não havia muito interesse pela música. A atividade de lazer preferida de seu pai era assistir televisão, já sua mãe ouvia rádio enquanto trabalhava, mas "o que estivesse tocando, era mais o som, o barulho." Foi então, na casa da tia-avó por parte de pai, que ele teve seus primeiros contatos com a música e com o piano especificamente:

...ela era a grande incentivadora de música na família. Todos os filhos estudaram piano, ela cantava, ela foi minha grande incentivadora. Era na casa dela que eu estudava piano, ela tinha um Essenfelder! E foi mais por ela que eu tive contato com o piano. Eu sempre quis estudar. Eu ia na casa dessa minha tia avó e ela tinha uma coleção de cds de música clássica e enquanto meus amigos iam brincar eu pedia para botar os cds para ouvir. Eu subia numa cadeirinha que ela tinha e ficava brincando de reger. Essa era minha brincadeira e eu ficava pedindo pra minha mãe me colocar na aula de piano.

Devido ao alto preço da mensalidade da escola regular, seus pais não cogitavam atender ao pedido do filho, acreditando também não passar de um capricho infantil. Entretanto, um fato

ocorrido durante uma visita à casa de parentes em Alfenas foi definitivo para a mudança de opinião dos pais. Após assistir ao filme Titanic, Marcel, ao chegar na casa dos primos, começa a dedilhar ao piano da casa a melodia que acabara de ouvir no cinema: "Aí minha mãe e meu pai viram e ficaram muito impressionados! Porque eu sempre pedi pra estudar piano e aí viram que eu tinha alguma predisposição".

Ao retornar a Lavras, eles procuraram se informar sobre possíveis professores de piano. A decisão por Lia, sua primeira professora de piano, veio da recomendação enfática da prima, filha de sua tia-avó, que já fazia aulas com ela: "Se for estudar piano, tem que ser com a Lia, porque ela é a melhor professora, você não pode entrar com outra!". Após a primeira aula, muito impressionada com a empolgação de Marcel, Lia propôs um acordo financeiro com seus pais a fim de viabilizar seus estudos de piano. Assim, aos 13 anos, ele iniciou as aulas com Lia que é, segundo Marcel, a "grande personagem" de sua formação musical e com quem mantém estreito contato até hoje.

Mantidas as devidas proporções, Marcel compara a disciplina que teve neste período de iniciação àquela que teve na época de sua formatura na UFMG: "rigorosamente, todos os dias, eu estudava uma hora de piano na casa dessa minha tia-avó. Isso foi religiosamente, inclusive sábados e domingos". No mesmo ano, os pais não mediram esforços e compraram um piano para o filho que passou a tocar "compulsivamente". Assim como havia o comprometimento com o desempenho escolar, havia a dedicação ao instrumento: "eu mesmo me cobrava! Eu sabia que era caro e sabia que era difícil para os meus pais e a minha mãe nunca foi brincadeira. Então, a chance com ela era uma vez só"! Seu interesse musical também era compartilhado com um grupo de colegas da escola-cooperativa que se reunia regularmente para ouvir óperas e baixar músicas na internet.

Apenas um ano depois de iniciar suas aulas de piano, como já foi dito, Marcel decidiu-se por cursar música. De sua mãe recebeu apoio imediato mas seu pai, a princípio, ficou apreensivo e procurou Lia para se informar a respeito "desse mundo que meu filho está querendo". Informados pela professora sobre o curso e as possibilidades de atuação profissional, eles passaram a apoiar integralmente o filho, tanto financeiramente (o que incluía a compra de um apartamento em Belo Horizonte) quanto emocionalmente.

Devido às suas participações nos cursos de férias, às viagens regulares a Belo Horizonte e ao estímulo constante de Lia, pode-se dizer que Marcel iniciou sua socialização no universo musical e pianístico bem antes de ingressar na faculdade, o que possibilitou uma vivência antecipada do ambiente que, provavelmente, encontraria na escola de música da UFMG. Todavia, ele achava que a "universidade era quase que o espírito dos conservatórios da Europa, conservatório de Paris, de Munique! Achava que a escola era um centro de excelência e eu estava muito aquém desse centro de excelência e, por isso, precisava me preparar muito."

Entretanto, ao ingressar na graduação, Marcel se deparou com um cenário diferente do que havia imaginado, principalmente no que se referia à postura e aos conhecimentos musicais de seus colegas. Acostumado à abordagem da escola que havia frequentado em Lavras, ele estranhou desde o comportamento passivo dos colegas durante as aulas teóricas até a disposição "autoritária" das carteiras na sala de aula. Para ele, ouvir de um colega "quantos pontos vale?" após a professora ter pedido à classe que escutasse determinada obra de Debussy para a próxima aula, foi como um "coice existencial". Além disso, percebeu que possuía muito mais conhecimento sobre repertório que seus colegas de curso:

Eu cheguei aqui e pra mim Xenakis devia estar na boca do povo! Porque eu nasci em Lavras e tô falando de Xenakis, imagina Belo Horizonte! E Belo Horizonte é um centro, um polo, tem piano de cauda! Então, eu achava que os alunos conheciam o repertório de piano.

Marcel também afirmou não ter tido muitas afinidades artísticas e intelectuais com seus colegas: "me sentia profundamente diferente dos meus colegas, porque eu tinha interesse por questões teóricas, eu gostava de música contemporânea e eles não...". Durante a graduação, seus interesses em matéria de cinema e literatura só foram compartilhados com um único colega pianista. Segundo sua opinião o interesse pelas ciências humanas e por outros tipos de manifestação artística fez com que sofresse preconceito por parte de seus colegas que achavam que "o pianista tinha que ser pianista, estudar piano o dia inteiro", e quem não era bom o suficiente se interessava por "essas coisas".

No que se refere às aulas de piano propriamente ditas, Marcel, embora bastante familiarizado com o ethos do pianista, teve um início de curso bastante tenso e conflituoso. Primeiramente, ele não conseguiu ser aluno de Isabel conforme havia programado e foi estudar com Jonas,

professor que também gozava de muito prestígio entre os alunos. Mesmo um pouco decepcionado, Marcel procurou se adaptar ao estilo de Jonas que era "muito exigente e detalhista". A isto somou-se o fato de que o repertório do primeiro ano, escolhido por Jonas, era muito mais simples do que aquele que ele tocara na prova do vestibular:

Eu não entendia o passo atrás. Depois eu fui entender que esse passo atrás foi essencial e não representou nenhum atraso, foi essencial para solidificar o trabalho. Mas na época não, pra mim era uma afronta! Não estão me colocando nenhum desafio, eu sempre fui uma pessoa movida a desafios, eu falava "eu toco Sonata de Beethoven, agora vou tocar Sonata de Haydn"?! Aquele menosprezo...

Outra questão conflituosa foi conciliar a dedicação ao instrumento, característica tácita e cara ao ethos do pianista, com seus outros interesses. Além dos interesses culturais mencionados, Marcel também se envolveu seriamente com o movimento estudantil e chegou a ser presidente do diretório acadêmico, o que contribuiu ainda mais para que não se dedicasse tanto ao piano.

Estudar piano era uma coisa que eu amava fazer, mas não era uma coisa que eu fizesse o dia inteiro, eu não conseguia. E eu ficava: Gente, eu nunca vou ser um bom pianista porque eu não tenho essa predisposição? Mas eu amo tocar piano! Mas será que eu vou ter que ser medíocre, ser ruim eternamente porque eu não estudo 14h por dia? Eu falava assim: vou estudar, a partir de agora eu vou ser pianista! Ai eu estudava 8h por dia. Ai no outro dia eu estudava 8h. Mas no dia seguinte eu não conseguia nem olhar pro piano. Ai, eu preciso fazer outra coisa, eu vou ler, vou ao cinema! Eu precisava e ficava completamente transtornado!

Logo no primeiro período, Marcel se identificou com o professor da disciplina História e Música que viria a se tornar seu orientador no mestrado. Para ele, o professor foi a figura que representou a "transposição da paixão que existe no fazer musical para a pesquisa". Além disso, Marcel admirava a abordagem didática do professor, que chamou de "abordagem de choque", e que muito contribuiu para que seus questionamentos internos se acirrassem:

Eu vivia entre dois mundos: um mundo teórico que está em constante questionamento, inclusive de si próprio e da posição de quem fala, da posição de sujeito, da posição de pesquisador e do músico, etc. e um mundo prático, que na verdade ainda é muito calcado numa tradição e que tem uma série de atitudes, de modos comportamentais. Isso foi "o conflito" do meu curso!

Mesmo vivendo em meio a esse conflito, Marcel não abriu mão de dedicar-se a seus interesses teóricos e fez iniciação científica, formação complementar em filosofia, além de cursar disciplinas eletivas nos cursos de Antropologia, História e Letras.

Embora tenha obtido notas altas em seus primeiros recitais no curso, Marcel disse ter pensado em desistir várias vezes, pois não se sentia bem no palco e seu rendimento durante as aulas de performance em grupo começou a cair. Ele atribuiu esse "sentimento de derrota" às angústias que vivenciava e à excessiva preocupação com a opinião alheia, tanto dos professores quanto dos pares: "eu saía da prova pensando assim: o que vão falar? Eu já ia correndo pra ter o *feedback*". Ademais, neste período, ele sentia muita animosidade por parte dos colegas: "eles não me faziam bem, meus amigos não me faziam bem. Eu ficava sabendo que eles faziam piadinhas por trás porque eu era mal visto, porque eu sabia falar bem, tinha leituras, mas eu não sabia tocar nada."

Este cenário, todavia, se modificou sensivelmente quando, após o recital de sexto período, Marcel foi finalmente para a classe de Isabel. Além de ter Isabel como referência musical, Marcel admirava seu dinamismo na organização e gestão de projetos culturais e a via como um modelo a ser seguido: "ela era minha referência de que é possível fazer outra coisa além do piano e ser um bom pianista!" Já a imagem de Jonas era do pianista devotado ao instrumento, "bem tradicional mesmo!", que ele admira muito, mas com a qual não se identifica totalmente.

Durante três semestres, sob a orientação de Isabel, Marcel preparou seu programa de formatura e, nessa época, se sentiu reconhecido como pianista por seus colegas, resgatando o prazer em tocar piano. Segundo ele, isso se deveu principalmente à escolha do repertório, em parte sugerido pela professora, em parte escolhido dentre suas peças favoritas. Mesmo muito satisfeito com o status que tal repertório significava, ele chegou a manifestar seu receio a Isabel que prontamente o repreendeu: "que história de medo é essa? Você está na idade de enfrentar esse desafio, se você não enfrentar agora não vai enfrentar nunca mais! Arrasta o joelho no chão até sangrar, mas você vai dar conta!" Marcel acredita que a credibilidade que ganhou perante seus colegas é devida à centralidade que o domínio de um repertório considerado difícil possui no campo da formação pianística:

Porque uma vez que existe a ditadura do repertório e você não domina o seu repertório de alguma forma, você não é reconhecido pelos seus pares. O repertório é a busca e é a chave para que você se reconheça como pianista. Então, não adianta, se você não conhece o repertório, se você não toca bem o repertório, não adianta você ser um intelectual, você ser culto, você ser isso ou aquilo: você não vai ser um pianista! O falo do pianista é o repertório!

Ele se recorda do período que antecedeu o recital de formatura como o momento em que o piano foi central no seu cotidiano: "eu estudei como eu nunca tinha estudado! Chegava de manhã na escola de música e saía de noite". A três semanas do recital ele ainda não sabia se daria conta do programa, o que fez com que Isabel lhe desse aulas diárias que, conseqüentemente, lhe proporcionaram mais segurança performática e maior proximidade com a professora. Marcel enfatizou também que seus conhecimentos literários o ajudaram bastante na interpretação de determinada obra de seu programa de formatura.

Imediatamente após sua formatura, Marcel ingressou no mestrado, também na escola de música da UFMG. Não optou pela linha de pesquisa da performance, a despeito do seu exitoso recital, desenvolvendo uma pesquisa sobre escuta musical na literatura. Esta decisão fundamentou-se em três elementos. Primeiramente, os professores com os quais ele havia estudado durante a graduação, Jonas e Isabel, não atuavam na pós-graduação. Em segundo lugar, Marcel não concordava com a concepção de pesquisa em performance do programa e, por último, ele já possuía fortes laços, pessoais e científicos, com o professor que seria seu orientador.

Marcel, à época da entrevista, disse ainda viver um "conflito invertido", pois no momento a produção científica protagonizava sua vida em detrimento da produção artística. Embora se percebesse capaz de se destacar profissionalmente tanto como pianista, quanto como pesquisador, não se imaginava abrindo mão de nenhuma das possibilidades de atuação: "a impressão que eu tenho é que eu vou passar o resto da minha vida oscilando, ora me dedicando intensamente ao piano, ora me dedicando intensamente às leituras e escrita e assim que vai ser. Mas pode ser que mude..."

Marcel defendeu sua dissertação de mestrado no primeiro semestre de 2012 e tem planos de cursar um doutorado no exterior na área de musicologia.

RETRATO 7: William

“GENTE, DE QUEM SERÁ ESSE PRESENTE ENORME!?”: o desafio do curso superior frente às condições objetivas desfavoráveis.

William tem 26 anos e frequenta o sexto período de Música na UFMG. Natural de Montes Claros, viveu a maior parte da infância e da adolescência em Diamantina. Sua família pertence às classes populares, o pai é porteiro em um hospital e a mãe, dona de casa, trabalha também com artesanato. Ambos não concluíram o ensino médio. Seu único irmão, três anos mais novo, mora com os pais e trabalha como técnico em uma empresa de TV à cabo. Chegou a terminar o ensino médio mas não se interessou em fazer um curso superior.

Após três tentativas frustradas de ingresso, William foi aprovado no curso de música da UFMG, projeto acalentado por ele e apoiado por sua mãe. Ciente das lacunas de sua formação pianística, ele tem buscado corresponder às exigências do curso e já sente, devido ao retorno dos professores, seu esforço recompensado. Além dos desafios acadêmicos, ele tem enfrentado problemas sérios de saúde que o levaram a se submeter a um transplante de córnea. Inicialmente desejoso de ser um concertista, hoje ele procura redesenhar suas perspectivas profissionais.

Em 2010, foram aprovados excepcionalmente doze pianistas no vestibular do curso de Música da UFMG, já que a média de vagas dos anos anteriores ficava em torno de cinco. William, um dos alunos aprovados em segunda chamada, já havia prestado vestibular em outras três ocasiões e não obtivera sucesso. Ele se lembra com detalhes do recebimento do telegrama que daria novo rumo a sua vida:

Eu fiz a prova, saiu o resultado e meu nome não estava lá. Aí, eu falei: quer saber de uma coisa? Eu vou desistir, vou fazer outra coisa. Mas lá pro mês de março chega um telegrama. Eu não estava em casa, quem recebeu foi minha mãe. Quando eu chego, ela tá lá rindo e chorando ao mesmo tempo. O que que aconteceu? Ela vai e mostra o telegrama. Nu, eu fiquei numa felicidade! Não acreditava. Engraçado que eu fui o último colocado na classificação geral.

William tem hoje 26 anos. Nascer em Montes Claros, interior de Minas Gerais e, quando era ainda bebê, sua família se mudou para Diamantina. Lá, viveu até se mudar, em 2010, para Belo Horizonte. Seus pais não chegaram a terminar o ensino médio e atualmente voltaram a morar em Montes Claros. O pai é porteiro em uma instituição de saúde e a mãe, dona de casa, trabalha também com artesanato. Tem apenas um irmão, três anos mais novo, que concluiu o

ensino médio mas ainda não manifestou interesse em ingressar em um curso superior. Ele é técnico em uma empresa de tv a cabo.

Segundo William, seu irmão se identifica muito com o pai - "é o mesmo jeito de ser, você pode falar que é um xeróx" - e ele, com a mãe. O interesse pela música clássica ele atribui à influência dela, pois a relação do pai com a música é "como de qualquer pessoa, já tocou violão, mas só pra brincar, mais por diversão, por hobby. A única coisa que ele sabe bastante é futebol". Disse também que atividades culturais em família não eram costumeiras e que ele foi construindo aos poucos seus interesses:

Ler, a minha mãe curtia demais! Curte ainda. A parte da leitura eu peguei dela também. Quando eu era criança era obrigado, mas depois que eu fui ver que era importante, passei a gostar de ler.

Em Diamantina, não tinha cinema. Não tive acesso. Teatro, sim, mas é um teatro fraquinho para os parâmetros de uma capital. Tinha uns pequenos eventos, só eu costumava ir. Depois que eu entrei no conservatório que eu fui entender mais sobre a arte.

William e seu irmão sempre estudaram em escola pública. Ele se descreveu como um aluno mediano e disse que História era sua disciplina preferida. Já por causa da Matemática, chegou a ser reprovado no primeiro ano do ensino médio. Ele teve aulas de Arte na escola durante certo período, mas não as considera como relevantes para sua formação.

Desde muito pequeno, ele se lembra de ouvir discos de música clássica em companhia da mãe. Ela lhe contou que, quando jovem, teve uma colega que tocava piano e, embora o instrumento a encantasse, nunca teve oportunidade de aprendê-lo. Uma de suas lembranças mais remotas é ter ouvido emocionado, aos seis anos, o segundo movimento do Concerto para piano e orquestra número 21 de Mozart. Logo depois desse episódio, sua mãe lhe perguntou o que gostaria de ser quando crescesse e ele, sem hesitar, respondeu que seria pianista: "eu nem sabia o que era piano, nunca tinha visto na minha vida, mas eu sabia como era o som do instrumento porque ela me falou que aquilo era um concerto pra piano". De acordo com William, ao perceber seu interesse pela música, e mais especificamente pelo piano, sua mãe o matriculou, com sete anos, no Conservatório Estadual de Música.

Dos sete aos onze anos ele frequentou o conservatório e teve duas professoras de piano durante esse período. Com a primeira estudou apenas um ano e disse ter se desenvolvido pouco. Já com a segunda, que ele descreveu como "muito exigente", afirmou ter aprendido bastante. Para praticar, ele utilizava, não muito frequentemente, os pianos do conservatório e um teclado que ganhou como presente de Natal:

Era num teclado pequeno de 4 oitavas, as teclas eram pequenininhas também. Eu ganhei de presente de Natal. Vixe! É difícil encontrar o adjetivo pra sensação que eu tive, fiquei embasbacado! Foi surpresa. Eu lembro que tinha uma caixa enorme do lado da árvore de Natal e eu pensei: "gente, de quem será esse presente enorme?"

Entretanto, ao completar onze anos, William começou a se sentir desmotivado com as aulas teóricas do conservatório e, por influência do pai, decidiu trancar sua matrícula e entrar para a banda municipal. Ele, então, aprendeu a tocar trompa e disse que se sentia muito motivado devido à exigência que encontrou no ambiente da banda: "os ensaios eram de segunda à sexta, uma carga horária puxada. A gente ficava a tarde inteira, começava às duas horas e saía às cinco. Lá era muito rígido, o maestro então, nem se fala!". Durante os cinco anos em que frequentou a banda municipal, ele disse não ter parado totalmente com o piano, pois havia feito cópia de um material da antiga professora e sempre que podia tocava um pouco.

Com dezesseis anos, o ambiente da banda, que no princípio lhe pareceu estimulante, começou a incomodá-lo: "ah, não tava gostando do modo deles agirem como músico. Não tava curtindo ficar ali mais. Eram uns músicos que gostavam de se comparar com os outros, muito exibicionistas. É uma coisa que pra mim não combina com um bom músico, sabe?" Além disso, ele começou a se desinteressar pela trompa e decidiu, então, voltar para as aulas de piano no conservatório.

Ao retornar para as aulas de piano, William foi estudar com um jovem professor que, ao ouvir as peças que ele havia preparado sozinho, ficou impressionado com seu desempenho e o incentivou a se dedicar ao instrumento. Um ano depois, esse professor se mudou para cursar uma faculdade de Música no Rio de Janeiro, e William, mais uma vez, precisou trocar de professor de piano. Com a nova professora, ele disse ter descoberto sua "tendência para o Romantismo" e passou a estudar piano com afinco: "eu ia pro conservatório e ficava o dia inteiro estudando, o dia inteiro!".

Ele afirmou nunca ter pensado em outra profissão a não ser a Música. Após participar de uma mostra de profissões em um Festival de Inverno de Diamantina, sua decisão se confirmou: "foi ali que eu percebi que eu queria fazer música mesmo!". William contou, a princípio, apenas com o apoio da mãe:

Meu pai não aceitou de jeito nenhum, minha mãe já sabia. Aos olhos do meu pai, ele queria que eu fosse médico ou engenheiro. Perguntou até se eu era doido por fazer uma coisa dessas (rs). Ele acha que todo músico é meio doido. E ele tinha uma coisa na cabeça dele que uma pessoa que estuda demais fica maluca.

Com a ajuda da mãe, acabou convencendo o pai e se inscreveu no vestibular da UFMG. Ele não conhecia detalhes sobre o curso, nem mesmo sabia quem eram os professores, e afirmou que a escolha da instituição se baseou somente na notoriedade da universidade: "aquela coisa do nome, né?". Ele também pesquisou se, caso fosse aprovado, haveria algum tipo de assistência financeira da universidade. Ao constatar que haveria essa possibilidade, ele concluiu que seu desejo era viável, já que sua família não poderia arcar totalmente com suas despesas em Belo Horizonte.

Na primeira tentativa, ele foi reprovado e acredita que o fato de ter ficado nervoso o prejudicou na prova de piano. Como ainda não havia se formado no conservatório, encarou a reprovação como uma experiência. Mais uma vez, recebeu o apoio incondicional da mãe: "ela falou, 'vai tentando de novo, ganhando experiência!', e meu pai, 'faz outra coisa!'".

No último ano do Conservatório, William mudou mais uma vez de professora de piano. Sob orientação dessa última professora, ele participou de um concurso de piano entre estudantes dos conservatórios mineiros e foi premiado com o segundo lugar. Mesmo tendo ficado muito motivado com a premiação, ele não teve condições financeiras naquele ano de prestar outro vestibular, pois sua família passava por uma fase difícil: "tava numa situação complicada, meu pai gastava mais do que ganhava. E ele tinha aquela cabeça de gente antiga que só o homem trabalha e a mulher fica em casa. Não aceitava a ajuda de ninguém, muito cabeça dura".

Ele tentou mais três vezes e, como foi dito, foi aprovado na quarta tentativa, quando estava prestes a desistir. Durante esses anos, William tocava teclado em bandas de baile, mas fez

questão de ressaltar sua insatisfação com essa atividade: "eu não gostava, porque eram vários estilos que... nossa! Fazia pra ganhar dinheiro mesmo, família humilde..".

A mudança para Belo Horizonte transcorreu sem maiores problemas, pois um primo de seu pai se ofereceu para hospedá-lo. A situação que seria, a princípio, provisória, logo se tornou definitiva e acima das expectativas de William e sua família:

Ele gosta muito de ajudar as pessoas que se interessam pelo estudo, porque pra chegar onde ele chegou ele foi ajudado, então, ele quis passar isso pra frente. Ele mora aqui, eu vim morar com ele. De início não ficou explícito que eu ia morar lá, porque ele tava abrigando um sobrinho dele. Só que o sobrinho não quis nada com a vida. No começo era meio provisório, mas eu moro lá até hoje. Eu ajudo com as despesas da casa, mas ele não cobra aluguel. Inclusive foi ele que me ajudou a comprar um piano. Foi no segundo ano, é um Yamaha de armário.

William se identificou com seu professor de piano, Jonas, logo na primeira aula: "me identifiquei demais com ele, curto demais a forma dele ensinar, o método dele é muito bom". Ele relatou que nessa aula, uma oficina de performance, não se sentiu intimidado e prontamente quis tocar, mesmo estando há uma semana sem contato com o piano. Na sua opinião, sua atitude assertiva impressionou Jonas, e demonstrou quão disposto ele estava a se dedicar ao piano: "eu tive confiança nele, cheguei com a cabeça assim 'eu não sei nada'". Em relação às outras disciplinas, William disse não ter tido dificuldades, pois considera que seu ponto fraco era "a prática mesmo" e se ressentiu do curso oferecer poucas disciplinas "voltadas para os pianistas". Além do intenso estudo diário do piano, ele tem buscado outras formas de se desenvolver:

Eu busquei demais, porque eu sou muito curioso. Quando eu entrei e vi que eu era muito ruim, o que que eu fazia? Eu pedia a alunos veteranos pra me escutar, não tinha medo de tocar para os outros, pedia opinião, aceitava a opinião, mas não era de qualquer pessoa, né? Sempre tava tocando pra melhorar, conversava com os professores sobre o que um músico deve fazer pra interpretar melhor.

Ao ingressar na universidade, ele percebeu também que sabia pouco sobre a cultura pianística, mas não considera que era exceção entre os colegas. O pouco que conhecia foi por meio de um professor de piano do conservatório e de um colega da banda municipal com quem costumava ouvir música e trocar gravações quase que exclusivamente do repertório pianístico, como também por suas participações nos Festivais de Inverno de Diamantina. Ciente de que precisa

investir nesse tipo de conhecimento durante a graduação, ele não tem medido esforços para se aprimorar e o *site Youtube* tem sido sua principal fonte de consulta.

Além de considerar Jonas um modelo de pianista a ser seguido – "nem cogito em mudar de professor" – ,William ressaltou o quanto tem aprendido nas aulas, tanto de música e técnica pianística, quanto de assuntos extramusicais como, por exemplo, a maneira de se expressar:

Eu cheguei aqui com a linguagem muito coloquial, não culta, por causa da convivência com pessoas que não têm muito conhecimento, não têm muito acesso à cultura, né? Ai, o meu professor percebeu e foi me policiando, eu falei pra ele "pode continuar". Porque eu acho importante uma pessoa falar bem, principalmente por estar dentro de uma universidade. Hoje me sinto mais seguro falando.

Quando tinha por volta de 12 anos William foi diagnosticado com uma doença séria nos olhos, cujo único tratamento possível é o transplante de córneas. No segundo ano de graduação, ele precisou enfim fazer o primeiro transplante e devido a isso atrasou um período em seu curso. Ele afirmou que foi um momento muito delicado e que chegou a ficar desanimado: "de uma certa forma eu até desacreditei da minha evolução porque eu não estava estudando direito devido ao problema de vista". Passada a recuperação da cirurgia, ele retomou os estudos e conseguiu realizar com sucesso o recital de quarto período. A opinião elogiosa, após esse recital, de uma professora de piano por quem William também tem grande admiração foi fundamental para que acreditasse em seu desenvolvimento: "eu não havia parado pra pensar nessa evolução, eu tava sempre querendo buscar mais, eu tava na cabeça estudar na pilha mesmo, querendo sempre aprimorar. Ai, quando ela falou isso, foi uma animação total".

Sua rede de sociabilidade em Belo Horizonte é composta por seus colegas de faculdade e por conhecidos da igreja católica que frequenta: "eu toco na missa. Lá em Diamantina eu não tinha esse hábito, foi por influência desse primo meu que é muito católico. Pra mim é muito importante, toco quase todo o domingo". Ele foi enfático ao dizer que a única pessoa que considera "amiga" realmente – "alguém em que posso confiar totalmente" – é sua mãe. William nunca namorou e disse que se trata de uma opção pessoal, já que "namorada toma tempo".

Ele afirmou ter muitas afinidades com os colegas do curso e acha que não há entre eles uma atmosfera de competição. Entretanto, disse não ter o hábito de se relacionar socialmente com os colegas fora do ambiente acadêmico: "é uma característica do piano, né? A maioria dos

pianistas não é muito social, é meio fechado. Sou mais na minha". Essa postura introspectiva é um dos traços que compõem sua descrição do estilo de vida "ideal" de um pianista:

Eu acho que ele tem que ser topetudo, não ter medo, músico em geral tem que convencer! Ele tem que ser muito assíduo nos seus estudos, uma pessoa organizada, saber o momento de estudar e ter o momento de lazer. É uma pessoa *nerd* demais! Você vê que todo pianista é meio *nerd* (rs), mais do que qualquer outro instrumento!

Seu tempo livre é preenchido principalmente com atividades caseiras, como ouvir música no computador e usar as redes sociais. Além da música clássica, gosta muito de MPB, "os clássicos tipo Djavan, Cartola...", mas disse não gostar de funk por causa das letras que costumam usar "palavras chulas". Porém, ressaltou que "em qualquer estilo você pode encontrar coisas de qualidade, depende da forma composicional". Essa visão, que considera "não-preconceituosa" foi, segundo ele, adquirida ao longo do curso. Até seu problema de visão se agravar, a leitura era também um de seus hábitos culturais, com destaque para a obra de Agatha Christie e Jorge Amado. Esporadicamente, vai a concertos, já ao cinema, "uma vez na vida, outra na morte".

Desde o início da graduação, William é bolsista da Fundação Universitária Mendes Pimentel, instituição responsável pela assistência estudantil dos alunos de baixa renda da UFMG, e, atualmente, também possui uma bolsa de monitoria para atuar como pianista correpetidor. Essa experiência como correpetidor tem contribuído para redesenhar seus projetos futuros de atuação profissional:

Eu tenho um sonho, quer dizer, tinha um sonho de ser concertista. Eu pensava nisso, mas eu vi que não é bem assim, não é fácil. Eu fui conversando com as pessoas, observando, olhando os correpetidores. Vi que é uma área bacana de sobreviver, dependendo da situação você ganha até bem. Fui vendo, observando, comentando com pessoas que já formaram, inclusive já conversei com um dos correpetidores daqui. Eu tenho investido, principalmente esse semestre que eu comecei a correpetir os cantores. [Ser] professor eu vou evitar o máximo, eu não curto. De uma certa forma eu até sei ensinar, até o nível onde estou eu sei passar, mas eu não vou com aquela vontade, com aquele prazer, sabe? Porque eu gosto de desafio e a correpetição é um desafio.

5.2 PERCURSOS DE ADESÃO PARCIAL

Retrato	Nome	Idade	Instituição	Situação acadêmica
8	Augusto	26	UFSJ	egresso/2006-2010
9	Inês	25	UFSJ	egressa/2006-2010
10	Maria Luíza	20	UFMG	ingressou em 2010
11	Regina	25	UFMG	egressa/2005-2011
12	Tiago	26	UFSJ	ingressou em 2010

RETRATO 8: AUGUSTO

“MEU MUNDO CAIU”: sobre sonhos e frustrações

Augusto tem 26 anos, nasceu em Alfenas (Minas Gerais) e vive atualmente em Belo Horizonte, onde divide um apartamento com uma ex-colega da faculdade. Ele trabalha em uma escola de música particular ensinando piano, teclado, flauta-doce e musicalização. Pertence a uma família de classe média, com recursos econômicos em queda se comparados ao seu período da infância. Sua mãe é farmacêutica e trabalha como funcionária da UNIFAL, já seu pai é dentista, mas trabalha há vários anos como comerciante. Possui uma irmã e um irmão mais velhos que são, respectivamente, dentista e professor de educação física. Ambos residem em Alfenas.

O percurso acadêmico de Augusto, realizado na UFSJ, caracteriza-se por uma trajetória descendente, se considerados seu desempenho acadêmico e seu nível de motivação. Ingressou no curso de música aos 20 anos, finalizando-o em quatro anos e meio. Tendo expectativas em relação ao curso que não se concretizaram, sentiu-se paulatinamente desmotivado, apontando também questões pessoais como sendo responsáveis por seu desinteresse. Seu discurso, entretanto, é marcado por sentimentos contraditórios em relação à sua escolha profissional, ora deixando transparecer uma desilusão face à trajetória acadêmica, ora reforçando a importante dimensão que a música ocupou, e tem ocupado, em sua vida.

Augusto ingressou na primeira turma de piano da UFSJ em 2006, formando-se em 2010. Ele já havia feito outros quatro vestibulares para o curso de bacharelado em música, duas vezes na UFMG, na USP e na Faculdade Carlos Gomes, em São Paulo. Foi aprovado na faculdade privada Carlos Gomes, mas não chegou a cursar devido ao alto preço da mensalidade, mil reais à época. Além dos vestibulares para o curso de música, prestou duas vezes para psicologia antes da aprovação na UFSJ. A opção por outro curso decorreu da frustração causada pelas

consecutivas reprovações, cujos motivos ele não conseguia identificar claramente. Augusto relatou que encarou o vestibular para o curso de música da UFSJ como sua última tentativa nessa direção, fiando-se no fato de que o curso era novo, pouco divulgado e, portanto, poderia apresentar pouca concorrência. O fato de se tratar de um curso de licenciatura não o desmotivou, já que teria aulas de piano, além de se preparar melhor para o mercado de trabalho: “o que eu via mesmo era que precisava dar aulas. O músico que não dá aulas não vive bem, não ganha dinheiro”. Entretanto, admitiu que ao ingressar na universidade não sabia detalhes sobre o curso de licenciatura (“Eu não via que era tão importante”) e mantinha, como um projeto futuro, a vontade de cursar um bacharelado em música.

A escolha da música como profissão foi descrita com grande entusiasmo e segurança: “Não tive dúvidas. Eu logo quis isso, com quinze anos mesmo. Porque era tão bom, mas tão bom! ... Então, eu logo vi: é isso!” O incentivo veio da professora de piano que via a entrada de Augusto na faculdade também como uma realização pessoal: “Eu acho que o sonho dela era que um dos alunos fosse pra esse rumo. Tanto é que ela tinha escola há vinte anos e só eu fiz curso superior”. De sua família, Augusto não teve a princípio um apoio incondicional. A mãe, embora o apoiasse, se mostrava bastante preocupada com sua situação financeira futura. O pai compartilhava as preocupações maternas acrescidas de mais um ingrediente, o preconceito relacionado à orientação sexual: “música é coisa de gay”. Já seus irmãos demonstraram indiferença quanto à sua escolha profissional.

O quadro acima descrito assemelha-se àquele vivenciado por Augusto quando do início de seu aprendizado pianístico. Ele já frequentava um coral, incentivado pela vizinha, desde os treze anos quando, aos quinze, manifestou o interesse em ter aulas de piano. Entretanto, a preocupação com o preço da aula e a desconfiança de que o interesse pelo instrumento pudesse ser algo passageiro adiaram o início das aulas. A questão só foi resolvida após muita insistência de Augusto e a concessão de uma meia-bolsa oferecida pela professora de piano.

A ênfase de Augusto quanto à preocupação financeira dos pais em vários momentos de sua narrativa se deve ao fato de que a família passava por um declínio socioeconômico desde sua infância. Seu pai sofreu sérias perdas econômicas, trocando a profissão de dentista pela de comerciante. Possuiu uma padaria e hoje em dia tem uma peixaria. A mãe, farmacêutica com

dois cursos de pós-graduação, trabalha como funcionária da UNIFAL. Seus irmãos, ambos com curso superior residem hoje em sua cidade natal. Augusto relaciona o declínio da família principalmente ao problema de alcoolismo de seu pai, fato que contribuiu também para a separação de seus pais. Entretanto, ele e seus irmãos sempre estudaram em escolas privadas e a família proveu seu sustento durante todo o período universitário em São João Del Rei. Antes de ingressar na universidade, ele chegou a trabalhar na padaria do pai.

Embora a iniciação musical formal de Augusto tenha ocorrido tardiamente para os padrões da cultura pianística, ele teve contato com a música desde muito cedo, já que sua mãe possuía um piano e esporadicamente o tocava. Diferentemente dele, sua irmã mais velha fez aulas quando criança e é justamente desse período, quando Augusto tinha por volta dos três ou quatro anos, que datam suas primeiras lembranças relacionadas ao piano. Ele relatou que achava “muito estranho” o “sofrimento” vivenciado por sua irmã ao fazer algo que, para ele, parecia extremamente atraente. Lembrou-se também da insistência da mãe para que sua irmã praticasse em casa.

Minha mãe falava: “Agora vai estudar!”. E ela (a irmã) estudava um pouquinho: “Ô, mãe, pronto?”. Ai minha mãe falava assim: “Não, vai estudar mais!”. E a minha irmã chorava e perguntava: “São muitos anos, mãe, pra gente aprender piano? Minha mãe respondia: “Hii... são uns dez anos! Ai ela chorava mais ainda. Depois ela quis sair da aula. Saiu... e o piano ficou lá.

Embora ela não o tenha incentivado a fazer aulas de piano quando criança, a figura da mãe mostra-se central na trajetória musical de Augusto. A escolha do piano é prontamente atribuída a ela: “eu acho que é porque me lembra muito... foi por causa da minha mãe.” Suas lembranças musicais mais remotas são as músicas ouvidas regularmente por sua mãe (valsas, músicas românticas, peças ao piano), às quais ele contrapõe o “gosto mais ruinzinho” de seu pai que preferia música sertaneja. E, embora sua mãe nunca o tenha ensinado a tocar piano, sempre permitia que ele “brincasse” no instrumento. Após Augusto iniciar suas aulas de piano, eles chegaram a tocar alguns duos que foram descritos como momentos de muita cumplicidade entre mãe e filho.

A respeito de seu grupo de amigos, Augusto afirmou que se sentia “muito diferente” deles, já que a música clássica não fazia parte do universo de suas práticas culturais e era considerada

como “música chata”. Todavia, o fato de se sentir diferente não tinha uma conotação negativa, mas, ao contrário, trazia uma sensação de autoafirmação:

Eu era tímido, tímido, tímido! A música me fez ir para o palco, me fez ver a vida de outro jeito. Ela me fez sentir gente mesmo, sabe? [...] Ela me deu vida, era uma coisa que eu não tinha antes. [...] Assim, eu estava bem, mesmo sendo diferente.

Ao ingressar no curso de música, fato considerado como a “realização de um sonho”, Augusto disse já ter percebido nas primeiras aulas que se tratava de “uma outra coisa”. Afirmou ter sofrido um “grande choque” ao perceber que não era tão bom quanto imaginava, embora já desconfiasse de suas inconsistências musicais por não ter sido aprovado nos vestibulares anteriores. Entretanto, essas desconfianças tinham sido suavizadas pelos elogios de sua professora de piano e pelo prestígio que gozava em sua cidade como pianista.

Sua trajetória acadêmica se dividiu-se em duas fases. A primeira, que se estendeu por aproximadamente três anos, caracterizou-se por um intenso e amplo investimento acadêmico. A segunda fase, os últimos três semestres do curso, foi marcada por sentimentos de frustração e quebra de expectativas, o que gerou uma queda em seu rendimento.

A adaptação à cidade, ao curso e ao seu novo círculo social não se deu facilmente, visto que Augusto disse estar “muito triste”, sem “ânimo” para as coisas devido a problemas pessoais. Essa situação se contrapunha à euforia inicial da aprovação no vestibular, causando uma sensação de estranhamento. Mesmo confuso, Augusto afirmou que não deixou de se dedicar ao curso, já que desde a escola sempre fora bom aluno. Segundo ele, essas disposições para o estudo o ajudaram bastante nesse primeiro momento e, de acordo com sua percepção, não eram compartilhadas por seus colegas logo no início do curso.

Augusto situa um acontecimento como fundamental para a retomada de seu real interesse pelo curso. Ainda no primeiro semestre, ao assistir sua professora de piano se apresentando em um concerto de professores, ganhou nova motivação:

Desde que eu a vi num palco, aquilo me deu um brilho, sabe?... Olha com quem eu tenho aula! Aquilo me encheu tanto! Aí eu disse: vou dar um jeito agora. Agora eu quero ser assim desse jeito... Foi uma coisa que me deu um fogo muito grande para eu falar: quero ser isso!

A partir daí, iniciou-se um período que ele denominou de uma “grande busca”. Ao identificar-se com sua professora e comparar-se com seus colegas, Augusto começa a ter parâmetros que o possibilitaram identificar com maior clareza algumas de suas lacunas técnico-musicais: “eu tinha a mão sem arcada”; “o meu som era um lixo”; “meus dedos eram fraquinhos”. Ele, então, buscou seguir com acuidade as orientações de sua professora de piano e mostrava-se sempre muito interessado. A cada aula trazia dúvidas a serem esclarecidas e questionava as orientações recebidas. A mesma dedicação era observada nas outras disciplinas do curso.

Ele logo percebeu também que seu conhecimento da cultura musical e pianística era “muito fraco”. Não sabia, à época, da existência de práticas usuais do campo como a frequência de *masterclasses*, cursos de férias ou concursos de piano. Desconhecia também o repertório canônico do instrumento e informações ligadas a ele. Embora tenha se sentido mal por isso (“me senti um lixo (rs)!”) e inferiorizado perante alguns colegas, ele procurou sanar suas lacunas com muito estudo e questionamento. Dentre as ferramentas utilizadas, destacou a importância dos vídeos do site *Youtube* que lhe permitiram ampliar o conhecimento a respeito do repertório pianístico e seus intérpretes, bem como o ajudou a desenvolver uma “escuta crítica”. Além disso, intensificou a leitura de livros técnicos sobre música e participou de todos os cursos extracurriculares oferecidos, como também de alguns concursos de piano. Seu empenho nessa primeira fase de sua trajetória acadêmica era tão intenso que Augusto se destacava de seus colegas por chegar ao prédio do curso de música por volta das seis da manhã, além de frequentá-lo também nos finais de semana. O ritmo forte de horas de dedicação ao instrumento não foi um problema para ele, já acostumado a isso desde os quinze anos, mas o aprendizado de uma nova maneira de estudar demandou muito esforço e dedicação.

A seleção para tocar em uma série musical de estímulo a jovens talentos e a participação, acompanhando ao piano uma colega cantora, em outra série, ambas em Belo Horizonte, foram consideradas por Augusto como seu auge no curso: “lá de baixo, fui indo, indo, aí foi meu ápice!... Eu vi que estava colhendo frutos, um reconhecimento daquilo que eu fiz muito”. Devido a essas apresentações na capital, um jornal de sua cidade natal publicou uma matéria com Augusto, o que teve grande repercussão entre seus familiares e amigos.

Todavia, logo após esse “ápice”, Augusto afirmou que seu “mundo caiu”. Os últimos três semestres do curso se caracterizaram por uma mudança radical em suas tomadas de posição, o que o levou a se dedicar apenas o necessário para ser aprovado nas disciplinas. Ele percebeu que faltando um ano para se formar ainda possuía muitas deficiências, a despeito de todo seu empenho desde o início do curso. Afirmou que não soube lidar com as críticas de sua professora de piano que, segundo sua opinião, se tornaram mais severas no final do curso.

...dei a minha vida pra isso e vi que era ruim em muita coisa ainda. Eu achei que não ia mais pra frente, foi tempo jogado fora. Essa história de querer ser concertista não vai dar certo nunca! Eu fui vendo mais isso pelas críticas.

A desmotivação de Augusto foi também atribuída a um esgotamento causado pelo excesso de dedicação a todas as numerosas disciplinas do currículo (“eu queria ser bom em tudo”) e a seu envolvimento em atividades acadêmicas diversas como a participação concomitante em vários projetos de extensão. Houve também, segundo ele, o desgaste da relação com seus professores, já que não era mais elogiado e reconhecido como um bom aluno como no início. Nessa fase final, questionou sua escolha profissional, pensou várias vezes em abandonar o curso e se distanciou da maioria de seus colegas.

Embora tenha procurado explicar sua desmotivação por motivos ligados à frustração de suas ambições profissionais, Augusto enfatizou que o catalizador dessa mudança brusca de tomada de posição foi um breve envolvimento com um colega de curso. Para ele, a descoberta da homossexualidade e a rejeição amorosa redimensionaram a importância que a dedicação ao piano tinha em sua vida:

Isso teve um fim, morreu ali. Aquela coisa não tinha mais sentido: estuda piano, estuda, estuda, estuda e vai pro palco se exhibir. Isso não teve sentido mais.[...] Tocar piano era uma sublimação de muitas coisas. E assim foi sempre. Muitas vezes, quando eu era mais novo e tinha raiva, eu ia estudar piano. Isso foi na minha vida um vício, virou um vício. Porque tudo que tava ruim, eu ia estudar piano pra esquecer aquilo. E como na época eu era virgem, aquilo tava ali também. O estudo toma tempo, não te deixa pensar. Era uma fuga.

A partir dessa experiência, ele passou a adotar um estilo de vida diferente, saindo mais à noite e nos finais de semana ao invés de ir para a faculdade estudar piano. Augusto disse que suas atitudes a partir daí oscilaram entre o desinteresse e momentos em que tentava retomar sua antiga empolgação e comprometimento.

Atualmente, Augusto mora em Belo Horizonte, onde divide um apartamento com uma ex-colega de faculdade. Trabalha como professor de piano, musicalização infantil e teclado em uma escola particular de música. Diz que gosta de lecionar, mas “não ama”, já que, para ele, “estar no palco” é o que mais lhe dá satisfação pessoal. A fase turbulenta de sua trajetória acadêmica está, segundo ele, inserida em um quadro maior de crise pessoal que ele busca superar com ajuda psicológica. Como plano futuro, pensa em prosseguir seus estudos cursando a modalidade bacharelado na UFMG, como havia inicialmente planejado, mas não tem certeza a respeito disso.

A literatura de autoajuda, a internet (principalmente as redes sociais) e a música são suas práticas culturais preferidas. Ouvir música faz parte de seu cotidiano: “eu tenho música pra tudo: música pro banho, pra trocar de roupa, pra fazer atividade física...”. Salienta que a música erudita, que prefere ver em vídeos na internet a somente ouvir, “é mais pra fossa ou, então, pra ouvir mesmo, apreciar”. Embora a música popular seja a companheira das atividades cotidianas de Augusto, ele se mostra refratário a tocá-la. Ultimamente esta resistência tem sido colocada à prova, já que como professor encontra alunos que só querem tocar música popular. É também em relação à música popular que identifica uma mudança de atitude após ter frequentado o curso de música. Antes de ingressar no curso, embora ouvisse música popular, achava que só a música erudita “era verdadeiramente boa”. No curso, aprendeu que os conceitos de bom ou ruim não se referem diretamente a determinado gênero ou estilo musical.

Augusto acha que ser músico, e mais especificamente instrumentista, exige um estilo de vida baseado na abnegação, já que “você não tem muito tempo, não pode certas coisas por causa disso, pra estar ali se dedicando.” Na sua opinião, o gosto pela música clássica é outro ingrediente fundamental. No mais, julga que outras escolhas em matéria de estilo de vida são escolhas individuais, sem relação com a profissão. Para ele, a primeira imagem quando se fala em “ser pianista” é a de alguém de fraque, no palco, tocando um piano de cauda. E acrescenta: “Por mais que eu veja que [o músico] não é um ser humano especial, na hora passa isso: é um ser que tá acima. Isso que fica, eu acho.”

RETRATO 9: Inês

Título:

"SEI QUE POSSO TOCAR MUITO MELHOR, MAS FECHEI COM CHAVE DE OURO!": a formação pianística na universidade como uma conquista além das expectativas

Inês se formou em 2010 na primeira turma do curso de Música da UFSJ. Natural de Juiz de Fora, pertence a uma família das classes populares. Sua mãe é dona de casa, já trabalhou como professora primária e como faxineira diarista. Seu pai se aposentou, mas ainda trabalha como caminhoneiro em uma empresa. A única irmã, mais velha, é formada em Educação Física e atua como professora na rede pública de ensino.

O ambiente familiar de Inês teve as disposições ascéticas e a valorização da escola como pilares da educação das filhas. Embora tenha tido uma formação musical formal – ela frequentou o conservatório desde criança – só prestou vestibular para Música aos 20 anos, após duas tentativas frustradas para Artes. Com uma trajetória acadêmica de dedicação e relativo sucesso, o curso de Música superou em vários aspectos suas expectativas iniciais. Hoje, ela trabalha como professora de música em duas escolas de Belo Horizonte, já comprou um piano novo e se prepara para fazer um mestrado na área da Educação Musical.

Natural de uma cidade de porte médio de Minas Gerais, Juiz de Fora, Inês tem 25 anos e sua única irmã é quatro anos mais velha. Seu pai estudou apenas até a quarta série do ensino fundamental e sempre trabalhou como caminhoneiro. Atualmente, é aposentado, mas continua trabalhando para uma empresa com seu próprio caminhão. A mãe completou o ensino médio e durante alguns anos trabalhou como professora, tendo abandonado a profissão para se dedicar à criação das duas filhas. A irmã de Inês, formada em Educação Física, estudou em uma faculdade particular em Juiz de Fora. Ela foi bolsista durante todo o curso pois atuava como goleira do time da faculdade. Hoje, morando sozinha, trabalha nas redes municipal e estadual de ensino.

Segundo Inês, a relação de sua irmã com a mãe sempre foi conflituosa: “ela sempre bateu muito de frente com a minha mãe, acho que faltou uma afetividade entre as duas”. Diferentemente da irmã, Inês se diz muito ligada à mãe, como também ao pai. Além disso, toda a família é católica, enquanto sua irmã optou por se tornar evangélica, fato que também acirrou

o conflito com a mãe. Hoje, após a saída da irmã da casa dos pais, a relação entre elas parece ter melhorado consideravelmente.

Sobre o uso do tempo livre da família, Inês se lembra dele ser preenchido com passeios a cidades vizinhas e a propriedades rurais de amigos do pai, bem como com reuniões familiares que aconteciam praticamente em todos os fins de semana. Saídas culturais não ocorriam, suprimindo a televisão e o rádio essa função. As referências musicais de Inês – Beatles e música dos anos 80 – vêm exclusivamente do pai e das festas familiares. Sua mãe, até hoje, quando o pai liga o rádio ou escuta algum de seus CDs (atualmente ele ouve muita música sertaneja), costuma dizer: “desliga isso aí, não quero barulho não!”(rs).

As irmãs sempre estudaram em escola pública, excetuando-se a fase da pré-escola em que Inês estudou em uma escolinha particular, pertencente a uma tia, tendo sua mãe como professora. Logo no primeiro ano do ensino fundamental, passou a estudar em uma escola pública bem perto de sua casa que foi descrita por ela como muito marcante em sua formação. Nessa escola ficou até a oitava série e fez amizades que perduram ainda hoje. Ela se lembra com carinho de uma professora de religião que era muito próxima dos alunos – “a gente conversava sobre vários assuntos, sobre drogas, sobre sexo, essas coisas” – e os estimulava a realizar trabalhos usando apresentações teatrais. Inês sempre participava tocando algum instrumento (nessa época já estudava música): “eu ficava na escola o dia inteiro porque eu morava a cinco minutos, à tarde eu ia pra lá pra ficar ensaiando. Dessa parte eu tenho uma lembrança muito boa mesmo, de ensaiar, tocar e na hora de apresentar era muito gostoso!”. Assim, embora a escola não tenha oferecido aulas de música (“a aula de arte era desenhar o tempo todo!”), Inês sempre se sentiu valorizada no ambiente escolar por estudar música. No ensino médio, passou a frequentar outra escola pública, mas devido ao pouco tempo que passou lá, não guarda lembranças significativas.

A mãe de Inês sempre cobrou muito das filhas um bom desempenho escolar, enquanto seu pai se mostrava mais distante a respeito do assunto. Para que as filhas se dedicassem aos estudos, sua mãe – que é extremamente preocupada com a limpeza e organização da casa – as liberava de ajudá-la no trabalho doméstico:

Eu era a cdf da turma. Minha mãe, tanto eu quanto minha irmã, educou a gente pra estudar. A gente não fazia nada em casa, não precisava nem lavar um copo! Ela sempre cobrou, mas eu sempre gostei de estudar. Quando eu tirava nove e meio na prova, ela cobrava: “se tirou 9,5, por que que não fechou?” Eu acho que um pouco do perfeccionismo que eu tenho vem daí (rs). Nunca repeti, poucas vezes eu tirava nota baixa.

A iniciação musical de Inês se deu informalmente quando ela tinha por volta de cinco ou seis anos. Sua irmã havia entrado na aula de violão, mas após pouco tempo se desinteressou apesar da cobrança da mãe para que ela se dedicasse ao estudo. Fascinada pelo violão, Inês aproveitava os momentos em que a irmã não estava em casa – ela “tinha ciúmes do violão” – para brincar com o instrumento. Menos de um ano depois, sua irmã saiu da aula de música, e só aí se dispôs a ensinar alguma coisa à caçula: “eu adorava, eu devia ter uns 5 ou 6 anos, as primeiras musiquinhas foi a minha irmã que me ensinou. Depois de um tempo, meu pai viu que o negócio dela era o esporte e falou: ‘mas eu acho que a Inês leva jeito’”.

Quando completou sete anos, a mãe de Inês a inscreveu em um sorteio para ingressar no Conservatório Estadual de Música. A menina não foi sorteada e ficou muito decepcionada. O pai, comovido com o desapontamento da filha, sugeriu que procurassem uma escola particular de música para que ela pudesse iniciar seus estudos e no próximo ano tentar novamente entrar no conservatório fazendo uma prova (o sorteio era apenas para as crianças de 7 anos). Ela iniciou então aulas de piano em uma escola particular, mas desse primeiro ano, Inês não guarda muitas lembranças. O piano foi o instrumento escolhido devido à exigência da prova para o conservatório. Ao final do ano, Inês fez a prova, tirou 9,5, mas não foi classificada. Seus pais chegaram a pensar em matriculá-la em outra escola de música, mas uma semana depois, após uma desistência no conservatório, ela foi chamada.

Assim, aos oito anos, Inês ingressou no Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora, onde permaneceu até os 18 anos. Durante esse período ela teve contato com vários instrumentos. Começou estudando piano e flauta-doce, no ano seguinte trocou a flauta pelo violão. No quarto ano – ela já entrou no segundo – o violino era obrigatório e, então, Inês optou por continuar com o piano e abrir mão do violão. Como gostava muito do violão, mas não queria parar as aulas de piano, ela fez aulas particulares durante um período. Logo que possível, aos 11 anos, retomou as aulas de violão no conservatório: “desde a quinta série até eu

[me] formar fui com o piano e o violão. Me formei nesses dois instrumentos principais. Cada instrumento principal tinha um tanto de aulas específicas, então a minha vida era morar no conservatório”.

Nessa época, Inês começou a exercer suas primeiras atividades musicais remuneradas. Ela tocava teclado – seus pais compraram assim que ingressou no conservatório - em casamentos com uma amiga violinista. Por causa do contato com essa amiga, Inês resolveu retomar as aulas de violino. Seguindo o exemplo dado por seus pais na administração financeira familiar, ela conseguiu comprar, com o dinheiro ganho nos casamentos, um violino. Com 12 anos, começou também a dar aulas de piano para algumas crianças: “uma criança dando aula pra outra!”. Em todas essas atividades ela contava com o apoio e companhia dos pais.

Como não podia tocar mais de dois instrumentos no conservatório, Inês conseguiu uma vaga para estudar violino na primeira escola onde havia estudado piano. Lá permaneceu dos 13 aos 17 anos, quando passou a frequentar outra escola de música. A mudança se deu, segundo ela, porque não gostava do ambiente: “tinha muito filhinho de papai – eu tinha bolsa – era um pessoal que fazia de tudo pra passar na sua frente, essas coisas de orquestra. Era um ambiente muito desagradável, mas era onde eu estava aprendendo violino”. Na segunda escola, ela permaneceu até se mudar para São João Del Rei.

Inês diz gostar do piano, assim como gosta do violão e, por isso, chegou a se formar no conservatório nos dois instrumentos. Já o violino sempre foi para ela um instrumento secundário. Entretanto, a relação próxima que estabeleceu com a professora de piano – “ela sempre foi minha segunda mãe, eu sou apaixonada com ela até hoje! Ela me empurrava mesmo pra frente” – foi fundamental para que o piano prevalecesse em sua vida. Sob orientação dessa professora ela chegou a participar (sempre sem custos) de apresentações públicas, gravação de um Cd dos alunos, *master classes* e de alguns concursos de piano. Um ano antes de se formar no curso técnico, surgiu uma oportunidade para que os pais de Inês lhe comprassem um piano. O negócio só se concretizou com a ajuda da professora de piano que, além de emprestar o dinheiro da entrada, convenceu a vendedora (outra professora do conservatório) a aceitar o restante do valor em pequenas prestações que não comprometessem o orçamento familiar. O

valor da entrada foi pago pela mãe de Inês por meio de faxinas semanais que fazia na casa da professora.

Desde que começou a dar aulas de música aos 12 anos, Inês disse ter tido certeza de que queria ser professora de música. Como passou a ter muitos alunos, seu pai a ajudou a construir um quartinho em cima de casa para que ela pudesse estudar e dar aulas com mais tranquilidade. Inês fez questão de enfatizar que, embora o pai a tenha ajudado, a maior parte do dinheiro utilizado na construção veio de suas próprias economias. Ela disse também que muitos de seus alunos a procuravam devido a sua atuação musical nas missas da igreja do bairro. O vínculo com as pessoas da igreja era tão forte que eles chegaram a fazer uma “caixinha” para ajudá-la a terminar a construção do quartinho: “eles falaram na missa e me deram uma caixinha que, na época, deu uns 300 reais. Aí eu comprei a janela pro quartinho!”.

Antes de prestar vestibular para Música na UFSJ, Inês tentou duas vezes para o curso de Artes em Juiz de Fora, pois não considerava viável a possibilidade de estudar em outra cidade:

Como em Juiz de Fora não tinha curso de música, meus pais nunca falaram – hoje é mais comum – “vai estudar fora”. Meus pais não tiveram essa ideia, eles não fizeram faculdade, né? E eu também, vindo isso deles, nunca tinha pensado em ir pra fora, às vezes ficava meio com medo. Aí eu fiquei dois anos tentando Artes, só que eu não estudava para o vestibular porque não era isso o que eu queria. Eu só decidi [pelo curso de Artes] porque eu sabia que seis meses na faculdade eu ia estudar música.

Após as duas tentativas frustradas, Inês resolveu que deveria tentar o curso de Música. Procurou sua ex-professora do conservatório que a aconselhou a tentar ir para o Rio de Janeiro, destino mais procurado, devido à proximidade, pelos estudantes de música de Juiz de Fora. A professora também se dispôs a prepará-la para as provas, como também a conversar com seus pais que, apesar de se mostrarem receosos quanto ao sustento da filha em outra cidade, decidiram apoiá-la na nova empreitada.

No meio daquele ano, a professora de piano lhe falou a respeito da abertura de um curso de música na Universidade Federal de São João Del Rei e a aconselhou a se inscrever: “vai fazer pra você ter uma ideia de como é a prova de música”. Para surpresa de Inês e sua família, ela foi aprovada e a ideia de ir para o Rio de Janeiro descartada. Agora era preciso encarar a questão

do seu sustento em outra cidade e sua mãe chegou a cogitar pedir ajuda a outras pessoas da família. Porém, alguns dias depois a solução se apresentou:

Dois, três dias depois meu pai [se] aposentou. Ele pegou o cartão de aposentadoria e falou: “você vai com esse dinheiro, é isso o que eu tenho”. Fiquei lá em SJ o tempo todo com um salário mínimo. Tadinho, ele aposentou e falou: “é seu!”. A minha professora de piano me deu uma cama, sabe?

A mudança para São João Del Rei aconteceu rapidamente, em menos de um mês. Sua mãe a acompanhou para conseguir uma moradia e a ajudou a organizar a casa. Durante todo o curso, Inês dividiu essa casa com colegas também de Juiz de Fora.

Inês disse que sua professora lhe havia alertado para a diferença entre um curso de bacharelado e um curso de licenciatura, principalmente quanto à possibilidade de ter aulas de piano somente em grupo. Ao ingressar no curso, ela ficou sabendo que as aulas de instrumentos seriam individuais e isso foi extremamente motivante: “foi uma maravilha, né? Foi uma surpresa, adorei ter aula individual!”. Embora não soubesse exatamente o conteúdo das disciplinas que iria cursar, Inês considerava que a ênfase na formação de professores ia ao encontro de suas expectativas:

Eu sempre gostei de dar aula, gosto de tocar também, mas não tenho vontade de ser concertista. Eu nunca tive essa vontade: ah, eu quero ser concertista, ficar subindo no palco. Isso faz parte, eu vejo assim, pra quem está estudando música, mas a minha profissão mesmo é dar aula. Tocar é consequência.

A satisfação de Inês pela aprovação no vestibular e a possibilidade de enfim concretizar seus planos fizeram com que iniciasse o curso muito motivada: “quando eu cheguei lá era o paraíso, os professores ‘gente, como eles sabem!’, aquilo era uma alegria imensa”. Ela também disse ter se surpreendido com o ambiente de colaboração e afinidade de sua turma, principalmente entre os estudantes que não eram de São João Del Rei e entre os colegas pianistas: “não tinha aquela coisa: ‘ah, fulano toca melhor que fulano’. Tanto é que o Augusto sempre tocava pra mim, eu tocava pra ele e ele me ajudava. Eu sempre tive colegas que estavam se ajudando”.

Durante o curso, Inês teve uma vida social intensa. Sua rede de sociabilidade era formada basicamente pelos colegas de curso com quem se encontrava regularmente para comer, ir a barzinhos e fazer passeios pelas redondezas. Ela enfatizou que a oferta de programas ao ar livre

que a cidade oferece – como trilhas e piscinas públicas – favoreceu o relacionamento extraclasse dos estudantes.

Para Inês, todos os colegas da classe de piano tinham mais ou menos o mesmo nível musical, mas havia diferenças no nível de domínio técnico: “cada um com sua dificuldade”. Ainda no primeiro semestre, sua empolgação com o estudo do piano chegou a ser abalada pois o curso estava começando e não havia infraestrutura suficiente para que ela pudesse estudar com regularidade nas dependências da universidade:

Os pianos ficavam no prédio do curso de administração e eu não conseguia estudar! O curso não tinha infraestrutura. Teve uma época que eu entrei em crise mesmo, chorava horrores: eu preciso estudar, preciso trazer meu piano! Mas a casa em que eu morava era minúscula, não cabia. Eu até ficava falando com os meus colegas: “por que eu não fiz violão?” A gente ia no final de semana pra estudar, aí só tinha a gente, não tinha mais ninguém. Esse foi um momento muito ruim.

Inês disse que ao entrar na faculdade seu conhecimento da cultura pianística era praticamente restrito ao repertório que havia estudado no conservatório. Ela já havia participado de cursos de férias em Juiz de Fora, entretanto apenas como violinista já que a escola em que estudava como bolsista era a organizadora desses eventos. Possuía poucos cds, a maior parte presente da professora de piano, e não tinha o hábito de ouvir gravações de pianistas consagrados. Ao entrar na universidade, ela se deu conta da importância de investir nessa área e passou a pesquisar mais. Para Inês, a internet foi uma ferramenta essencial à qual só teve acesso após o ingresso na universidade. Outra maneira encontrada por ela para aprimorar seu conhecimento da cultura pianística foi a participação em vários cursos de férias, festivais e *masterclasses* durante sua graduação.

Outro desafio enfrentado foi a dificuldade de tocar em público. Desde criança, sua professora precisava “empurrá-la” para as apresentações: “se deixasse, eu fugia de todas!”. Já na faculdade, Inês se propôs a encarar o problema do nervosismo como uma meta pessoal. Se lembrou de uma situação vivida por ela que foi especialmente marcante: “uma vez eu fui tocar na aula de performance e fiquei tão nervosa que cheguei em casa com dor no estômago e deitei na cama chorando”. Não obstante, ela não desistiu e foi melhorando aos poucos. Para Inês, seu recital de formatura sintetizou sua trajetória de perseverança e dedicação:

Eu acho que o meu recital [de formatura] foi uma conquista! Foi uma conquista porque eu não me imaginava tocando 55 minutos de música e, assim, fiquei nervosa mas dei conta. Fiquei nervosa nos 15 primeiros minutos, depois... Eu [me] lembro dele super feliz! Toquei peças que eu sei que posso tocá-las de novo, porque sei que eu ainda não tenho maturidade pra entender e também tecnicamente. Eu sei que um dia eu posso tocar muito melhor, mas fiquei muito feliz. Pra mim, eu fechei com chave de ouro!

Juntamente com o desenvolvimento pianístico, Inês destacou a formação pedagógica como pontos altos de seu percurso acadêmico. Já as disciplinas estritamente musicais como Harmonia, Flauta Doce, Coral e Percepção Musical não lhe acrescentaram muito: “o que eles ensinavam era uma revisão do que eu aprendi no conservatório. Não era novidade. Novidades pra mim foram as aulas de piano que foram ficando cada vez mais complexas e as matérias da licenciatura”. Ela também destacou sua participação em projetos de extensão voltados para a musicalização de crianças em situação de risco como fundamental para sua formação como educadora musical.

No começo de 2011, logo após sua formatura na UFSJ, Inês se mudou para Belo Horizonte, onde atualmente divide um apartamento com Augusto, seu ex-colega de turma. Pouco antes da formatura ela veio à capital para distribuir currículos e cartas de recomendação, já que ter um emprego era pré-requisito indispensável para concretizar seus novos planos: “a única coisa que eu tinha em mente era que eu não queria voltar pra Juiz de Fora porque lá não tinha onde eu continuar os meus estudos, na universidade não tinha pós-graduação. Então, eu sempre quis vir aqui pra BH”. Em uma das escolas de música que visitou ela conseguiu prontamente uma promessa de trabalho informal. Dias depois, foi contatada por uma tradicional escola regular da capital que lhe ofereceu um cargo de regente do coral infantil. Mesmo sem experiência na área, Inês aceitou. Nessa escola, ela possui carteira assinada.

Atualmente, após quase dois anos em Belo Horizonte, continua a trabalhar nas duas escolas regendo o coral infantil e dando aulas de piano, musicalização e violão para principiantes. Além disso, dá aulas particulares. Sempre muito ciosa de seus rendimentos, ela conseguiu comprar no fim de 2012 um piano novo e planeja comprar um carro em breve. Retomou as aulas de piano e pretende fazer um mestrado na área de educação musical, talvez com um tema ligado à pedagogia do piano. Para se preparar matriculou-se em uma aula de inglês e já cursou uma disciplina isolada do curso de mestrado da UFMG: “tenho vontade de fazer um mestrado pra

entrar numa faculdade e dar aulas, ter um emprego fixo. Porque hoje em dia eu não tenho segurança nenhuma no meu emprego. Então meu objetivo é estudar pra ter uma segurança”.

No seu tempo livre ela gosta de sair com os amigos e o namorado para ir a barzinhos, a concertos, a restaurantes e ao cinema. Visitar os museus da cidade é outra de suas atividades culturais preferidas. Quanto à leitura, Inês disse ler apenas livros em inglês recomendados por seu professor e livros técnicos de música. Em casa, gosta de ouvir música e tocar violão: “porque tocar piano pra mim não é um lazer, o violão é um lazer”.

Inês acha que para ser um pianista profissional é preciso adotar um estilo de vida bem rígido quanto ao tempo dedicado ao instrumento, o que pode acabar comprometendo outras esferas da vida como a sociabilidade ou mesmo a prática de um esporte. Mas para se tocar bem “num nível de conseguir fazer coisas bonitas” – seu objetivo pessoal – é possível sim ter uma “vida normal”. Segundo ela, muitos músicos com quem se relaciona, incluindo seu namorado, que é violoncelista, têm preconceitos em relação à música de massa, atitude considerada por ela “uma extrema chatice”: “essas pessoas assim são muito bitoladas, só música erudita, só música erudita!”. Embora reconheça que haja uma hierarquia entre os gêneros erudito e de massa – “boa não é mesmo, eu sei, mas eu vejo isso como uma música de entretenimento, é pra divertir!” – , Inês disse sentir necessidade de sair um pouco do “mundo erudito”:

Minha vida não é só erudito e nem quero que seja. Gosto muito, mas acho que precisa dessa música de entretenimento. Quando eu vou pra minha casa em Juiz de Fora, meu pai escuta sertanejo: vou ficar falando que aquilo é um lixo? Eu sei que é, musicalmente é, e a letra também é terrível, mas é o momento que o meu pai me pega: ‘Inês, vamos dançar?’ Eu vejo que isso faz parte do ser humano, esse tipo de entretenimento.

RETRATO 10: Maria Luíza

"TUDO O QUE JÁ ME DERAM, EU ACEITO E GOSTO": uma trajetória caracterizada pela docilidade e por um sentimento de ilegitimidade cultural

Maria Luíza está cursando o quarto período de piano na Escola de Música da UFMG. Nascida em uma pequena cidade do interior do estado, ela é a filha do meio de uma família de classe popular em ascensão, sua mãe diplomou-se em Pedagogia há 3 anos e, atualmente, é professora na rede estadual de ensino. Seu pai trabalha como operador de máquina de café e completou apenas o ensino fundamental. O irmão mais velho se formou recentemente em Agronomia e sua irmã mais nova está terminando o ensino médio.

A iniciação musical de Maria Luíza foi precoce, aos sete anos. Desde então ela nunca interrompeu seus estudos musicais que sempre contaram com o apoio e incentivo incondicional da família, principalmente de sua mãe. Sua escolha profissional é descrita como algo "natural", dentro das expectativas, embora a aprovação na UFMG, devido ao prestígio da instituição, tenha surpreendido a todos. Ela está muito satisfeita com seu curso, mas relata dificuldades de adaptação relacionadas tanto a algumas exigências do *ethos* do piano, quanto à vida em uma capital. Seu sentimento de inadequação é por vezes reforçado por fatores ligados à ilegitimidade cultural, sobretudo no que se refere ao uso da linguagem e aos gostos culturais.

Maria Luíza tem 20 anos e pertence a uma família das classes populares em ascensão de uma pequena cidade do interior do estado. Sua mãe, quando os filhos eram pequenos, trabalhava nos serviços gerais de uma escola. Estimulada pelo ambiente, aos poucos foi retomando os estudos e, há 3 anos, se formou em Pedagogia. Ela foi aprovada em concursos públicos e, atualmente, é professora na rede estadual de ensino de Minas Gerais, assim como da rede municipal. O pai de Maria Luíza é operador de máquinas de café, tendo estudado até completar o ensino fundamental. Filha do meio do casal, Maria Luíza possui um irmão mais velho, que se formou em agronomia em uma faculdade particular, e uma irmã mais nova que ainda cursa o ensino médio. Recentemente, ela "descobriu" que possui uma outra irmã, fruto de um relacionamento de seu pai ocorrido antes do casamento com sua mãe. Curiosamente, essa irmã também cursa Música. Além dela, não há outros músicos na família.

Maria Luíza e seus irmãos sempre estudaram em escolas públicas. Em sua trajetória escolar estudou até a sexta série do ensino fundamental em uma escola municipal, frequentada, segundo ela, por crianças mais pobres. Ao mudar para uma escola estadual, com melhor qualidade de ensino, ela passou por um período complicado de adaptação: "Não eram pessoas

que eram tão ricas que tinham dinheiro pra ir estudar em Varginha, mas esnobavam o pessoal que veio da outra escola. Então, era horrível.” Aos poucos, ela foi fazendo novas amizades. Maria Luíza se descreveu como uma boa aluna, embora não se destacasse por suas notas, já que seu empenho nos estudos era bastante oscilante.

Quando tinha sete anos, após um incidente na escola em que agrediu um colega, sua mãe foi orientada por uma psicóloga a procurar uma atividade terapêutica para a menina como a dança ou a música. Como era muito tímida, essas atividades poderiam, de acordo com a profissional, ajudá-la a lidar melhor com suas emoções. Sua mãe, então, buscou informações e ficou sabendo de uma professora de piano que dava aulas na cidade duas vezes por semana. Embora a iniciação musical de Maria Luíza pareça ter sido consequência de um acontecimento fortuito, ela afirmou que, desde muito pequena, teve contato com instrumentos musicais: “Eu tinha um tecladinho pequeno, ganhei com quatro anos. Tinha violão em casa, trompete, tudo relacionado à música, flauta-doce de 1,99!”.

Mesmo não se lembrando detalhadamente de como foi seu primeiro ano de aulas de música, Maria Luíza disse ter gostado bastante e sua motivação foi tanta que levou seu pai a logo comprar um teclado melhor para ela. Por sugestão da professora, no ano seguinte ingressou no conservatório estadual de música da cidade vizinha. Para que Maria Luíza frequentasse as aulas de música, sua mãe não media esforços:

Minha mãe me levava. A gente acordava muito cedo, tudo escuro ainda, tinha que estar lá às sete horas! A gente pegava ônibus e eu passava mal toda vez na volta. Eu, minha mãe e minha irmã mais nova que fazia aula também. Foi assim até meu pai comprar uma Brasília, lá pela sétima série, eu acho. Foi quando minha mãe começou a estudar e foi melhorando um pouco.

No conservatório, Maria Luíza e sua irmã faziam aulas de piano e flauta-doce. Em sua cidade, ela continuava as aulas de teclado e, depois de algum tempo, começou também a aprender violão. Ela disse que sua adaptação ao conservatório foi tranquila e logo o novo ambiente passou a protagonizar sua vida: “ah, eu sempre gostei! Mesmo quieta, sem conversar muito com os colegas, eu adora aquilo. Gostava mais do conservatório do que da escola: eu preferia parar a escola do que o conservatório!”. Do seu período do conservatório, ela ainda mantém fortes laços de amizade.

Sempre muito incentivada pelos pais, mas principalmente pela mãe, Maria Luíza ganhou, aos nove anos, um piano usado que a acompanhou até o terceiro ano do ensino médio. Ela contou que naquele ano, após uma forte discussão e sob efeito do álcool, seu pai teria quebrado vários objetos pessoais seus, entre eles, o piano. Mesmo admitindo ter superado o triste incidente que resultou na perda do instrumento – “Aí depois, passou. Eu fiquei um tempão sem falar com ele, ele pediu desculpas e tal. Depois de um mês, ele levou um cara pra arrumar o piano, mas não teve como, ficou intocável mesmo” – Maria Luíza deixou transparecer em seu relato que é com a mãe seu laço afetivo mais forte. Sua mãe sempre intermediou sua relação com o pai, descrito como muito rígido e exigente quando se tratava da vida social da filha. Com a irmã mais nova ele age, segundo Maria Luíza, de maneira bem mais condescendente e liberal. Essa intensa afinidade com a figura materna também é reforçada pela centralidade ocupada pela mãe em toda sua trajetória musical. Mesmo hoje, morando em outra cidade e já cursando a graduação, Maria Luíza se ressentia da falta de suas orientações e incentivo:

Minha mãe sempre foi a pessoa que me empurrou. Entendeu? Pra todas as coisas, minha mãe fala “vai e faz”. E eu sou muito acomodada pra isso, muito acomodada! Hoje em dia eu precisava da minha mãe aqui. Eu precisava muito da minha mãe aqui!

Maria Luíza disse ter tido um único momento de desmotivação no período em que estudou no conservatório quando houve uma mudança de professora de piano. Ela tinha por volta de 11 anos. Na ocasião, a nova professora a teria feito repetir parte do repertório. Isso, entretanto, não foi o bastante para que ela cogitasse desistir das aulas de piano. Ao ingressar no curso técnico, já adolescente, optou definitivamente pelo piano, abandonando o violão.

Somente ao ingressar no último ano do ensino médio, disse ter começado a se interessar em cursar uma faculdade. A opção por estudar Música foi descrita como uma escolha “natural” – “porque eu só fazia aquilo, era pra ser aquilo” – e, por isso, não foi surpresa para sua família, sua professora de piano e seus amigos mais próximos. Disse também ter chegado a cogitar estudar Biologia, matéria da escola de que gostava muito, mas foi incentivada pela própria professora da disciplina a estudar Música.

Eu não ligava pra fazer vestibular, eu nem sabia o que era fazer faculdade! Porque minha mãe não sabia me falar, meu pai também não. As minhas amigas falavam mas eu ficava meio avoada, sabe? Eu não sabia mesmo o que que era, como era, o que eu ia fazer... Nada. Fui aos poucos vendo, pesquisando, entendendo algumas coisas. Ai, eu fiz música. Eu sempre fiz música, então não tinha outra coisa pra fazer, era isso!

A escolha das instituições onde Maria Luíza prestou vestibular, UFMG, UEMG e UFSJ, foi negociada com sua mãe levando em conta dois critérios: que as universidades escolhidas fossem públicas e, preferencialmente, prestigiadas, e que se situassem em Minas Gerais. Sua mãe logo descartou a possibilidade que se apresentava como mais simples que seria cursar uma faculdade particular em uma cidade vizinha: “já que você vai fazer música, você vai ter que tentar a melhor faculdade!” A restrição a Minas Gerais foi uma condição imposta pela própria Maria Luíza que temia viver em cidades grandes como o Rio de Janeiro ou São Paulo: “eu falei pra minha mãe que não ia! É muito longe e muito diferente. Imagina!”

Embora não considerasse que estivesse suficientemente preparada para as provas de habilidade específica do vestibular – ela não havia conseguido preparar uma das peças exigidas na UFMG, mas teve sorte pois havia um sorteio e a obra não estava entre as sorteadas – Maria Luíza teve êxito nas três. Disse também ter ficado bastante nervosa com a postura austera de duas das bancas avaliadoras. Na terceira, uma conversa informal entre os membros da banca e os candidatos teria favorecido seu desempenho.

Devido ao prestígio da universidade, Maria Luíza afirmou que a principal surpresa veio de sua aprovação no vestibular da UFMG. Entretanto, a importância simbólica de ser aprovada naquela instituição só foi reconhecida por algumas poucas pessoas, seu pai mesmo não “sabia o peso do que é a UFMG”. Ao entusiasmo por ter passado nos três vestibulares, seguiu-se um momento de receio: “agora eu tenho que ir! Minha mãe falou que se eu passasse aqui na UFMG, eu vinha pra cá e não pra São João Del Rei que era uma cidade menor. Fiquei feliz e triste.”

A mudança para Belo Horizonte transcorreu tranquilamente, pois a mãe de Maria Luíza, no dia da matrícula, conseguiu acertar uma moradia para a filha em uma república com outras duas colegas de curso. O apartamento é confortável e localiza-se em frente à universidade, o que diminui os gastos com transporte. Maria Luíza considera ter tido muita sorte já que com a

renda de seus pais, e sem conhecer ninguém em Belo Horizonte, teria sido complicado alugar um apartamento tão bom na cidade.

Atualmente no sexto período, Maria Luíza disse estar gostando muito do curso: “eu adorei todas as disciplinas que eu fiz até hoje. Os professores são ótimos, até hoje eu nunca peguei um professor ruim!”. Porém, ela acha que poderia estar aproveitando mais caso tivesse tido uma melhor formação escolar e musical:

O meu nível não é bom. Eu não sei falar muito bem, não li muitas coisas. O professor vai dar muita mais atenção ao aluno que fala bem, que conhece muitas músicas, que conhece muita coisa, muita história. A maioria dos alunos aqui são assim, são muito inteligentes. [Meu nível era] Bem abaixo! Meus colegas vieram de escolas boas, particular muitas vezes. Então, a pessoa chega aqui falando bem, escrevendo muito bem.

De acordo com o seu relato, alguns colegas de piano que tinham um nível cultural como o dela desistiram do curso. Mas Maria Luíza atribui a desistência dos colegas principalmente ao fato deles não terem se adaptado às exigências da aula de instrumento como, por exemplo, o estudo diário: “Eu acho que não é todo mundo que tem aquela paciência pra ficar estudando a mesma coisa, o ano inteiro, todos os dias. E eu estudava isso no conservatório, o ano todo, então eu já estava acostumada”. Ela, no entanto, disse não conseguir se manter totalmente disciplinada, mas acredita que isso não tem prejudicado seu desenvolvimento ao piano a ponto de precisar ser repreendida pela professora:

Normalmente, eu estudo 3 horas, no máximo 4 horas por dia. Tenho [uma rotina] assim: três semanas, todos os dias; uma semana, não. Uma semana no mês eu não toco! Não sei o que me dá. Mas como eu tô na faculdade estudando piano, eu deveria estudar todos os dias e mais [tempo]! Todo mundo acha, tem que ser. Mas eu não sou, nunca foi, péssima aluna pro professor precisar falar assim “você tem que estudar!”.

Maria Luíza cursa o quarto período de piano embora esteja há seis frequentando o curso. O atraso de dois semestres, aprovado pelas professoras, ocorreu para que ela pudesse se preparar melhor para as provas finais, o que é uma prática bastante comum entre os alunos do curso de música da UFMG. Há um ano ela mudou, por sua própria iniciativa, para a classe da professora Isabel “porque todo o mundo fala bem dela”. A troca de professora ocorreu, na visão de Maria Luíza, de forma tranquila, embora ela, à época, temesse algum tipo de ressentimento por parte da primeira professora.

Passado um ano da mudança de professora, Maria Luíza acha que sua decisão foi acertada, pois se adaptou muito mais ao modo de Isabel de conduzir as aulas que, segundo ela, é mais organizado e calmo. A admiração por Isabel é tão forte – “eu acho ela uma deusa. É a melhor aula” – que Maria Luíza passou a ambicionar se tornar também uma professora universitária de piano e, preferencialmente, na UFMG. A atenção e o direcionamento oferecidos pela atual professora – papel similar ao desempenhado por sua mãe – parecem ser o cerne da nova relação:

Você sente que o professor [se] importa com você. Não que a [outra professora] não importava, mas não parecia que ela importava comigo. Hoje em dia meu maior medo quando eu terminar a faculdade, além do que fazer, é deixar a Isabel. Porque eu penso assim: e se eu pegar outro professor que me desmotive, e aí, como vai ser? Porque não adianta, professor é muito importante!

A respeito da cultura do piano, disse saber pouco e atribui isso a uma característica pessoal que a torna muito acomodada. Ela participou de um único curso de férias quando ainda morava no interior, mas enfatiza que foi por iniciativa de uma colega do conservatório: “ela foi meio que a minha mãe nessa hora” (rs)! Na UFMG, frequentou apenas uma *masterclass*, embora julgue que a participação nesse tipo de evento seja muito importante para a formação do pianista. Ao tentar explicar o porquê de seu posicionamento mais passivo, ela hesita e evoca, mais uma vez, a figura materna: “eu não vou atrás, não sei por que... Pra todas as coisas, minha mãe fala ‘vai e faz’, mas as coisas que ela não sabe que são importantes... Falta a minha mãe, ela sempre fez esse papel, então eu não consigo tomar essa posição”.

Maria Luíza julga que seus colegas de piano são bem mais interessados e preparados do que ela quando o assunto é o repertório pianístico. Para ela, o ambiente cultural de sua família foi tão determinante para a construção de seu gosto musical que mesmo a convivência intensa em um ambiente onde a música erudita predomina não foi capaz de mudar seus hábitos:

por isso eu amo sertanejo, axé e funk, todas as coisas que eu sempre ouvi e o pessoal daqui não gosta muito. E eu não posso ficar falando pra ninguém, porque o pessoal aqui meio que não gosta. Pra mim, é muito difícil chegar em casa e ouvir música clássica. Eu quero ligar o rádio porque a vida inteira foi assim e até hoje eu não consigo largar da Jovem Pan (rs)! Eu chego em casa e vou ligar o rádio!

Em sua opinião seu conhecimento do repertório pianístico sempre esteve restrito àquele sugerido por seus professores, o que hoje dificulta que tenha um posicionamento crítico mais seguro segundo os padrões que identifica como legítimos: “quase que não tem coisa que eu não goste. Isso não é bom, eu não acho isso legal. Tudo o que já me deram, eu aceito e gosto. Tanto que eu gosto de funk! A professora me dava duas ou três opções e eu escolhia uma”.

A família de Maria Luíza continua a mandar mensalmente o dinheiro do aluguel e mais 100 reais. Além disso, ela tem, atualmente, duas outras fontes de renda que tornaram sua vida em Belo Horizonte mais tranquila financeiramente. Ela é bolsista atuando como pianista acompanhadora do coral e trabalha também como professora de piano no Centro de Musicalização Infantil da UFMG. Parte do dinheiro que ganha nessas atividades economiza e usa o restante para complementar a quantia enviada pela família. Com a formatura do irmão, a situação financeira da família melhorou e sua mãe pode agora pagar um curso de inglês para Maria Luíza. Há seis meses ela também ganhou dos pais um piano digital.

Pouco tempo depois de vir morar em Belo Horizonte, Maria Luíza começou a namorar um rapaz de sua cidade natal com quem encontra-se esporadicamente. Além da família e do namorado, ainda mantém fortes laços afetivos na cidade, para ela suas verdadeiras amizades estão lá: “aqui eu tenho colegas”. No entanto, afirmou que no início do curso a possibilidade de fazer novos amigos foi uma das coisas que a empolgou, mas após algumas decepções ligadas ao ambiente de competição – “tem aquela competição, mas ninguém fala que é” – ela preferiu se isolar um pouco dos colegas de curso.

Em seu tempo livre, além de ouvir rádio, Maria Luíza disse gostar de cozinhar – “eu gosto de comer bem, não suporto comida de bandejão” – e de dormir. Costuma assistir a filmes no computador mas, diferentemente de seus colegas e amigos, não é adepta de redes sociais. Ultimamente tem procurado também incluir a leitura em seu cotidiano: “hoje em dia eu tento ler e gosto, mas leio pouco, literatura brasileira, coisa que a escola mandava ler tipo *A Viúva*, *Iracema*... Eu gosto, mas demoro muito pra ler”. Às vezes, ela sai com seus colegas pianistas após um concerto. Nessas ocasiões eles costumam conversar principalmente sobre música: “raramente falamos de outra coisa, mas o papo vai sempre chegar num professor, num outro aluno. Estamos sempre falando da escola”.

Maria Luíza pensa em fazer um mestrado na área de performance, mas está se sentindo um pouco perdida e por enquanto se prepara fazendo aulas de inglês e se dedicando ao instrumento: “ninguém me dá o caminho! Tipo assim, eu pergunto alguma coisa, [a pessoa] não fala. Eu vou pesquisar na internet, mas não fala como que é, o que eu tenho que fazer, o que que eu tenho de estudar”. Quando começou o curso seu desejo era “tocar e dar aula, tocar em qualquer lugar, mesmo que fosse num bar eu gostaria”. Hoje ela ambiciona, como foi dito, ser professora de piano na UFMG, mas no momento isso “é só um sonho, não é impossível, mas tá muito longe”.

Ela se diz muito preocupada com o futuro, embora não converse sobre o assunto com os colegas, e pretende cursar disciplinas da licenciatura para se preparar melhor para dar aulas, atividade que a seu ver pode lhe dar um bom retorno financeiro a curto prazo. Maria Luíza sente muita saudade de sua família e de sua cidade natal – “eu sou muito dividida. É metade de mim lá e metade aqui” – às vezes pensa em retornar, mas nesses momentos procura se convencer de que isso seria um retrocesso.

RETRATO 11: Regina

"O ERRO COMEÇOU A TER MUITO SIGNIFICADO PRA MIM DURANTE O CURSO": uma trajetória marcada por forte crise identitária

Regina tem 25 anos, egressa do curso de bacharelado em música da UFMG, no momento conclui também a licenciatura. Ela atua como professora de piano e musicalização na mesma escola em que teve sua formação musical. Mora com os pais e seu único irmão em um bairro de classe média alta de Belo Horizonte. Seu pai é médico e sua mãe, formada em pedagogia, é professora do ensino fundamental em uma escola da prefeitura. O irmão de Regina, três anos mais velho, é administrador de empresas.

Ainda adolescente, ela se destacou entre os estudantes de piano de sua geração, o que contribuiu para que escolhesse cursar Música. Já no início do curso, Regina teve problemas de adaptação com a nova professora de piano, principal motivo apontado por ela para o sentimento de insegurança e fragilidade que a acompanharam durante grande parte do curso. Em um ambiente descrito como bastante competitivo, sua forte cobrança interna face à profissionalização como pianista, fez com que buscasse caminhos alternativos dentro do curso, sem, no entanto, abrir mão do *status* de pianista.

Regina tem 25 anos e pertence a uma família de classe média alta de Belo Horizonte. Ela se formou em 2011 no curso de bacharelado em música da UFMG e recentemente ganhou de seu pai um piano de cauda. Mais que um símbolo distintivo, a posse do instrumento representa para ela uma reafirmação de sua identidade como pianista, tendo em vista sua turbulenta trajetória na graduação, período em que passou por momentos de dúvidas e angústias relacionadas à escolha profissional.

Seu pai é médico e sua mãe, formada em Pedagogia, é professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino. O irmão, de 28 anos, trabalha como administrador de empresas. Regina está terminando, também na UFMG, o curso de licenciatura, pois acredita que a formação pedagógica lhe será útil para a atuação como professora: "eu acho que todo mundo que se forma em piano acaba sendo professor e eu queria me preparar melhor pra isso. Acho que faz uma diferença você ter consciência de teorias de educação, por exemplo". Aos 19 anos, ainda estudante de graduação, começou a dar aulas na própria escola onde estudou música quando criança e adolescente. Em 2012, ela começou a trabalhar também em uma escola regular como professora de música.

A trajetória de formação pianística de Regina teve fases bem demarcadas. A primeira, que se estendeu da iniciação aos cinco anos até a entrada na graduação, pode ser descrita como ascendente. Regina era considerada uma das melhores alunas de piano da escola de música que frequentava, chegando a se destacar no meio pianístico de Belo Horizonte como uma das promessas de sua geração: “eu me achava muito boa no piano, sabia que era boa, não me achava o supprassumo - eu sei que tenho dificuldades - mas a questão do piano era mais fácil pra mim”. Ao entrar na universidade, iniciou-se uma fase de muita cobrança interna que chegou a ter sequelas físicas e psicológicas. Regina relaciona as dificuldades que enfrentou à mudança de professora de piano, ao ambiente que julgava extremamente competitivo e a certa inadequação ao *ethos* pianístico vigente. Disse estar vivendo uma nova fase - “de recuperação” de sua identidade como pianista e de consolidação de sua identidade como professora de música- que se iniciou na segunda metade do curso, momento em que trocou de professora de piano e começou a direcionar sua formação também para as disciplinas pedagógicas.

Regina enfatizou que o piano sempre esteve presente em sua vida: “quando eu nasci, eu ganhei um pianinho do obstetra que era amigo do meu pai. Era o meu brinquedo preferido, sempre gostei!”. Ela considera que a opção pelo instrumento está ligada a uma forte afinidade pessoal, uma vez que não há músicos em sua família nuclear ou mesmo entre os parentes próximos. O ambiente sonoro de sua infância foi principalmente a música popular brasileira, em especial Tom Jobim, que costumava ouvir em companhia do pai. Algumas vezes, ele também ouvia música clássica, mas como era algo esporádico, Regina entende seu gosto pela música clássica como algo particular, “uma coisa minha mesmo”. Segundo ela, seu irmão não foi influenciado pela ambiente musical familiar, mas sim pelo grupo de amigos e, portanto, seu gosto é “muito americanizado”. Já sua mãe não se interessa muito por música e “escuta o que estiver tocando”.

Aos seis anos, ao saber que uma prima estava na aula de piano, Regina pediu aos pais que a colocassem também. Com essa primeira professora, que era uma senhora conhecida da família, ela ficou por um ano e, deste período, guarda pouquíssimas lembranças. Com a saída da prima da aula, sua mãe procurou outra escola de música. Nessa escola Regina ficou até os nove anos quando, ao não se adaptar a uma nova professora, pediu à mãe para mudar novamente. Seus pais, então, decidiram se aconselhar com um amigo da família, músico e professor da UFMG

muito respeitado no meio musical de Belo Horizonte, a fim de escolherem uma boa escola de música para a filha.

Assim, aos nove anos, Regina foi estudar na escola onde hoje é professora. Lá ficou até os dezessete anos e teve duas professoras de piano. Com a primeira, ficou até os doze anos quando, devido a problemas de disponibilidade de horários, passou a estudar com Mônica que se tornaria uma das figuras centrais em sua socialização no ambiente musical. Sob a orientação dela, teve suas primeiras experiências em *master classes*, festivais e concursos de piano, e foi também incentivada a frequentar regularmente concertos. Por intermédio de Mônica, chegou a fazer aulas particulares com Isabel, professora da UFMG, antes de ingressar na graduação, o que a fez acalantar o desejo de cursar uma graduação em música como sua aluna.

Regina ganhou seu primeiro piano um ano após ingressar nessa escola. Mesmo pertencendo a uma família de classe média alta, ela disse que foi preciso um certo empenho de sua mãe para convencer o pai a comprar o instrumento. Segundo seu relato, seu pai disse que seria um presente “de dia das crianças, natal, páscoa, aniversário, todas as datas possíveis!” e acabou optando por lhe dar um piano Yamaha novo. Ela afirmou que a postura severa do pai em relação aos custos envolvidos no estudo musical contribuiu para que se dedicasse com afinco ao piano: “ele reclamava, achava caro, então eu sempre levei muito a sério, sempre estudei porque eu vi que se eu estudasse ele ia ver que o dinheiro dele estava valendo a pena”.

Ela frequentou todo o ensino fundamental e metade do primeiro ano do ensino médio em uma tradicional escola confessional: “considerada a melhor escola aqui de Belo Horizonte”. Ela se descreveu como uma boa aluna, “muito estudiosa e calada” que só ficou de recuperação uma única vez, na oitava série, em Ciências. Não gostava de Educação Física porque tinha medo de machucar as mãos durante as aulas e como atividades extraescolares “só fazia inglês e piano, não fazia esporte nenhum”. Por estudar música clássica, Regina acha que seus colegas a consideravam “um pouco esquisita” e não costumavam ir a suas apresentações. Da época de escola, ela possui poucos laços de amizade e atribui isso ao seu temperamento mais recolhido: “eu nunca fui de ter uma amizade muito fixa, sempre fui de ter vários mas nenhum. Porque eu não mantenho muito [as amigas], sou muito isolada. Fim de semana eu gosto de ficar quieta, sempre gostei dessas coisas”.

No primeiro ano do ensino médio, por estar muito envolvida com o estudo do piano e já vislumbrar o curso de música como uma possível escolha profissional, Regina decidiu que seria melhor trocar sua escola por outra que lhe exigisse menos empenho. Ela contou com o apoio de sua professora de piano para convencer os pais a acatarem sua decisão. Na nova escola, ela disse que precisou estudar bem menos para ser aprovada: “era muito fácil! Eu passei a não estudar e passava de ano e tal. Mas não me dedicava realmente, só estudava piano”.

Nessa época, Regina estabeleceu uma relação muito próxima com Mônica e a considera como a pessoa que mais a influenciou a se decidir por fazer o curso superior de música. A professora lhe dava aulas extras – “tinha época que eu tinha três aulas por semana!” – e a estimulava a estar sempre tocando. Prestar vestibular para Farmácia chegou também a ser cogitado por Regina, desta vez influência de uma tia farmacêutica, entretanto, a Música prevaleceu:

Eu acho que a gente acaba fazendo vestibular de acordo com o que a gente é bom. E no colégio tinha até umas coisas em que eu era boa, mas em nenhuma eu era excelente. Mas eu percebia que era excelente no piano. Eu conseguia fazer coisas com muita facilidade, eu me destacava no piano.

Seus pais não se opuseram, mas sua mãe sugeriu que cursasse concomitantemente outra faculdade, chegando a inscrevê-la em um vestibular para Pedagogia que Regina não chegou a prestar. Mesmo hoje, já formada, o assunto ainda é recorrente: “até hoje ela fala que eu devo fazer outra coisa por questão financeira mesmo: ‘ah, o seu irmão ganha muito mais, como é que você vai ser independente da gente fazendo música?’”

Regina prestou vestibular para o curso de Música na UFMG e na UEMG, sendo aprovada em ambas as universidades. Ela enfatizou que se saiu muito bem nas provas de piano e só não passou entre os primeiros lugares devido ao seu desempenho nas outras disciplinas. A opção pela UFMG se deveu ao desejo de ser aluna de Isabel. Entretanto, ao ingressar na graduação, Regina foi inscrita na turma de Gerusa, pois Isabel não tinha vagas naquele momento. Além da decepção da expectativa frustrada, ela teve que lidar com um estilo de ensinar completamente diferente daquele a que estava habituada. Em suas palavras, houve “um desencontro total”.

Acostumada a uma relação professor-aluno fortemente centrada no afeto, Regina não se sentiu acolhida por Gerusa que, segundo ela, tinha outros interesses acadêmicos e, portanto, não

priorizava as aulas de piano. A maneira direta com que a nova professora se dirigia aos alunos – “falava que estava horrível, que tava péssimo!” – era considerada por Regina como desestimulante e, por vezes, humilhante. A escolha do primeiro repertório também contribuiu para acirrar seu desconforto: “Ela manteve a sonata que eu toquei no vestibular – eu não queria, tocava aquela sonata desde os 15 anos! Ela me obrigava a tocar coisas que eu não gostava muito e me dava dor na mão”.

Além das dores na mão que levaram Regina a buscar tratamento em seu segundo ano do curso, ela passou a ter problemas para tocar em público: “Eu ficava nervosa na aula, saía passando mal, chorando, vomitando, com dor de cabeça e no palco isso era acentuado. Uma vez eu toquei e fui ao banheiro entre as peças pra poder vomitar. Fui perdendo o som, fui perdendo tudo”. Nessa época, ela chegou a cogitar trocar o curso de bacharelado pelo de licenciatura, mas foi – para sua surpresa – desaconselhada por Gerusa.

Quando estava no quinto período, Regina conseguiu uma vaga na turma de Isabel, retomando aos poucos o prazer em tocar piano. Ela falou emocionada da transição para a classe de Isabel: “foi o paraíso! Eu acho que ela seria uma ótima psicóloga, ela é muito aberta e você vê que ela tá ali”. Embora se sentisse enfim à vontade com a abordagem da professora, Regina disse que a escolha de uma sonata de Mozart para o seu novo repertório não lhe agradou:

Eu tinha pavor de Mozart, achava muito difícil, não queria tocar. Mas também achava que [a sonata escolhida] era fácil, e isso tem influência dos colegas também – você está tocando ESSA sonata?! – Eu comecei a achar que eu tocava mal por causa disso. Todo mundo tocando Balada de Chopin e eu aqui com essa sonatinha de Mozart. Era o meu pensamento!

Mesmo incomodada, Regina acatou a sugestão da professora e iniciou uma terapia para ajudá-la a enfrentar o palco novamente. Só se sentiu mais “consolada” quando, ao participar de uma *masterclass*, o professor disse publicamente que considerava a sonata de Mozart em questão como “a mais difícil por ser a mais conhecida e a mais transparente”. Regina considera que seu recital de sexto período, em que tocou a sonata e já era aluna de Isabel há um ano, foi “muito bonito, com algumas falhas (no Mozart principalmente), mas foi bem melhor que o interior”. Porém, uma sensação de retrocesso persistia: “eu via que estava muito longe do que eu tocava. A ideia que eu tinha era que antes da faculdade eu tocava bem, depois que eu entrei eu não tocava mais bem”.

A rede de sociabilidades de Regina era composta, durante a graduação, basicamente por seus colegas de faculdade, mas não só pelos estudantes de piano. Embora se desse bem com todos os pianistas e costumasse sair com eles após os concertos, ela descreveu o ambiente acadêmico como muito competitivo. Segundo ela, essa competição se dá principalmente em dois níveis, nomeadamente o repertório e com quem se estuda:

[A competição] é no repertório. Sempre os pianistas acham que alguém toca mais, ou menos, pelo repertório dele. Avaliam por causa disso.

Os alunos da Isabel são melhores que os alunos do resto, tem uma hierarquia. Eles são os melhores, depois os do Jonas, depois os da Gerusa, depois os do Fernando. O Eduardo nem conta: “ah, ele é aluno do Eduardo”, então ele é péssimo. O professor faz muita diferença!

Para Regina, a competição na Escola de Música, que é mais presente nas classes de piano, violino e canto, pode influenciar o desempenho dos alunos. Afirmou que o ambiente competitivo interferiu em seu rendimento pianístico, contribuindo para que ela se sentisse insegura em situações de performance: “eu sempre errei e passava pra frente, mas depois que a música começou a ser minha profissão o erro começou a ter um significado muito maior pra mim”. Disse também que mesmo tendo participado de alguns concursos de piano na adolescência e no primeiro ano da faculdade, não vê mais sentido nesse tipo de evento. Para ela, mesmo em uma situação explicitamente competitiva como os concursos, essa condição costuma ser dissimulada:

Não consigo encarar “vai lá só pra competir”! Isso é ridículo, a pessoa vai lá pra ganhar. Eu evito, não faz diferença na minha vida passar por esse stress. Pra conhecer repertório, você escuta no Youtube; pra conhecer pessoas, eu vou no forró! [...] Não vou em concurso pra ver meu colega tocando. Isso a gente faz num sarau, numa reunião, todo mundo toca e é super divertido.

Mesmo se considerando bem familiarizada com a cultura pianística quando ingressou no curso, Regina relatou que se sentiu incomodada por não compartilhar com os colegas alguns hábitos como “só amar música erudita, e estudar horas”. Aos poucos, ela foi se aceitando como uma pessoa “multifuncional” – “eu não consigo gostar só disso! Eu gosto de fazer muitas coisas e o piano limita” – e direcionando sua formação também para a área pedagógica.

Ao terminar o terceiro ano da faculdade, após uma viagem com a família para a Alemanha, Regina recebeu uma proposta de passar um ano no país trabalhando como *aupair*. Além da possibilidade de aperfeiçoar a língua alemã, a experiência guardava forte poder simbólico:

Eu já fazia aula de alemão desde que eu entrei pra faculdade porque eu tinha planos de fazer um mestrado fora, alguma outra coisa na Alemanha. A Alemanha tem muita fama, né? Tem muito lugar bom também, mas a Alemanha tem a fama. Não é necessariamente melhor, mas tem fama.

Assim, em janeiro de 2009, Regina trancou a faculdade e se mudou para a Alemanha, onde passou todo o ano e também pôde viajar para vários países europeus. Seu plano era estudar alemão e piano, voltar para o Brasil, se formar e, talvez, retornar à Alemanha para possíveis estudos futuros.

Na casa em que morou havia um piano a sua disposição – as crianças estudavam o instrumento – e como seu trabalho como *aupair* era, segundo ela, muito tranquilo, sobrava-lhe tempo suficiente para praticar: “era muito tempo livre que eu tinha. Eu nunca fui de estudar muito, tinha dor na mão. Se eu ficasse muitas horas estudando, eu sentia dor”.

Após várias tentativas frustradas de contatar a professora indicada por um pianista alemão amigo de Isabel, Regina iniciou aulas de piano com uma professora aposentada que morava em seu bairro. Com ela, começou a preparar parte de seu repertório de formatura. Embora considere que a experiência com as aulas tenha sido muito positiva, Regina disse que sofreu críticas devido ao repertório: “ela achava que eu não tocava nada de peso. Achava que eu tocava só coisas mais simples e, por causa disso, eu tava longe de ser uma grande pianista”.

Um pouco antes de retornar ao Brasil, Regina foi convidada para tocar peças de um compositor brasileiro em um evento. A experiência foi altamente significativa para ela: “foi super elogiado, eu toquei super bem, até gravei. Fui lá antes, experimentei o piano, eles perguntaram se estava de acordo com o que eu queria. Me trataram como uma grande pianista! Me deram um cachê de 200 euros”. Ela disse que tocou com muita tranquilidade na ocasião e atribuiu isso ao distanciamento do ambiente competitivo da escola de música: “lá ninguém me conhecia, eu tava muito à vontade”.

De volta ao Brasil, Regina retomou seu curso como aluna de piano de Isabel e pretendia se formar no final de 2010. No entanto, ao ganhar uma bolsa de três meses para estudar alemão em uma universidade da Alemanha, ela precisou prorrogar seu curso por mais um semestre, concluindo-o no primeiro semestre de 2011. Dessa segunda experiência, devido ao ambiente da universidade, ela não guarda boas lembranças, o que a fez reconsiderar seus planos de cursar uma pós-graduação na Alemanha: “Não é um paraíso! Acho que estudar fora é muito legal, mas depende das circunstâncias. Eu voltei com essa ideia de não ir pra lá por enquanto, porque aqui é muito carente das coisas e lá já tem muita gente boa”.

O recital de formatura é considerado por Regina como o ponto alto da sua trajetória acadêmica, um momento “muito bonito”, de “recuperação”. Mas por causa da dedicação intensa que o recital lhe demandou, logo após a formatura ela decidiu não tocar piano por um tempo e concluir, também da UFMG, o curso de licenciatura em música:

Eu comecei a não ver muito sentido em ficar horas no piano estudando. Eu comecei a me perguntar pra que esse desgaste, o que que eu vou ganhar com isso, o que que eu vou fazer depois de formar tocando muito bem, se existem muitas dificuldades pra ser pianista realmente. Então, como eu vi que eu ia ser professora, eu resolvi investir nisso.

No ano seguinte à formatura, já cursando a licenciatura e atuando como professora de piano e musicalização infantil, Regina começou a sentir falta de se dedicar ao piano e chegou a fazer algumas aulas particulares com suas ex-professoras, Mônica e Isabel. O piano de cauda que ganhou de seu pai deu um novo fôlego ao seu desejo de continuar tocando. Ela passou a integrar um grupo de jovens pianistas que possui uma proposta inovadora de concertos e mantém um duo, piano e violoncelo, com uma ex-colega de faculdade. Procura também fazer aulas de piano regulares, agora com outra professora.

Com uma agenda bem agitada – ela faz aulas de italiano, tênis, dança de salão e está terminando um curso de astrologia – Regina disse não ter muito tempo livre. Nesses momentos gosta de ler livros relacionados à astrologia, quiromancia e autoconhecimento. Nos fins de semana, costuma jogar tênis e andar de bicicleta na companhia do namorado, como também ir para a casa de campo da família. O hábito de ir a concertos, adquirido na adolescência, não foi deixado de lado.

Regina planeja, a médio prazo, ter sua própria escola de música em sociedade com o namorado que é violonista e, como ela, se formou na UFMG. Deseja ainda, logo após terminar a licenciatura, fazer um mestrado na área da música, mas disse não saber onde e nem sobre o que exatamente gostaria de pesquisar, embora não abra mão de ter o piano – seja na vertente da performance, seja na do ensino – como objeto da dissertação.

RETRATO 12: Tiago

"A MÚSICA É ALGO PARA INTERNALIZAR, É PRA VOCÊ MESMO E ISSO É, DE CERTA FORMA, UMA FUNÇÃO ESPIRITUAL": um percurso marcado por incongruências entre a socialização pregressa e o *ethos* da formação musical superior.

Tiago é aluno do quinto período do curso de Música da UFSJ. Seus pais, ambos com curso superior, moraram em várias cidades do país, sempre movidos por buscas pessoais no âmbito espiritual e por um estilo de vida alternativo. Nascido em Brasília, ele possui duas irmãs e um irmão. Seu irmão é professor universitário, uma das irmãs se casou e é dona de casa e a outra mora atualmente nos Estados Unidos, onde trabalha como *au pair* e cursa uma faculdade na área de Economia.

Sua iniciação musical se deu tardiamente, por volta dos 19 anos, numa comunidade espiritualista que frequentava em uma cidade do interior de Minas Gerais. Logo, ele começou a dar aulas e sentiu necessidade de se aperfeiçoar. A opção pelo curso de música em São João Del Rei se baseou em questões objetivas como proximidade e baixo custo de vida. Ele se diz satisfeito com a proposta do curso, mas sua trajetória tem sido marcada por oscilações em sua motivação decorrentes em parte de problemas de ordem prática, em parte de sua maneira de se relacionar com a música – herança de seu período na comunidade – que é bastante diferente daquela vigente no ambiente acadêmico.

A busca por um estilo de vida mais espiritualizado sempre esteve presente na família de Tiago. Seu pai é engenheiro e sua mãe, formada em Letras, é professora de inglês. Eles se conheceram em Santos, São Paulo, quando frequentavam uma fraternidade Rosacruz. Após o nascimento dos dois primeiros filhos, o casal se mudou para Planaltina, Distrito Federal: "eles largaram os empregos, mudaram pra lá, compraram uma chácara e foram trabalhar no campo. Tinha esse lado que cansaram de cidade grande e tinha a coisa da espiritualidade também". Lá, tiveram mais dois filhos, Tiago e sua irmã caçula. Por necessidade financeira, precisaram abdicar do estilo de vida mais alternativo e voltaram para o mercado de trabalho. Seu pai trabalhava no comércio e sua mãe, que também possui formação em ensino de línguas para crianças, abriu uma escola de inglês.

Durante o período em que moraram no Distrito Federal, Tiago e seus irmãos estudaram tanto em escola pública quanto em particular. Na escola pública, ele ficou até a sexta série do ensino fundamental e da sétima série ao primeiro ano do ensino médio, frequentou uma escola particular. Ele se definiu como um aluno mediano que costumava se destacar em Matemática.

Suas únicas lembranças das poucas atividades artísticas do período escolar são negativas: "lembro quando era pequeno de ter de cantar musiquinhas na escola. Não me interessava porque de cantar eu nunca gostei". Curiosamente, na escola de sua mãe houve, durante um tempo, aulas de música, mas Tiago e sua irmã mais nova, mesmo incentivados pelo pai, não se interessaram.

Seus pais gostam muito de música, mas não tocam nenhum instrumento: "eu fui criado, desde a infância, com música erudita, clássica. Meus pais ouviam os clássicos assim, Beethoven, Chopin, tinham uns discos em casa. E também rock, rock clássico, Beatles, Elvis". Seus irmãos mais velhos tocaram violão e teclado na adolescência, mas não prosseguiram. Assistir a filmes em casa também era um hábito cultural da família, mas idas ao cinema não eram frequentes. Além dos filmes, a programação televisiva incluía desenhos animados e jornal, "mas novela e programa de auditório não". O gosto pela leitura é compartilhado apenas por sua mãe e pelo irmão mais velho.

Quando os filhos estavam maiores e a situação financeira mais estável, seus pais resolveram retomar seu ideal de vida. Eles tiveram contato por meio de livros com uma comunidade espiritualista no sul de Minas Gerais e decidiram se mudar novamente a fim de frequentá-la. Apenas o filho mais velho ficou em Brasília, onde mora até hoje. Ele cursou Ciência Política na UNB (Universidade de Brasília) e, atualmente, é professor em uma faculdade particular. De acordo com Tiago, seu irmão resolver ficar porque não tinha os mesmos interesses da família: "ele entende, mas leva outro estilo de vida". Diferentemente, os outros três filhos aceitaram de bom grado a decisão dos pais: "pra mim foi natural, porque eu também estava engajado. Nós três viemos porque a gente queria também conhecer e participar".

A família, então, se mudou para Minas Gerais quando Tiago tinha dezesseis anos. Eles passaram a frequentar a comunidade, localizada em uma fazenda, mas moravam na cidade para que os filhos pudessem continuar os estudos. Lá, Tiago cursou os últimos anos do ensino médio em uma escola pública. Seus pais continuaram a trabalhar com comércio. Algum tempo depois, sua irmã mais velha, que não chegou a cursar o ensino superior, voltou para Planaltina, se casou e, hoje, tem três filhos. Já a irmã mais nova foi para os Estados Unidos, onde cursa Economia e trabalha como *Au Pair*.

Foi participando das reuniões da comunidade que Tiago teve, pela primeira vez, vontade de estudar música:

O que me motivou é que tinha palestras regulares lá, no fim de semana, e em algumas havia uma abertura com música. Tinha um grupo regular de instrumentistas, era só instrumental: violão, clarineta... Eles eram moradores. A atividade de música era importante e tinha alguns que tinham uma formação, compunham. Aí, teve uma apresentação musical e eu, não sei por quê, gostei muito. [...] Ouvi de uma forma que eu nunca tinha ouvido antes. Acho que nunca tinha visto música instrumental também, ao vivo. Acho que, talvez, isso tenha afetado. Não sei se foi o estado de ânimo que eu estava, sei lá...

Ao se sentir tocado por aquela experiência musical, ele começou a pensar, se caso viesse a estudar música, qual instrumento gostaria de tocar. Chegou a cogitar o violão e a flauta – instrumentos que poderia aprender na comunidade – mas o piano foi o escolhido: "parecia um instrumento bom e as coisas que eu ouvia em casa era Chopin, Beethoven... Era coisa que eu já gostava". Entretanto, não havia ninguém na comunidade, à época, que pudesse lhe ensinar. Algum tempo depois, uma senhora que era pianista começou a frequentar a comunidade e a acompanhar o coral. Tiago, aos 19 anos, pôde enfim iniciar seus estudos musicais. Como ele não possuía um instrumento para praticar e só podia tocar quando ia à comunidade, seu desenvolvimento inicial foi bem lento.

Ele já havia terminado o ensino médio e prestado vestibular, sem sucesso, para Engenharia Florestal, quando decidiu passar "um tempo" morando na comunidade e, conseqüentemente, se dedicando mais ao estudo musical. Seus pais apoiaram sua escolha. No ano seguinte, uma professora de música húngara foi morar na fazenda e Tiago passou a ser orientado por ela, além de ajudá-la no trabalho com o coral: "ela me ensinou a acompanhar algumas músicas. Daí eu comecei a tocar, foi a primeira vez que eu toquei em público, acompanhando o coro. Eram coisas bem simples". Algum tempo depois, a professora sugeriu que ele começasse a dar aulas de piano na comunidade para iniciantes. Tiago acabou aceitando e disse que gostou muito da experiência.

Após três anos morando na comunidade, ele voltou para a casa dos pais. Seu desejo era comprar um piano para não precisar interromper os estudos, embora, na época, não tivesse

condições financeiras para tal. Mesmo assim, ele começou a procurar instrumentos à venda, quando algo inesperado aconteceu:

Um conhecido da minha família, do meu pai, que frequentava também a comunidade, se disponibilizou a dar o dinheiro pra comprar o piano. Ele me deu 4000 reais. A minha primeira professora, ela morava na cidade, tava vendendo um piano. Aí, eu comprei dela e pude voltar a estudar, nessa época eu tinha parado.

Ele relatou que a princípio não pensava em trabalhar com música - "eu tinha pretensão de continuar estudando, mas não profissionalmente" - mas algumas pessoas o procuraram e ele começou a dar aulas de piano em sua casa: "foi meu primeiro trabalho com retorno financeiro, porque lá na fazenda era voluntário. Lá você não recebe nada, mas não gasta nada também". Embora seus alunos fossem iniciantes, logo Tiago começou a sentir necessidade de se aprimorar para poder ensinar com mais segurança. Ele, então, ficou sabendo do curso de Música da UFSJ, pois algumas pessoas da comunidade frequentavam o curso de extensão oferecido pelo Departamento de Música. O incentivo maior para que ele se inscrevesse no vestibular veio de sua mãe, enquanto seu pai e suas irmãs ficaram "neutros".

Tiago afirmou que chegou a cogitar prestar vestibular em Brasília, onde moraria com o irmão mais velho, ou em São Paulo, mas o custo de vida mais acessível de São João Del Rei acabou definindo sua escolha. Também disse ter apenas uma vaga ideia de como seria o curso, pois, embora estivesse ciente de que existia dois tipos de formação superior em música - bacharelado e licenciatura - "não sabia exatamente o que era". Como temia não ser aprovado na primeira tentativa e estava decidido a retomar as aulas de piano, ele também se inscreveu na seleção de novos alunos de um conservatório de música localizado em uma cidade vizinha. Para se preparar para as provas específicas de música, recorreu à sua ex-professora da comunidade que prontamente o auxiliou.

Ele já estava frequentando as aulas no conservatório quando soube da aprovação no vestibular. A mudança para São João Del Rei foi, segundo ele, "sem nenhum tipo de dificuldade" porque só possuía vínculos afetivos estreitos com sua família: "eu tinha poucos amigos na escola, mais colegas mesmo, não tinha muito contato não. Próximo... nenhum praticamente. Tinha o pessoal da comunidade, mas próximo, ninguém". Tiago foi morar com um colega de curso e,

no fim do primeiro período, levou seu piano. Seus pais, logo após sua ida para a faculdade, se mudaram novamente para uma cidade próxima.

Assim que começou o curso e se inteirou de sua proposta pedagógica, ela pareceu-lhe bastante satisfatória:

Antes de entrar eu tinha a expectativa de aprender piano pra eu ter o domínio e poder ensinar, meu objetivo sempre foi ensinar. Daí, quando eu fiquei sabendo que a licenciatura era pra dar aula eu pensei: ainda bem, se fosse um bacharelado não seria o curso que eu queria, mas faria também. Mas como aqui era licenciatura e tinha o estudo de piano, casou exatamente com o que eu queria: continuar estudando piano e desenvolver a parte didática pra poder dar aula.

Ele disse não ter estranhado as aulas de piano e que conseguia ver alguns pontos em comum com a abordagem da professora da comunidade. Porém, ressaltou que a exigência de um prazo para aprontar o repertório se chocou com a maneira que ele encarava o estudo do piano:

No período que eu morei lá [na comunidade] eu tinha um estudo bem regular, mas mesmo assim não tinha exigência e compromisso. Quando eu entrei aqui, no início, eu levei meio assim, mas depois comecei a ver que não era. Tinha prova, eu tinha um limite que o período estabelece. Foi diferente. Não sei se eu me adaptei. Acho que ainda é mais natural pra mim não pensar em metas de tempo.

A trajetória de Tiago tem sido oscilante, com períodos de empolgação e dedicação e outros de desmotivação e até problemas de saúde que ele acha tratar-se de uma tendinite (embora não tenha procurado o diagnóstico de um médico). Ele atribui sua inconstância a preocupações relacionadas às exigências do curso - "não consigo dar conta de tudo, por não estar conseguindo me desmotivo e não consigo estudar. Vira um círculo vicioso"- e a outras de ordem financeira: "no segundo semestre eu fiquei muito preocupado com a questão financeira e a coisa da tendinite eu identifico com essa preocupação". Tiago é ajudado financeiramente por seu irmão mais velho e por um tio mas, no momento, está mais tranquilo pois, desde o quarto período, tem conseguido bolsas de monitoria que significam um importante auxílio para suas despesas.

Antes de iniciar o curso de música, ele teve pouquíssimo contato com a cultura pianística, já que toda a sua experiência musical prévia se deu no ambiente da comunidade: "lá na fazenda eles não executavam repertório tradicional, só composições de lá, instrumentais e coral. Então,

tudo o que eu toquei em público e estudei era, basicamente, de repertório composto lá. O pouco que conhecia foi assistindo alguns dvds de música clássica que havia na biblioteca da comunidade. Disse que gostava de ouvi-los, mas não se preocupava em saber quem eram os intérpretes. Ao ingressar no curso, logo percebeu que seus colegas tinham maior conhecimento do assunto e afirmou, em algumas situações, ter se sentido um pouco constrangido por "não poder entrar numa conversa e dar palpite". Ele considera que hoje, no sexto período, seu conhecimento aumentou bastante, tem buscado pesquisar mas nunca considerou isso como uma "necessidade": "tem pessoas que fazem isso muito".

Tiago disse que, na sua opinião, há uma forte ligação entre música e espiritualidade. Para ele, isso foi um dos seus maiores estranhamentos no curso de Música, já que entre seus colegas e professores preponderava um pensamento que associa a prática musical ao entretenimento, ao lazer e ao protagonismo do intérprete. Diferentemente, ele concebe a espiritualidade como a "base" de seu interesse pela música, fruto de seu período na comunidade:

Eu trouxe isso, eu morei lá muito tempo e lá tinha essa visão. Inclusive, a apresentação que tem lá, chama "Música e alimento interior", a música para o alimento. Então tinha essa conotação de trazer a música para despertar. Lá o pessoal não batia palma, não tinha essa questão de ser intérprete, nada disso. Como eu fui formado lá, eu incorporei na época de ser mais impessoal, de tocar não com o objetivo de me mostrar, mas eu tinha a ideia de que não tinha um público, era um ambiente... De certa forma um ritual, todo mundo envolvido. Não era um espetáculo, não tinha essa intenção.

Hoje, ele se diz mais acostumado com a concepção da prática musical que encontrou no curso, mas admite que se expor como pianista, principalmente nas apresentações solo, lhe deixa muito nervoso. Talvez por esse motivo, Tiago venha se destacando justamente em performances de música de câmara, situação em que o protagonismo do intérprete é amenizado.

Suas pretensões de atuação profissional estão ligadas principalmente à docência do piano. Afirmou que ter sua própria escola é sua maior ambição, embora não descarte a possibilidade de dar aulas em escolas privadas de música, aulas particulares ou até lecionar em algum conservatório estadual. Essa última opção é que menos lhe interessa, pois ao fazer estágio em um conservatório, o programa e a metodologia utilizados não lhe agradaram.

O círculo de amizades de Tiago foi construído lentamente, já que afirmou não ter sentido afinidades com seus colegas imediatamente: "era uma relação neutra, sem problemas e sem contatos próximos". Aos poucos, foi encontrando aqueles, entre seus pares, com quem dividia interesses além da música. Hoje, seus amigos próximos são alguns colegas de turma e os que dividem a casa com ele. Ele também já teve namoros passageiros com algumas colegas do curso.

Seu tempo livre é gasto principalmente assistindo, no computador, a séries de televisão e a desenhos japoneses. Assim como a literatura - "só leio o obrigatório" - ir ao cinema ou ao teatro não são atividades que lhe despertam interesse, ele prefere assistir a filmes no computador. Tiago é adepto das redes sociais e também utiliza o computador para ouvir música:

Eu ouço música em casa, ouço médio assim, nem muito, nem pouco. Ouço no computador, atualmente mais repertório de piano, Chopin eu gosto mais. Mas eu tenho um repertório variado, tenho orquestra, violão e também popular, algumas coisas. Gosto de rock, em geral, música pop, algumas coisas. É bem diversificado, bem eclético. Música brasileira, algumas coisas eu gosto (Milton Nascimento, Chico Buarque...), mas não ouço muito. O básico é rock e o repertório erudito, principalmente.

5.3 PERCURSOS DE RECONVERSÃO

Retrato	Nome	Idade	Instituição	Situação acadêmica
13	André	29	UFSJ	ingressou em 2007
14	Helena	22	UFMG	ingressou em 2008
15	Lucilaine	24	UFSJ	ingressou em 2009
16	Sarah	26	UFSJ	egressa/2006-2010

RETRATO 13: André

“JÁ QUE EU NÃO TENHO A DISCIPLINA DE FAZER O QUE TEM QUE SER FEITO, EU ESCOLHI OUTRO LADO...”: a mudança de habilitação como resposta à inadequação ao ofício do pianista

André tem 28 anos e é aluno do curso de Música da UFSJ. Tendo ingressado como aluno de piano, está prestes a se formar em outra habilitação, a Educação Musical. Nasceu em Barbacena, cidade vizinha a São João Del Rei, em uma família de classe média. Seu pai, formado em Administração de Empresas, trabalhou em uma empresa familiar de vendas de máquinas agrícolas e hoje está aposentado. Durante certo tempo, quando os filhos eram pequenos, assumiu as tarefas domésticas para que a esposa trabalhasse. A mãe de André se formou em Filosofia, porém nunca exerceu a profissão e foi proprietária de um salão de beleza. Atualmente ela também está aposentada. Ele tem dois irmãos, ambos formados em Filosofia. A irmã trabalha como professora e seu irmão gêmeo é seu parceiro em projetos profissionais ligados à música.

A vivência musical esteve presente desde a infância de André e embora tenha frequentado aulas formais de música por algum tempo, a tônica de sua experiência assentou-se na experimentação e na criatividade. Devido a diversos fatores, ele ingressou no curso superior de música apenas cinco anos após a formatura no ensino médio, quando foi criado o curso de Música da UFSJ. Chegou a cursar até o sexto período de piano, mas preferiu mudar de habilitação ao perceber fortes dissonâncias entre seus anseios profissionais e o *ethos* da formação pianística.

André nasceu em uma família de classe média na cidade de Barbacena. Possui uma irmã mais velha e um irmão gêmeo com quem mantém, desde criança, uma relação de cumplicidade que se estende também para a música. Sua mãe se formou em Filosofia, mas nunca exerceu a profissão. Ela possui um salão de beleza e, mesmo aposentada, continua a trabalhar. O pai, formado em Administração de Empresas, trabalhou com vendas de máquinas agrícolas em uma empresa familiar. Hoje ele também é aposentado e, quando os filhos eram pequenos, chegou a

assumir as atividades domésticas enquanto a esposa trabalhava no salão de beleza. A irmã mais velha, formada em Filosofia, é professora do ensino básico em uma escola particular de Barbacena.

Em sua família, somente André e o irmão são músicos. Segundo ele, os pais não incentivavam atividades artísticas diretamente, mas permitiam que os filhos manipulassem livremente os livros e discos da família: "eu tinha acesso a discos, eram das minhas tias (irmãs do meu pai, a casa de Barbacena era da família do meu pai), discos de vinil de todos os gêneros, discos de histórias". Lembra-se também de ir esporadicamente, na companhia dos pais, ao circo e ao cinema. Entretanto, a atividade de lazer que contava com maior participação e apoio do pai era a prática do futebol.

André e seu irmão sempre foram muito próximos. Estudaram até o ensino médio na mesma sala e dividiram, desde muito pequenos, o interesse pela música: "a gente sempre viveu os processos juntos, sempre combinou bem e sempre gostou de ouvir música. Gostava de cantar, a gente cantava junto". Quando os garotos tinham 10 anos, ganharam um violão e um teclado da avó materna. Eles, então, foram matriculados em uma pequena escola de música que ficava na vizinhança, onde ambos aprendiam violão e teclado, e começaram também a compor. As mensalidades eram pagas pela mãe. Eles permaneceram nessa escola por um ano e depois prosseguiram "aprendendo por conta própria, com a prática. Um ajudava o outro, tinha uma boa competição!". No entanto, André pontuou que, nessa época, a música era para eles uma "brincadeira" e que o maior entusiasmo estava reservado ao futebol.

Durante o ensino fundamental os irmãos estudaram em uma escola pública. De acordo com André, eram bons alunos e tiravam boas notas. Embora não houvesse aulas de música, eles chegaram a tocar em alguns eventos escolares. Aos quinze anos, eles passaram a estudar em uma escola particular. No ensino médio, o rendimento escolar dos gêmeos caiu consideravelmente, mas nunca ao ponto de serem reprovados. Também nessa escola não havia aulas de música e, tampouco, atividades artísticas. Para André, a ausência da arte na escola foi uma espécie de incentivo às avessas: "na escola eu não tive incentivo pra arte, mas a falta da arte me incentivava a buscar uma expressão artística".

Foi também aos quinze anos que André decidiu voltar a ter aulas formais de música e ingressou no Conservatório Municipal de Barbacena: "quis aprender a tocar piano porque eu já tocava teclado mais ou menos". Lá permaneceu até os 18 anos completando o que, na época, era a oitava série (ciclo anterior à formação técnica). Ele disse ter se saído muito bem nas aulas de percepção musical, mas considera que não aproveitou suficientemente as aulas de piano pois, além de não possuir o instrumento - "eu tinha um teclado bom, de 5 ou 6 oitavas. Agora, o piano para estudo, eu estudava no conservatório"-, a troca constante de professores teria prejudicado seu desenvolvimento. Algum tempo depois, seu irmão também foi para o conservatório e durante três anos estudou flauta.

Nessa época, os gêmeos já tocavam em bandas de rock e pop-rock - André tocava violão, teclado, baixo e fazia *backing* vocal - e conseguiam ganhar algum dinheiro com esse trabalho. Mas eles também investiam em outros estilos musicais: "a gente gostava de compor música instrumental, já tinha um pouco desse tino. E aí formava conjuntos pra tocar instrumental, fazia umas experiências". André admite que apesar de haver um distanciamento entre o ensino do conservatório e sua prática musical, e ter muita dificuldade para desenvolver uma "atitude disciplinada, de muito esforço e repetição", a experiência no conservatório foi positiva:

Quando eu comecei a descobrir que existia rock'n'roll, fiquei cabeludo, gostava daquela atitude rebelde, daquela música! E aí, quando conheci a música erudita eu até que consegui fazer uma ponte. Eu comecei a ter atenção com o lado estético da música, não necessariamente com o contexto. E eu gostava, já ouvia algumas coisas. Nunca fui um ouvinte assíduo, mas já tinha respeito, dava valor.

Logo que se formou no ensino médio, aos 18 anos, André prestou vestibular para Música (piano) na UFMG, se saiu relativamente bem nas provas de música, mas não nas outras disciplinas. Ele ficou como terceiro excedente, mas não chegou a ser chamado. A escolha do curso se deve ao fato de ser o único em Minas Gerais do qual André tinha conhecimento. Ele afirmou que foi muito "cara de pau" ao prestar vestibular para Música naquele ano, pois, na realidade, não se sentia preparado. Todavia, o desejo de atuar profissionalmente como músico já havia se instalado: "a música batia forte em alguma coisa. Já sabia que era música, eu tinha que fazer música, não tinha outra coisa".

No ano seguinte, André e seu irmão prestaram vestibular para Filosofia na UFSJ. Desta vez, a escolha do curso foi estritamente pragmática: "tinha um pouco essa pressão de ter que fazer uma faculdade e Filosofia tinha uma concorrência menor. Era um jeito de sair pela tangente, dar uma enrolada". Apenas seu irmão foi aprovado e André acabou ingressando em um curso de Letras em uma faculdade particular de Barbacena. Depois de um ano abandonou o curso pois ficou "com dó" da mãe que pagava a mensalidade sem que ele levasse o curso a sério.

Desde o abandono do curso de Letras até o ingresso no curso de Música da UFSJ, passaram-se cinco anos. Nesse período, André continuou a tocar com o irmão, mas também passou a questionar a viabilidade de se profissionalizar como músico e chegou a pensar em trabalhar em outras áreas. A mãe, que no início era um pouco reticente em relação à atividade musical dos filhos, não concordou com essa possibilidade: "Não, é da música que vocês gostam!". Entretanto, de acordo com André, o estilo de vida que ele e o irmão levavam – "a gente era muito doido (tomava cachaça todo dia...), então era meio difícil ter disciplina. Saía pra rua, sumia e voltava três dias depois, bem da pá virada mesmo" – também dificultava qualquer tipo de planejamento para o futuro. Assim, embora sua relação com a música nunca tenha sido totalmente interrompida, foi bastante irregular: "fazia o que queria na hora que queria".

Com a abertura do curso de música na UFSJ em 2006, André voltou a considerar a possibilidade de fazer uma faculdade de música. Para isso, o apoio da mãe foi fundamental: "minha mãe me deu força porque ela já tava cansada de me ver na sarjeta (rs). Ela me deu um empurrão: 'e aí, e a música?'". Ele decidiu, então, tentar, mas sem esperanças de ser aprovado na primeira tentativa pois havia interrompido há anos os estudos formais no conservatório. Para sua surpresa, foi aprovado e passou a morar em São João Del Rei com a avó.

André disse que suas expectativas em relação ao curso eram de que fosse algo diferente do ensino que tivera no conservatório: "esperava um leque mais aberto e de certa forma, apesar de ter sido no início do curso, eu fiquei bem satisfeito com o que eu encontrei". Ele afirmou ter gostado bastante da variedade das disciplinas e especialmente das aulas de piano que, diferentemente do conservatório, utilizava uma abordagem "em que estava tudo integrado, a técnica, a música e o repertório". Ao ser questionado por que havia escolhido o piano como habilitação de seu curso – já que tocava também outros instrumentos – ele respondeu:

Eu fiz pra piano porque era o que eu tinha a melhor condição de fazer, não que eu necessariamente me sentia o pianista, né? Eu tinha uma referência de aula, nos outros instrumentos eu era autodidata. Mas eu nunca tive aquele impulso de ser pianista concertista, ser centrado no piano como a única ferramenta pra fazer música. No entanto, eu admirava muito o piano porque foi o instrumento em que eu ouvia o lado da percepção, que me permitia ver a música acontecendo.

Ao se comparar com os colegas de piano, André se sentia tecnicamente abaixo deles. Isso não o desmotivava, pois sabia que lhe faltava uma formação mais sólida e, o mais relevante, não tinha a pretensão de ser um pianista de alta competência: "o piano era uma ferramenta pra minha formação musical, mas não necessariamente uma ferramenta de expressão". E mesmo ciente de suas limitações ao piano, se sentia "valorizado musicalmente". Os colegas eram, na sua opinião, mais centrados e dedicados ao estudo do instrumento e vê-los tocando era outro fator de motivação. Ele também disse conhecer muito pouco a respeito da cultura pianística e atribuiu isso tanto à falta de estímulo dos primeiros professores quanto ao fato do piano ser um meio de formação musical e não um fim em si mesmo.

Paralelamente às atividades acadêmicas, André e seu irmão viram crescer seu interesse pela "música instrumental étnica e latino-americana". O que, no começo, significava apenas mais uma abertura de horizontes musicais, foi tomando grandes proporções e, assim, extrapolando o âmbito musical:

Comecei a ter interesse por esse mundo nativo, essas coisas da América. Conheci alguns nativos [músicos latino-americanos] também. Comecei a ter curiosidade não só pela música, mas pela cultura e pelo estilo de vida também: gostar muito da natureza, de estudar as manifestação da espiritualidade desses povos nativos, a relação deles com a música, a relação da música com a existência. Então eu comecei a me sentir arrebatado por essa atmosfera.

O interesse por esse novo universo musical os levou a se distanciar dos antigos amigos mais ligados ao rock: "aquele negócio de rock, aquele estilo de vida, a música que a gente fazia parou de fazer sentido, mas ficou a música, em estado bruto". Eles, então, começaram a construir flautas étnicas e outros instrumentos aerofônicos. De acordo com André, foi através da *internet* e "por tentativa e erro" que eles foram se aperfeiçoando na construção desses instrumentos e começaram também a se apresentar regularmente tocando música étnica com instrumentos de fabricação própria. Pouco tempo depois, eles começaram a vender, via redes sociais, os instrumentos que produziam.

Assim, quando estava no quinto período do curso, André se viu diante de um dilema: como prosseguir o curso se toda sua motivação estava agora voltada para sua nova prática social? Para ele, toda a rotina do estudo do piano que nunca tinha sido completamente incorporada, estava se tornando um fardo, embora tivesse consciência de seu desenvolvimento como instrumentista:

Eu gostava muito do retorno musical que o piano dava, do aprendizado. Mas como eu não tinha uma base técnica, um estudo regular antes e como não tinha desenvolvido esse espírito de disciplina, eu me sentia muito exigido. Para conseguir chegar num resultado tinha que me desdobrar mais. O piano atacava um pouco a minha natureza, acho que o erro era da minha natureza de não conseguir me adaptar a isso. Essa outra atividade musical conseguiu me abranger além da música. Eu fiquei envolvido com uma causa mais ampla.

Após um período de dúvidas e hesitação, André decidiu mudar de habilitação, passando do Piano para Educação Musical que, a seu ver, permitiria que continuasse a se dedicar a seus novos interesses mais facilmente. A troca de habilitação, devido a diferenças curriculares, acarretaria um atraso de dois anos em sua formatura e, principalmente para a família, poderia significar um retrocesso ou mesmo um fracasso. Mesmo assim, ele assumiu sua escolha e mudou definitivamente de habilitação.

A reação dos colegas de faculdade foi, no início, de surpresa. Afinal, ele já estava na segunda metade do curso. Durante certo tempo, ele ainda foi procurado por colegas que o chamavam para tocar piano em grupos de câmara. De sua professora de piano, André ouviu que sua escolha não era uma surpresa e que a julgava acertada. Aos poucos, os professores e os colegas foram conhecendo, e reconhecendo, sua prática musical, deixando de enxergá-la de forma preconceituosa: "era meio coisa de hippie, né?".

Na época da entrevista, primeiro semestre de 2012, faltava apenas um semestre para a formatura de André. Ele já havia apresentado a monografia de conclusão de curso – cujo tema foi construção de instrumentos aerofônicos – e não dependia mais financeiramente de seus pais:

Eu comecei a trabalhar como *luthier* de flautas étnicas por encomenda e a fazer palestras. Meu irmão também parou de dar aulas- ele dava aula de filosofia e de música também- e a gente resolveu: quer saber? Não vamos fazer mais nada, isso demanda muito tempo. Ai a gente começou a fazer encomendas, fazer palestras, exposições. Foi divulgando na internet e hoje a gente manda pro Brasil inteiro. Eu fiz um blog e fazemos divulgação nas redes sociais: *facebook, twitter, youtube,...* Toda a semana a gente despacha.

No momento, André disse que quase não tem tempo livre devido ao ritmo intenso de trabalho. Quando sobra algum tempo ele aproveita para construir instrumentos para sua prática pessoal. Ele, que se define com um gosto "ecclético dentro da música boa", quando pode vai a concertos ou shows. É admirador das artes plásticas, embora não se considere "um grande consumidor".

Como pretensão futura, André espera que, com o passar do tempo, sua atividade de *luthier* demande menos e ele possa, juntamente com seu irmão, investir mais na própria performance dos instrumentos, assim como ministrar mais oficinas e palestras. Ele também não descarta a possibilidade de dar aulas de música, embora essa não seja sua primeira opção. Durante o curso ele teve experiência como monitor por dois semestres e também chegou a dar aulas na extensão da disciplina Percepção Musical. André nunca deu aulas de piano pois, por causa de sua formação "irregular", nunca se sentiu devidamente preparado.

André avalia que sua passagem pelo curso de música, embora não tenha contribuído diretamente para a atividade musical que hoje ele desenvolve, teve um saldo muito positivo. Primeiramente, o curso propiciou que ele saísse da casa dos pais - o que gerou um amadurecimento pessoal - e lhe deu "um tempo, uma autorização pra ficar por conta de música" para que, enfim, descobrisse "o que pega forte". Em segundo lugar, ele destacou a credibilidade que advém do diploma e que "traz reconhecimento profissional". Por último, ressaltou o ganho musical - não necessariamente ligado a habilidades específicas - que o curso e também o tempo dedicado ao piano lhe proporcionaram:

O piano, pra mim, foi muito forte o lado musical, de compreender o material musical melhor, a forma, aquelas possibilidades todas de timbre, de expressão, de fraseado. É o que mais me ajudou a enxergar a música até hoje. Na percepção [musical] eu já tinha algumas habilidades adquiridas, mas são até biológicas, eu não me esforcei tanto pra isso, tenho um ouvido. Agora esse polimento todo eu compreendi através do piano e também com as aulas que eu fiz. Eu saio daqui um pouco menos inocente musicalmente, comecei a ter uma visão estética, social, bem mais ampla. Entendi muito mais sobre a música do que era aquele mundinho da minha experiência.

RETRATO 14: Helena

"ERA O MUNDO DELES, NÃO ERA O MEU MUNDO! NUNCA CONSEGUI ENTRAR TOTALMENTE, SEMPRE FICAVA NA BEIRADA”: quando as apetências prevalecem sobre as competências.

Helena tem 22 anos e, atualmente, é aluna do bacharelado em Música Popular da UFMG. Pertencente a uma família de classe média, ela sempre recebeu apoio incondicional para se dedicar à música. Sua mãe, com formação universitária em Direito, trabalha hoje em dia com terapias holísticas. Seu pai é bancário, ele possui curso superior em (?). Sua irmã mais nova também é estudante do curso de Música da UFMG.

Desde muito nova, Helena teve contato com a música na escola e no ambiente familiar. Iniciou as aulas de música aos dois anos e aos seis, por sua vontade, começou a ter aulas de piano. Ela teve uma formação pianística formal totalmente centrada na música erudita. Paralelamente, sempre manteve um contato próximo com a música popular, chegando a atuar profissionalmente quando ainda era adolescente. Já aluna do curso de bacharelado em piano da UFMG, Helena tentou conciliar seus “dois mundos”, até que se viu em uma encruzilhada. Após vivenciar sentimentos de dúvida e mesmo de culpa, ela optou por mudar de curso, a despeito de todo o destaque já conquistado com aluna de piano erudito.

Helena nasceu em Belo Horizonte, mas por causa do emprego do pai – que é bancário – morou em várias cidades do interior de Minas. Com o nascimento da irmã, dois anos e meio mais nova, a família retornou a Belo Horizonte. Sua mãe se formou em Direito, chegou a exercer a profissão por pouco tempo, mas logo interrompeu a atividade profissional e hoje trabalha como terapeuta corporal (reiki, medicina chinesa e leitura corporal) em sua própria casa. A família mora em um bairro de classe média próximo à UFMG e a avó materna de Helena mora com eles desde sua separação.

Ela descreveu o ambiente cultural de sua família como altamente musical. Seu avô materno é considerado o responsável por introduzir o gosto musical na família: "ele não toca nada, mas na casa dele tem um armário do tamanho dessa parede cheio de vinil de música erudita, sabe tudo! Ouve também muita música americana, jazz mais antigo e musicais". Por influência do avô, todos os cinco filhos tocam algum instrumento. Sua mãe, que segundo ela "tem um ouvido super bom, tira as coisas assim de ouvido fácil", toca flauta. Um dos tios é baixista e atua profissionalmente como músico ao lado de músicos de destaque em Minas Gerais. Seu pai não toca nenhum instrumento, mas "gosta muito, escuta música todo dia, o dia inteiro em casa".

Assim como Helena, a irmã mais nova seguiu a carreira musical e, atualmente, é aluna do curso de Percussão também na UFMG. Além da música, Helena relatou que a leitura era outro hábito de sua família. Eles também frequentavam teatro e cinema, mas o faziam esporadicamente. Já a ida a shows musicais é muito comum: "vai todo mundo, a família inteira!".

Desde a quinta série do ensino fundamental até concluir o ensino médio, Helena estudou no Colégio Militar de Belo Horizonte. Prontamente, ela afirmou que o que mais a marcou no período que frequentou o colégio foi o fato de ter participado da banda militar:

O que mais me marcou lá foi a banda! Não tem jeito, a banda lá é muito forte. Todo mundo ama a banda, em todos os eventos a banda toca, desde as formaturas até quando tem dia das mães, dia dos pais, festa de não sei quê... É sempre a banda e a banda é a atração principal.

Era banda o dia inteiro. A gente chegava e quem era da banda, em vez de formar fila e ir marchar, ia pra banda tocar de manhã. Então, era bom, a gente ficava lá tocando antes da aula.

Helena tocava lira na banda e, como na época em que entrou no Colégio Militar já fazia aulas de música, não teve dificuldades para dominar o instrumento. Quando estava no último ano do ensino médio, ela também atuou como regente. Na banda, era de praxe que os mais velhos ensinassem os mais novos. Na opinião de Helena, devido à "disciplina militar", a diversidade nas experiências musicais dos componentes da banda - "tinha muita gente da banda que estudava no CEFAR³ e tinha gente começando"- era facilmente administrada. Além dos eventos escolares, a banda se apresentava com regularidade em outros espaços culturais da cidade, em encontros de bandas, gerando grande motivação entre os estudantes.

Como aluna, Helena disse ter se saído muito bem : "eu era boa aluna, tirava nota boa, estudava, gostava, nunca perdi média". Se destacava nas disciplinas de Português e Matemática e, no ensino médio, se lembra de não gostar de Física e Química. A disciplina imposta pelas diretrizes da escola nunca foram um problema para ela: "eu acostumei [com a disciplina]. Assim, eu estranhava mas eu nunca tive dificuldade em obedecer regras não. Isso pra mim foi fácil. Eu sempre fui muito assim: 'ah, faz tal coisa', eu vou lá e faço! Eu fazia direitinho".

³ Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado/Belo Horizonte- Minas Gerais

Suas primeiras lembranças relacionadas ao piano são da época em que tinha por volta de dois anos e vinha com a mãe para Belo Horizonte, onde se hospedava na casa dos avós. Lá, havia um piano e Helena se lembra claramente de ficar ouvindo um dos tios tocar. Outra memória remota vem de um pianinho de brinquedo - "tem foto! Ai, eu ficava tocando com um dedinho só"- que ganhou logo que a família se mudou para a capital. As lembranças de sua primeira escola, em que entrou com dois anos e meio, completam o quadro das primeiras memórias relacionados ao piano. A escola, um "núcleo de arte e recreação", oferecia, além das aulas regulares, atividades de teatro e musicalização. Na escola também havia um piano e Helena se lembra de ver a professora de música, "tia" Carol, tocando e do encantamento que isso lhe causava.

Aos seis anos, ela pediu à mãe que a colocasse em uma aula de piano: "mãe, agora eu quero aprender a tocar assim ó, com as duas mãos. Eu quero tocar igual à Tia Carol". A escola acatou a sugestão da mãe de Helena e Carol passou a dar aulas de piano para os interessados. Helena ressalta que desde o início de seu aprendizado musical contou com o apoio incondicional de sua família e sempre que havia apresentações ela costumava convidar a família e todos iam prestigiá-la, inclusive seus tios.

Até os 11 anos, ela estudou piano nessa escola e durante os primeiros 3 anos praticava em seu pianinho de brinquedo: "eu não ia muito na casa da minha avó porque ela morava do outro lado da cidade. Então, eu estudava no pianinho. Mas estudava mesmo! Até que chegou uma hora que não cabia mais". Incentivados então pela professora e pela motivação da filha, os pais não mediram esforços e compraram um piano usado:

[Quando o piano chegou] foi muito emocionante, né? Era uma conquista! Eu era pequeninha e meu pé nem chegava no chão. Foi um evento! E eu tocava piano o dia inteiro mesmo, eu fazia recital pra minha mãe, minha irmã e pras bonecas (rs).

A professora Carol estava terminando o curso de bacharelado em piano na UEMG e, quando Helena tinha 11 anos, sugeriu que ela se inscrevesse no exame de seleção para frequentar o curso básico⁴ da universidade: "a ideia foi dela, eu nem sabia que existia UEMG. Não tinha a menor ideia e a minha mãe também não". Mais uma vez seus pais acataram a sugestão da professora e Helena, mesmo sem ter completado 12 anos - a idade mínima de ingresso no

⁴ Trata-se de um curso de extensão da universidade.

curso básico, foi aprovada. Ela disse ter estranhado muito a nova escola de música pois, além do ambiente ser lúgubre e ela precisar frequentar o turno noturno, seus colegas eram bem mais velhos: "foi esquisitíssimo, aquela confusão, não tava entendendo nada, não era pra eu estar aqui". Mesmo com o desconforto inicial, ela não desistiu e logo se tornou "a mascote" da turma, recebendo sempre o apoio dos professores e colegas das aulas teóricas coletivas.

O professor de Carol foi o primeiro professor de piano de Helena no curso básico da UEMG. Embora reconheça sua competência como professor, ela disse ter estranhado muito a maneira rígida e austera com que ele conduzia as aulas: "eu já tava ficando com medo de ir na aula, porque eu tava assustada. Eu tava acostumada com a tia Dani que ia lá casa, me dava chocolate, aquela coisa meio mãe, meio professora". Somou-se a isso o estranhamento que a menina sentiu ao ingressar em um ambiente mais competitivo, onde os alunos tocavam melhor e se dedicavam com mais afinco à prática instrumental:

Todo mundo estudando, tem que tocar bem! Ai que eu comecei a entrar no clima da coisa e comecei a mudar também. Fui ficando mais tensa pra tocar, fui ficando com vergonha, com medo de palco. [...] Antes eu não tinha disso, dava aquela ansiedade tipo Papai Noel, sabe? Aquela coisa que você quer que chegue. Eu não ficava nervosa de tremer, tocar errado, era diferente. Nessa época já começou. Eu acho que é por causa do clima que é [assim] mesmo, a música tem isso mesmo.

Embora insatisfeita, Helena não reclamava com a mãe que apenas após notar a mudança no comportamento da filha – Helena disse que chegou a emagrecer por causa do medo que sentia – resolveu procurar a coordenadora do curso e sugerir uma troca de professor de piano. A mudança transcorreu tranquilamente e a menina passou a estudar com Lúcia que seria sua professora até o final do curso básico na UEMG.

As principais mudanças percebidas por Helena com a abordagem da nova professora foram a sensação de se sentir mais autônoma na leitura do repertório (o que, segundo ela, acelerou sua aprendizagem) e o enfoque de novas questões técnico-musicais: "eu comecei a trabalhar com ela outras coisas tipo sonoridade, toques diferentes...". Mesmo se sentindo mais à vontade com Lúcia, Helena lamenta não ter sido, desde então, mais audaciosa e independente musicalmente. Apesar de considerar essa postura como algo comum entre pianistas eruditos, ela a atribui às suas características individuais:

Sempre fiz do jeito que pediam. E isso é um pouco da minha personalidade, eu acho, da pessoa que eu sou mesmo, um pouco de tudo, dessa minha história, do colégio militar, essas coisas. [...] E isso veio acumulando ao longo dos anos, então, pra eu fazer uma coisa que não tá pré-estabelecida, hoje, eu tenho dificuldade.

Aos 14 anos, por sugestão de Lúcia, Helena participou de um concurso nacional de piano em outra cidade. Ela foi acompanhada de sua mãe e vivenciou experiências que não foram nada estimulantes: "gente, que mundo que é esse? Eu fiquei meio deslocada". Ela se sentiu desconfortável com o clima competitivo, as fofocas entre os concorrentes e seus professores, e também precisou lidar com o medo de decepcionar sua professora. Helena chegou a passar para a prova final, mas não foi premiada. Após esse concurso, mesmo com a insistência de Lúcia - "vai, Helena, pro currículo é muito importante!" - ela não quis mais participar de outro. A participação em *masterclasses* era também muito incentivada e Helena procurava atender a professora, mesmo que, às vezes, se sentisse amedrontada.

Helena disse que sempre manteve uma "vida musical paralela". Ela chegou a frequentar um curso de piano popular em outra escola de música, mas a falta de metodologia acabou por desmotivá-la. Em casa costumava tocar Chiquinha Gonzaga e música popular brasileira - "eu lembro que meu pai, quando eu fiz 15 anos, me deu um *songbook* do Tom Jobim" - mas não compartilhava isso com os professores de piano:

Eu tinha até um pouco de medo de mostrar isso pros professores porque eles eram um pouco fechados. Isso eles são mesmo: "Não, Helena, você fica tocando esse Tom Jobim, e a Sonata? Você vai fazer prova!" Eu sabia que a reação ia ser ruim e isso foi uma coisa que sempre me incomodou. Porque, às vezes, eu tava lá tocando o Tom Jobim e pensava: eu tinha que estar estudando a Sonata. Ficava com culpa, muita culpa.

Aos 16 anos, surgiu uma oportunidade de atuar profissionalmente com um grupo vocal de música popular muito conceituado em Belo Horizonte. O convite veio de seu tio que tocava com o grupo. Helena, que era fã do grupo desde criança, precisou "tirar de ouvido" as músicas do cd e descreveu a experiência com a realização de um sonho. Sua atuação no show lhe rendeu outro convite, desta vez para atuar como pianista em uma peça de teatro, que foi prontamente aceito. Ela disse que essas experiências a levaram a pensar que a música oferecia "várias possibilidades" e que preferiu não contá-las para sua professora de piano com receio de ser criticada por ela.

Para Helena, a escolha do curso superior foi, a princípio, simples: "eu sabia que queria fazer Música, mesmo porque eu sempre quis. Não tinha mais nada! Eu quero tocar!". Sua primeira opção foi o curso de Música da UFMG, embora não ambicionasse estudar com nenhum professor em especial: "porque tem muita gente que entra aqui porque quer estudar com fulano, por exemplo. Eu não conhecia professor nenhum aqui". Sua opção se pautou principalmente no desejo de experimentar outro ambiente: "eu queria entrar na Federal, porque eu já tinha estudado muito tempo na UEMG, era mais perto da minha casa, o ambiente era mais chamativo e porque eu já tinha amigos que estudavam aqui e faziam a maior propaganda". Disse também que se sentiu pressionada sobre qual modalidade ou habilitação escolheria na UFMG, já que na época não havia a habilitação em Música Popular. Lúcia havia sugerido que Helena, a exemplo de um outro aluno de piano, cursasse Piano na UEMG e Composição na UFMG; seu tio achava que ela deveria cursar licenciatura (pois poderia se dedicar mais facilmente à música popular); alguns amigos achavam que ela deveria cursar bacharelado mesmo e outros, Composição. Após buscar informações com uma aluna de piano da UFMG, ela acabou optando pelo bacharelado em piano.

Entretanto, ao optar por se inscrever no vestibular da UFMG e não apenas no da UEMG, onde ela continuaria a ser aluna de piano de Lúcia, um problema delicado se configurou:

Foi um sofrimento... e seu passasse na Federal, como que eu ia falar pra Lúcia? Foi uma época difícil. A gente criou uma relação muito íntima, ela conhecia meus pais, ligava lá pra casa todo dia pra resolver coisas de horário, aquela coisa vai misturando. Eu não sei, parece que os outros instrumentos não criam uma relação assim, no piano a gente fica meio filho do professor. É muito forte! [...] Nos outros instrumentos é uma coisa assim: você vai lá, faz aula, o professor te conhece, sabe da sua vida, mas não é aquela coisa de te ligar na sua casa: "Helena, você não está estudando"?

Aprovada nos dois vestibulares, Helena precisou esperar dois meses para ter coragem de ligar para Lúcia para contar que optaria pela UFMG. Segundo ela, a receptividade da professora não foi boa, demonstrando até certo ressentimento.

Como Helena não conhecia os professores de piano da UFMG, ela foi aconselhada por uma aluna veterana do curso, que lhe informou sobre as características e o prestígio dos professores, a entrar em contato com Jonas: "fala que você queria muito ser aluna dele!". A primeira aula foi

em uma Oficina de Performance ministrada por Jonas, uma aula coletiva em que participam apenas alunos de piano:

Já sou tímida, cheguei lá meio assim e já vi como é que era, aquela coisa, aquele clima – “o que que você vai tocar esse semestre? Com quem você estudava?” – aquelas coisas que sempre me incomodaram, tenho meio preguiça. Você tinha que dar um relatório, principalmente para os mais velhos: “Já tocou isso?”; “Não”; “e isso?”; “Não”... Parece que tinha um questionário e você tinha que responder. Aí, eu fiquei meio assustada. Gente, esse povo aqui gosta mesmo do negócio, são interessados!

Desde o início do curso, Helena se sentiu deslocada quando o assunto era conhecimentos relacionados ao universo pianístico e disse ter percebido que entre Jonas e a maioria de seus alunos havia uma afinidade de interesses e, conseqüentemente, de comportamento: “era o mundo deles, não era o meu mundo. Eu acho que eu nunca consegui entrar totalmente, sempre ficava na beirada”. Aos poucos, ela foi se inteirando desse modo de pensar e agir e procurou se adaptar:

[Me] Sentia um pouco mal, me sentia a pessoa mais ignorante do mundo. [...] Eu tenho que ir atrás disso. Só que eu tentava, tentava mesmo! [...] Na aulas de performance, todo mundo sabia tudo. [Meus colegas] estavam dentro. Pelo menos a maioria, tinha alguns que eu via que eram tipo eu. Mas a maioria era bem dentro, conhecia os pianistas, davam opinião: “eu acho que fulano não nasceu pra tocar Chopin!” E eu pensava: como que ele sabe que fulano não nasceu pra tocar Chopin? Esse povo é doido! Eu não entrava no clima, na onda. Eu tentava, mas quando eu via eu tava com a atenção voltada pra outra coisa. Não era natural, eu tinha que me forçar.

Assim como Lúcia, Jonas sempre sugeria que Helena participasse de concursos de piano e *master classes*. Ela, já ciente que não se sentia à vontade nesses ambiente, se esquivava: “eu tentava falar de um jeito que não o desestimulasse, para ele não achar que eu não tava interessada”. Mesmo se sentindo desconfortável no papel de “aluna-de-piano-padrão”, ela disse ter muita admiração por Jonas e sua devoção ao piano. Segunda ela, a paixão com que o professor falava do repertório era contagiante e, pelo menos por um tempo, mobilizadora:

Nossa eu quero estudar isso o resto da minha vida! Passava meia hora, ai já não queria mais. Mas ele consegue levar isso pros alunos, sabe? Ele envolve muito os alunos, ele te envolve com a música. E pra quem tá dentro, tá com a bola cheia, é “o professor que eu quis sempre!” Porque ele é muito apaixonado. Mas eu nunca fui muito apaixonada, sabe?

Por não sentir afinidade com os colegas de piano, Helena não se relacionava socialmente com eles fora do ambiente acadêmico. Aos poucos, começou a formar grupos com os colegas que

também tinham uma prática de música popular e foi convidada para ser pianista na Big Band do Palácio das Artes. Apesar disso, estudar piano era sua prioridade, o que chegava a gerar sentimentos de culpa quando estava ensaiando com os grupos de música popular. Ela não costumava comentar com Jonas sobre sua prática de piano popular, mas acredita que ele estava ciente, mesmo que não soubesse detalhes.

Ainda no início do curso, ela chegou a pensar em mudar para a licenciatura, mas a perspectiva de não ter aulas individuais de piano e a necessidade de cumprir uma carga horária de disciplinas pedagógicas a desmotivaram. Esse desejo se reacendeu quando cursava o quarto período e foi criada, no curso de música da UFMG, a habilitação em Música Popular. Pouco tempo depois houve concurso para professor de piano popular e Helena pôde se matricular em uma disciplina optativa oferecida por ele. Todavia, a sensação de não-pertencimento persistia:

Eu não tava nem lá, nem cá. Eu não me inseri no mundo da música erudita, nem no da música popular. Na música erudita porque não era uma coisa que me chamava e na música popular porque eu achava que tava traíndo o meu professor! Eu sentia que eu tava tocando mais para o Jonas do que pra mim, sabe? Olha que bobagem!!!

No ano seguinte, aconteceu algo que intensificou ainda mais o conflito de Helena. Jonas a convenceu a prestar um concurso para ser solista com uma orquestra. Como já havia tocado o concerto que seria apresentado na prova de seleção, ela decidiu participar do concurso pois achou que "não teria nada a perder" e se de certa forma se sentiu lisonjeada com a deferência do professor. Para sua surpresa, e de seus pais, ela foi a única pianista aprovada: "entrei na internet pra ver o resultado e vi o meu nome! Eu não acreditei, achei que era um erro". Apesar da experiência de ser solista com uma orquestra – "o sonho de qualquer pianista" – ter sido, segundo ela, "maravilhosa", foi também vivenciada com certo desconforto:

Eu toquei, foi ótimo, um dos momentos mais surreais da minha vida. [...] Fui de vestido, de longo, chiquerésima, tinha camarim só pra mim, comidinhas. E eles: "qual piano que você vai querer?" Eu achei muito chique!

Achei tudo um outro mundo, mas ao mesmo tempo eu pensei que esse não é o meu mundo. [...] Mas aquele nervoso, aquela pressão, o clima da orquestra eu achei muito tenso, meio antimusical até, sabe? Isso serviu pra repensar se não era isso mesmo o que eu queria, pois foi muito bom, mas ao mesmo tempo eu não sabia se era isso. Eu não fiquei muito à vontade com a situação. Vendo os meninos [que passaram também no concurso] eu me sentia muito diferente, sabe? Eu não sei explicar direito. Me sentia muito deslocada, eu fiquei me sentindo como se eu tivesse ocupando o lugar de outra pessoa.

No decorrer daquele ano, Helena continuou a viver o conflito entre continuar no curso de piano ou mudar definitivamente para a habilitação de música popular. Ela continuava se dedicando ao piano, sem contudo abrir mão das oportunidades que surgiam, comprou uma acordeon e começou a atuar em um grupo de choro juntamente com seu namorado. Prestes a fazer a prova final de piano daquele ano, ela precisou enfim renunciar aos seus "interesses paralelos" e se dedicar apenas à preparação do repertório de piano:

Eu vou ter que escolher, vou escolher o piano. Saí da Big Band, saí do grupo de choro que tava tocando, tocando. Resolvi investir e fiquei só estudando pro piano. Larguei contraponto, as outras matérias que eu gostava. Fiz o máximo que eu pude. Só que eu fui ficando frustrada, vi que eu tava ficando triste.

Apesar de ter se saído bem na prova, Helena a considera como um marco em seu processo de mudança da trajetória acadêmica e musical. Mesmo bastante acostumada com os rituais das provas de piano, naquela ocasião tudo se tornou mais pesado para ela:

Nessa prova estavam todos os professores, todo mundo com umas caras (é ruim falar...), meio mal humorados, com cara feia pra gente. É ruim, sabe? Porque a gente já tá nervoso. [...] Fiquei a tarde toda esperando a prova. Todo mundo tenso esperando naquele banquinho ali embaixo, parece a fila do abatedouro: "como que foi"; "o que eles falaram"? Fui lá, toquei, mas eu não me senti muito bem tocando. Uma coisa é você tocar pra alguém que está lá querendo te ouvir, outra coisa é tocar pra alguém que parece que tá doido pra ir embora: "ai, lá vem mais um!". Sabe quando você toca meio pedindo desculpa, parecendo que tá incomodando? Saí e fiquei pensando: será que é isso mesmo que eu quero?

Percebendo sua insatisfação, um dos colegas, que como ela se interessava pela música popular, lhe perguntou claramente por que não mudava de curso. Helena, então, resolveu conversar sobre o assunto com o namorado e alguns amigos próximos e, para sua surpresa, todos pensavam da mesma maneira. O que para ela, a princípio, soava como uma "doidera" - "eu nunca fiz doidera, meu perfil é bem na linha. Pra mim, era inconcebível trocar de curso sem [me] formar" - foi ganhando ares de opção acertada. Seus pais, após saberem que ela aproveitaria grande parte das disciplinas já cursadas, também a apoiaram. Após conversar com o professor de piano popular e se informar na secretaria sobre os trâmites burocráticos necessários, Helena entrou com o pedido de transferência interna.

O resultado oficial do pedido só sairia em maio do ano seguinte e Helena, mesmo decidida a mudar de habilitação, se matriculou na turma de Jonas. Seu namorado a questionou sobre isso e ela acabou trancando a disciplina. Entretanto, a conversa com o professor de piano foi novamente sofrida. A terapia que recentemente havia iniciado a ajudou a lidar com a situação. Ela, então, procurou o professor e expôs seus motivos:

Jonas, eu tomei uma decisão que foi muito difícil pra mim, não tem nada a ver com... (parece até um término de namoro (rs) "não tem nada a ver com você!). Você atende a todas as expectativas de alguém que quer isso, mas eu tô vendo que eu estou ficando frustrada, insatisfeita mesmo, fazendo uma coisa querendo fazer outra e acaba que eu não estou dentro de nenhuma. Não estou envolvida com o curso, com o repertório (porque ele tinha cobrado isso de mim, sabe? Não de estudar, mas, por exemplo, vai ter concerto de fulano de tal "por que você não foi?"). Isso também ia me deixando triste, eu queira querer, mas não queria! Eu falei isso com ele, falei que eu não me sentia dentro do padrão, dentro das características comuns dos alunos que estão envolvidos e isso me incomodava.

Segundo Helena, a reação de Jonas foi tranquila. Ele disse já estar ciente de tudo o que ela havia falado e que achava que ela não deveria abrir mão do seu sonho para viver o sonho dele. Apesar do longo e dolorido processo que culminou na mudança de habilitação de seu curso, Helena afirmou que avalia positivamente todo o tempo dedicado ao piano erudito - "hoje eu vejo o tanto que isso me ajuda e o tanto que eu tenho vantagem técnica de quem não teve formação" - e não descarta a possibilidade de no futuro retomar o curso e se formar.

Mesmo segura de sua decisão, Helena relatou que a transição para o curso de Música Popular teve um período de adaptação que quase a fez se arrepender:

O primeiro semestre foi meio conturbado porque eu fiz aula com os alunos que entraram nesse ano. Eu me acostumei a ter aula individual a vida inteira e lá eram quatro e cada um de um jeito.

E outra coisa que eu notei é que o pessoal não tem hábito de estudar muito, porque no piano erudito a gente rala! Chega aqui às sete horas da manhã e sai à noite! Pra eles não era uma coisa normal.

No semestre seguinte, a situação melhorou, pois ela passou a se sentir mais desafiada nas aulas de piano. Hoje, ela já colhe frutos de sua atuação na música popular, como, por exemplo, o reconhecimento do trabalho com seu grupo de choro que tem se apresentado em vários eventos nacionais e cujo primeiro CD tem sido elogiado pela crítica especializada.

RETRATO 15: Lucilaine

"ESTOU DESCOBRINDO A EDUCAÇÃO MUSICAL": uma reconfiguração do campo dos possíveis

Lucilaine é aluna do sétimo período do curso de licenciatura em Música da UFSJ, tendo ingressado em 2009, aos 18 anos, logo após a conclusão do ensino médio. Sua família, pais e irmão, mora em uma pequena cidade da zona da mata mineira. Seu pai é mecânico, mas atualmente se encontra afastado por problemas de saúde, e sua mãe trabalha como empregada doméstica. O irmão, sete anos mais velho, é casado e concluiu recentemente o ensino médio. Lucilaine e a maioria de sua família, incluídos tios e primos, são membros atuantes de igrejas evangélicas.

Sua formação musical se deu na própria igreja e no conservatório estadual de música de sua cidade, onde estudou dos sete aos dezessete anos. Devido principalmente às condições financeiras de sua família, Lucilaine nunca possuiu um piano. Embora tenha frequentado uma instituição de ensino musical formal, ela ingressou no curso pouco informada acerca do *ethos* do subcampo da formação pianística. Sua trajetória caracteriza-se por uma readequação do campo dos possíveis no que se refere a sua atuação profissional futura, tendo o piano passado de protagonista a coadjuvante em sua formação acadêmica.

Natural de uma pequena cidade da zona da mata mineira, Lucilaine iniciou seus estudos musicais aos sete anos na escolinha da igreja evangélica da qual participava com sua família e também no Conservatório Estadual de Música. Para ela, sua iniciação musical precoce foi algo natural já que a maioria de seus familiares tocava algum instrumento ou tinham contato com a música devido à prática religiosa. Assim, desde o início de sua formação musical, Lucilaine contou com o apoio e incentivo da família, tanto do núcleo familiar (seu pai toca trompete e seu irmão já tocou flauta transversal e atualmente toca violão) como também de tios e primos.

A escolha do piano se deveu às características da doutrina de sua igreja, a Congregação Cristã no Brasil. Nessa denominação religiosa, há uma divisão fixa de gênero quanto à participação musical durante a celebração dos cultos: os homens atuam como músicos de orquestra, enquanto às mulheres é permitida a prática do órgão. Como suas primas, Lucilaine frequentava as aulas de órgão na igreja e as aulas de piano no Conservatório. Todavia, ela também estudou violão por um tempo, mas ao ingressar no curso técnico optou por dedicar-se apenas ao piano.

A religião tem um papel central na vida dos pais de Lucilaine. Eles são membros atuantes na igreja e frequentam os cultos religiosos e as reuniões doutrinárias de duas a três vezes por semana. Segundo ela, a rede de sociabilidade de seus pais provém principalmente desse convívio na igreja. Seu pai é mecânico e, até há pouco tempo, possuía uma oficina. Atualmente, encontra-se afastado devido a problemas de saúde. Sua mãe é empregada doméstica. O único irmão de Lucilaine é sete anos mais velho, mora em sua cidade natal e é casado. Ele trabalha em uma fábrica de tecidos e terminou recentemente o ensino médio via supletivo.

Lucilaine frequentou até a quarta série duas pequenas escolas públicas de seu bairro. Na quinta série, transferiu-se para a escola estadual mais tradicional da cidade, ficando lá até a conclusão do ensino médio. Ela afirmou ter sido sempre boa aluna, tanto por seu comportamento ("toda vida fui muito calada, muito na minha, nunca fui de fazer bagunça") quanto por suas boas notas. Todavia, na oitava série, Lucilaine foi reprovada. Ela atribuiu a queda drástica de seu rendimento escolar a uma crise causada pelo primeiro namoro: "Na verdade, eu estava namorando escondido e ficava naquela de contar ou não contar pro meu pai. E aí, aquilo ficou na cabeça. Eu sou uma pessoa muito ansiosa e isso me atrapalhou um pouquinho. Pouquinho não, muito!"

O Conservatório Estadual de Música situava-se na parte superior de sua escola, facilitando que Lucilaine frequentasse suas dependências sempre que tinha tempo disponível. Como ela não possuía um piano, "só um teclado de quatro oitavas", à medida que o repertório se tornava mais complexo, Lucilaine passava mais tempo praticando no conservatório. O contato intenso com os colegas do conservatório, muitos dos quais também eram seus colegas na escola regular, contribuiu para que ela ampliasse consideravelmente seu círculo de amizades. Ela afirmou que, na época de estudante do conservatório, o fato de não ter um piano não a desmotivou. Atualmente, prestes a se formar, Lucilaine se ressentia da falta do instrumento e diz que, apesar do alto custo, pretende comprar um piano até o fim do ano.

Durante o último ano do ensino médio, Lucilaine já cogitava prestar vestibular para Música, mas disse também ter pensado em fazer Psicologia ou Musicoterapia. Ela também chegou a prestar vestibular para Assistência Social em sua cidade, mas devido à falta de candidatos não

houve abertura de turma naquele ano. A falta de informações a respeito do curso de Musicoterapia e a influência de uma amiga do conservatório, que já cursava Música na UFSJ, foram definitivas para sua escolha profissional. Sua amiga passou a contar detalhes sobre o curso e a vida universitária para Lucilaine que, estimulada pelo relato, decidiu-se:

Passei a pesquisar, me informar, conversar mais com ela e, como eu já gostava de música, eu conversei com meus pais e eles me deram o maior apoio. Falaram que era pra eu fazer já que era o que eu gostava. Eu falei pra eles que não me via fazendo outra coisa.

Ela chegou a pensar em prestar vestibular para a UFJF (Juiz de Fora- MG) devido à maior proximidade com sua cidade, entretanto, decidiu-se pela UFSJ por já conhecer um pouco da realidade do curso e da cidade por meio de sua amiga. A própria amizade e a possibilidade de morar em uma república com meninas de sua cidade foram também cruciais para ratificar sua decisão. Seus pais a apoiaram incondicionalmente já que, além de Lucilaine poder contar com o apoio das amigas em sua adaptação, morar com suas conterrâneas também significava um menor custo financeiro para a família.

Embora a adaptação de Lucilaine tenha ocorrido tranquilamente, ela disse ter se ressentido muito da falta de seu namorado. Mesmo morando em cidades diferentes, eles resolveram não terminar o relacionamento e continuam juntos até o momento. Quanto à situação financeira, o primeiro ano foi, segundo ela, o período mais difícil, pois contava apenas com a ajuda que recebia de seus pais. A partir do segundo ano, Lucilaine teve várias bolsas da universidade, desde bolsas de atividade até sua bolsa atual, do programa PIBID. Para complementar sua renda durante certo período do curso, ela também revendeu produtos da loja de um tio que incluíam roupas íntimas femininas e artigos de *sexshop*. Atualmente, além da bolsa PIBID, ela dá aulas de musicalização infantil em uma escola, sendo que raramente precisa pedir dinheiro para os pais.

Logo ao ingressar no curso de Música, em 2009, Lucilaine se deparou com a uma realidade acadêmica bastante diversa da que havia imaginado. Embora soubesse vagamente que havia duas modalidades de curso de música, bacharelado e licenciatura, ela afirmou não saber as reais diferenças e, por conseguinte, o que exatamente a esperava:

Eu sabia que tinha os dois [bacharelado e licenciatura], mas não sabia qual era o conteúdo, qual era a diferença. Eu não tinha nenhuma noção. Depois que eu fiz o

vestibular é que eu fui entender o que era uma coisa e o que era a outra. Ai, na verdade, eu me espantei quando eu cheguei no curso de licenciatura: muita matéria, muita coisa pra ler! Eu não imaginei que teria tanta coisa assim. Imaginei que seria mais tocar, exatamente como no conservatório. Não sabia que ia ter tanto contato com as outras matérias da educação.

Ela também disse ter sido muito difícil sua adaptação às aulas de piano propriamente ditas. Diante das exigências de seu novo professor e ao se comparar com outros colegas pianistas, ela percebeu que sua formação pianística não havia sido satisfatória: "a gente entra achando que sabe tocar, mas quando chega tem aquele impacto, porque você acha que foi muita boa a formação no conservatório!". Tal constatação a levou a dedicar-se um pouco mais ao estudo do instrumento:

Ai, eu tive que dobrar um pouquinho as horas de estudo, porque, na verdade, eu não estudava tanto na época do conservatório. Eu achava que não precisava assim tanto de estudo, tantas horas de estudo. Ai, eu senti essa diferença quando eu entrei, vi que precisava estudar mesmo e me dedicar. Alguns colegas já estavam mais adaptados, outros também estranharam como eu essa mudança de conservatório para curso superior. Mas acho que a maioria já estava adaptada.

Apesar de não conseguir identificar com clareza as lacunas de sua formação, Lucilaine afirmou suspeitar que isso se devia a uma possível formação deficiente de alguns professores do conservatório. O fato de ter tido muitos professores ao longo de seu percurso no conservatório também foi apontado por ela como algo prejudicial a sua formação. Isso talvez ajude a entender por que Lucilaine, diferentemente dos outros alunos entrevistados, não mencionou o nome de nenhum professor em especial, alguém que tenha representado um modelo a ser seguido ou figurado como incentivador.

A respeito de sua rede de sociabilidade, ela declarou ter pouquíssimo contato com seus colegas de turma fora do ambiente acadêmico, mesmo tendo uma boa relação com eles. Segundo Lucilaine, isso pode ser explicado tanto pela diferença de idade ("a gente também não se encontra nos finais de semana porque a maioria dos alunos é mais velho, tem uma profissão, cada um vai pra sua cidade"), quanto por seu núcleo de amizade principal ser composto pelas colegas de república e alguns vizinhos estudantes de outros cursos ("Tenho mais amizade com o pessoal da rua"). Desde que se mudou para São João Del Rei, ela passou a frequentar outra igreja evangélica e também participa de encontros semanais de um grupo universitário

evangélico. Nesse grupo e em sua igreja ela faz parte da "equipe de louvor" como cantora, não mais como instrumentista.

A atividade de lazer preferida de Lucilaine é sair para barzinhos com suas amigas da república nos finais de semana que passa em São João Del Rei. Disse nunca ter ido ao cinema e não se interessa em conhecer pois não tem paciência "pra sentar e ver um filme, sou muito ansiosa". Já das novelas da televisão, ela é uma fã entusiasta, assim como da internet: "uso bastante a internet! É meu vício (rs). Fico muito tempo na internet, 3, 4 horas por dia ou até mais. Tenho acesso à internet na república e na minha cidade também. Eu uso muito as redes sociais, estou sempre lá on-line!". Lucilaine afirmou também gostar de ler romances e livros de autoajuda, embora não leia há bastante tempo.

Logo no início do curso de Música, ela percebeu que seu conhecimento sobre a cultura pianística era muito restrito. Todavia, não se sentiu discriminada nem por seu professor de piano, nem por seus colegas que, a seu ver, aparentavam ter maior domínio do assunto. Desde os tempos do conservatório, ela disse não conhecer "quase nada de repertório" e atribuiu seu desinteresse à falta de incentivo dos professores. No decorrer do curso, tem buscado conhecer mais a respeito, principalmente por meio de conversas com os colegas, mas confessou restringir sua audição de "música clássica" às obras que está tocando no semestre e aos concertos que ocorrem na cidade. Embora ouvir música faça parte de seu cotidiano, ela disse preferir a música popular: "escuto muito música popular. Eu gosto mais de samba, pagode, essas coisas, sertanejo... É o que eu gosto de ouvir."

Lucilaine chegou a participar de alguns cursos de férias em Juiz de Fora na época que ainda morava em sua cidade natal. Nessas ocasiões jamais ousou participar como aluna executante, limitando-se a frequentar como ouvinte e, mais uma vez, afirmou ter sentido falta do incentivo de sua professora à época: "eu sempre fui como ouvinte, nunca fui pra tocar porque sempre tive medo de tocar! Todo mundo tocava muito bem e eu ia mesmo como ouvinte. Minha professora nunca me incentivou."

Já na UFSJ, com o incentivo do professor de piano, Lucilaine participou de algumas *masterclasses*, chegando a tocar em duas ocasiões e, segundo ela, a experiência "foi muito boa,

muito produtiva". Já a participação em concursos de piano jamais foi cogitada: "Concurso não, só assisti um ou outro. Nunca quis participar por medo, muito medo de tocar, de tocar pra outras pessoas. Se tiver muita gente eu começo a ficar nervosa".

Prestes a terminar o curso, Lucilaine disse viver um momento de crise em relação ao piano. Já não se sente motivada a estudar o instrumento como no início do curso e diz perceber "uma certa indiferença do professor" que, de acordo com seu ponto de vista, pode estar relacionada com "um problema" seu: "eu não estudo tanto como eu deveria estudar e isso acabava me prejudicando". Sua autoimagem vai de encontro à representação que possui de um pianista ("[o pianista] é uma pessoa que estuda bastante, passa parte do dia estudando e que tem que se dedicar mesmo àquilo, ficar por conta de estudar. Estudar bastante e estar sempre tocando, eu acho que é isso"), o que a tem levado a deslocar o piano da posição de protagonista para a de coadjuvante em seu curso superior:

Eu acredito que o piano será secundário na minha vida. No decorrer do curso eu fui percebendo isso. Eu gosto do piano, mas não me vejo fazendo recitais e tocando piano. No começo foi sofrido porque eu gostava muito, gosto muito de piano. Eu achava que eu fosse tocar, tocar e tocar. Mas aí depois, eu vi que não dava muito. Porque, na verdade, eu sou muito preguiçosa pra estudar. Sou muito ansiosa, não consigo ficar sentada ali tocando piano por muito tempo. Eu tenho que tocar, parar, e depois voltar, se voltar...

Não obstante, Lucilaine afirma que, se fosse preciso, faria o curso de música novamente e não tem nada a reclamar. Ela já está trabalhando como professora de musicalização infantil em uma escola regular e vê na educação musical uma opção concreta de atuação profissional:

Eu estou gostando muito de dar aulas pra crianças! Comecei há dois anos em uma creche em uma cidade vizinha. Comecei como estágio, né? Daí, eu me interessei muito por essa área da musicalização infantil. Agora eu estou nessa escolinha. Eu estou me descobrindo junto com essas crianças, me descobrindo na educação musical. Acho que é isso que eu vou seguir: dar aula pra crianças.

Lucilaine também não descarta a possibilidade de retomar o plano de cursar Musicoterapia, seja fazendo outra graduação ou, talvez, uma especialização em Belo Horizonte ou outra cidade. Seu namorado, entretanto, quer que ela volte após a formatura para sua cidade natal. Lucilaine afirma que consideraria essa opção "só em último caso mesmo", tendo em vista que seu namorado ainda está se preparando para fazer um curso superior e ela gostaria muito de estudar mais.

34RETRATO 16: Sarah

“DESCOBRI QUE EU NÃO PRECISARIA SER UMA MEGA PIANISTA PARA SER UMA BOA PROFISSIONAL”: de protagonista a coadjuvante, uma mudança significativa no papel do piano durante a graduação.

Sarah tem 26 anos e se formou em 2010 na primeira turma do curso de Música da UFSJ. Ela nasceu em Belo Horizonte mas se mudou, ainda criança, para São João Del Rei. Seu pai é pastor evangélico, ele cursou o seminário após concluir o ensino médio. Sua mãe é dona de casa e também assessora o marido no ministério religioso. Ela completou o ensino médio. Possui dois irmãos mais novos, um adolescente que mora com os pais e outro, de 23 anos, que cursa Relações Internacionais em uma faculdade particular na capital.

O envolvimento com a música se deu precocemente em suas principais instâncias de socialização, a família e a igreja. As aulas de piano se iniciaram aos 9 anos no conservatório da cidade, mas o curso superior de Música não foi sua primeira opção, ela prestou vestibular para Psicologia e Terapia Ocupacional. Foram a abertura do curso na cidade e o incentivo da professora de piano que a fizeram considerar a Música como profissão. A empolgação inicial com o estudo do piano que caracterizou o início do curso foi perdendo forças, o que quase a fez abandonar a universidade. Entretanto, a participação em projetos de extensão e a entrada no mercado de trabalho injetaram novo ânimo em Sarah que passou a se enxergar mais como educadora musical do que como instrumentista.

Sarah, 26 anos, é a filha mais velha de uma família de classe média. Ela nasceu em Belo Horizonte, mas quando ainda era criança, sua família se mudou para São João Del Rei devido ao trabalho do pai. Ele é pastor evangélico e antes de se dedicar completamente ao ministério religioso, foi comerciante. Sua mãe, que possui o ensino médio, o auxilia no trabalho religioso: "a minha mãe esteve sempre com meu pai, ela optou, é lógico. Ela não quis seguir outra carreira a não ser estar ao lado do meu pai, caminhar com ele". Desde 2012, Sarah mora em Belo Horizonte, onde divide um apartamento com uma prima. Seu irmão de 23 anos cursa Relações Internacionais em uma faculdade particular da capital e o mais novo, de 15 anos, mora com os pais no interior.

A música sempre esteve presente no ambiente familiar de Sarah: "minha família toda é musical, tem esse gosto. Porque meu avô materno trouxe isso, a gente herdou dele". Seu avô tocava vários instrumentos e estimulou o contato dos filhos com a música. Seu pai, em cuja família "ninguém toca, ninguém canta, ninguém faz nada (rs)", acabou influenciado pela esposa e

"resolveu aprender violão, ele arranha um violão e canta mais ou menos". Seus dois irmãos também cantam e tocam instrumentos.

Eu cresci nesse ambiente, a música era dentro de casa. Tinha instrumentos, todos que você pode imaginar, sempre teve lá em casa! Desde pequena eu gostava de cantar, minha mãe que tocava pra mim. A gente cresceu nesse ambiente, tudo foi muito natural. A gente não quis gostar da música, a gente gosta da música. Não teve escapatória!

A vivência musical de Sarah e toda sua família está muito atrelada à experiência religiosa. Disse que sempre houve cobranças para que ela e seus irmãos, por serem filhos de pastor, participassem ativamente das atividades na igreja: "filho de pastor faz tudo". Por isso, desde criança, ela se envolveu tanto com a música religiosa, quanto com o teatro e afirmou que sempre o fez com muito prazer a despeito da cobrança que sentia. Hoje, morando em Belo Horizonte, continua mantendo intensas atividades musicais na igreja.

Embora sua aprendizagem musical formal tenha começado quando tinha nove anos, ela, por desfrutar de um ambiente doméstico favorável, costumava manipular livremente os instrumentos musicais disponíveis desde muito pequena: "foi tão natural que eu nem me lembro direito! Aconteceu". Influenciada pela colegas da escola, ela manifestou o desejo de estudar música no Conservatório da cidade. Durante dois anos, estudou piano e violino, mas quando teve que escolher entre os dois, optou - contra a vontade de toda a família - pelo piano.

Excetuando-se um período de dois anos na adolescência, dos 12 aos 14 anos, em que interrompeu os estudos musicais, Sarah frequentou o Conservatório até se formar no curso técnico. Ela descreveu o ambiente da instituição como "aconchegante" e disse que a considerava como uma extensão da sua casa e da escola, já que muitas colegas de turma também estudavam lá. Quando ainda não possuía um piano, costumava ir todas as tardes ao Conservatório para praticar e nos intervalos aproveitava para conversar com as amigas. Essa mistura de dever e encontro social era, segundo ela, muito motivador.

Sarah frequentou a mesma escola pública durante todo o ensino básico, nunca foi reprovada e sempre teve boas notas. Mesmo não tendo tido aulas de música nessa escola, as atividades culturais eram muito incentivadas pela direção e ela se lembrou de várias situações, como feiras

culturais ou outros eventos promovidos pela escola, em que participou cantando, tocando teclado, dançando ou atuando em peças teatrais. Para ela, essas apresentações foram fundamentais para que aprendesse a lidar com a timidez: "eu acho que a minha timidez melhorou. Tinha muito amigos, gostava de fazer muitas amizades, amizades com outras turmas. Nisso eu não tinha dificuldade". Ela disse que o fato de tocar piano funcionava como um "cartão de visitas" e, quando havia apresentações no Conservatório, os colegas costumavam prestigiá-la.

Apesar do seu grande envolvimento musical no Conservatório e na igreja, a Música não foi sua primeira opção quando chegou a época de escolher uma carreira profissional. Hoje, analisando em perspectiva, ela acha que o receio em optar pela Música tenha ligação com um conselho de uma antiga professora de piano quando tinha quinze anos: "ela me disse 'nunca faça uma graduação de música, vai fazer qualquer outra coisa, menos Música'. Ela tinha uma frustração, eu via que ela tinha baixa autoestima e se sentia menor dentro do conservatório". Ela prestou vestibular para Terapia Ocupacional na UFMG e Psicologia na UFSJ e, como não foi aprovada, se matriculou em um cursinho preparatório para o vestibular, além de continuar frequentando as aulas no Conservatório.

No ano seguinte, surgiu a notícia de que seria aberto um curso de Música em São João Del Rei. Sua professora de piano, diferentemente da outra que a aconselhara a não escolher a Música como profissão, sugeriu que ela prestasse vestibular para o novo curso da UFSJ. Sarah salientou quão importante essa professora foi em sua trajetória: "ela me reanimou, fez a diferença, foi bem fundamental, porque eu acredito que eu teria parado. Se você não tiver um professor que te estimule, te motive, não tem como". Porém, por não ter parâmetros externos que lhe indicassem claramente qual seria o nível ideal de um estudante de graduação em Música, ela, a princípio, rejeitou a ideia, pois não se sentia suficientemente preparada:

Eu achava que não era capaz, não era pra mim. Porque eu sou uma pessoa que tem baixa autoestima, eu me cobro muito e acho que, muitas vezes, eu sou menos, entende? Sempre tive essa dificuldade e a música é um negocio que mexe muito com o ego. Quando eu via que tinha pessoas melhores do que eu, aí que eu achava que não podia mesmo, que eu não conseguiria.

Eu achava que era muito na frente de onde eu tava, por eu me cobrar muito... Isso sempre me foi cobrado: a perfeição, ser o melhor. Pelo meu histórico de ser filha de pastor, acaba que isso me acompanhou, então, eu não podia errar muito.

Sua professora de piano continuou incentivando-a e, na época do concurso de docentes para o novo curso da universidade, sugeriu que Sarah participasse como "aluna-cobaia" das provas didáticas para professor de piano. Curiosa, ela aceitou participar e a experiência acabou por ajudá-la a se decidir, enfim, por prestar vestibular para Música. A família, embora tenha estranhado um pouco a decisão repentina da filha, a apoiou: "eles viam que eu gostava de música, que eu tinha futuro nisso. Apesar da minha mãe falar 'filha, você é jovem e depois pode fazer outro curso". Ademais, como o vestibular foi realizado no meio do ano, Sarah mantinha o projeto de tentar novamente ingressar nos cursos de Terapia Ocupacional ou Psicologia, caso não fosse aprovada ou não gostasse do curso de Música.

Ela disse que se preparou da melhor forma possível, tendo em vista o pouco tempo disponível entre a divulgação do edital e a realização das provas, mas em seu íntimo duvidava que seria aprovada. Por isso, o resultado positivo e sua colocação em segundo lugar soaram simultaneamente como uma conquista e um "susto". Embora tivesse uma vaga ideia do que consistia um curso de licenciatura – sua professora de piano havia lhe explicado em linhas gerais – e a proposta lhe agradasse, ela disse não saber ao certo o que a aguardava: "eu achei interessante, porque na verdade eu sempre gostei de ensinar, ensino desde 13, 14 anos. Quando falou em ensinar, eu não tive resistência. Mas eu meio que mergulhei no desconhecido, não sabia o que vinha pela frente".

Ao começar o curso, ela se sentiu estimulada, mas demorou um pouco para se entrosar realmente com os colegas. Talvez, ela intui, isso tenha ocorrido devido à maioria dos alunos ser de fora de São João Del Rei e, por isso, se identificarem mais facilmente uns com os outros. Entretanto, não se deparou com a atmosfera de competição que temia encontrar em um ambiente musical acadêmico. Para ela, o fato do nível de seus colegas de piano ser bem variado a deixou mais confortável, mas não impediu que, às vezes, fosse assaltada por um sentimento de inferioridade: "a escolha de repertório já começou a mexer comigo, o fulano vai tocar isso, pro ciclano o mais difícil e pra mim, o mais fácil. Eu ficava assim, tinha muito isso."

Até o meio do curso, Sarah buscou se dedicar ao curso e especialmente ao estudo do instrumento. Aceitava com entusiasmo as atividades propostas pela professora de piano e, logo no primeiro ano, já participou de um festival, onde teve oportunidade de tocar para professores

conceituados e conhecer outros jovens pianistas. Disse também que estranhou a falta de interesse de seus colegas por esse tipo de atividade:

Mas não é possível, a pessoa está no curso de graduação e não vai num festival, não vai numa *masterclass*, não vai atrás de alguma coisa?! Como assim, por que não? Então, ir em festival não é pra tocar somente, você conhece outras pessoas, outros colegas, outros professores, outros pianistas, assiste a concertos. E isso, de certa forma, quando você está em um curso de graduação, tem que acontecer, você não pode ficar no seu mundinho ali. Então, eu ia atrás.

Durante a graduação, ela chegou a ir a alguns festivais e ressaltou o quanto essas participações a ajudaram a conhecer e ampliar seu conhecimento a respeito do universo pianístico. Entretanto, ela admitiu que, em casa, preferia ouvir música gospel - "ela tava presente no meu dia a dia" - e quando ouvia música erudita, ouvia por prazer, sem se preocupar com coisas como: "esse é fulano de tal, essa peça é da época tal, todo aquele contexto histórico e musical que tá por trás. Ouvia mais por prazer, porque me fazia bem".

No meio do curso, Sarah começou a se sentir desestimulada e chegou mesmo a pensar em desistir. Um fato objetivo que contribuiu para essa "crise do meio do curso" foi a perda de seu piano: "o piano tomou chuva (rs). A janela ficou aberta, ele tomou chuva e estragou. Fizemos de tudo pra recuperar o piano, mas ele ficou muito ruim e eu dependia dele estudar". Somado a isso, ela começou a perceber que toda a sua busca pelo conhecimento, ao mesmo tempo que a fazia crescer musicalmente, aguçava sua autocrítica:

Eu já tinha conquistado algumas coisas, mas como eu já tava conhecendo tantas coisas e tantas pessoas, eu falei: nossa, eu preciso melhorar muito! Acho que isso não é pra mim, eu acho que eu não sou capaz. Ai, eu comecei a entrar em crise, sabe?

[Estudar piano] começou a virar um fardo, não tava tendo prazer naquilo, em sentar, estudar. Não via resultado, o tempo que eu passava estudando, eu não conseguia fazer o que eu queria, sabe? Foi muito difícil, eu cheguei a chorar na aula de piano. Às vezes, saía da aula chorando, ia pra casa chorando. Chorava, chorava, chorava. Não é isso, esse curso... Eu vou embora, vou sair daqui... Não quero isso pra mim não, o que que eu tô fazendo aqui?

Mesmo em crise, decidiu "ir levando" o curso enquanto ponderava o que deveria fazer. Ela já havia começado o estágio obrigatório, quando recebeu uma proposta para atuar como professora de musicalização em uma escola infantil. Sarah, então, vislumbrou a oferta de

trabalho como uma oportunidade de sair do estado de desânimo em que se encontrava. Logo, ela estava atuando em duas escolas regulares, dando aulas particulares de piano e teclado e, enfim, retomando o interesse pelo curso:

Quando você começa a trabalhar algumas coisas fazem sentido. Você sai do mundo das ideias, né, começa a praticar. Aí, começou a fazer sentido. Tudo o que eu vi, sociologia da educação, papapá, tudo aquilo ali que não fazia sentido, embora eu gostasse. Eu amava Filosofia [da Educação], mas não tinha encontrado o sentido daquilo não. Mas aí ,quando eu comecei a trabalhar, foi fazendo sentido.

Nessa época, um ano e meio antes da formatura, Sarah começou também a se envolver nos projetos de extensão da universidade, onde atuou como pianista e professora de musicalização. Foi nesse momento que também estreitou os laços de amizade com os colegas de curso, principalmente aqueles que eram seus companheiros nos projetos. Nessa retomada, entretanto, a importância da dedicação ao piano foi redimensionada, passando de protagonista a coadjuvante em sua formação:

O piano foi central no início porque eu nem sabia como era a educação musical. No decorrer do curso eu fui descobrindo alguns outros caminhos na música. Eu descobri que eu não precisaria ser uma pianista, uma mega pianista, tocar 50 mil notas por segundo, que isso não seria um fator determinante pra eu ser uma boa profissional ou não - entende? - uma educadora musical ou não.[...] Quando eu comecei a me envolver com a educação musical foi um negócio muito forte. Você dá aula, dá aula, dá aula, e tem pouco tempo pra estudar piano. Nesse pouco tempo, eu estudava, mas o tempo pra fazer o necessário. Queria, gostava, mas não dava pra fazer mais do que aquilo que eu fazia.

Sarah se emocionou ao recordar seu recital de formatura. Mesmo priorizando sua identidade de educadora musical, ela se empenhou em realizar o recital da melhor maneira possível: "eu não queria [me] formar 'meia-boca'. Aí a gente voltou a namorar, o piano e eu. O meu recital de formatura foi de superação". Como não tinha muito tempo disponível para a prática instrumental, sua professora sugeriu que ela incluísse obras que havia tocado durante o curso e não apenas obras novas. Esse repertório, que a princípio lhe pareceu um atestado público de seu "fracasso", aos poucos foi sendo encarado com uma síntese de sua trajetória pianística no curso. Entre lágrimas, ela relatou detalhes do recital:

O meu recital não foi o melhor da minha vida. Eu errei, fiz muitas coisas que eu não queria ter feito, eu acho que poderia ter sido melhor. Eu não usei o vestido que eu queria, eu não fiz a unha do jeito que eu queria, eu não arrumei meu cabelo do jeito

que eu queria (rs), mas eu vi que tocar músicas que foram significativas pra mim na graduação foi fazer aquilo que me construiu, reviver aquilo que foi o meu processo, um resumo da minha história. Quando eu resolvi ir até o fim, eu fiz e aí percebi que eu podia ter feito melhor. Mas era o fim, né?

No ano seguinte à formatura, ela continuou morando em São João Del Rei e intensificou sua atividade profissional: "eu continuei a dar aula de música nas escolas. As portas começaram a se abrir porque o meu nome começou a ficar conhecido na cidade. Eu tive que recusar propostas! Eu estava trabalhando com musicalização, flauta-doce e coral". Além disso, ela desenvolveu um projeto de uma escola de música na igreja na qual seu pai era pastor. Lá, ela atuou como coordenadora e também lecionou percepção musical, coral, piano e prática em conjunto. No final daquele ano, a escola contava com cerca de cem alunos.

Em 2012, Sarah decidiu se mudar para Belo Horizonte: "eu não podia ficar mais num lugar que me limitasse, eu queria novos horizontes". Ela já se mudou com um trabalho garantido, pois havia sido indicada para dar aulas em uma escola de música por ex-colegas de faculdade que também eram professores lá. Mesmo se descrevendo como uma pessoa tímida, Sarah possui um grande carisma e habilidades interpessoais – talvez desenvolvidos por seu papel de filha de pastor – que, ao que parece, contribuíram para sua rápida adaptação em Belo Horizonte. Algum tempo depois, ela já estava trabalhando em outras duas escolas, dando principalmente aulas de musicalização, teclado e piano. Também iniciou uma especialização em Psicomotricidade, tema de seu interesse que foi abordado na monografia final do curso.

Em uma das escolas em que trabalha, vários professores de piano cursaram bacharelado em Música. Sarah disse que no começo sentiu um pouco de preconceito: "eles achavam que uma licenciatura não poderia formar um professor de piano ou um pianista. Então, eu era questionada o tempo todo: 'você conhece o livro tal?'. Eu já conhecia". Hoje, não sente mais nenhum tipo de discriminação.

A vida social de Sarah em Belo Horizonte tem sido agitada. Ela tem aproveitado para frequentar cinema, teatro e concertos, atividades que já gostava, mas às quais não tinha muito acesso em São João Del Rei. Muito dedicada à prática religiosa, ela tem compromissos religiosos semanais, e mantém um grande envolvimento social com os amigos da igreja. Os livros sobre educação em geral, educação musical e os com temática religiosa compõem seus interesses

atuais, embora reconheça que não tenha muito constância no hábito de ler. Outra atividade de lazer que considera como uma de suas preferidas é utilizar diariamente a *internet*. Acessar as redes sociais e assistir a vídeos musicais são seus usos mais frequentes. Sobre o tipo de música que costuma ouvir, ela disse:

Não ouço funk de jeito nenhum, me incomoda. Eu não gosto de pagode, axé, eu não gosto dessas coisas. Eu não sou acostumada com esse tipo de música, não fez parte da minha história de vida. Tem sentido pra outras pessoas, não tem pra mim. Eu gosto de MPB, e é lógico de música gospel. Ouço muita música da década de 70 (geral e gospel), e, às vezes, me acho até antiquada. Eu ouço pop, soul e gosto muito de jazz.

Sarah afirmou que mesmo que não atue como "performer", o piano é central em sua vida, é seu instrumento de trabalho: "não pretendo abrir mão porque toco na igreja aqui em BH, eu canto, isso continua ativo na minha vida". Ela começou recentemente a fazer aulas de piano popular, pois embora sempre tenha tocado na igreja, nunca teve uma formação específica na área. Hoje, consegue enxergar que possui maior afinidade com a linguagem da música popular, mas afirma que o "piano erudito" sempre terá um espaço em sua vida. Aliás, o fato de ter a formação erudita e tocar também "popular" foi, segundo ela, determinante para que conseguisse um de seus empregos: "eu quero ter esse 'a mais'".

CAPÍTULO VI

ANÁLISE TRANSVERSAL DOS RETRATOS

Cada retrato foi pensado, desde a preparação do roteiro de entrevista até sua escrita definitiva, para ser capaz de "clarificar, densificar e questionar" (COSTA e LOPES et al., 2008) os quadros teóricos escolhidos. Entretanto, para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, optou-se por realizar uma análise transversal dos 16 casos estudados. Ao cotejar as variações intraindividuais e interindividuais do comportamento dos pianistas, vislumbrou-se também um panorama geral que, por sua vez, auxiliou a interpretação das singularidades: "a apreensão do singular passa necessariamente por uma compreensão do geral, e poderíamos dizer que não há nada mais geral do que o singular" (LAHIRE, 2005, p.33).

Do próprio roteiro de entrevista, do material colhido nas entrevistas – que em vários momentos extrapolou as questões do roteiro – e da escrita dos retratos sociológicos, emergiram alguns pontos que parecem fundamentais para uma interpretação sociológica das trajetórias. Esses pontos fulcrais resultaram na elaboração de sete eixos de análise que pretendem clarificar a relação entre certos determinantes sociais e a construção das trajetórias acadêmicas, levando-nos a melhor compreender como os sujeitos mobilizaram suas disposições (para agir e para crer) ao ingressarem no contexto universitário. São eles: 1) o contexto familiar e as condições objetivas de existência; 2) o capital social e a rede de sociabilidade; 3) as práticas e preferências culturais; 4) o papel das instituições UFMG e UFSJ; 5) a formação musical inicial; 6) a relação com o ofício do pianista; 7) o papel da subjetividade.

6.1 O CONTEXTO FAMILIAR E AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE EXISTÊNCIA (CAPITAL CULTURAL E ECONÔMICO)

A Sociologia da Educação interessa-se pela categoria "família" desde as décadas de 50 e 60 (Estados Unidos, Inglaterra e França). Denominada de "empirismo metodológico", as pesquisas desenvolvidas nesse período tiveram um caráter macroscópico e viram a família (destacadamente em sua dimensão sociocultural) como um fator de grande importância para se explicar as desigualdades escolares. Já a década de 70 foi marcada pelo paradigma da

"reprodução" (BOURDIEU), prevalecendo o postulado de que a herança cultural familiar (de caráter material ou simbólico) seria determinante para o desempenho escolar. A escola, por sua vez, ao desconsiderar essas diferenças sociais, privilegiaria os oriundos das classes mais abastadas, contribuindo para a reprodução social (NOGUEIRA, 2005, p.563-565). Entretanto, a observação dos comportamentos internos das famílias não foi uma tônica das pesquisas realizadas até então:

... se, por um lado, as análises sociológicas realizadas até fins da década de 70 não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos (por meio dos processos de socialização primária), por outro, elas promovem sua diminuição ao deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar, desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica. Significa dizer que o funcionamento interno das famílias – em suas relações com a escola – permanecia como uma caixa preta intocada. (NOGUEIRA, 2005, p.567)

A partir da década de 80, a sociologia da educação volta seu interesse para as esferas microscópicas da realidade social. Nessa nova perspectiva teórica, a noção de "estratégia" ganha relevância nas pesquisas voltadas para a problemática das relações família-escola, ou seja, o interesse por se compreender as estratégias (explícitas e implícitas) desenvolvidas pelas famílias contemporâneas face à escolarização dos filhos protagoniza o debate científico (NOGUEIRA, 2005, p.567).

Todavia, a análise científica das práticas educativas na família relacionadas à educação musical ainda é incipiente e, muitas vezes, privilegia as noções de "dom" ou "talento musical" desconsiderando aspectos relativos aos processos e à construção social da prática musical (GOMES, 2009, P.38). Assim sendo, este eixo de análise pretende abordar o contexto familiar para além do determinismo de classe, buscando aferir os modos de transmissão cultural nas famílias dos retratados, bem como sua relação com a escolha profissional dos filhos.

Como foi exposto no Capítulo 4, um dos critérios para a escolha dos 16 alunos retratados foi a diversificação da variável "classe social". Ademais, houve a preocupação para que os oito alunos de cada instituição reproduzissem, na medida do possível, o quadro geral encontrado no perfil sociocultural das duas universidades, a saber: corpo discente proveniente das classes populares e médias na UFSJ e das classes populares, médias e altas na UFMG. Embora as marcas sociais possam ser percebidas nas trajetórias – como, por exemplo, a dificuldade em se comprar o

instrumento ou pagar por aulas de música entre os alunos pertencentes às classes mais desfavorecidas – nota-se, por outro lado, um intenso apoio financeiro e afetivo por parte da maioria das famílias ao aprendizado musical dos filhos, independentemente da classe social. As dificuldades encontradas por alguns ocorreram principalmente no momento da escolha da Música como profissão e serão abordadas mais adiante.

Um dos indicadores mais relevantes do apoio familiar é o fato de que a totalidade dos retratados não precisou trabalhar em tempo integral para custear os estudos durante a graduação. A maioria foi ou está sendo sustentada durante toda a graduação pela família, mesmo quando a preocupação financeira é uma constante na família, como relatou Augusto. Mesmo entre aqueles que precisaram contar com a ajuda de parentes próximos (como William, Tiago e Lucas), com a ajuda da assistência universitária (como Lucilaine, William, Jeferson e Lucas), ou com a complementação advinda de seu trabalho (como Jeferson, Lucilaine), o auxílio financeiro da família nuclear sempre esteve presente.

Em algumas trajetórias é possível perceber que o apoio ao aprendizado musical se insere em um contexto mais amplo de preocupação dos pais com o estudos. No caso de Leo, Inês e Marcel (todos com uma trajetória acadêmica de alta adesão), os esforços e investimentos familiares voltados para a escolarização ficaram evidentes em seus discursos:

Meus pais sempre foram influências muito preocupadas com o estudo, o estudo foi “o valor”! [...] A prioridade deles era a Educação, era a única coisa que eles podiam nos oferecer. (Marcel)

Sempre fui bem aplicado, minha mãe sempre me estimulou muito pra estudar, me colocava pra estudar, estudava comigo. (Leo)

Eu era a cdf da turma. Minha mãe [...] educou a gente pra estudar. A gente não fazia nada em casa, não precisava nem lavar um copo! Ela sempre cobrou, mas eu sempre gostei de estudar. Quando eu tirava nove e meio na prova, ela cobrava: “se tirou 9,5, por que que não fechou?” Eu acho que um pouco do perfeccionismo que eu tenho vem daí (rs). Nunca repeti, poucas vezes eu tirava nota baixa. (Inês)

Entre essas famílias, destaca-se a de Marcel, que mesmo pertencente à classe média, comprou um apartamento na capital para que os filhos pudessem cursar a faculdade com mais tranquilidade. Além disso, os pais de Marcel optaram por um estabelecimento de ensino fora dos modelos tradicionais, em que predominava um forte envolvimento familiar com a escola e

onde a expressão pessoal dos alunos era sensivelmente valorizada. Esses tipos de estratégias – que exigem planejamento a longo prazo e grande mobilização dos pais – refletem a dimensão que o sucesso escolar dos filhos tem ocupado na família contemporânea. De acordo com Nogueira (2006), o novo modelo familiar "alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos" (p. 160) e faz com que os filhos funcionem como espelhos dos pais, refletindo tanto seus acertos quanto seus erros em matéria de práticas educativas. Nessa configuração familiar, os pais se responsabilizam pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) de seus filhos e para tanto

mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. (NOGUEIRA, 2006, p.161)

Todavia, o apoio familiar percebido no quadro geral dos retratados não ocorreu de maneira uniforme, destacando-se a figura materna como a grande incentivadora dos estudos musicais dos retratados. Essa tendência vai ao encontro de vários estudos (BOUNOURE, 1995; BOYER e CORIDIAN, 1996; DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1997; LAREAU, 1989; MONTANDON, 1995; REAY, 1988; SILVA, 2003; TERRAIL, 1997b, *apud* DIOGO, 2008, p.75) que demonstram que são as mães que desempenham um papel privilegiado no processo de escolarização dos filhos. A centralidade das mães observada em vários percursos estudados (destacando-se os de Carolina, William, Augusto, Maria Luíza e André) foi, em alguns deles, determinante para a longevidade dos estudos musicais:

Meu pai era assim: achava bonito, ia nas apresentações, incentivava, mas nas horas como a de comprar o piano, ele recuava. Aí, minha mãe fez uma loucura – porque foi numa época super complicada, minha casa precisando de reforma... – , achou um piano e comprou. [...] A minha família falou assim: "você é louca, isso é supérfluo!" Ela brigou com a família inteira pra comprar um piano pra mim. (Carolina)

A música clássica eu aprendi através da minha mãe. Ela, grávida de mim, escutava música e eu tinha uma reação diferente, ela me conta isso. Ela me disse que via uma colega tocar piano e ficava encantada com aquilo, com o instrumento, queria aprender, mas não teve oportunidade. [Na época do vestibular, ele enfrentou a oposição do pai] Foi por causa da minha mãe. Se não fosse ela! [...] Eu acho que todo mundo é colega. Amigo, amigo, eu acho que é só mãe, porque eu posso confiar totalmente. (William)

Quando fala de música, me vem a minha mãe, ela mesma! Porque minha mãe sempre foi com música, música, música. [...] Eu acho que... [escolheu tocar piano] porque me lembra muito... foi por causa da minha mãe. Ela tinha aquele piano lá no canto e, de vez em quando, dava uma louca nela que ela ia lá e tocava. (Augusto)

Minha mãe meio que já sabia [que a filha iria prestar vestibular para Música] e eu também. Uma coisa meio pronta. Minha mãe sempre foi a pessoa que me empurrou. Entendeu? Pra todas as coisas, minha mãe fala "vai e faz". E eu sou muito acomodada pra isso, muito acomodada! Hoje em dia eu precisava da minha mãe aqui, eu precisava muito da minha mãe aqui. (Maria Luíza)

Alguns retratados relataram que, embora não sofressem resistência dos pais no que concerne ao aprendizado musical, ao optarem pelo curso de Música, a oposição à escolha dos filhos se manifestou. William, Augusto e Jeferson foram apoiados por suas mães, mas tiveram maior resistência por parte dos pais, basicamente devido à preocupação deles com a subsistência financeira dos filhos durante e após a conclusão do curso. No caso de Augusto, havia também um preconceito de seu pai quanto à orientação sexual, "música é coisa de gay", ele dizia. Já o pai de William considerava a música uma profissão de "doidos", pois para ele "toda a pessoa que estuda demais fica maluca". Curiosamente, essas oposições mais fortes se deram com três rapazes. A preocupação com o futuro profissional dos filhos – que a meu ver encontra-se, em certa medida, atrelada a representações fantasiosas ou desinformadas acerca da atuação profissional de um egresso do curso de Música – também foi relatada por outros entrevistados, embora a oposição à carreira musical tenha ocorrido de maneira mais amena. Um exemplo desse tipo de preocupação, que não chegou a se configurar como uma oposição declarada, foi a iniciativa da mãe de Regina de inscrever a filha, sem que ela soubesse, em um vestibular para o curso de Pedagogia (sua mãe é professora).

A maioria dos entrevistados disse considerar que seus irmãos (nenhum deles é filho único) se portaram de forma indiferente – e portanto não determinante – quanto às suas trajetórias musicais. Não é, entretanto, o caso de Lucas e Tiago, que contam com a ajuda financeira dos irmãos mais velhos para se manter. Alguns, como Ângelo, William, Regina e Carolina explicitaram suas diferenças – conflituosas ou não – em relação aos irmãos. Por outro lado, chama a atenção a cumplicidade pessoal e musical entre Helena, Lucas, André, Sarah e seus irmãos que também são músicos. O caso mais marcante é o de André que, durante toda a entrevista, pontuou quão importante tem sido sua afinidade musical com o irmão gêmeo, seu atual parceiro profissional na construção e performance de instrumentos étnicos:

Eu e meu irmão, a gente sempre viveu os processos juntos, a gente sempre combinou bem e sempre gostou de ouvir música. Gostava de cantar, cantava junto. A gente tocava violão, tocava teclado, os dois tocavam juntos. E desde o início gostava de compor música.

Comecei a trabalhar como *luthier* de flautas étnicas por encomenda e fazer palestras. Meu irmão também parou de dar aulas – ele dava aula de filosofia e de música também – e a gente resolveu: quer saber? Não vamos fazer mais nada além disso. A gente começou a fazer encomenda, fazer palestras, exposição. Foi divulgando na *internet* e hoje manda pro Brasil inteiro.

A música erudita esteve pouco presente no ambiente familiar dos entrevistados durante a infância e a adolescência. Entre os que relataram sua presença estão William e Ângelo (que costumavam ouvir discos de música erudita em companhia das mães), Tiago (que disse que seus pais ouviam música erudita com frequência), Augusto (que ouvia sua mãe tocar piano esporadicamente), como também Helena, cujo avô materno tinha uma grande coleção de vinis de gêneros musicais variados. Talvez por perceberem essa "falta", vários retratados relataram espontaneamente como se deram os primeiros contatos com esse tipo de música. É até perceptível na fala de alguns deles a sensação de orgulho por serem os únicos músicos da família, o que se relaciona diretamente com a noção do dom musical e a importância das diferenças individuais.

Helena é a única que possui, entre os familiares, um tio que é músico profissional, mas a música popular (termo utilizado aqui como oposição à música de concerto e que engloba vários gêneros como "música popular brasileira", rock, música "pop", jazz, música gospel etc.) fez parte da paisagem sonora familiar da maioria. O pai de Ângelo, embora amador, é um músico atuante nas rodas de choro de Belo Horizonte; o pai de Jeferson costumava promover encontros semanais com os amigos para tocar e cantar; e a mãe de Carolina sempre cantou em corais. Há também casos, como os de Leo, Sarah, Lucilaine e Lucas, de envolvimento de toda a família com a música devido à prática religiosa.

A posse do instrumento é para os músicos um importante componente de sua identidade profissional. Na realidade brasileira, porém, o alto valor do piano acústico, que se soma à pouca intimidade com a cultura europeia na qual o instrumento tem suas raízes, faz com que sua posse não tenha mais tanta força como componente identitário do "ser-se músico profissional". Nesse contexto – e na visão de alguns retratados – possuir um piano digital quase equivale a possuir um instrumento acústico (opinião que, há pouco tempo atrás, seria improvável entre estudantes de piano que frequentassem uma graduação). Entre os alunos da UFSJ, Leo, André,

Lucas e Lucilaine não possuem um piano; Sarah chegou a ter um instrumento, mas ele foi inutilizado por uma chuva quando ela ainda estava na graduação; o piano de Augusto era o de sua mãe que estudou música quando jovem; Rafael ganhou o piano de um amigo da família; Inês, já no último ano do curso técnico do conservatório, ganhou o piano de seus pais. Nota-se que o único caso, entre os alunos da UFSJ, em que houve mobilização familiar para a compra do instrumento foi o de Inês. É interessante observar na colocação de Leo, ao relatar o porquê de ainda não ter um piano, um significado simbólico sutil dessa "falta" que parece não ter sua única explicação na situação econômica das famílias:

Para os meus pais um piano é muito caro, é muito dinheiro! Então, acho que eles sempre me apoiaram, mas foram muito pé no chão. E a minha família não tem esse contato com o instrumento, pra eles é uma coisa de outro mundo quase! Não é familiar ter um piano dentro de casa, é uma coisa muito grande. Sei lá, eu acho que eles não conseguem imaginar isso.

Praticamente todos os alunos da UFMG ganharam dos pais, ainda na infância ou adolescência, seus pianos. A única exceção é William que teve, já no segundo ano da graduação, a ajuda do primo para comprar seu primeiro piano. Na época da entrevista, três egressos – Carolina, Jeferson e Ângelo – já haviam comprado, com sua própria renda, instrumentos de melhor qualidade. Apenas Regina possui um piano de cauda, instrumento que ganhou de seu pai, que carrega fortíssima carga distintiva, seja pelo elevado valor quanto pela simbologia atrelada a ele.

O pertencimento social se revelou para alguns retratados da UFMG como catalisador de constrangimentos e sentimentos de inadequação ao ambiente acadêmico. Se considerarmos que a entrada na universidade e o contato com a cultura legítima presente no curso de Música se configurou, para alguns deles, como uma espécie de ascensão social, podemos compreender os sentimentos descritos como próprios dos *trânsfugas de classe*¹. De acordo com Bourdieu (2008a), para que a nova posição social se estabeleça "exige-se que o *trânsfuga* vire a mesa dos valores, proceda a uma conversão de toda a sua atitude" (p.315), que pode resultar até mesmo em rupturas de vínculos familiares que passariam, então, a ser vistos como "obstáculos à ascensão individual". Seguem alguns excertos que exemplificam os constrangimentos vivenciados pelos estudantes:

¹ Pessoas provenientes de famílias de classes mais desfavorecidas que transpuseram os limites impostos por sua origem social, realizando percursos escolares prolongados e carreiras profissionais exitosas.

Eu cheguei aqui com a linguagem muito coloquial, não culta, por causa da convivência com pessoas que não têm muito conhecimento, não têm muito acesso à cultura, né? Ai, o meu professor percebeu e foi me policiando, eu falei pra ele “pode continuar”. Porque eu acho importante uma pessoa falar bem, principalmente por estar dentro de uma universidade. Hoje me sinto mais seguro falando. (William)

O meu nível não é bom. Eu não sei falar muito bem, não li muitas coisas. O professor vai dar muita mais atenção ao aluno que fala bem, que conhece muitas músicas, que conhece muita coisa, muita história. A maioria dos alunos aqui são assim, são muito inteligentes. [Meu nível era] Bem abaixo! Meus colegas vieram de escolas boas, particular muitas vezes. Então, a pessoa chega aqui falando bem, escrevendo muito bem. (Maria Luíza)

Eu achava que a maioria das pessoas tinha uma realidade diferente da minha. Porque eu não tinha muito dinheiro. Uma coisa que eu lembro muito: da minha mãe me falar “seja humilde, meu filho”. E eu lembro muito disso! Porque as pessoas aqui não eram... Eu achava o pessoal muito fresco, muito mesquinho pra algumas coisas, alguns assuntos, sabe?

Eu vim do interior, Eu não tinha a mesma personalidade que eu tenho hoje, eu era um jeca-tatu! Era bem quieto, não me exibia. (Jeferson)

Sete dos oito alunos da UFSJ frequentaram, antes da graduação, escolas públicas. A única exceção é Augusto. Na UFMG, o quadro se apresentou mais diversificado: Ângelo, Marcel e Regina estudaram em escolas particulares; Maria Luíza, William, Jeferson e Helena em escolas públicas; Carolina cursou ambas. Com exceção de William que chegou a ser reprovado, todos se declararam bons alunos.

6.2 O CAPITAL SOCIAL E A REDE DE SOCIABILIDADE

O grupo de pares é reconhecidamente um importante agente de socialização. Constituído por pessoas que possuem uma relação não hierarquizada, os "pares" estabelecem contatos relativamente igualitários, o que favorece uma intensa troca de experiências que pode resultar tanto em quadros de afinidade, quanto em quadros de competição. Em se tratando de jovens universitários, como é o caso deste trabalho, sua influência na configuração das trajetórias não pode ser ignorada. As entrevistas realizadas confirmaram essa premissa e revelaram uma forte influência, ora positiva, ora negativa, do grupo de pares nos percursos retratados.

A principal dificuldade relatada por vários entrevistados da UFMG foi a existência de forte clima de competição entre os alunos de piano que, segundo Maria Luíza, é velado: "tem aquela competição, mas ninguém fala que é". Essa também é a opinião de Carolina: "no começo eu não sentia [competição] não, mas depois eu senti bastante, piorou um pouco e na formatura é muito pesado". Na opinião deles, o ambiente competitivo, que dificulta a criação de laços de amizades profundos, não é fomentado pelos professores, mas sim pelos próprios alunos. William foi o único a afirmar que não percebe uma atmosfera de competição na classe de piano. Jeferson, por sua vez, acha que um pouco de competição é necessária, mas que atualmente ela é menor pois "o nível de cultura e de piano parece que tá caindo e, aí, nem tem necessidade de ter competição". Para Regina, a competição se dá principalmente em dois níveis: no repertório (questão que será abordado com mais detalhes no eixo de análise que trata da relação com o ofício do pianista) e no pertencimento à classe de determinados professores, as *cliques* citadas por Kingsbury (1988):

Os alunos da Isabel são melhores que os alunos do resto, tem uma hierarquia. Eles são os melhores, depois os do Jonas, depois os da Gerusa, depois os do Fernando. O Eduardo nem conta: "ah, ele é aluno do Eduardo", então ele é péssimo. O professor faz muita diferença!

Na UFSJ, a tônica dos discursos foi a percepção de um ambiente de cooperação entre os colegas da classe de piano. Vale ressaltar que, diferentemente do curso de Música da UFMG, na UFSJ há apenas dois professores de piano e, portanto, uma situação menos favorável à competição.

A despeito do ambiente competitivo descrito, houve vários relatos de que há uma tendência na dinâmica no curso de música de que os estudantes de piano estabeleçam relacionamentos sociais endógenos, ou seja, "os pianistas são muito fechados entre os pianistas", como disse Ângelo. Nessas reuniões sociais - que costumam acontecer após concertos - o assunto predominante é a música e o ambiente acadêmico: "raramente falamos de outra coisa, mas o papo vai sempre chegar num professor, num outro aluno. Estamos sempre falando da escola" (Maria Luíza). Todavia, houve relatos de movimentos refratários a essa tendência (como os de Carolina, Helena e Jeferson), o que me leva a interpretar a relação entre os estudantes de piano como sendo mais de coleguismo do que propriamente de laços de amizade mais profundos. No

relatos da UFSJ, as relações sociais extra-curso pareceram se dar mais no âmbito da turma que ingressou no mesmo ano do que no da classe dos alunos de determinado instrumento.

Em se tratando de envolvimento amorosos, Carolina, Regina, Inês, Helena, Ângelo e Tiago namoraram colegas de curso, o que pode estar relacionado com uma tendência – fruto de observação empírica que carece de investigação científica – de relacionamentos endogâmicos entre músicos. Tal tendência estaria, em minha opinião, relacionada a uma rede de sociabilidade mais restrita, própria das profissões artísticas, fruto da alta demanda de tempo exigido pela atividade artística que soma-se ao fato de o lazer, muitas vezes, se confundir com o trabalho. As exceções são Maria Luíza e Lucilaine, que têm relacionamentos anteriores à entrada no curso superior com rapazes de suas cidades de origem, e Sarah, cujo namorado era também evangélico. Entre os rapazes, chama a atenção o fato de vários deles não terem relacionamentos estáveis (como Marcel, Augusto, André e Leo) ou mesmo preferirem não namorar para se dedicar mais aos estudos (como William e Jeferson).

Praticamente todos os estudantes que tiveram sua formação musical em conservatórios e escola de músicas (Jeferson, Sarah, Lucilaine, Maria Luíza, Ângelo, Inês, Carolina) se referiram a esses estabelecimentos de ensino como um local frequentado com muito prazer. Apesar da visão crítica que vários deles têm sobre a formação musical propriamente dita e sobre alguns professores, o círculo de amizade que lá fizeram e a sensação de familiaridade ("minha segunda casa"; "eu ia todos os dias lá") foram amplamente citados sem que isso tivesse sido explicitamente perguntado. Havia, para alguns, maior afinidade com os colegas do conservatório do que com os colegas da escola regular. No ambiente escolar, o fato de estudar piano era, na opinião da maioria, considerado pelos colegas como uma marca distintiva, às vezes positiva, às vezes negativa: "me sentia muito diferente"; "me achavam um pouco esquisita"; "eu era meio que estrela, mas eles achavam engraçado me ver tocando"; "achavam legal, mas se tivesse uma apresentação ninguém ia não".

O ambiente religioso foi também uma importante instância de socialização para um número expressivo de retratados: a metade deles tem, de formas variadas, sua trajetória musical vinculada à prática religiosa. Para além das experiências estritamente musicais (que serão abordadas no eixo de análise "a formação musical inicial"), percebe-se que o ambiente religioso

contribuiu, ao forjar disposições e concepções, para a formação de seus *habitus*, como também forneceu parte significativa de suas redes de sociabilidade. Lucas, que na época da entrevista estava no início do curso, afirmou que se relacionava principalmente com colegas de sua religião; Leo, durante toda a graduação, participou ativamente de um grupo de universitários evangélicos, sendo que essas pessoas formavam sua rede de amizade mais próxima; Inês, que tocava nas missas da igreja de seu bairro, chegou a receber um ajuda financeira dos frequentadores da igreja para terminar a construção de um quartinho onde estudava e dava aulas de música; e mesmo Sarah, que é muito expansiva e sociável, sempre priorizou o círculo de amizades da igreja.

Foi também observada a importância da família estendida (parentes não pertencentes à família nuclear, como avós, tios, primos etc.) nas trajetórias de estudantes provenientes das camadas sociais mais desfavorecidas, como William, Tiago, André e Lucas. A ajuda dos parentes se deu tanto na forma de auxílio financeiro direto ou indireto – como proporcionar moradia ou emprestar o piano para estudo – quanto na forma de incentivo, como ocorreu com Lucas:

Meu tio, muito ocupado, quase nunca me via, um dia ele falou: “Nossa, onde você fez aula? Você aprendeu sozinho? Você toca muito bem, tem que fazer aula!”. Aí, meu tio procurou uma professora. Só que meus pais não tinham condição (não têm até hoje, mas naquela época tava mais difícil) e meu tio se propôs a ajudar a pagar. Ele pagava metade e meu pai pagava metade.

A formação do pianista, como já foi dito, está calcada na relação mestre-aprendiz, isto é, no ensino tutorial. Este tipo de ensino, que privilegia um intenso contato pessoal², tem na figura do professor o modelo a ser alcançado. A força da "imago professoral" (BOURDIEU, 1964) é tão poderosa que não raramente a escolha da universidade decorre da escolha do professor de piano com quem se deseja estudar, como será demonstrado no eixo de análise que trata do papel das instituições. Além da ascendência intelectual própria da função de professor (reforçada pelo modelo tutorial), os relatos dos estudantes revelaram fortes laços afetivos. Ângelo descreveu da seguinte forma esses laços: "normalmente o que acontece é que a relação entre professor e aluno acaba se tornando muito fraternal, uma simbiose entre o professor e o aluno. É meio pai e filho, e o professor acha que é meio dono". É interessante observar que em

² Nos dois cursos estudados os alunos de piano cursam oito períodos de instrumento em aulas semanais individuais.

algumas narrativas encontramos alusões a professores que, descontextualizadas, chegam mesmo a parecer relativas a um envolvimento amoroso:

Jonas, eu tomei uma decisão que foi muito difícil pra mim, não tem nada a ver com... (parece até um término de namoro [rs]: “não tem nada a ver com você!”). Você atende a todas as expectativas de alguém que quer isso, mas eu tô vendo que eu estou ficando frustrada, insatisfeita mesmo. (Helena)

Aí é que eu vi meu crescimento! Depois eu comecei a amar a Débora, comecei a ter uma relação muito bacana e fiquei com ela o curso técnico todo. (Jeferson)

Ela sempre foi minha segunda mãe, eu sou apaixonada com ela até hoje! Ela me empurrava mesmo pra frente. (Inês)

Eu acho ela uma deusa. É a melhor aula! (Maria Luíza)

O protagonismo dos professores ao longo das trajetórias formativas emergiu de maneira muito espontânea e clara no decorrer das entrevistas, sendo que na maioria dos relatos a tônica do afeto ou da admiração esteve presente. Seguem alguns exemplos: Marcel disse que sua primeira professora foi "a grande personagem" de sua formação musical; Jefferson atribuiu sua "paixão pelo piano" à influência de Vilma, mesmo reconhecendo os limites musicais da professora; Inês considera a primeira professora como uma segunda mãe; para Regina, sua decisão pelo curso superior de Música foi influência da professora que, sem custos adicionais, chegava a lhe dar três aulas semanais; Ângelo, que já tem 28 anos, disse não compreender sua vida sem um professor de piano; Maria Luíza teme terminar a faculdade e não ser mais aluna de Isabel. Como essas, quase a totalidade das referências aos professores de piano são positivas, contudo, alguns incômodos também estão presentes nos discursos. No caso de Helena, o desconforto veio do excesso de proximidade na relação aluno-professor de piano, no de Regina e Lucilaine, percebe-se um ressentimento advindo exatamente da falta dessa proximidade:

A gente criou uma relação muito íntima, ela conhecia meus pais, ligava lá pra casa todo dia pra resolver coisas de horário, aquela coisa vai misturando. Eu não sei, parece que os outros instrumentos não criam uma relação assim, no piano a gente fica meio filho do professor. É muito forte! [...] Nos outros instrumentos é uma coisa assim: você vai lá, faz aula, o professor te conhece, sabe da sua vida, mas não é aquela coisa de te ligar na sua casa: “Helena, você não está estudando”?! (Helena)

Ela tinha umas atitudes estranhas, trocava o meu repertório sempre, nem sabia o meu nome, às vezes me chamava de vários nomes (rs)! Eu não sentia que ela estava presente ali na aula. Achava que ela não gostava de dar aula. A dedicação que ela dava pra outras áreas era muito maior do que pros alunos dela. Eu acho que ela até tentava, tinha

encontros uma vez por mês na casa dela, mas o clima de competição era muito grande. Ela não me estimulava a crescer, só me rebaixava. (Regina)

O professor está me desanimando muito. No início, eu tinha mais gosto em tocar, estava mais motivada e ele também. Agora tô sentindo muita indiferença e isso tá me desanimando. Pode ser um problema meu também, porque eu não estudo tanto como eu deveria estudar e isso acaba me prejudicando. (Lucilaine)

A importância dos professores de piano também se manifestou na forma de ajuda financeira, como pode ser observado nos relatos de Inês (cuja professora emprestou o dinheiro para a entrada na compra do piano), de Marcel e Augusto (que receberam descontos para viabilizar o estudo), como também de Jeferson: "ela não cobrava pelas aulas, não achava certo cobrar! Até hoje ela é um exemplo de artista pra mim".

Vale também ressaltar o peso que as avaliações dos professores de piano podem ter para a validação da identidade dos estudantes como pianista: William relatou o impacto causado pelo elogio de uma professora, pela qual ele tem muita admiração, após sua performance em seu último recital: "eu não havia parado pra pensar nessa evolução. [...] Aí, quando ela falou isso, foi uma animação total!"; Regina, que tocava uma sonata clássica considerada pelos pares como "fácil", só se sentiu melhor após um professor de renome ter dito publicamente que considerava a tal obra "a sonata mais difícil"; e Augusto teve sua crise intensificada quando passou a ser mais severamente criticado pela professora.

Por fim, cabe falar da importância do capital social em algumas trajetórias. As relações sociais de prestígio, ao abrir portas e conferir um "capital de honorabilidade e de respeitabilidade" (BOURDIEU,2008a), podem se configurar como atalhos na construção de uma carreira. Ademais, elas dão uma sensação de pertencimento social que favorece a formação identitária. Regina frisou que foi um amigo da família, músico reconhecido na capital e professor da UFMG, que recomendou sua primeira escola de música e lhe deu conselhos sobre a carreira musical. Outros bons exemplos são os de Jeferson e Ângelo que apontaram como ponto alto de suas trajetórias como pianistas a participação em um dos festivais de maior prestígio no Brasil em que puderam tocar e estreitar laços com pianistas de renome internacional: "Os festivais foram muito positivos! Conhecer muita gente, muita gente importante do meio pianístico principalmente, acho que foi um ponto alto". Jeferson, após esse contato, foi convidado por

uma das professoras do festival para participar de um curso em "um castelo maravilhoso" na França. Essa foi sua primeira viagem ao exterior.

6.3 AS PRÁTICAS E PREFERÊNCIAS CULTURAIS

Por se tratar de dois cursos fortemente centrados na cultura musical de tradição europeia, *a priori* espera-se que os alunos retratados possuam práticas e preferências culturais relacionadas a formas culturais mais raras e legítimas, o que revelaria uma transferibilidade de disposições estéticas para outras áreas artísticas além da música. Por outro lado, sem que se negue o peso do capital cultural (herdado ou adquirido) no acesso à cultura legítima tradicional, é preciso também considerar a configuração social contemporânea e suas múltiplas socializações ao se analisar tais práticas.

Em estudos sociológicos que se voltam para análises em nível micro, a proposição de Lahire parece ser a chave interpretativa mais adequada. De acordo com Lahire, em escala individual, os perfis culturais dissonantes (coexistência de registros culturais legítimos e ilegítimos) são, na atualidade, estatisticamente superiores em todos os grandes grupos sociais, em todos os níveis de escolaridade e em todas as faixas etárias. Entre os que possuem perfis consonantes, há uma maior probabilidade de eles serem consonantes "por baixo" (i.e., de fraca legitimidade) do que "pelo alto" (de forte legitimidade) (LAHIRE, 2008a, p.13). Nesse sentido, os dados desta pesquisa demonstraram que a hipótese de uma predominância de perfil consonante "pelo alto" entre estudantes de piano parece enfraquecida. Ademais, o estudo das variações inter e intraindividuais dos comportamentos culturais dos estudantes de piano revelou dados interessantes (quicá inesperados na perspectiva do senso comum) sobre seu estilo de vida e clarificou questões pouco exploradas na produção científica da área da educação musical relativas à maneira como os estudantes de música erudita lidam com o peso da tradição erudita (inscrito no *ethos*) em seu cotidiano ou como se relacionam com o modelo contemporâneo de legitimidade cultural, marcado pelo esfacelamento das fronteiras erudito/popular e pela quebra da hierarquia entre gêneros.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que as preferências musicais dos retratados espelham aquelas descritas no perfil geral da amostra (Capítulo 3), ou seja, são marcadas pela coexistência

de registros culturais legítimos e ilegítimos (na perspectiva do modelo hierarquizado da cultura). Entretanto, a dissonância dos gostos, como já foi exposto, também pode ser compreendida como altamente distintiva, se considerarmos o modelo contemporâneo de legitimidade cultural. Por sinal, o reconhecimento da legitimidade de outros gêneros musicais foi apontado por vários sujeitos da pesquisa como algo que foi aprendido ao se frequentar o curso de Música, o que me leva a considerar o alargamento das fronteiras da legitimidade cultural para além do domínio da música erudita como um efeito simbólico do diploma nas trajetórias estudadas:

Eu tive uma abertura no período da faculdade pra música popular. Eu não ouvia de jeito nenhum, acho que por causa da resistência que eu tinha a dissonâncias na época. [...] Eu não conseguia ouvir com prazer na época. (Leo)

Antes [...] só a música erudita que era boa. O curso me deu isso: que a música popular não é ruim. (Augusto)

Eu falava que eu não curtia rock, funk... mas em qualquer estilo você pode encontrar coisas de qualidade, depende da forma composicional. Fui vendo isso aqui dentro do curso. (William)

Eu achava que a música boa era MPB e música clássica. Então, eu só escutava isso. Resto era resto. Aí, eu entrei pra escola de música e fiquei menos erudita, sabe? Eu vi que o funk tem o seu valor, que a música indígena tem o seu valor, que não é o que eu amo de paixão, mas eu sei respeitar. (Regina)

Tenho um gosto eclético dentro da música boa. [...] Eu saio daqui um pouco menos inocente musicalmente, comecei a ter uma visão estética e social mais ampla. Entendi muito mais sobre a música do que era aquele mundinho da minha experiência. (André)

É possível, porém, ler nas entrelinhas das falas acima que a incorporação dos gêneros "ilegítimos" ao repertório "legítimo" da música erudita pode ser simplesmente a manifestação de uma "tolerância estética socialmente construída e transmitida" (COULANGEON, 2005, p.63) e não uma mudança efetiva dos gostos que resulte necessariamente em novas práticas culturais. Investigar em profundidade essa questão extrapola os objetivos deste trabalho, mas faz emergir um possível conflito a ser vivenciado pelos estudantes de piano: a dificuldade em se conciliar o modelo cultural inscrito no ofício do pianista (um perfil consonante "para o alto" que tem como exigência tácita "só amar música erudita e estudar horas", como descreveu Regina) e aqueles mais "onívoros" ou ecléticos, presentes na concepção horizontalizada e contemporânea das manifestações culturais (dominante em várias outras disciplinas do curso de Música, no gosto característico de sua geração ou em outras instâncias de socialização como a família ou o ambiente religioso).

Para Augusto, os diferentes estilos e gêneros musicais estão presentes em seu cotidiano, embora não tenham as mesmas funções: enquanto a música erudita "é mais para fossa ou para ouvir mesmo, apreciar", a música popular acompanha atividades rotineiras como "tomar banho, trocar de roupa, fazer atividade física". Essa é também a opinião de Inês que admite haver uma hierarquia entre música clássica e música de massa, mas sente necessidade de "sair do mundo erudito":

Minha vida não é só erudito e nem quero que seja. Gosto muito, mas acho que preciso dessa música de entretenimento. Quando eu vou pra minha casa em Juiz de Fora, meu pai escuta sertanejo: vou ficar falando que aquilo é um lixo? Eu sei que é, musicalmente é, e a letra também é terrível, mas é o momento que o meu pai me pega: 'Inês, vamos dançar?' Eu vejo que isso faz parte do ser humano, esse tipo de entretenimento.

Os entrevistados com maior envolvimento religioso – Sarah, Leo e William – disseram não gostar de determinados gêneros musicais, e atribuíram essa aversão tanto a questões musicais quanto a algumas de ordem moral:

Não curto funk, não curto música que tem um padrão rítmico chulo, sempre a mesma coisa. As palavras são chulas também, isso não me agrada. (William)

Não ouço funk de jeito nenhum, me incomoda. Eu não gosto de pagode, axé, eu não gosto dessas coisas. Eu não sou acostumada com esse tipo de música, não fez parte da minha história de vida. (Sarah)

Entre todos os retratados, Ângelo e Jeferson foram os que demonstraram ter o gosto musical mais "consonante para o alto". Eles não falaram em hierarquia dos gêneros, relataram que em sua socialização cultural familiar predominou a música popular, mas procuraram explicitar a sua preferência pela música erudita. Ângelo disse: "a cultura que eu absorvia era a cultura popular, chorinho que meu pai tocava, a bossa nova, o samba, música popular brasileira. E por incrível que pareça é uma coisa pela qual eu nunca me interessei". Detentores de trajetórias pianísticas de sucesso, Ângelo e Jeferson são também os que demonstraram ter o maior nível de adesão ao ofício do pianista.

Por outro lado, há também aqueles que disseram restringir a prática e a fruição da música erudita ao ambiente acadêmico, privilegiando fora dali outros gêneros musicais. Esse é o caso de Maria Luíza e Lucilaine. Para Maria Luíza, porém, isso é motivo de um forte sentimento de ilegitimidade cultural, a ponto de omitir de seus colegas o seu gosto musical:

Eu amo sertanejo, axé e amo funk, todas as coisas que eu sempre ouvi e o pessoal daqui não gosta muito. E eu não posso ficar falando pra ninguém, porque o pessoal aqui meio que não gosta... [...] Pra mim, é muito difícil chegar em casa e ouvir música clássica. Eu quero ligar o rádio porque a vida inteira foi assim e até hoje eu não consigo largar da Jovem Pan (rs)! Eu chego em casa e vou ligar o rádio! (Maria Luíza)

Em se tratando dos outros domínios artísticos, a "bulimia cultural", de que fala Bourdieu ao se referir ao efeito simbólico do diploma nas práticas culturais de jovens universitários, não se confirmou nos casos estudados. Os dados (das entrevistas e dos questionários) revelaram que a amostra se caracteriza majoritariamente – parafraseando a expressão utilizada por Bourdieu – por uma "anorexia cultural", ou seja, um tipo de comportamento em que há pouco ou nenhum consumo cultural além da música. Por exemplo, o Cinema e a Literatura, aparecem como algo distante das práticas culturais dos sujeitos da pesquisa:

De ir ao cinema eu não gosto. Eu gosto de assistir o filme, só o filme, não tenho nenhum interesse em saber ator, essas coisas. [...] Acho que recentemente não li nada... ah, o que eu li recentemente foi a biografia de Beethoven. Além disso, eu lembro que foi um livro de autor brasileiro, mas eu não lembro qual. Depois que eu entrei na faculdade, eu li menos. Também por causa do estudo do piano. Então, eu passei a ler muito menos, mas antes eu lia demais! Eu gosto de ler. (Lucas)

Eu fui ao cinema uma vez, não tenho a mínima paciência pra ir em cinema. Não sei por quê. Apesar de que eu gosto bastante de assistir filme, mas no cinema mesmo não. Eu lembro que teve uma época em que eu assistia muito filme europeu. Eu adoro filme europeu. Eu não lembro... porque eu não assisto com esse tipo de... nome de ator... Mas eu lembro Fellini, alguns outros... aquele da Sonata de Outono.. (Jeferson)

Eu gosto, mas demoro muito pra ler. Hoje em dia eu tento ler e gosto, mas eu leio pouco: literatura brasileira, coisa que a escola mandava ler tipo "A viuvinha", "Iracema"... (Maria Luíza)

Embora haja um reconhecimento, por parte de alguns, de que o pianista, por ser artista, deve conhecer e se interessar por vários domínios artísticos, ele não parece resultar efetivamente em novas práticas culturais. Jeferson disse: "leio muito pouco. [...] Já li Tolstoi, teve uma época que eu tava mais [interessado], sempre pedia emprestado ao Marcel umas coisas mais *cult* assim. Mas eu me sinto na obrigação de tentar ler alguma coisa". A percepção da "necessidade" de ampliar os interesses culturais vem, em algumas situações, do próprio professor, como contou Lucas: "inclusive o meu professor fala que a gente tem que gostar das outras artes, saber um pouquinho também". Todavia, a prioridade parece ser tocar piano e, futuramente, buscar

conhecer um pouco mais das outras artes, como afirmou Lucas: "eu pretendo pesquisar mais, mas por enquanto eu quero desenvolver mais no piano, conhecer mais repertório de piano, repertório erudito sem ser de piano, orquestra e outros instrumentos, pra aí, depois, tentar saber mais sobre as outras artes".

Carolina, Ângelo e Marcel foram os que apresentaram um consumo cultural mais diversificado e legítimo. Carolina afirmou que a leitura foi uma atividade incorporada ainda na infância, já seu interesse por outras artes cresceu apenas durante o Mestrado ao frequentar uma disciplina chamada Seminário Interartes. Ângelo se lamentou algumas vezes durante a entrevista por não ter tido mais acesso à "cultura" (entendida por ele como a cultura erudita) quando era criança e adolescente. Disse também que "quando você se enxerga artista é muito difícil se enxergar só como músico", o que o leva a incluir o cinema e literatura em suas práticas culturais. O perfil cultural legítimo de Marcel provavelmente se deve mais à socialização da escola em que cursou o ensino fundamental e médio, assim como a seu pertencimento a uma família de classe média em ascensão, em que predominava o princípio da "boa vontade cultural". Curiosamente, Marcel se sentia discriminado pelos colegas por se interessar por assuntos ("questões teóricas") e práticas culturais (como a música contemporânea, a literatura e o cinema) alheias - na opinião dos colegas - ao universo da cultura pianística. Segundo ele, esses interesses foram compartilhados por apenas um colega, pois a maioria achava que "o pianista tinha que ser pianista, estudar piano o dia inteiro" e quem não era bom o suficiente se interessava "por essas coisas".

6.4 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES UFMG E UFSJ

Como já era esperado, o papel das instituições, UFMG e UFSJ, se mostrou determinante na configuração das trajetórias estudadas. Isso se deve principalmente a aspectos óbvios de diferenciação entre as duas universidades, a saber: localização (capital X interior); antiguidade do curso de Música (curso de maior prestígio em Minas Gerais X curso recente de uma universidade pequena); modalidades oferecidas (bacharelado X licenciatura) e tipos de organização curricular (flexível X mais fechada). Todavia, o material recolhido revelou também diferenças sutis entre os comportamentos dos estudantes das duas instituições que parecem extrapolar as dicotomias citadas acima.

Algumas diferenças entre os dois cursos já foram demonstradas nos eixos acima, a saber: a percepção, por parte significativa dos alunos da UFMG, de um clima de competição na classe de piano que se opõe, na UFSJ, a uma percepção de maior cooperação entre os alunos; e a diferente composição na morfologia social dos estudantes que também está relacionada com os padrões de consumo cultural dos retratados. A localização das universidades no estado de Minas Gerais, capital e interior, torna as vivências sociais e culturais dos estudantes da UFMG e UFSJ sensivelmente diferentes, o que parece ter papel fundamental para a definição de suas práticas culturais (principalmente aquelas chamadas "saídas culturais"³, ou seja, que são realizadas fora do âmbito doméstico). Entretanto, há que se estar atento para a generalização, pois São João Del Rei, entre as cidades do interior de Minas Gerais, apresenta um padrão acima da média. Mesmo que a comparação entre as duas cidades não seja pertinente, percebe-se que a ampliação do horizonte cultural depende também da posição social em que se encontra o indivíduo, assim como de suas disposições estéticas:

Como a cidade de São João Del Rei tem uma cultura musical, em comparação com a minha cidade que não tem nenhuma, eu tive contato com orquestra. Eu nunca tinha visto uma orquestra na minha vida! Naquele ano, São João era a capital brasileira da cultura, então, teve muitos eventos, muitos concertos, muitas apresentações culturais. Pra mim foi muito bom! Eu tive um contato que nunca tinha tido antes. [...] Aí, me deu muita vontade de estudar e tentar crescer, aproveitar as oportunidades que tinha, tanto na universidade quanto na cidade. (Leo)

Como já foi abordado no primeiro eixo de análise, entre os alunos da UFMG que vieram do interior, encontramos vários relatos de um sentimento de constrangimento social, que acredito estar mais ligado às impressões subjetivas dos retratados do que propriamente às condições objetivas encontradas no ambiente acadêmico. Jeferson disse ter se sentido um "jeca tatu", mas aos poucos foi adquirindo maior autoconfiança. Maria Luíza, além de se sentir intelectualmente abaixo dos colegas, afirmou não gostar de Belo Horizonte, o que limita a sua apropriação das vivências culturais oferecidas pela cidade e a faz sentir muita falta de sua cidade natal. Marcel, embora já frequentasse esporadicamente o ambiente musical de Belo Horizonte, ao ingressar no curso superestimava o conhecimento cultural dos colegas pelo fato deles viverem na capital: "cheguei aqui e pra mim Xenakis⁴ devia estar na boca do povo! Porque eu nasci em Lavras e tô

³ *Sorties culturelles* (COULAGEON, 2005, p.90): são práticas culturais que exigem o deslocamento, como a frequência de cinema, concertos, shows, teatros e museus.

⁴ Iánnis Xenakis (1922-2001) foi um influente compositor greco-francês.

falando de Xenakis, imagina em Belo Horizonte! E Belo Horizonte é um centro, um polo, tem piano de cauda!".

O curso de música da UFMG é o mais antigo de Minas Gerais, goza de prestígio não somente dentro do estado como também em nível nacional e possui o único programa de pós-graduação em Música do estado⁵ (Mestrado e Doutorado). Ademais, mesmo que não se conheça detalhadamente o curso de Música e seu corpo docente, estudar na UFMG tem grande valor simbólico. Em algumas das trajetórias estudadas, esse prestígio foi determinante para a escolha da instituição:

Eu achava que a universidade era quase que o espírito dos conservatórios da Europa, conservatório de Paris, de Munique! Achava que a escola era um centro de excelência e eu estava muito aquém desse centro de excelência e, por isso, precisava me preparar muito. (Marcel)

A minha mãe só falou assim: "já que você vai fazer música, vai ter que tentar a melhor faculdade! Se você fizer aqui em Três Corações, você não vai pra frente." Aí, eu tentei aqui [na UFMG], na UEMG e em São João [Del Rei]. [...] Minha mãe falou que se eu passasse aqui na UFMG, eu vinha pra cá e não pra São João Del Rei que era uma cidade menor. (Maria Luíza)

Tentei [vestibular] quatro vezes aqui na Federal, sempre aqui. Aquela coisa do nome, né? Não conhecia os professores daqui, não sabia como é que era. (William)

Eu não conhecia os professores. Eu tinha uma coisa com a UFMG porque na escola, na época do vestibular, eles criam isso na cabeça da gente, né? Porque a UFMG é a melhor universidade de BH, quem passa lá é o bam-bam-bam. Como eu já conhecia a UEMG, era minha casa, a UFMG tinha aquela coisa! (Carolina)

Outro fator que contribuía para que o estudante do curso de música da UFMG tivesse um estatuto de distinção era a dificuldade de acesso imposta pelo número reduzido de vagas oferecidas a cada ano letivo, o que configurava uma "super-seleção". De acordo com Travassos, as provas de ingresso (chamadas testes de habilidade específica) juntamente com as noções acerca da dificuldade relativa de cada habilitação ou modalidade são os elementos responsáveis pela hierarquia interna existente no campo acadêmico musical, que é compartilhada por professores e estudantes (2005, p.16). Como foi dito, as políticas recentes de democratização do acesso aos cursos superiores têm mudado sensivelmente essa realidade, mas as impressões

⁵ Na UFU (Universidade federal de Uberlândia) há, desde 2008, um programa de pós-graduação em Artes (Mestrado), sendo a Música uma das áreas contempladas.

associadas a ele ainda persistem, o que pode ser considerado como um "efeito de *hysteresis*"⁶(BOURDIEU) vivenciado pelos agentes do campo acadêmico musical.

Quatro retratados disseram ter optado pelo curso de Música da UFMG movidos pelo desejo de estudar com determinados professores. Isso demonstra a força da "imago professoral" (inscrita no ofício do pianista) entre aqueles que, antes mesmo de ingressar na graduação, conhecem um pouco acerca do campo, ou seja, já estão parcialmente inseridos nele. Normalmente, eles são informados e auxiliados por seus próprios professores de piano que, em alguns casos, são ex-alunos da UFMG:

[A escolha da UFMG] Foi por causa da Isabel, eu tinha esperança de ser aluna dela. Eu já fazia umas aulas com ela, uma vez por mês. Minha professora me levava pra fazer aula com ela. (Regina)

E sempre nas aulas ela me falava: "Oh, isso aqui a Isabel ensina muito bem". Ela me falava umas coisas que a Isabel e o Jonas falavam. Ela já tinha feito curso com a Isabel. E aquilo ficou na minha cabeça: "você vai ter que estudar com eles em Belo Horizonte, são os melhores professores lá." (Jeferson)

Então assim, você pode me perguntar, e muitas pessoas me perguntam, o principal motivo de eu estar fazendo graduação já tendo o mestrado. É que o meu principal interesse é no professor, não no curso. (Ângelo)

Por outro lado, o curso da UFSJ atraiu os alunos por motivos diferentes, mais ligados a questões de ordem prática. Para Augusto, que já havia prestado vestibular para Música outras quatro vezes (sendo duas delas na UFMG), a opção pela UFSJ foi encarada como sua "última tentativa", já que o curso era "novo e pouco divulgado" e, portanto, deveria apresentar pouca concorrência, além de ser gratuito. A proximidade e as comodidades da cidade de São João Del Rei – como custo de vida mais barato e maior segurança urbana – foram critérios determinantes para a escolha de Inês, André (que já havia prestado vestibular na UFMG e foi reprovado) e Tiago. Lucas optou por tentar ingressar na UFSJ (a universidade pública mais próxima de sua cidade natal, sugestão da professora de piano) e na UNICAMP (universidade de prestígio sugerida pelo irmão). Lucilaine, nascida na zona da mata mineira, chegou a cogitar ir para Juiz de Fora (UFJF), mas por influência de uma amiga, estudante da UFSJ, optou por tentar o

⁶ Segundo Bourdieu, o termo *hystérésis* do *habitus* designa o fenômeno pelo qual as disposições adquiridas pela socialização em determinadas condições objetivas tendem a ser conservadas – ao menos em parte ou por algum tempo – quando essas condições se modificam (BOURDIEU, 2008a, p.134).

vestibular em São João Del Rei. Leo disse só ter conhecimento do curso da UFMG, mas perdeu o prazo da inscrição. Por sorte, viu em sua cidade um panfleto de divulgação do curso da UFSJ e se inscreveu. Apenas Sarah residia em São João Del Rei e, por sugestão da professora, prestou o vestibular. O panorama descrito acima revela que questões caras ao retratados da UFMG – como o prestígio da instituição e notoriedade dos professores – não foram consideradas pelos estudantes da UFSJ.

As diferentes modalidades oferecidas pelas instituições estudadas, o Bacharelado em instrumento (UFMG) e a Licenciatura em instrumento (UFSJ) apresentam convergências e divergências. Começamos pelas divergências. As principais divergências ocorrem na carga horária dos cursos⁷ e no perfil do egresso (prioriza-se a formação do intérprete no bacharelado e do professor de música na licenciatura). Não se pode também esquecer, como já foi abordado em outros pontos deste trabalho, da distinta posição que as duas modalidades ocupam na hierarquia do campo acadêmico musical.

Mesmo que as diferenças citadas pareçam substanciais, há convergências que aproximam as duas modalidades quando nos detemos especificamente na formação pianística. Em se tratando do acesso aos cursos, o programa do vestibular das duas instituições são similares, ou seja, a proficiência pianística esperada dos aprovados é parecida ao considerarmos o nível das peças exigidas⁸. Ademais, no caso específico da UFSJ, os alunos de piano fazem aulas individuais semanais⁹ e precisam fazer um recital de formatura, como acontece no bacharelado. Contudo, o que mais me chamou a atenção é o fato de que para a maioria dos alunos da UFSJ não havia clareza sobre o que eram as modalidades antes de ingressarem no curso. Ao escolher o curso,

⁷ 2400 h para o bacharelado e 2800 h para a licenciatura. Dentro dessa carga horária, o aluno da licenciatura precisa cumprir 400h de estágio, assim como escrever uma monografia de conclusão de curso.

⁸ Nos últimos anos, os programas das duas instituições têm sofridos pequenas alterações que implicaram em uma maior exigência técnico-musical por parte da UFMG. Entretanto, no recorte temporal desta pesquisa (2006/2011) as diferenças eram menos significativas. **Programa da prova de habilidade específica da UFMG/2014:** 1) uma invenção a duas ou três vozes de J. S. Bach; 2) um movimento vivo de sonata ou sonatina clássica; 3) uma peça romântica; 4) uma peça brasileira; 5) uma peça de confronto: B.BARTÓK, Mikrokosmos, vol.IV, no. 100; 6) Escalas e Arpejos em todas as tonalidades maiores e menores (harmônicas), em movimento direto e contrário com mãos juntas, em quatro oitavas (a tonalidade estará indicada na prova); 7) Leitura à primeira vista. **Programa da prova de habilidade específica da UFSJ/2014:** 1) uma Sonatina completa a escolher dentre as obras dos seguintes compositores: Clementi, Diabelli e Kuhlau; 2) uma invenção a duas ou três vozes de J. S. Bach; 3) uma peça do Álbum para a Juventude de R. Schumann; 4) uma peça de compositor brasileiro (livre escolha). A Sonatina deverá ser executada de memória, sem partitura.

⁹ Essa não é uma realidade de todos os cursos de licenciatura em Música com habilitação em instrumento. Na UFU, por exemplo, as aulas de instrumentos são coletivas.

sua intenção principal era aprender a "tocar piano", o que me leva a concluir que as expectativas ligadas ao curso são, em um primeiro momento, muito próximas daquelas dos bacharelados:

Na época eu nem sabia a diferença entre Bacharelado e Licenciatura. Tanto que eu fiz Licenciatura em São João, pra mim era o Bacharelado. Eu tinha essa confusão, não sabia a diferença. [...] Eu falei: vou fazer música. Só sabia que eu queria fazer, tinha aquela vontade, mas eu não tinha noção nenhuma do que vinha pela frente. [...] Eu achava que ia aprender a tocar piano, basicamente isso, que eu ia tocar, tocar, tocar os quatro anos. É claro que eu sabia que ia ter outras matérias também, mas todas relacionadas à prática pianística. (Leo)

Inclusive eu entrei no curso sem saber [o que era licenciatura]. Depois, aqui, que eu fui saber. Eu não fazia ideia do que que era. Na verdade, eu não esperava... [nada] porque eu não conhecia, não sabia. Falei: vou estudar música, o que eles me ensinarem lá eu tô aprendendo. Agora eu queria mesmo era aprender a tocar piano. (Lucas)

Logo nas primeiras semanas de aula a realidade do curso de licenciatura se impôs. No grupo estudado, as reações foram diversas, eis alguns exemplos: Lucas chegou a cogitar tentar um bacharelado, mas se convenceu que seria melhor ter o diploma de licenciatura antes; Augusto acalentou, durante todo o curso, o desejo de cursar um bacharelado após sua formatura, mas procurou se dedicar também às disciplinas pedagógicas; para Inês e Tiago – que já queriam ser professores de música – a proposta do curso atendeu perfeitamente a suas expectativas; Leo gostou da proposta e procurou conciliar a formação pianística à formação pedagógica; André – que não tinha o piano como protagonista de seus interesses musicais – também ficou satisfeito; Sarah e Lucilaine foram, aos poucos, descortinando outros campos de atuação além da prática como pianista.

Como o curso de Música da UFSJ não oferece outra modalidade além da Licenciatura com habilitação em instrumento, os alunos entrevistados não se sentiam, dentro do ambiente acadêmico, estigmatizados por cursarem uma licenciatura. Todavia, alguns relataram que, ao frequentar cursos de férias e festivais em outras cidades, alguns colegas – e professores – estranhavam que eles estivessem cursando uma licenciatura. Esse estranhamento, contudo, foi compreendido mais como uma surpresa do que propriamente como um preconceito. Já para os egressos Leo e Sarah, o efeito da hierarquia dos cursos se fez sentir no momento de inserção no mercado de trabalho:

Na distribuição da vaga de correpetidor do ano passado, como eu fui indicado, chegou a ser falado por um dos professores : “ah, o Leo tá vindo da UFSJ, tem fulano da UFMG,

ciclano de outra universidade lá. São universidades mais renomadas, professores que fizeram bacharelado. Então dá prioridade pra eles”. Teve esse preconceito, até porque eles não me conheciam, eu entendo o lado deles. Mas durante o ano eu tive como mostrar o meu trabalho, meus interesses, as habilidades que eu tinha, agora esse ano já não sinto mais nenhuma diferença. Mas ano passado teve, na opinião de alguns eu não tinha uma base pianística tão boa quanto aqueles que fizeram bacharelado.

Inicialmente [teve preconceito] sim. Primeiro porque não me conheciam, segundo, eles achavam que uma licenciatura não poderia formar um professor de piano ou um pianista. Então, eu era questionada o tempo todo: “você conhece o livro tal?”. Eu já conhecia. Passado tudo isso, eles me conheceram. Hoje a convivência tá bem, não tem diferença. (Sarah)

Apesar do valor simbólico do diploma de licenciatura ser inferior ao do bacharelado, no caso da formação superior em Música o título de licenciado é exigido em alguns cargos públicos. Por exemplo, na seleção para professores dos conservatórios estaduais de Minas Gerais, os licenciados em Música têm vantagens na pontuação curricular sobre os bacharéis. Por ser a atuação profissional nesses estabelecimentos de ensino algo almejado pelos alunos da UFSJ (como demonstrado por meio dos dados do questionário), a aquisição do diploma de licenciatura os aproxima concretamente dessa possibilidade. Talvez seja por esse motivo que mesmo entre os mais descontentes, como Lucas, o desejo de cursar um bacharelado seja postergado em benefício de chances mais concretas de trabalho após a conclusão do curso. Entre os alunos da UFMG, Maria Luíza pretende "puxar disciplinas da licenciatura" assim que possível e Regina, à época da entrevista, estava finalizando a complementação pedagógica para obter também o diploma da licenciatura. Todavia, elas não têm a atuação em conservatórios como uma meta profissional e disseram que o interesse pela licenciatura nasceu da necessidade de uma formação pedagógica mais consistente.

Além das modalidades, os cursos estudados apresentam também organizações curriculares diferentes. Na UFSJ, o currículo é fechado e com uma grande carga horária de disciplinas obrigatórias, a maioria com pré-requisitos. Isso implica em um percurso acadêmico praticamente único para todos os alunos. Na UFMG, atualmente, o currículo é flexível, com apenas 25% de carga horária de disciplinas obrigatórias para a habilitação Piano. A carga horária restante (75%) deverá ser integralizada com disciplinas pertencentes a cinco grupos organizados segundo seus conteúdos: Estruturação da linguagem musical, Teoria da Música, Música de conjunto e práticas interpretativas, Música e Pedagogia, Música e Tecnologia. Há ainda a possibilidade de se utilizar parte dos créditos destinados às disciplinas optativas para

realizar uma "Formação Complementar" que permite ao aluno integralizar o seu currículo com disciplinas ou atividades de outras áreas do conhecimento, de acordo com o seu próprio interesse (BARBEITAS, 2002). Observou-se que, a despeito da flexibilidade curricular no curso de Música da UFMG, apenas um entrevistado, Marcel, usufruiu dessa possibilidade para ampliar sua formação acadêmica para além dos domínios musicais: ele fez formação complementar em filosofia e cursou disciplinas eletivas nos cursos de Antropologia, História e Letras. Regina aproveitou para cursar disciplinas do grupo curricular "Música e Pedagogia", e Carolina preferiu se aprofundar no grupo "Estruturação da Linguagem Musical", chegando a cursar também um semestre de harpa. Já para Jeferson, um dos mais envolvidos com o ofício do pianista, a disciplina Piano foi a mais importante, as outras ele considerou "praticamente inúteis" ou desinteressantes.

Ao se contrapor as trajetórias, percebeu-se também distintas maneiras de se relacionar com o ritual de formatura. Em primeiro lugar, nota-se que o tempo de conclusão do curso é maior entre os alunos da UFMG. Dos quatro egressos da UFSJ, três se formaram - com certa relutância e devido à sugestão da professora - em quatro anos e meio; o quarto se formou no tempo regular, quatro anos. Acredito que, provavelmente, isso se deva a uma maior importância atribuída ao diploma e a seu efeito estatutário, como também - devido as condições econômicas - à necessidade de se inserir mais rapidamente no mercado de trabalho. Já entre os alunos da UFMG o tempo médio para integralização do curso é de cinco a seis anos. A respeito disso, Ângelo comentou:

A principal justificativa que a gente houve é [que atrasa-se] pra aproveitar mais o curso. Isso acontece principalmente nos cursos de instrumento e principalmente no curso de piano. Violonistas a gente não vê atrasando muito e nem flautistas. Os pianistas são recorde! Porque se você atrasa um semestre você tem aquele semestre de aula, pode ter dois semestres sem pagar tendo aula com um bom professor.

Em segundo lugar, os rituais de formatura são distintamente vivenciados, enquanto na UFMG o recital de piano é o principal evento de conclusão do curso, na UFSJ a festa de formatura e a colação de grau parecem ter mais importância. Uma interpretação possível está relacionada exatamente com um maior distanciamento do ofício do pianista, como também com a falta de referências anteriores, já que o curso é novo e os egressos da UFSJ entrevistados pertencem à

primeira e segunda turma do curso. A força simbólica do recital de formatura ganhou uma interessante metáfora na descrição de Carolina:

Eu tinha essa ideia de a formatura ser tipo um casamento com a música mesmo, né? É um monte de firulinha que você inventa, filmagem...! Pra mulher tem essa coisa de cabelo, maquiagem, de vestido, acho que é um negócio muito diferente (rs). Agora que você tá formada com isso, por mais que você tente fugir disso, isso não vai fugir de você, sabe?

Por fim, cabe ressaltar a importância da assistência financeira aos estudantes oferecida pelas duas universidades. Além de serem a principal fonte de subsistência de alguns estudantes, as bolsas disponibilizadas permitiram que eles, na maioria dos casos, trabalhassem em atividades musicais com forte papel formativo. Na UFSJ, as bolsas de extensão foram também responsáveis, em algumas trajetórias, pela aproximação com a educação musical em contextos diferentes daquele da aula de piano.

6.5 A FORMAÇÃO MUSICAL INICIAL

Como foi exposto anteriormente, os cursos superiores de Música, herdeiros do modelo conservatorial principalmente nos bacharelados e nas licenciaturas com habilitação em instrumento, esperam que os alunos ingressantes tenham tido uma sólida formação musical anterior, preferencialmente realizada em conservatórios, escolas de música que sigam o mesmo modelo ou com professores particulares. As trajetórias dos alunos da UFMG estudados neste trabalho vão ao encontro dessa expectativa. Todos os oito alunos iniciaram sua formação ainda crianças e frequentaram conservatórios (William, Maria Luíza e Jeferson), escolas livres de música (Regina, Ângelo), cursos de extensão universitária (Helena e Carolina) e uma professora particular (Marcel). Assim, a formação pianística se configurou basicamente como uma continuidade dos estudos anteriores, embora compreendida como mais exigente e aprofundada.

Nas trajetórias dos alunos da UFSJ a situação se mostrou bem mais heterogênea: Inês, Sarah e Lucilaine frequentaram conservatórios desde crianças (Sarah interrompeu os estudos por dois anos) até concluírem o curso técnico; Augusto teve aulas particulares a partir dos 15 anos; Tiago, Leo e Lucas começaram a tocar piano já adolescentes e tiveram praticamente somente

um ano de aulas formais; André também começou a tocar piano aos 15 anos em um conservatório municipal, onde permaneceu até os 18. Ele só ingressou no curso da UFSJ após cinco anos. Ao olhar em perspectiva a formação pianística desses alunos, fica mais fácil compreender por que, para alguns, a orientação pianística presente no ambiente acadêmico foi algo realmente novo. Ao invés de continuidade, a sensação predominante foi de recomeço:

Antes de eu ingressar na universidade, por eu gostar muito de compor, de tocar de ouvido, então, eu ficava tocando e não estudava. Eu não sabia o que era sentar num piano e estudar. Eu pegava as músicas e tocava do começo a o fim umas 4 vezes, tocava uma outra de ouvido pra descansar, aí pegava outra do repertório pra estudar (estudar entre aspas!). (Leo)

Eu tinha um estudo bem regular, mas mesmo assim não tinha exigência e compromisso. Quando eu entrei, no início, eu levei meio assim, mas depois comecei a ver que não era. Tinha prova, eu tinha um limite que o período estabelece. Isso foi um pouco assim... foi diferente. Não sei se eu me adaptei, não sei se me adaptei até hoje também! (rs) (Tiago)

Um caso bem interessante para exemplificar novas formas de se aprender música no mundo contemporâneo é o de Lucas. Embora sua trajetória seja única entre as estudadas, ela representa uma possibilidade de formação que pode, nos próximos anos, se tornar cada vez mais comum no quadro discente dos cursos superiores de música. Sua formação pianística foi praticamente autodidata e, antes de ter aulas formais com uma professora de piano, utilizou as ferramentas tecnológicas disponíveis para aprender a tocar piano:

Quando chegou o teclado, eu fiquei super feliz. O teclado vem com umas músicas reduzidas, ele tinha uma telinha com o desenho do teclado e aí, quando colocava pra tocar essas músicas, ia aparecendo as notas que tavam tocando. Eu comecei a aprender as músicas do teclado assim, olhando na telinha. Eu não sabia ler quase nada, então eu achei mais fácil aprender assim. [...] Depois que eu aprendi as músicas do teclado, que eram poucas, aí eu comecei a pesquisar na internet. Eu pesquisava e ia aprendendo bem devagar, sem preocupar com teoria. Assim, quando eu via um símbolo que eu não conhecia eu pesquisava na internet pra saber aquilo lá só. Tipo, no teclado não tinha intensidade, dinâmica, então quando eu peguei as partituras de piano, tavam lá o *p*, o *f*, então eu ia pesquisar o que que era aquilo. E eu fui aprendendo um pouquinho assim, pesquisando o que eu via na partitura.

As instituições religiosas, por sua vez, cumpriram um importante papel na formação musical de vários retratados. Leo, Sarah, Lucilaine e Lucas – todos alunos da UFSJ – tiveram suas primeiras experiências musicais em igrejas evangélicas; Jeferson cantava nas missas em sua cidade natal quando era criança e Tiago frequentou, com sua família, uma comunidade

espiritualista onde iniciou seus estudos musicais. Em alguns casos havia aulas de música na própria igreja, mas a prática musical realizada no ambiente religioso também favoreceu o desenvolvimento de várias habilidades que foram adquiridas informalmente, ou seja, por meio da convivência com os pares e, principalmente, a partir da experimentação e da imitação. A experiência musical desses jovens pode ser compreendida na perspectiva teórica da "aprendizagem situada" de Lave e Wenger (1991). Em linhas gerais, as autoras argumentam que a "aprendizagem situada" remete necessariamente a um processo (denominado de participação periférica legítima (PPL)) cujo ponto de partida é a participação social em um determinado grupo ou comunidade de prática¹⁰. Leo assim descreveu sua experiência musical na igreja: "a minha prática na igreja é um dos grandes responsáveis pelo meu desenvolvimento. Porque eu tive um grande conhecimento de improvisação, de compor, de tirar de ouvido, veio da igreja, da prática que eu tenho lá. E é muito natural, a gente desenvolve até sem perceber".

Cabe também salientar a importância que as experiências musicais ocorridas na escola regular tiveram nas trajetórias de Carolina e Helena. Carolina cantou, durante a infância e adolescência, em corais infantis de sua escola e também do Palácio das Artes¹¹. Ela disse que a maestrina do coral foi sua principal referência dos tempos de escola e que sua experiência no coral do Palácio das Artes foi determinante para sua escolha profissional: "acho que foi o que me prendeu à música". Helena frequentou o Colégio Militar da quinta série do ensino fundamental até concluir o ensino médio. Durante todo esse tempo ela participou da banda militar tocando lira e chegou a atuar, no último ano, como regente. Os ensaios eram diários, o que contribuiu para que a socialização musical de Helena tenha sido bastante intensa:

Eu estudei no colégio militar [...] e o que mais me marcou lá foi a banda. Não tem jeito, a banda lá é muito forte. Todo mundo ama a banda, em todos os eventos a banda toca, desde as formaturas [...] até quando tem dia das mães, dia dos pais, festa de não sei quê... é sempre a banda. A banda é a atração principal! Muita gente seguiu por causa da [banda], começou a estudar porque era da banda e seguiu. Então lá, assim, era banda o dia inteiro! A gente chegava e quem era da banda, em vez de formar fila e ir marchar, ia pra banda tocar.

¹⁰ Para maior detalhamento da perspectiva teórica da "aprendizagem situada" ver Lave e Wenger (1991).

¹¹ "Criado na década de 80, o Coral Infante juvenil Palácio das Artes é um projeto do Curso de Música do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (Cefar) e integra a política do Governo de Minas de fomento e promoção de jovens talentos" (informação disponível em: <http://fcs.mg.gov.br>)

Além de Helena, Leo e William também participaram, quando adolescentes, de bandas em suas cidades. Leo tocava clarineta e William, trompa. Os três afirmaram que a participação nas bandas foi um período de grande motivação com o aprendizado musical.

6.6 A RELAÇÃO COM O OFÍCIO DO PIANISTA

A categorização escolhida para os retratos levou em conta a percepção do grau de adesão dos sujeitos da pesquisa ao ofício do pianista descrito no Capítulo 1. Um olhar abrangente sobre as três categorias revela o predomínio, entre os alunos da UFMG, dos perfis de "alta adesão" (=5) e de "adesão parcial" (=2). Já entre os retratos da UFSJ a distribuição aparece mais equilibrada: são 2 perfis de "alta adesão", 3 de "adesão parcial" e 3 de "reconversão". A assimetria entre as instituições já era esperada, seja por se tratarem de modalidades diferentes – cujas peculiaridades procurei demonstrar no quarto eixo de análise – seja pelo perfil do alunado (que na UFSJ apresenta, de uma maneira geral, disposições e competências mais distantes das requeridas pelo ofício do pianista). Este eixo de análise buscou apreender, a partir dos retratos e suas singularidades, as diferentes reações frente às exigências tácitas ou explícitas do ofício do pianista.

O primeiro ponto a se destacar diz respeito à forte sensação de desconhecimento sobre a cultura do piano logo nos primeiros momentos vividos na universidade. A maioria relatou ter se sentido "pressionada" pelos colegas – mais do que pelos próprios professores – por não possuir conhecimento pianístico compatível com o novo *status* de "estudante universitário de piano". Os alunos da UFMG relataram que as aulas coletivas – chamadas oficinas de Performance – eram os momentos em que a "disputa" entre os alunos era mais evidente, o que nos remete à importância da *performance verbal* (KINGSBURY, 1988) no campo acadêmico musical. Eis algumas falas que retratam essa questão:

Me sentia a pessoa mais ignorante do mundo. Como que eu tô pra trás, atrasada mesmo! Eu tenho que ir atrás disso. [...] Nas aulas de performance, todo mundo sabia tudo. Mas a maioria [dos colegas] era bem dentro, conhecia os pianistas, davam opinião: “eu acho que fulano não nasceu pra tocar Chopin!” E eu pensava: como que ele sabe que fulano não nasceu pra tocar Chopin? Esse povo é doido! (Helena)

Eu via que eu tava bem pra trás deles. Eu me senti um lixo (rs), inferiorizado mesmo! Mas eu busquei estudar mais, ler mais. (Augusto)

Era muito fraco, eu só conhecia um grande pianista, ele é russo, tinha uma mão grande, sempre toca Scriabin... [...] Pra turma do Jonas fui só eu e a Bia, e ela tinha um certo conhecimento pelo fato de ter morado em São Paulo. Os outros eu fui descobrir depois, umas duas semanas depois. Ai, já era parecido comigo, o nível deles é parecido. (William)

Nossa, eu senti muito atraso! Não meu, mas dos meus colegas. Todo mundo: "Michelangeli, Horowitz, quem é ele?" Eu já tinha, com todo o meu esforço, milhares de cds, partituras originais! [...] Esperava muito mais! Achei o pessoal que entrou muito cru nesse aspecto. Eu nem lembro quem entrou comigo direito (porque eu sempre fiz amizade com o pessoal mais velho), mas eles não sabiam muita coisa não! Eles tinham muito mais oportunidade de ter mais conhecimento, morar em BH, ter uma casa aqui, ter um piano aqui, ter tudo, mas... não tinham, não tinham. (Jeferson).

Entre os alunos da UFSJ, não houve relatos de competição entre os colegas, mas a sensação de ausência de familiaridade com a cultura pianística também esteve presente. Para alguns, ela chegou a ser estimulante: "eu pensei que seria melhor se eu já conhecesse, é lógico, mas já que eu não conheço eu tô aqui pra isso. Então, eu vou me esforçar pra aprender" (Lucas). Tanto na UFSJ, quanto na UFMG, a *internet* – com destaque para o *site Youtube* – foi a ferramenta mais utilizada para sanar as lacunas percebidas.

Outro aspecto do ofício do pianista que ressoou nos discursos dos retratados foi a centralidade ocupada pelo repertório na construção da identidade profissional. Por meio do repertório que tocam – geralmente escolhido pelos professores – os estudantes percebem a posição que eles próprios e os colegas ocupam na hierarquia do campo:

Porque uma vez que existe a ditadura do repertório e você não domina o seu repertório de alguma forma, você não é reconhecido pelos seus pares. O repertório é a busca e é a chave para que você se reconheça como pianista. Então, não adianta, se você não conhece o repertório, se você não toca bem o repertório, não adianta você ser um intelectual, ser culto, ser isso ou aquilo: você não vai ser um pianista! O falo do pianista é o repertório! (Marcel)

[A competição] é no repertório. Sempre os pianistas acham que alguém toca mais, ou menos, pelo repertório dele. Avaliam por causa disso. [...] Eu tinha pavor de Mozart, achava muito difícil, não queria tocar. Mas também achava que [a sonata escolhida] era fácil, e isso tem influência dos colegas também – você está tocando ESSA sonata?! – Eu comecei a achar que eu tocava mal por causa disso. Todo mundo tocando Balada de Chopin e eu aqui com essa sonatinha de Mozart. (Regina)

Toquei pecas que eu não imaginava conseguir tocar, uma delas era a Sonata Patética de Beethoven. Eu tive contato com ela em 2007, no primeiro festival de música de Ouro Branco. Eu lembro que eu ouvi a pianista tocando e achei lindo, eu quero tocar! Mas era muito além da minha técnica. E eu firmei um propósito de que eu ia estudá-la até o

final do curso. No momento em que eu tava tocando a Sonata Patética no recital foi um momento mágico, foi a realização de um sonho. (Leo)

Marcel, Regina e Jeferson, que já estavam parcialmente inseridos no subcampo da formação pianística quando entraram na universidade, declararam que a "facilidade" do primeiro repertório da graduação, escolhido pelos respectivos professores de piano, teve um impacto negativo:

Quando eu entrei eu fiquei muito decepcionado.[...] Primeiro pelo repertório, que eu fiquei assim... achei muito "fácil" porque eu já tocava coisas muito mais difíceis. E eu fiquei com muita raiva disso porque eu queria mostrar mais coisa, né? Mas depois eu fui percebendo que eu realmente sabia aquilo, era um repertório que eu dominava. (Jeferson)

Eu não entendia o passo atrás. Depois eu fui entender que esse passo atrás foi essencial e não representou nenhum atraso, foi essencial para solidificar o trabalho. Mas na época não, pra mim era uma afronta! Não estão me colocando nenhum desafio, eu sempre fui uma pessoa movida a desafios, eu falava "eu toco Sonata de Beethoven, agora vou tocar Sonata de Haydn"?! Aquele menosprezo... (Marcel)

No caso de Helena, que disse ter "uma vida musical paralela" – pois desde a adolescência ela se envolveu com a música popular –, o tempo dedicado ao repertório não-erudito era vivenciado de forma ambígua, mesclando sentimentos de prazer e culpa:

Eu tinha até um pouco de medo de mostrar isso pros professores porque eles eram um pouco fechados. Isso eles são mesmo: "Não, Helena, você fica tocando esse Tom Jobim, e a Sonata? Você vai fazer prova!" Eu sabia que a reação ia ser ruim e isso foi uma coisa que sempre me incomodou. Porque, às vezes, eu tava lá tocando o Tom Jobim e pensava: eu tinha que estar estudando a Sonata. Ficava com culpa, muita culpa.

O "modo essencial" de se relacionar com a música, perspectiva teórica de Campos (2007a), prioriza, entre outros fatores, o treinamento contínuo e aprofundado. Na mesma direção, Travassos afirma que "a relação que o devotado [perfil que inclui os pianistas] mantém com a música envolve sacrifício, disciplina e, no limite, sofrimento (físico e psíquico)" (2002, p. 9). Assim, podemos dizer que as disposições ascéticas são parte fulcral do ofício do pianista. Nas trajetórias estudadas, a adesão a essas disposições, que incluem a dedicação intensa e constante ao estudo do instrumento, constituiu um ponto de conflito significativo. Para Marcel e Regina, a multiplicidade de interesses fez com que o estudo diário e sistemático do piano tenha sido

intermitente ou, então, concentrado em determinados momentos da trajetória acadêmica como, por exemplo, o período de preparação para o recital de formatura:

Estudar piano era uma coisa que eu amava fazer, mas não era uma coisa que eu fizesse o dia inteiro, eu não conseguia. E eu ficava: Gente, eu nunca vou ser um bom pianista porque eu não tenho essa predisposição? Mas eu amo tocar piano! Mas será que eu vou ter que ser medíocre, ser ruim eternamente porque eu não estudo 14h por dia? Eu falava assim: vou estudar, a partir de agora eu vou ser pianista! Aí eu estudava 8h por dia. Aí no outro dia eu estudava 8h. Mas no dia seguinte eu não conseguia nem olhar pro piano. Ai, eu preciso fazer outra coisa, eu vou ler, vou ao cinema! Eu precisava e ficava completamente transtornado!

[No período pré-formatura] foi quando eu me propus a tocar piano. E aí durante esse momento da minha vida, todas as coisas ficaram um pouco meio pairando. Porque o meu foco foi: eu vou aprender a tocar piano! E eu estudei, estudei e estudei que nem um cão... Chegava de manhã, saía de noite e.. (Marcel)

Me incomodava mais o fato de todo mundo amar música erudita, estudar horas e eu não conseguia estudar horas. Eu não consigo gostar só disso! Aí e percebi que eu sou multifuncional e falei isso com a Isabel: “Não cobra de mim 12 horas de estudo porque você não vai ter”. Eu gosto de fazer muitas coisas e o piano limita. (Regina)

Outros, como André, Lucilaine e Tiago atribuíram a pouca dedicação ao estudo do instrumento a suas características pessoais:

Eu gosto do piano, mas não me vejo fazendo recitais. No começo foi sofrido porque eu gostava muito, gosto muito de piano. Eu achava que eu fosse tocar, tocar e tocar. Mas aí depois eu vi que não dava muito. Porque, na verdade, eu sou muito preguiçosa pra estudar. Sou muito ansiosa, não consigo ficar sentada ali tocando piano por muito tempo. Eu tenho que tocar, parar, e depois voltar, se voltar! Acho que por isso aí e por não ter o instrumento também. Isso me desanimou bastante. (Lucilaine)

Eu gostava muito do retorno musical que o piano dava, do aprendizado. Mas como eu não tinha uma base técnica, um estudo regular antes e como não tinha desenvolvido esse espírito de disciplina, eu me sentia muito exigido. Para conseguir chegar num resultado tinha que me desdobrar mais. O piano atacava um pouco a minha natureza, acho que o erro era da minha natureza de não conseguir me adaptar a isso. (André)

Os estudantes que demonstraram possuir mais disposições para o estudo sistemático do piano foram aqueles que as adquiriram no período de formação musical por meio das referências dos pares ou da exigência dos professores; possuem disposições para o estudo de uma forma geral ou, então, foram movidos por sentimentos de forte apetência, cujas gêneses serão exploradas no próximo eixo de análise:

Eu acho que não é todo mundo que tem aquela paciência pra ficar estudando a mesma coisa, o ano inteiro, todos os dias. E eu estudava isso no conservatório, já estava acostumada. (Maria Luíza)

Foi com ele [um de seus professores de piano na infância] que eu comecei a ter essa disciplina de estudar todo dia. [...] Porque no piano erudito a gente rala! Chega aqui às sete horas da manhã e sai à noite! [...] Eu estava acostumada a estudar quatro horas por dia de piano (pouco até, tem gente que estuda muito mais!) (Helena)

Porque eu ia todos os dias na casa da dona Marina durante o curso do conservatório, eu ia estudar lá! Num Pleyel, Jesus Cristo! Velho ao extremo, mas eu estudava todos os dias lá. Todo dia depois do almoço, ia pra escola de manhã, chegava em casa, almoçava e logo depois ia pra casa da Dona Marina. (Jeferson)

Eu sempre gostei de estudar à noite. Eu queria estudar, o piano ficava na sala, e a minha mãe queria ver novela da Globo. Aí era aquela briga, mas ela acabava deixando eu estudar e ia ver novela na outra televisão que não era tão boa.

O curso não tinha infraestrutura. Teve uma época que eu entrei em crise mesmo, chorava horrores: eu preciso estudar, preciso trazer meu piano! O que eu fazia? A gente ia no final de semana pra estudar, só tinha a gente, não tinha mais ninguém. (Inês)

Por fim, a posse de "capital musical objetivado" (parafraseando Bourdieu) – ou de objetos mediadores (HENNION) na relação com a música – se mostrou de extrema importância para os retratados com maior adesão ao ofício do pianista. Entre esses objetos socializadores, o próprio *piano* foi o mais importante. Todos os entrevistados que possuem piano descreveram minuciosamente e com forte carga emocional como foi a experiência de ganhar o instrumento. Seguem alguns exemplos:

Minha mãe teve essa ideia de comprar o piano e queria fazer uma surpresa pra mim porque tava chegando o meu aniversário. A Vilma [sua professora de piano] não aguentou e me contou. [...] Eles colocaram o piano na sala e minha irmã pegou umas colchas de cama, jogou em cima do piano e embrulhou o banco de presente. Eu cheguei em casa e tive que fazer aquela farsa. Mas mesmo sabendo foi uma emoção enorme ver um piano na minha sala! Eu arrumei uma gritaria, foi uma felicidade só! (Inês)

O piano só veio é... eu tava no segundo... eu já tinha uns dezessete anos. E o piano eu considero um presente de Deus mesmo. Porque esse piano, esse primeiro professor, ele não mexia com piano, tinha feito um curso e tinha esse piano. [...]E fui na casa dele. Ele nem morava lá mais, a irmã dele tava lá, a mãe... “Ah, eu vendo esse piano pra você por 800 reais!” E ainda consegui abaixar pra 500 reais! Era um Schwartzman, horrível! Eu lembro que o dia que meus pais resolveram me dar esse piano, eu passei mal, fiquei de cama, me deu febre! Eu fiquei mesmo muito nervoso! E aí, tudo valeu muito a pena, me fez valorizar muita coisa! Fiquei super feliz com esse piano. (Jeferson)

De todos os retratados, Jeferson é o único que mencionou, com orgulho, possuir um grande número de Cds e partituras originais. Ao que parece, a posse desses suportes tem perdido, entre os mais jovens, seu valor simbólico como indicador de pertencimento e engajamento profissional. Talvez isso se deva, principalmente, ao fácil acesso, oferecido pela *internet* gratuitamente, a gravações e partituras.

6.7 O PAPEL DA SUBJETIVIDADE

Este eixo de análise se propõe a abordar as relações subjetivas que os sujeitos da pesquisa estabelecem como o fazer musical e, mais especificamente, como o tocar piano. Diferentemente dos outros eixos em que procurei ressaltar regularidades, aqui, as singularidades ganham relevo. À luz das proposições teóricas expostas no Capítulo 2, pretendo explorar – e não há verbo mais adequado tendo em vista que aqui o objeto são experiências fortemente pessoais – "os (altamente diversificados) caminhos nos quais os atores descrevem e experimentam prazer estético" (HENNION, 2002, p.02).

O conceito de "mediação" de Hennion é bastante útil para ajudar a pensar o papel que o instrumento "piano" teve na construção de algumas trajetórias. Percebeu-se que enquanto para alguns o piano cumpre o papel de "instrumento", ou seja, de um veículo – entre outros – da expressão musical, para outros ele representa, subjetivamente, a própria Música. É como se a expressão "*musicking*" de Small (1998), para esses, estivesse intrinsecamente ligada ao tocar "piano". Os retratados que, a meu ver, têm o piano como principal mediador de sua relação com a música são Ângelo, Jeferson e Augusto. Investigar as raízes dessas fortes associações exigiria um aprofundamento que os dados recolhidos neste trabalho não suportam, mas é possível, a partir deles, levantar algumas suposições.

Augusto demonstrou viver uma relação ambígua com o piano, mas a associação do instrumento à figura materna (e sua oposição à figura paterna) parece estar na base de sua relação com o instrumento, como emerge de seu relato:

A minha mãe, quando fala de música, me vem ela mesma! Agora o meu pai já era aquele gosto mais ruinzinho assim, sertaneja (rs), era o tipo de música dele, eram essas aí. [...] Eu me identificava com a minha mãe. [...] Eu acho que [escolhi o piano] é por causa da mãe.

No decorrer da trajetória de Augusto, se percebe uma flutuação no sentido que ele atribui a sua prática pianística, o que evidencia a multiplicidade de sentidos que o "ser-se pianista", no nível do indivíduo, pode abarcar. Na época da entrevista, em meio a um tratamento psicológico, ao falar sobre o período de crise e desmotivação durante a graduação, ele se referiu ao piano como "sublimação" e afirmou que a descoberta da homossexualidade redimensionou a importância do piano em sua vida:

Isso teve um fim, morreu ali. Aquela coisa não tinha mais sentido: estuda piano, estuda, estuda, estuda e vai pro palco se exhibir. Isso não teve sentido mais.[...] Tocar piano era uma sublimação de muitas coisas. E assim foi sempre. Muitas vezes, quando eu era mais novo e tinha raiva, eu ia estudar piano. Isso foi na minha vida um vício, virou um vício. Porque tudo que tava ruim, eu ia estudar piano pra esquecer aquilo. E como na época eu era virgem, aquilo tava ali também. O estudo toma tempo, não te deixa pensar. Era uma fuga.

Ângelo relatou que "virou" pianista já na graduação, antes, seu desejo era se tornar compositor e o piano era uma ferramenta para isso. Por tocá-lo desde criança e acreditar que possui uma predisposição genética para isso, sua relação com o instrumento foi naturalizada: "eu tava tão acostumado com aquilo que eu não compreendia aquilo como uma profissão. Talvez algo novo fosse uma profissão. Mas o piano já era meu". Talvez devido ao ambiente acadêmico ou à influência direta de sua professora de piano, Ângelo passou a se enxergar como pianista. Ao machucar o dedo, por excesso de estudo, durante um curso de férias, ele chegou à seguinte reflexão:

Eu comecei a pensar: se eu não fizesse música o que eu ia fazer da minha vida? A parte intelectual todo mundo tem pra fazer outra coisa, mas você desistir de uma paixão na sua vida é uma coisa muito grave, às vezes, tira o colorido da vida. Eu ia tirar meu colorido totalmente se tirasse o piano. Eu não falo nem a música, falo do piano! Era um momento em que eu escolhi ser pianista.

Na trajetória de Jeferson, o papel das primeiras professoras foi fundamental para que ele estabelecesse uma relação de paixão com o piano, "uma vontade imensa de tocar". Chama a atenção sua forte mobilização pessoal para comprar o instrumento, convencer o pai de sua escolha profissional, estudar sozinho para o vestibular e investir, desde adolescente e com seu próprio dinheiro, em partituras e cds. O abandono do curso de Mestrado, logo nos primeiros meses, reforça a importância do piano para Jeferson:

[A preparação para o Mestrado] Um sofrimento enorme! Não na parte do piano, mas na parte do projeto. Projeto de pesquisa? O que é isso, o que eu tenho que fazer? [...] [Na graduação] eu queria era tocar piano (rs).

Eu pensei, é isso mesmo, eu vou largar esse mestrado porque eu posso pedir um afastamento no meu emprego pra fazer um mestrado onde eu quiser. [...] Eu quero ter tempo pra estudar só piano. Só, sabe? Tudo bem, posso fazer coisa de casa, mas eu quero só estudar piano. [...] E eu sempre fui muito autêntico, o que eu não gosto, eu não gosto. Eu não consigo fazer uma coisa forçado, sabe? E provei pra mim mesmo que eu não consegui, tanto é que eu larguei. E não me arrependo!

Outro tipo de mediação, a literatura, foi utilizada por Marcel para preparar a obra mais desafiadora entre as que executou em sua formatura. Ao mediar sua relação com o piano por meio da literatura, ele parece também ter buscado um apaziguamento de seus conflitos identitários. Em sua exposição, Marcel aborda também a dimensão corporal da performance musical que nos remete à figura do amante da arte, nas palavras de Hennion (2002) um "virtuoso da experimentação, seja ela estética, técnica, social, mental ou corpórea":

Porque o *Gaspard* é feito em cima de três poemas e eu tenho uma relação com a Literatura muito forte! E eu falei: Então a partir de agora eu vou começar a estudar o *Gaspard* através da Literatura! [...] Aí eu pegava a partitura da *Ondine* e sentava na Lagoa da Pampulha e ficava olhando a água e ficava olhando como que eu ia resolver a sonoridade. [...] Aí comecei a pensar assim: Não, espera aí! Isso aqui não é um desafio "lá" que vai pra "si" que vai pra "dó"... Não é assim! Isso aqui é uma onda: ela sobe, ela desce, e você tem que criar esse clima! Vai criando o clima... Aqui a melodia, ela surge do nada, meio roxa assim, meio não sei o que... E eu comecei a criar e comecei a sentir, tipo assim, aqui é angústia... E comecei a decorar a sensação que eu tinha: física e emocional, quase como se eu tivesse atuando. Aí, foi assim que eu comecei a estudar o *Gaspard* e começou a sair...

No caso de Helena, a paixão – disposição + forte apetência (LAHIRE, 2002) – pela música popular e seu estilo de vida fez com que ela, a despeito de toda a competência adquirida e reconhecida no contexto acadêmico do piano erudito, optasse pela primeira. Diferentemente dos outros três estudantes que categorizei como tendo perfis de reconversão, Helena não abriu mão do protagonismo do piano em sua prática musical, mas escolheu mudar o contexto de ação. A partir do modelo teórico de Lahire, percebemos que por ter tido um passado marcado por uma dupla socialização musical – o piano erudito por meio do ensino formal X a música popular no contexto familiar –, Helena adquiriu disposições e competências robustas nas duas áreas. Até se decidir a se dedicar exclusivamente à música popular, ela as ativava ou as mantinha em "stand by" conforme o contexto de ação, segundo a "fórmula" unificadora da sociologia

disposicional de Lahire: passado incorporado + contexto presente de ação = práticas observáveis.

Porque quando ela [a professora de piano] descobriu que eu gostava de tocar essas outras coisas, lembro que ela falou: “você toca muito teclado?” Eu não tocava, não gosto até hoje, mas nesse show eu tive que tocar piano digital. Ai ela falou: “ah, porque seu toque...” Umas implicâncias, sabe? Mas depois eu fui aprendendo a lidar com isso, eu já sabia o que eu contava ou não pra evitar essas coisas. Do show eu não contei...

Meu professor falava: “olha, Helena, essa peça, que maravilhoso!”. Ai eu saía: gente, isso é lindo! Nossa eu quero estudar isso o resto da minha vida! Passava meia hora aí já não era mais. [...] Nunca fui muito apaixonada, sabe? Ficava apaixonada na hora da aula. [...] Não sei se é essa música que eu quero tocar. Quero tocar também, mas não sei se é isso que eu quero seguir na vida.

Por se tratarem, sob certos aspectos, de disposições heterogêneas, os conflitos vivenciados por Helena foram se intensificando à medida que sua socialização profissional se tornava mais intensa. Sobre a experiência de tocar como solista com uma orquestra – “o sonho de qualquer pianista” – no principal teatro de Belo Horizonte, ela disse:

Foi ótimo, um dos momentos mais surreais da minha vida! Primeiro porque eu não esperava e depois porque foi muito legal! Fui de vestido, de longo, chiquerésima. Tinha camarim só pra mim, comidinhas. [...] A vida de pianista deve ser muito boa, achei muito chique.

Eu achei isso tudo um outro mundo, mas ao mesmo tempo eu pensei que esse não é o meu mundo. Apesar de tudo, sabe? Infelizmente, eu sentia até um pesar, mas não é isso que eu quero fazer da minha vida. Mas aquele nervoso, aquela pressão, o clima da orquestra eu achei muito tenso, meio antimusical até, sabe? Isso serviu pra repensar se não era isso mesmo o que eu queria, pois foi muito bom, mas ao mesmo tempo eu não sei se é isso. Eu não fiquei muito à vontade com a situação. Vendo os meninos [que passaram também no concurso] eu me sentia muito diferente, sabe? Eu não sei explicar direito o que não. Me sentia muito deslocada, eu fiquei me sentindo como se eu tivesse ocupando o lugar de outra pessoa.

Como foi demonstrado em outros eixos de análise, a socialização religiosa cumpriu um papel central na constituição da relação de vários desses jovens com a prática musical. Em seus relatos de vida, nota-se que a prática musical religiosa ofereceu uma vivência musical intensa e constante, favoreceu a aquisição de disposições afinadas com o *ethos* do ofício do pianista, assim como ajudou a forjar uma concepção de música como algo sagrado e, portanto, altamente valorizado. Os perfis de Sarah e Leo, principalmente, vão ao encontro do que Travassos – em

sua pesquisa sobre os perfis culturais de estudantes de Música do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO – denominou de "o músico de congregação religiosa":

Trata-se de um fiel de igreja protestante que teve iniciação musical na igreja e nela atua profissionalmente (com ou sem remuneração, pouco importa). Pode estar ligado também ao mercado musical especializado em música sacra. De qualquer forma, a igreja e a religião tendem a absorver o interesse musical. (TRAVASSOS, 2002 , p.16)

A autora também ressalta que há algumas concepções que são compartilhadas por jovens com esse perfil cultural, a saber: Deus está na origem das escolhas individuais e da própria música; o talento foi dado por Deus e deve ser retribuído com trabalho e dedicação; a música tem potencial de educação e mesmo de salvação, o que torna seus praticantes peças-chave nos cultos e na vida comunitária da igreja (TRAVASSOS, 2002, p.16). É exatamente nesse sentido que ressoam as palavras de Leo:

Porque eu sempre fiz uso da música pra expressar a minha fé e o meu amor a Deus. Todos os dias canto, todos os dias toco músicas que são de louvor a Deus. E eu sempre acreditei muito nesse poder da música como veículo de adoração. E eu acredito, já falando em relação à minha fé, acredito que é um dom de Deus, um presente de Deus que ele me permitiu desenvolver. Ele dá, mas você tem que desenvolver aquilo. Então, eu corri atrás desse dom, dessa facilidade que eu tinha percebido e que eu sempre gostei. [...] Pra mim, música é sinônimo de louvor na minha vida.

Uma incongruência entre as disposições forjadas no ambiente religioso e aquelas vigentes no campo acadêmico musical marcou a trajetória de Tiago. Ele frequentou durante a adolescência uma comunidade espiritualista juntamente com sua família, onde chegou a morar e iniciou seus estudos musicais. No contexto da comunidade a prática musical tinha um uso funcional, privilegiava a prática coletiva e era considerada "alimento interior", não uma manifestação artística com fins de entretenimento. Ao ingressar na universidade, ele disse ter tido dificuldades de adaptação principalmente devido à concepção – segundo ele, predominante entre professores e alunos – da música como entretenimento ou como expressão da individualidade artística:

Tenho essa visão, mas digamos que essa coisa relacionada com a espiritualidade é meio que a base. Eu trouxe isso, eu morei lá muito tempo e lá tinha essa visão. Inclusive, a apresentação que tem lá chama "Música e alimento interior", a música para o alimento. Então, tinha essa conotação de trazer a música para despertar... Inclusive, lá o pessoal não batia palma, não tinha essa questão de ser intérprete, nada disso. Eu, como eu fui formado lá, eu incorporei na época de ser mais impessoal, de tocar não com o objetivo

de mostrar, mas eu tinha a ideia de que não tinha um público, era um ambiente... De certa forma um ritual... Nem tanto, mas todo mundo envolvido. Não era um espetáculo, não tinha intenção. Isso eu meio que incorporei bem.

Exatamente na direção oposta, os problemas com a "concepção de si" ligados à identidade como pianista e à "individualidade artística" marcaram algumas trajetórias como as de Augusto e Regina. A autoestima deles foi severamente abalada durante o curso superior pois, antes do ingresso na universidade, tinham uma autoimagem muito positiva, reforçada especialmente por suas professoras de piano: "eu percebia que era excelente no piano, conseguia fazer coisas com muita facilidade. Eu me destacava no piano" (Regina); "eu tenho raiva de quem pôs na minha mente que eu ia ser um concertista. Eu tenho raiva dessa minha ex-professora até hoje, muita mesmo!" (Augusto).

Augusto, disse que, a partir do meio do curso, teve dificuldades em aceitar as críticas de sua professora de piano e passou a duvidar de suas competências pianísticas: "dei a minha vida pra isso e vi que era ruim em muita coisa ainda. Achei que não ia mais pra frente, foi tempo jogado fora". No caso de Regina, a crise identitária foi tão forte que gerou problemas físicos e psicológicos: "eu ficava nervosa na aula, saía passando mal, chorando, vomitando, com dor de cabeça e no palco isso era acentuado. Uma vez, eu toquei e fui ao banheiro entre as peças pra poder vomitar. Fui perdendo o som, fui perdendo tudo". A situação só melhorou após trocar de professora de piano que, de certa forma, reproduzia o comportamento de sua antiga professora.

Outros retratados relataram que também tiveram, ao longo do curso, a percepção clara de suas deficiências e lacunas, mas diferentemente de Augusto e Regina, lidaram com o problema de uma maneira mais positiva: Leo disse que teve "aquelas crises normais tipo eu-preciso-melhorar-muito", mas não chegou a questionar sua escolha profissional; Jeferson, que se achava muito mimado e era considerado "o estrelinha" no conservatório, ficou decepcionado com a recepção inicial do professor da universidade, mas, logo, se acostumou com o novo tipo de tratamento durante as aulas; Carolina superou a crise e atribuiu isso tanto à mudança de professor, quanto a seu próprio amadurecimento: "você cai na realidade: eu não sou o melhor pianista do mundo! Você aprende a lidar melhor com você mesmo".

Para finalizar, volto à perspectiva teórica de Campos dos *modos de relação com a música*. Como exposto no Capítulo 2, o autor identificou uma estreita ligação entre os distintos modos de relação com a música e os gêneros musicais. Entre os músicos acadêmicos ("eruditos"), há, segundo o autor a predominância dos modos essencial, misto pró-essencial e misto, ou seja, as características do *modo relacional* aparecem em número reduzido. Retomando as principais características do *modo essencial*, é possível perceber claramente sua relação com o ofício do pianista: prevalece um forte investimento no estudo formal e no treinamento contínuo e aprofundado; o trabalho tende a ser considerado mais importante do que o talento; a performance é concebida como estritamente musical em detrimento de outros componentes performáticos; o palco é lugar de não-representação; o prazer pessoal e o ato criativo são valorizados, sendo negligenciados o papel do público e as componentes mais relacionais e comunicativas.

Valendo-me da teorização de Campos, sem contudo me ater estritamente ao detalhamento de sua categorização, foi possível perceber que os estudantes de piano aqui retratados apresentam várias nuances em seus modos de relação com a música, combinando características dos dois modos polarizados. Todavia, nas trajetórias estudadas há uma maior presença das características do modo relacional que, na pesquisa de Campos, predomina nos gêneros pop/rock e fado, i.e na música popular (termo utilizado nesta pesquisa). Eis alguns exemplos: a formação musical formal é incipiente ou inexistente, privilegiando-se os contextos informais de aprendizagem (característica encontrada em várias trajetórias na UFSJ); o talento é mais valorizado que o trabalho (ausência de disposições ascéticas para o estudo sistemático e intenso do instrumento); o uso de dispositivos tecnológicos, como os pianos digitais, são incorporados ao cotidiano.

Um análise mais aprofundada exigiria uma utilização mais rigorosa da metodologia proposta por Campos, entretanto, a utilização do conceito de *modos de relação com a música* ajuda a demonstrar que as múltiplas, e por vezes contraditórias, socializações a que está exposto o indivíduo contemporâneo resultam em uma pluralidade de hábitos, disposições, crenças, competências e apetências (LAHIRE) que afetam também – e de maneira singular – suas práticas musicais.

CODA: AS NOTAS CONCLUSIVAS

Nada se edifica sobre la piedra, todo sobre la arena, pero nuestro deber es edificar como si fuera piedra la arena...

Jorge Luis Borges,

Fragmentos de um Evangelho Apócrifo

Tendo como pano de fundo a mudança na morfologia social do público universitário no contexto brasileiro, este trabalho procurou investigar o embate entre o que sociologicamente se define por *disposições* e *competências* possuídas pelos estudantes de piano e aquelas requeridas pela formação universitária. Do objeto da pesquisa emergiu o primeiro desafio: caracterizar o campo acadêmico musical e o subcampo da formação pianística. A principal dificuldade – o exercício de lançar um olhar externo sobre uma realidade e um contexto profundamente familiares – encontrou no conceito de "campo" (BOURDIEU) um terreno sólido e pertinente para descrever as tensões contemporâneas do ensino musical superior. Para que fosse possível me aproximar ainda mais do universo da prática pianística e validar teoricamente minha empiria, foi preciso também cunhar a noção de "ofício do pianista" que, acredito, poderá instrumentalizar investigações futuras.

Por ironia, o segundo desafio veio da necessidade de me apropriar de um escopo teórico aparentemente muito distante de minha experiência profissional. Todavia, à medida que o quadro teórico da sociologia ia se estruturando, novas e excitantes conexões se forjaram, e a aproximação com o universo musical se concretizou. Fica, entretanto, uma sensação de "incompletude" que carrega um duplo sentido: à percepção de que um maior aprofundamento seria necessário se sobrepõe a sensação de que os caminhos teóricos percorridos serão, oportunamente, revisitados.

As escolhas metodológicas também apresentaram alguns percalços. A primeira abordagem utilizou como instrumento um questionário. Além de subsidiar a escolha dos 16 estudantes que seriam entrevistados posteriormente, os dados recolhidos seriam utilizados pra traçar um perfil da amostra. Devido à curiosidade despertada pelo contato com a epistemologia sociológica, como também à ingenuidade prepotente dos recém-chegados, o questionário ganhou proporções gigantescas. Assim, após terminar o banco de dados me deparei com uma enorme

quantidade de informações cuja análise total seria inexecutável em tempo hábil e, de certa forma, extrapolaria os objetivos da pesquisa. Como foi explicado no Capítulo 3, recortes precisaram ser feitos para a construção do perfil. Do "erro" metodológico, ficam dados riquíssimos que aguardam o momento oportuno para serem retomados.

A segunda abordagem metodológica, a construção dos 16 retratos sociológicos inspirados no trabalho de Bernard Lahire, exigiu um longo e árduo trabalho próprio da proposta cujos detalhes estão descritos no Capítulo 4. Destaco aqui que, a despeito do rigor científico que procurei seguir na condução das entrevistas, em vários momentos me senti diante de um espelho, exatamente como descreveu Bourdieu: "o interrogatório tende naturalmente a tornar-se uma socianálise a dois na qual o analista está preso, e é posto à prova, tanto quanto aquele que ele interroga" (BOURDIEU, 2008b, p.698). Assim, ao percorrer as trajetórias desses 16 jovens, é inevitável – e em certa medida, emocionante – encontrar, pulverizada em seus relatos, a minha própria história com a música e o piano.

Uma das premissas da pesquisa era a mudança morfológica no perfil sociocultural dos estudantes de piano que convergem atualmente para as universidades. Fruto das políticas de ampliação e interiorização do ensino superior, mas também das novas formas de se relacionar com a cultura legítima que sustenta o modelo tradicional do ensino do piano, tais mudanças têm abalado os alicerces conceituais das instituições e causado, por vezes, um descompasso entre as expectativas dos alunos e as de seus professores. Essa mudança se confirmou nas duas universidades estudadas, embora na UFMG o perfil dos alunos de piano seja, no momento, majoritariamente da classe média, com maior capital cultural herdado (via escolarização dos pais) e musical (adquirido, desde a infância, em estabelecimentos de ensino especializado). Provavelmente, nas universidades de maior prestígio, como é o caso da UFMG, a mudança tende a ser mais discreta e gradual, principalmente devido à hiperseleção nas provas de ingresso e a capacidade de atrair os alunos mais preparados segundo os parâmetros tradicionais.

A categorização dos retratos sociológicos teve como base a relação dos estudantes com o ofício do pianista. Em cada trajetória, a configuração única de disposições e competências geradas por uma miríade de processos de socialização foi a chave interpretativa para se buscar compreender as distintas tomadas de posição em relação à formação pianística. A despeito das singularidades

de cada percurso, ao cotejar os retratos em uma análise transversal, foi possível identificar alguns determinantes sociais que parecem ter favorecido as tomadas de posição que descrevi como características de cada categoria. Percebeu-se, por exemplo, que nos perfis de alta adesão, o engajamento ao *ethos* do ofício do pianista foi facilitado pelos seguintes fatores: disposições gerais para o estudo, advindas, muitas vezes, de projetos educacionais familiares mais amplos; familiaridade com o *ethos* profissional adquirido anteriormente à entrada na universidade, via escolarização especializada ou capital social (como professores, pares, conhecidos); disposições religiosas ligadas ao esforço e ao reconhecimento do talento como "dom divino"; fortes apetências relacionadas a experiências afetivas intensas; posse de perfis culturais mais consonantes.

Os perfis de adesão parcial têm como principais características uma dedicação intermitente à prática instrumental ou a presença de desconfortos – comportamentais e conceituais – gerados pelo *ethos* do ofício do piano. A leitura transversal dos retratos trouxe à tona os seguintes aspectos que, possivelmente, estão relacionados com essas tomadas de posição: a assimetria entre a apetência pela música (e pelo piano especificamente) e as competências adquiridas no decorrer do curso que podem ocasionar sentimentos de frustração e consequente desmotivação (LAHIRE); disposições éticas ou estéticas adquiridas nas socializações anteriores que, por serem mais fortes, podem se chocar com aquelas vigentes no ambiente acadêmico e, assim, causar sentimentos de inadequação ou de ilegitimidade cultural; problemas de autoestima gerados pela perda, no ambiente acadêmico, do reconhecimento pianístico possuído antes do ingresso na universidade; e, por fim, uma visão mais informada (ou, por vezes, desencantada) das reais possibilidades de atuação profissional como pianista.

Já os fatores que foram observados nos perfis de reconversão que parecem ter contribuído para o redirecionamento das trajetórias foram bem específicos ao percurso de cada indivíduo. Todavia, retomando Lahire – "não há nada mais geral do que o singular" (2005, p.33) – os fatores observados nesses casos específicos podem também nos levar a compreender a complexidade das trajetórias acadêmicas musicais em que a tônica recai no conflito e na insatisfação. São eles: um contexto cultural anterior ao ingresso na universidade muito distante da realidade encontrada no curso; competências pianísticas fracas que, devido à falta de adesão ao ofício, se mantiveram insuficientes no decorrer do curso, gerando, assim, desmotivação; uma forte apetência por estilos e gêneros musicais "não eruditos" que se mostrou mais determinante

que as competências pianísticas em si, levando ao redirecionamento da trajetória; inadequação ao estilo de vida associado ao ofício do pianista, principalmente no que concerne às disposições ascéticas e ao protagonismo da música erudita.

Os dados não confirmaram a hipótese de um amplo efeito simbólico do diploma nas práticas culturais da amostra estudada. Embora um número significativo de alunos tenha reconhecido a importância de se conhecer outros domínios artísticos, poucos foram os retratados que demonstraram possuir efetivamente preferências e práticas culturais amplas e legítimas. Nesses casos, suas práticas parecem estar mais relacionadas a fatores como a localização da universidade em uma grande cidade (e suas maiores oportunidades culturais), a outras redes de sociabilidade ou a socializações passadas (como a família ou a escola) do que a uma possível transferibilidade de um gosto musical legítimo, inscrito no ofício do pianista, para outras esferas artísticas. Para alguns estudantes o piano é o protagonista de seu cotidiano e interessar-se por outras artes, por mais valor distintivo que isso possa ter, se mostrou secundário perante a competência específica de se tocar com excelência o instrumento. Em síntese, a competência cultural mais almejada e admirada pelos estudantes é a competência pianística *stricto sensu*.

Pode-se também concluir que há, entre os sujeitos da pesquisa, pouco reconhecimento do efeito estatutário do diploma (BOURDIEU, 2008a) – que é capaz de instituir, como num passe de mágica, determinada competência cultural e, com isso, um novo estatuto social. Um bom exemplo disso é o hábito, principalmente no curso de piano da UFMG, de se atrasar a formatura em um ano ou dois para, dessa forma, se ter uma melhor formação. Provavelmente, por ser a profissão musical não totalmente dependente do capital cultural institucionalizado, o diploma, para o exercício da profissão, o sucesso e o reconhecimento profissional esteja menos ligado ao prestígio de se ter um título e mais ao capital cultural efetivamente incorporado, como também à validação dessa competência pelas autoridades do campo (capital social). Entre os alunos da UFSJ retratados, entretanto, o diploma em si parece ser mais valorizado e talvez isso se deva à condição social de alguns estudantes que, por pertencerem às classes populares, tendem a atribuir ao título uma possibilidade real de ascensão social.

Por fim, é importante dizer que o *locus* da pesquisa, cursos de Música das universidades UFSJ e UFMG – escolhido, a princípio, por motivos e vínculos marcadamente pessoais – e a

abordagem metodológica da microssociologia, se revelaram mais profícuos do que o esperado. Ouso afirmar que a partir das experiências dos estudantes aqui retratadas foi possível criar um quadro que muito se aproxima do quadro geral da formação musical superior no Brasil contemporâneo.

Ao olhar para as trajetórias dos indivíduos, questões centrais da educação musical superior emergiram, tais como: as modalidades de formação (bacharelado e licenciatura) e suas distintas posições na hierarquia do campo; o crescimento do ensino musical superior para fora dos grandes centros e suas implicações socioculturais; a ressonância do modelo conservatorial europeu na concepção dos cursos, assim como nas representações de alunos e professores; a mudança do perfil sociocultural dos ingressantes que traz consigo novas expectativas e, conseqüentemente, exige novas respostas pedagógicas; a convergência de várias "músicas", e sentido dados a elas, para o ambiente universitário e a perda da hegemonia da música de concerto europeia nesse contexto. Em que pese as particularidades regionais, todas essas questões têm impactado o campo musical acadêmico brasileiro e levado a uma nova configuração interna.

A despeito da efervescência que tem caracterizado o campo acadêmico musical brasileiro, o subcampo da formação pianística aparece como um núcleo de resistência do modelo consagrado, assumindo um posicionamento mais ortodoxo frente às mudanças que já começam a tomar lugar. Se voltarmos o olhar para a importância do ensino do piano na configuração do campo acadêmico musical no Brasil – como procurei demonstrar no capítulo 1 – a postura "reproducionista" que hoje caracteriza o subcampo é bastante compreensível. Em minha opinião, a posição de destaque do piano, até há pouco tempo considerada imperturbável, dentro do contexto do ensino musical superior favoreceu para que houvesse, entre professores e alunos, um "efeito de *Hysteresis*" (BOURDIEU) frente à nova realidade. Em outras palavras, há uma dificuldade em se admitir alterações nos cursos superiores que se choquem com a concepção herdeira do modelo conservatorial. Talvez devido a esse efeito de *Hysteresis* algumas noções, a despeito das novas condições objetivas, tendem a subsistir no discurso dominante do subcampo da formação pianística. Eis algumas delas: a formação pianística sólida só é possível em bacharelados, as licenciaturas com habilitação em instrumento se destinam a quem tem um "nível musical inferior"; a adesão total ao ofício do pianista depende exclusivamente da força de

vontade do aluno e é condição *sine qua non* para uma trajetória acadêmica de sucesso; a hiperseleção e os programas das provas de habilidade específica podem garantir a manutenção do modelo vigente.

Embora o que foi exposto acima seja uma crítica que se destina principalmente à rigidez encontrada no seio do subcampo da formação pianística, acredito – e os dados desta pesquisa também mostraram – que o "ofício do pianista" não é anacrônico ou ultrapassado. A tradição pianística nos moldes definidos pelos mais ortodoxos constitui um patrimônio cultural que ultrapassa fronteiras temporais e espaciais. O questionamento, que a meu ver é pertinente, diz respeito à hegemonia do modelo – e todas as implicações que dele derivam – dentro do contexto da formação musical superior. Não se trata de se substituir o perfil do aluno de piano "devotado" (TRAVASSOS, 2002) por outro qualquer, mas sim de se aceitar que coexista, dentro da comunidade acadêmica, múltiplos perfis culturais com distintos interesses, expectativas e competências.

Talvez a maior contribuição deste trabalho seja fomentar discussões que caminhem na direção de se repensar os cursos de música a partir da realidade dos estudantes – social e cultural – anterior à entrada na universidade, bem como dos desafios impostos pela atuação profissional dos egressos desses cursos. Acredito que a resposta mais coerente à multiplicidade – sociocultural e conceitual – que tem abalado os alicerces do campo acadêmico musical seja a busca por cursos superiores de música cujas estruturas curriculares, e as concepções que as sustentam, possam aliar "tradição e inovação" e permitam que os alunos desenvolvam percursos mais individualizados. É tempo de se pensar em Cursos Superiores de "Músicas"!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. *Aspectos da música brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

ARÓSTEGUI, J.L. et al. *Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado en educación musical em Europa y América Latina*. Informe de investigación de la Red Alfa Evedmus. 2008.

ARROYO, Margarete. A Educação na Contemporaneidade. In: *Anais do II Seminário nacional de Pesquisa em Música da UFG*. Goiânia, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>

BARBEITAS, Flavio T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.75-81, Set. 2002.

BARROS, Guilherme S. *O pianista brasileiro: do “mito” do virtuose à realidade do intérprete*. Dissertação (Mestrado em Música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BATISTA, Antônio A. G. *Saber fazer com o diploma: estratégias de rentabilização, efeitos e benefícios de diplomas de licenciatura*. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BOIA, Pedro dos S. Construção social, materialidade e identidade na relação instrumento-instrumentista. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, p. 109-136, 2010.

BOTELHO, Flávia P. *O currículo do bacharelado em piano da Escola de Música da UFMG - 1990/2000: da formação do solista à prática social*. Dissertação (Mestrado em Música)-Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Les héritiers*. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

_____. O mercado de bens simbólicos. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p.99-182.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

_____, DARBEL, Alain. *O amor pela arte*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: *Pierre Bourdieu, Escritos da Educação*. 10.ed. (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes, p.71-80, 2008b.

_____. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, p.693-713, 2008c.

_____. *O poder simbólico*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BUENO, Katia Maria Penido. *As habilidades humanas formas de compreensão e processos de constituição*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. *Construção de habilidades: trama de ações e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BURBAN, François. *Musiciens et enseignants : la formation comme moment de conversion. Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg, 2007.

_____. *La mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives dans l'enseignement spécialisé de la musique en France. Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »*. CENS & CREN. Nantes, 2008.

BUSCACIO, César M. *Marcos referenciasi para pensar a formação do educador-pianista na Universidade Federal de Ouro Preto*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CALDERONI, Débora N. *Pianista-professor: refletindo sobre a prática*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2004.

CAMPARA, Maria do Carmo Souza; MACHADO, Maria Inez Lucas. *A graduação na Escola de Música da UFMG de 1966 a 1997: um estudo retrospectivo e a visão do ex-aluno*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001.

CAMPOS, Luís Melo. *Músicos e Modos de Relação com a Música*. Dissertação de doutoramento, Lisboa, ISCTE, 2006.

_____. Modos de relação com a música. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.53, 2007a, p. 91-115

_____. A música e os músicos como problema sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 2007b, p.71-94.

CAVALCANTE, Eleandro de C.G. Algumas contribuições teóricas de Antoine Hennion para a Sociologia da Música. *Cadernos do Sociófilo*, segundo caderno. Rio de Janeiro, UERJ, 2012. p. 51-78.

COELHO, Marília A. C. *A Construção de competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica ampla e diversificada*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, 2005.

COSTA, António Firmino e LOPES, João Teixeira et al., *Os estudantes e os seus Tracjetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Relatório Final, CIES-ISCTE e IS-FLUP, 2008.

COULANGEON, Philippe. *Sociologie des Pratiques Culturelles*. Paris: La Découverte, 2005.

_____. *Les Musiciens Interprètes em France: portrait d'une profession*. Paris: La Documentation Française, 2004.

_____. *As políticas culturais diante dos critérios de justiça: reflexões a partir do caso francês*. *Revista Observatório Itaú Cultural*, n.12. São Paulo: Itaú Cultural, 2011.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização infantil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DELTRÉGIA, Cláudia Fernanda. *Música contemporânea brasileira para iniciação ao piano*. In: Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical, 2000, Belo Horizonte, UFMG, 2000. p.95-113.

DEVROOP, Karendra; AGUILAR, Beatriz. The Occupational Aspirations and Expectations of Music Education Majors in Mexico. In: RIME, *Research and Issues in Music Education*, volume 4, nº 1, set. 2006. Disponível em: <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol4/devroop.htm>

DIOGO, Ana M. *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora, 2008.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FEICHAS, Heloísa. *Formal and informal music learning in brazilian higher education*. Tese (Doutorado em Educação Musical), Institute of Education, University of London, 2006.

FELOUZIS, Georges. Estudantes universitários. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: editora Vozes, 2011. P.371-376.

FERREIRA, Marcos. *O ensino do piano através da música contemporânea brasileira: uma mostra centrada em obras de Ernst Widmer* In: Anais do Encontro Nacional da ANPPOM, 1996, Rio de Janeiro, p.238-243.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FROELICH, Hildegard C. *Sociology for music Teachers: perspectives for practice*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Memória Musical de São Carlos: Retratos de um Conservatório*. 2004. Tese (Doutorado em Educação [Fundamentos da Educação]) –Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. *O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica*. Anais do Congresso da ANPPOM, 2007. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_RCF_Amato_1.pdf

_____. Funções , representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*. Pelotas, n.1, 2008, p.166-194.

GANZEBOOM, H. Explaining differential participation in high cultural activities: a confrontation of information processing and status seeking theories. In: RAUB, W. (dir.), *Theoretical Models and Empirical Analysis: contributions to the explanations of individual actions and collective phenomena*. Utrecht: ES Publications, 1982. P.109-132.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Celson H. S. *Educação Musical na Família: as Lógicas do Invisível*. Tese (doutorado em Educação Musical). IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOULART, Márcia Oliveira. A Música Contemporânea nos Eventos Científicos Brasileiros da Área no Século XX. *Revista Abore*. Manaus, UEA, edição 2/06, 2006 (revista eletrônica: <http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore>)

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn a way ahead for music education*. Brookfield: Ashgate, 2001.

HENNION, Antoine. *Comment la musique vient aux enfants: une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos, 1988.

_____. *La passion musicale: une sociologie de la médiation*. Paris: Éditions Métailié, 1993.

_____. Music and Mediation: Towards a new Sociology of Music. *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*. 2002. M. Clayton, T. Herbert, R. Middleton eds. London: Routledge. Disponível em: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/31/30/PDF/Hennion2002MusMedMiddleton.pdf>

_____. Pragmática do Gosto. *Desigualdade & Diversidade*. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, no 8, jan/jul, 2011, pp. 253-277

JACQUET-FRANCILLON. Cultura Escolar. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: editora Vozes, 2011. P.156- 161.

KINGSBURY, Henry. *Music, talent and performance*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre, Artmed, 2002a.

_____. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, Vozes, 2002b.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, 2005, p. 11-42.

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Indivíduo e mistura de gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si*. Revista Dados, vol.50, n.004. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2008a.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2008b.

LAVE, Jean; WENGER, Ettiene. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LENOIR, Remi. Notes pour une histoire du piano. *Actes de la recherche em sciences sociales*, Paris, v. 28, 1979, p.79-82.

LEPPERT, Richard. Cultural contradiction, idolatry, and the piano virtuoso: Franz Liszt. In: PARAKILAS et al. *Piano Roles; a new history of the piano*. New Haven: Yale University Press, 2001.

LOPES, João Teixeira. *Da democratização à democracia cultural: uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Porto: Profedições, .2007

_____. *Juventudes em espaços urbanos: para uma sociologia da incerteza*. Curso ministrado na Faculdade de Educação da UFMG, 21-24 de Maio de 2012. Notas de aula.

LOYOLA, Maria A. Bourdieu e a Sociologia. In: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2002, p.63-86.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: a study of the Brazilian higher education programs. *Internacional Journal of Music Education*, Nedlands, volume 29, number 1, February 2011.

NETTL, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Isabel. *El pianismo en la ciudad de Pelotas (RS, Brasil) de 1918 a 1968: Una lectura histórica, musicológica y antropológica*. Tese de Doutorado em Musicologia pelo Programa de Doutorado em História e Ciências Musicais da Universidade Autônoma de Madri, Espanha, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XI (176), p.563-578, 2005.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.31, n.2, p. 155-169, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1994.

PETERSON, R.A. e SIMKUS, A. How musical tastes mark occupational status groups. In: M. Lamont e M. Fournier (eds.), *Cultivating differences: symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago/London, The University of Chicago Press, p. 152-186, 1992.

ROBERTS, B. Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol.3, nº2, July, 2004. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf

RODRIGUES, Ana R.; LEÃO, Tânia. Ao encontro das práticas culturais dos estudantes do ensino superior. exercício de revisitação assente na análise dos factores de variação intra-individuais. In: LOPES, João T. (org.) *Registos do Actor Plural: Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento, p.117-1150, 2012.

SIMMEL, Georg. O indivíduo e a liberdade. In, Jessé Souza e B. Oëlze, orgs. *Simmel e a Modernidade*. Brasília, Editora UNB, 1998, p. 109 a 117.

SIROTA, Régine. Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, n. 104. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique, 1993.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p. 07-11, 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Perfis culturais de estudantes de música*. In: Actas Del IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. México, 2002. Disponível em: <http://www.uc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>

_____. *Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.12, p. 11-19, 2005.

TOFFANO, Jaci. *As pianistas dos anos 1920 e a geração Jet-lag: o paradoxo feminista*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

VARGAS, António P. *Música e Poder: para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto contemporâneo*. Coimbra: Edições Almedina, 2011.

VASCONCELOS, António Â. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VICENTE, Alejandro; ARÓSTEGUI, José L. Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. In: *Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, nº 12, dez.2003. Disponível em: <http://musica.rediris.es/leeme>

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo 1- Roteiro da entrevista

Anexo 2- Termo de consentimento

Anexo 3- Questionário

**TRAJETÓRIAS EM CONTRAPONTO: UMA ABORDAGEM MICROSSOCIOLÓGICA
DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM PIANO EM DUAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Pesquisadores:

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (Orientador)

Carla Silva Reis (doutoranda)

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- DADOS SOBRE A ORIGEM SOCIAL DOS SUJEITOS
 - estrutura familiar
 - formação escolar e ocupação dos pais
 - ambiente cultural familiar: práticas culturais dos pais e parentes próximos
 - trajetória escolar

- A FORMAÇÃO MUSICAL ANTERIOR AO INGRESSO NO CURSO SUPERIOR
 - descrição detalhada da iniciação musical
 - a escolha do instrumento piano
 - relação da família com o aprendizado musical

- A TRAJETÓRIA ACADÊMICA
 - motivações para a escolha do curso de música
 - expectativas e frustrações relacionadas à formação superior
 - relação com o campo acadêmico musical
 - relação com a cultura pianística

- AS PRÁTICAS CULTURAIS
 - atividades culturais e uso do tempo livre
 - relação com a cultura legítima

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem por objetivo convidá-lo(a) a colaborar com a pesquisa de doutorado da aluna Carla Silva Reis intitulada “**Trajetórias em contraponto: o efeito simbólico do diploma na formação pianística em cursos superiores**” do curso de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, orientada pelo Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista.

A pesquisa visa contribuir com os estudos sociológicos que abordam os vários universos culturais que convergem para a universidade brasileira hoje, colaborando em última instância para uma reflexão mais ampla sobre os cursos superiores de música. A pesquisa é estritamente acadêmica e será realizada ao longo dos anos de 2011/2012. A coleta de dados prevê: 1) aplicação de questionários a serem respondidos nas dependências da Escola de Música/UFMG e do Departamento de Música/UFSJ, ou onde o respondente achar conveniente; 2) realização de entrevistas semi-estruturadas com cerca de 60 minutos de duração a serem realizadas nas dependências da Escola de Música/UFMG e do Departamento de Música/UFSJ, ou em local designado pelo entrevistado (na ocasião será usado um gravador para registrar a entrevista). Os questionários e as entrevistas terão como temática aspectos sociais e biográficos do sujeito, assim como sua relação com o campo da formação pianística.

A pesquisadora responsabiliza-se pela realização de um trabalho ético, ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos. Nessa condição, observar-se-á um **anonimato total**. Isto significa que a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa jamais será divulgada.

Você participará da investigação apenas por livre consentimento e poderá recusar ou desistir da participação em qualquer etapa da pesquisa sem qualquer prejuízo acadêmico ou social, sendo que sua participação ou desistência não será em momento algum divulgada.

Contamos com sua valiosa contribuição e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Desde já agradecemos.

Prof. Antônio Augusto Gomes Batista
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha – BH/MG
Tel: (31)8435-4878 / (31)3409-6217
E-mail: agomesbatista@uol.com.br

Carla Silva Reis
R. Prof. Estêvão Pinto, 685/02, Serra- BH/MG
Tel: (31)3223-7024 / (31)8847-8630
E-mail: carlasr73@hotmail.com

Assinatura do/a colaborador/a: _____

Data: Belo Horizonte, ____/____/____

Comitê de Ética em Pesquisa

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005 - Campus Pampulha
Belo Horizonte/MG- Brasil – CEP: 31270-901 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES (E EX-ESTUDANTES) DE PIANO
UFSJ/UFMG

1ª PARTE – PERFIL SOCIOECONÔMICO

1- Sexo:

- 1) () Feminino 2) () Masculino

2- Ano de nascimento: _____

3- Religião:

4.1- Religião do pai:

4.2- Religião da mãe:

4- Estado civil:

- 1) () Solteiro
2) () Casado ou união estável
3) () Divorciado, separado judicialmente
4) () Viúvo

5- Orientação sexual:

- 1) () Heterossexual
2) () Homossexual
3) () Bissexual
4) () Não sei
5) () Não quero dizer

6 - Cidade de residência

atual: _____

7- Cidade natal:

8 - Mora atualmente:

- 1) () em pensão, república/moradia universitária ou com colega(s) e/ou conhecidos
2) () com a família
3) () com a família constituída (marido/esposa/filhos/etc.)
4) () sozinho(a)

9- Situação da residência atual:

- 1) () residência própria
2) () residência alugada

3) () residência emprestada

4) () outra situação:

10- Número de irmãos:

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais

11- Na sua família você foi:

- 1) () o 1º filho
2) () o 2º filho
3) () o 3º filho
4) () o 4º filho
5) () do 5º filho em diante, sendo o(a) caçula
6) () do 5º filho em diante, mas não sendo o(a) caçula

12- Tem filho(s)?

- 1) () Sim
2) () Não

12.1- Quantos? _____

13- Número de pessoas, incluindo você, que sobrevivem da renda de sua família (Não incluir empregados domésticos):

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () mais de 6: _____

14- Qual é, aproximadamente, sua renda familiar mensal ? (Incluir todas as fontes de renda) Valor atual do salário mínimo: R\$545,00

- 1) () menos de 3 salários mínimos
2) () de 3 a 5 salários mínimos
3) () de 5 a 10 salários mínimos
4) () de 10 a 15 salários mínimos
5) () de 15 a 20 salários mínimos
6) () de 20 a 30 salários mínimos
7) () mais de 30 salários mínimos

15- Escolaridade de seu avô paterno:

- 1) () Não sei
2) () Sem escolaridade completa
3) () Primário completo ou fundamental incompleto
4) () Ensino Fundamental completo ou médio incompleto

- 5) () Ensino Médio completo ou superior incompleto
 6) () Superior completo
 7) () Pós-graduação completa: () esp. ()
 maestr. () dout.

16- Escolaridade de seu avô materno:

- 1) () Não sei
 2) () Sem escolaridade completa
 3) () Primário completo ou fundamental incompleto
 4) () Ensino Fundamental completo ou médio incompleto
 5) () Ensino Médio completo ou superior incompleto
 6) () Superior completo
 7) () Pós-graduação completa: () esp. ()
 maestr. () dout.

17- Escolaridade de sua avó paterna:

- 1) () Não sei
 2) () Sem escolaridade completa
 3) () Primário completo ou fundamental incompleto
 4) () Ensino Fundamental completo ou médio incompleto
 5) () Ensino Médio completo ou superior incompleto
 6) () Superior completo
 7) () Pós-graduação completa: () esp. ()
 maestr. () dout.

18- Escolaridade de sua avó materna:

- 1) () Não sei
 2) () Sem escolaridade completa
 3) () Primário completo ou fundamental incompleto
 4) () Ensino Fundamental completo ou médio incompleto
 5) () Ensino Médio completo ou superior incompleto
 6) () Superior completo
 7) () Pós-graduação completa: () esp. ()
 maestr. () dout.

19- Escolaridade de seu pai (ou da figura paterna responsável por sua criação, excluindo avô):

- 1) () Sem escolaridade completa
 2) () Primário completo ou fundamental incompleto

- 3) () Ensino Fundamental completo ou médio incompleto
 4) () Ensino Médio completo ou superior incompleto
 5) () Superior completo
 6) () Pós-graduação completa: () esp. ()
 maestr. () dout.
 7) () Não sei

20- Escolaridade de sua mãe (ou da figura materna responsável por sua criação, excluindo avô):

- 1) () Sem escolaridade completa
 2) () Primário completo ou fundamental incompleto
 3) () Ensino Fundamental completo ou médio incompleto
 4) () Ensino Médio completo ou superior incompleto
 5) () Superior completo
 6) () Pós-graduação completa: () esp. ()
 maestr. () dout.
 7) () Não sei

21- Caso seja casado(a) ou viva em união estável, indique a escolaridade de seu marido, esposa ou companheiro(a):

- 1) () Sem escolaridade completa
 2) () Primário completo ou fundamental incompleto
 3) () Ensino Fundamental completo ou médio incompleto
 4) () Ensino Médio completo ou superior incompleto
 5) () Superior completo
 6) () Pós-graduação completa: () esp. ()
 maestr. () dout.

22- Qual a sua situação paterna (ou da figura paterna responsável por sua criação, excluindo avô)?

- 1) () Pai vivo
 2) () Pai falecido há mais de 10 anos
 3) () Pai falecido há menos de 10 anos
 4) () Situação paterna desconhecida

23- Qual a sua situação materna (ou da figura materna responsável por sua criação, excluindo avô)?

- 1) () Mãe viva
 2) () Mãe falecida há mais de 10 anos
 3) () Mãe falecida há menos de 10 anos

4) () Situação materna desconhecida

Para responder às perguntas 24 e 25, localize sua resposta nos **AGRUPAMENTOS DE OCUPAÇÕES** apresentados após estas questões. Caso sua resposta não conste nos exemplos apresentados, **CLASSIFIQUE-A NO AGRUPAMENTO AO QUAL MAIS SE ASSEMELHA** (Em caso de pais *aposentados*, classifique sua resposta no agrupamento no qual ocorreu a aposentadoria). (Atenção para a diferença entre *ocupação* e *profissão*)

24. Qual é a ocupação principal exercida por seu pai?

- 1) () Agrupamento 1
- 2) () Agrupamento 2
- 3) () Agrupamento 3
- 4) () Agrupamento 4
- 5) () Agrupamento 5
- 6) () Agrupamento 6
- 7) () Agrupamento 7

25. Qual é a ocupação principal exercida por sua mãe?

- 1) () Agrupamento 1
- 2) () Agrupamento 2
- 3) () Agrupamento 3
- 4) () Agrupamento 4
- 5) () Agrupamento 5
- 6) () Agrupamento 6
- 7) () Agrupamento 7

AGRUPAMENTOS DE OCUPAÇÕES

Agrupamento 1

Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial, grande proprietário rural com área de mais de 2.001 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 2

Profissional liberal de nível universitário, como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professores de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 201 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 3

Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 2º

grau completo. Inclui funcionário público com esse nível de instrução e exercendo atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes, pequeno industrial, comerciante médio, proprietário rural de 21 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 4

Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro, pedreiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário, balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 5:

Operário (não-qualificado), servente, carregador; empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de botequim, lavrador ou agricultor (assalariado) meeiro e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 6: Do lar

Agrupamento 7: Desconheço.

26- Qual a profissão de seu pai (caso tenha uma profissão):

27- Qual a profissão de sua mãe (caso tenha uma profissão):

28- Você já exerceu alguma atividade, formal ou informal, no mercado de trabalho?

(Não incluir *atividades acadêmicas* como Iniciação científica, Extensão ou participação em projetos da universidade)

1) () Sim 2) () Não (Em caso negativo, pule para a questão 29)

Especifique a(s) atividade(s):

Atividade 1:

Atividade 2:

Atividade 3:

29- Você exerce *atualmente* alguma atividade, formal ou informal, no mercado de trabalho?
1) () Sim 2) () Não (Em caso negativo, pule para a questão 30)

Especifique a(s) atividade(s):

Atividade 1:

Atividade 2:

Atividade 3:

29.1- Qual seu rendimento mensal com essa(s) atividade(s)? (No caso de mais de uma atividade, indique a soma)

- 1) () menos de 1 salário mínimo
- 2) () entre 1 e 2 salários mínimos
- 3) () entre 2 e 3 salários mínimos
- 4) () entre 3 e 5 salários mínimos

29.2 Você exerce essa(s) atividade(s) (*Enumere* em ordem de prioridade caso tenha mais de uma opção):

- 1) () porque gosta
- 2) () porque precisa do dinheiro para se manter na faculdade
- 3) () porque precisa do dinheiro para sua sobrevivência e para a sobrevivência de sua família
- 4) () porque precisa do dinheiro para sua sobrevivência
- 5) () para adquirir experiência profissional
- 6) () para enriquecer sua formação ou adquirir experiência acadêmica
- 7) () para não ficar desempregado(a)
- 8) () outro(s)

motivo(s): _____

30- Você já exerceu ou exerce alguma atividade acadêmica remunerada?

1) () Sim 2) () Não (Em caso negativo, pule para a questão 31)

30.1 - Especifique a(s) atividade(s):

Atividade 1:

Atividade 2:

Atividade 3:

31- Como você se mantém (ou se manteve) durante a graduação, incluindo despesas com moradia, alimentação, transporte, etc.? (*Enumere*, em ordem de importância, as opções que correspondam ao seu caso, sendo 1 a sua principal fonte de manutenção durante o curso, 2 a fonte secundária, e assim por diante.)

- 1) () Com recursos da família
- 2) () Com recursos próprios
- 3) () Com auxílio da universidade (bolsas, auxílio-alimentação, etc.)
- 4) () Outro:

2ª PARTE - TRAJETÓRIA ESCOLAR

32- Ano em que concluiu o ensino médio:

33- Onde você realizou a maior parte do Ensino Fundamental?

- 1) () Em escola pública
- 2) () Em escola privada
- 3) () Outro: -

34- Onde você realizou a maior parte do Ensino Médio?

- 1) () Em escola pública
2) () Em escola privada
3) () Outro: -

35- Em qual turno cursou a maior parte do Ensino Médio?

- 1) () Diurno 2) () Noturno

36- Seu Ensino Médio foi:

- 1) () Científico 2) () Profissionalizante

37- Fez algum curso preparatório para o vestibular?

- 1) () Sim 2) () Não

38- Você sofreu uma ou mais reprovações durante o ensino básico (fundamental e médio)?

- 1) () Sim 2) () Não

39- Você entrou no curso de Música da UFSJ/UFMG através de:

- 1) () Vestibular
2) () Portador de diploma
3) () Transferência de outro curso da UFSJ/UFMG
4) () Transferência de outra instituição

40- Quantas vezes você prestou vestibular para o curso de Música na UFMG?

- 1) () 1
2) () 2
3) () 3
4) () mais de 3

41- Tentou vestibular na UFMG para outro(s) curso(s)?

1) () Sim 2) () Não (Em caso negativo, pule para a questão 42)

41.1 - Em caso afirmativo, indique o(s) curso(s):

Curso:

Curso:

41.2- Foi aprovado(a) em algum desses vestibulares para outros cursos na UFSJ/UFMG? 1) () Sim 2) () Não

42- Prestou vestibular em outra instituição além da UFSJ/UFMG?

1) () Sim 2) () Não (Em caso negativo, pule para a questão 43)

42.1- Em caso afirmativo, qual(is)?

Curso: _____

Instituição: _____

Curso: _____

Instituição: _____

42.2 - Foi aprovado em algum desses vestibulares?

- 1) () Sim 2) () Não

43- Já abandonou algum curso de graduação da UFSJ/UFMG ou de outra instituição?

1) () Sim. Qual?

2) () Não (Em caso negativo, pule para a questão 44)

43.3- Motivo(s) principal(is) do abandono:

44- Já completou outro curso de graduação?

1) () Sim. Qual?-

2) () Não

45- Você já estudou ou estuda outro idioma?

- 1) Sim. Qual (is)?

2) Não

**3ª PARTE - TRAJETÓRIA NO CURSO
DE MÚSICA**

46- Ano em que *ingressou* no curso de música:

Ano _____

47- Qual período está cursando?

1) Período _____

2) Me formei em -

48- Quais os motivos principais que o levaram a se decidir pelo curso de Música? (Marque até 3 opções)

- 1) () O mercado de trabalho é garantido
- 2) () Garante uma boa remuneração
- 3) () Afinidade pessoal, vocação, satisfação pessoal
- 4) () Dificuldade de aprovação no curso pretendido
- 5) () Influência de amigos
- 6) () Influência da família
- 7) () Orientação vocacional
- 8) () Pouca exigência no vestibular e de fácil conclusão
- 9) () Permite conciliar aulas e trabalho
- 10) () Já estou inserido no mercado profissional da área

49- Durante seu curso, quantas horas diárias você tem dedicado (ou dedicou), em média, ao estudo do instrumento, excetuando-se as horas de aula?

- 1) () 1 a 2 horas
- 2) () 3 a 4 horas
- 3) () 5 a 6 horas
- 4) () Mais de 6 horas

50- Durante o curso, você participou de Projeto(s) de Iniciação Científica?

- 1) () Não
- 2) () Sim, por até um semestre letivo
- 3) () Sim, por até um ano letivo
- 4) () Sim, por mais de um ano letivo

51- Durante o curso, você participou de Projeto(s) de Extensão?

- 1) () Não
- 2) () Sim, por até um semestre letivo
- 3) () Sim, por até um ano letivo
- 4) () Sim, por mais de um ano letivo

52- Já apresentou trabalhos como pôsteres e/ou artigos, durante a graduação em Música, em eventos como simpósios, congressos, seminários, encontros, etc.?

- 1) () Nunca apresentei trabalho em eventos
- 2) () Sim, apresentei trabalho em um evento
- 3) () Sim, apresentei trabalhos em dois eventos
- 4) () Sim, apresentei trabalhos em três eventos

53- Durante o curso, você trabalhou como *professor de música*? (Caso tenha tido várias experiências, somar o tempo) (Em caso negativo, pule para a questão 54)

- 1) () Não
- 2) () Sim, por até um semestre letivo
- 3) () Sim, por até um ano letivo
- 4) () Sim, por mais de um ano letivo

53.1- Onde você já trabalhou como *professor de música*? (Marque quantas opções forem necessárias)

- 1) () Em escola especializada de música em Belo Horizonte
- 2) () Em escola especializada de música em outras cidades
- 3) () Dando aulas particulares
- 4) () No Ensino Fundamental e/ou Médio regular, em escola pública
- 5) () No Ensino Fundamental e/ou Médio regular, em escola privada
- 6) () Na Educação Infantil
- 7) () Em projetos sociais

8) () Outro:

54- Durante o curso, você trabalhou como pianista?

1) () Sim 2) () Não (Em caso negativo, pule para a questão 55)

Especifique a(s) atividade(s):

Atividade 1:

Atividade 2:

Atividade 3:

4ª PARTE - APÓS A GRADUAÇÃO EM MÚSICA

55- Após sua graduação, você pretende:

- 1) () Ingressar em outra graduação na área de Música
- 2) () Ingressar em uma graduação de outra área
- 3) () Ingressar em um curso de Mestrado em Música
- 4) () Ingressar em um curso de Mestrado de outra área
- 5) () Ingressar em um curso de pós-graduação em Música
- 6) () Ingressar em um curso de pós-graduação em outra área
- 7) () Realizar cursos de curta duração em Música
- 8) () Ainda não sei
- 9) () Outros:

56- Após a graduação, você pretende trabalhar na área de Música?

- 1) () Sim, independentemente do trabalho
- 2) () Sim, dependendo da(s) oportunidade(s) de trabalho que eu encontrar, do salário, das condições de trabalho, etc.

- 3) () Não vou procurar trabalho nessa área, mas se surgir algo, pretendo avaliar
- 4) () Não, pois já tenho emprego em outra área e pretendo continuar nele
- 5) () Não pretendo trabalhar na área de música
- 6) () Outra:

57- Dentre os campos de trabalho para os quais a graduação em Música prepara, qual(is) lhe interessa(m) mais? (Enumere em ordem de prioridade caso tenha mais de uma opção)

- 1) () Músico em eventos (casamentos, recepções, etc)
- 2) () Educador musical em cursos livres
- 3) () Professor de PIANO em Conservatórios Estaduais ou Municipais
- 4) () Professor de PIANO em escolas especializadas
- 5) () Professor no ensino superior
- 6) () Regente de Coral
- 7) () Regente de Coral Infantil
- 8) () Correpetidor em escolas de música
- 9) () Arranjador
- 10) () Concertista
- 11) () Músico popular (bandas, shows, etc)
- 12) () Outro:

- 13) () Nenhum

58- (SOMENTE PARA OS GRADUADOS)

Você se considera atualmente bem preparado(a) para trabalhar profissionalmente na área da Música?

- 1) () Sim, pois investi nisso e a graduação me deu uma boa preparação
- 2) () Sim, pois a graduação me deu uma boa preparação para isso
- 3) () Sim, pois investi nisso por conta própria
- 4) () Sim, outro motivo: _____
- 5) () Não, pois não investi e/ou tive tempo para isso
- 6) () Não, pois não investi e/ou tive tempo e não tive uma boa preparação na graduação para isso
- 7) () Não, pois não tive uma boa preparação na graduação para isso

- 8) () Não, outro
motivo: _____
- 9) () Não sei
- 10) () Outra:

59- Qual das alternativas abaixo mais se aproxima de sua opinião sobre o valor do diploma em Música da UFSJ/UFMG?

- 1) () É um diploma *por si só* muito valorizado
- 2) () É um diploma cujo valor depende principalmente da trajetória *acadêmica* e *profissional* de quem o possui
- 3) () É um diploma cujo valor depende principalmente da trajetória *acadêmica* de quem o possui
- 4) () É um diploma cujo valor depende principalmente da trajetória *profissional* de quem o possui
- 5) () É um diploma cujo valor depende principalmente de *quem* o possui
- 6) () É um diploma cujo valor depende principalmente do *contexto* em que será utilizado
- 7) () É um diploma pouco valorizado, independentemente da trajetória profissional e/ou acadêmica de quem o possui, do contexto ou de quem o possui
- 8) () É um diploma sem valor, independentemente da trajetória profissional e/ou acadêmica de quem o possui, do contexto ou de quem o possui
- 9) ()
Outro: _____

60- Se você pudesse escolher novamente, ainda optaria por fazer o curso de Música?

- 1) () Sim
- 2) () Não
- 3) () Não sei

5ª PARTE – TRAJETÓRIA FORMATIVA MUSICAL

61- Com qual idade você iniciou seus estudos musicais?

- 1) () 4-5 anos
- 2) () 6-7 anos
- 3) () 8-9 anos

- 4) () 10-12 anos
- 5) () 13-15 anos
- 6) () Com mais de 15 anos

62- Com qual idade você começou a ter aulas de PIANO?

- 1) () 4-5 anos
- 2) () 6-7 anos
- 3) () 8-9 anos
- 4) () 10-12 anos
- 5) () 13-15 anos
- 6) () Com mais de 15 anos

63- Você realizou sua formação musical:

- 1) () Em um Conservatório Estadual de Música
- 2) () Em um Conservatório Municipal de Música
- 3) () Em uma escola particular de música
- 4) () Com um(a) professor(a) particular
- 5) () Outros: -

64- Há algum músico em sua família?

- 1) () sim 2) () não (Em caso negativo, pule para a questão 65)

64.1- Se respondeu sim, indique o grau de parentesco: (marque quantas opções forem necessárias)

- 1) () Pai
- 2) () Mãe
- 3) () Irmão/irmã
- 4) () Avô/avó
- 5) () Tio/ Tia
- 6) () Outro:

64.2 - Ele(s) teve(tiveram):

- 1) () formação musical formal
- 2) () formação musical informal

65- Você toca ou já tocou outro(s) instrumento(s)?

- 1) () sim 2) () não

65.1- Em caso afirmativo, indique o(s) instrumento(s):

66- Quem incentivou sua formação musical?
(marque até 3 opções)

- 1) () Pai
- 2) () Mãe
- 3) () Irmão/irmã
- 4) () Avô/avó
- 5) () Tio/ Tia
- 6) () Ninguém me incentivou
- 7) () Um(a) amigo(a)
- 8) () Um vizinho
- 9) () Outro:

67- Antes do ingresso no Curso de Música você já havia assistido, ao vivo, a concertos de música erudita?

- 1) () sim, em minha cidade
- 2) () sim, mas em outra cidade
- 3) () nunca

68- Antes do ingresso no Curso de Música você teve algum tipo de experiência de prática musical em conjunto?

- 1) () sim
- 2) () não (Em caso negativo, pule para a questão 69)

68.1- Em caso afirmativo, especifique:
(marque quantas opções forem necessárias)

- 1) () Em bandas de música
- 2) () Em bandas de rock, MPB, pop, etc
- 3) () Em coral infantil
- 4) () Em coral adulto
- 5) () Grupos de Câmara
- 6) ()

Outra: _____

69- Você possui ou não um piano? (Em caso negativo, pule para a questão 70)

- 1) () sim
- 2) () não

69.1- Em caso afirmativo, qual a marca e modelo de seu piano?

69.2- Em caso afirmativo, como seu piano foi adquirido?

- 1) () à vista
- 2) () consórcio
- 3) () em prestações
- 4) () herança
- 5) () Outros: -

70- Em sua opinião quais as principais características *pessoais* de um bom pianista?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

71- Cite o nome de três pianistas de sua preferência:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

72- Se você já se formou, qual foi o programa de sua formatura? Se você ainda é estudante, o que gostaria de tocar em seu recital de formatura?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

73- (SOMENTE PARA OS GRADUADOS)
Atualmente, você faz ou não aulas de piano regularmente?

- 1) () sim
- 2) () não

73.1- Por quê?

74- Você já participou ou não de concursos de piano?

- 1) () sim
2) () não

74.1- Em caso afirmativo, foi premiado?

- 1) () sim
2) () não

75- Você já participou ou não de *Master Classes*?

- 1) () sim
2) () não

76- Em relação às suas partituras: (marque quantas opções forem necessárias):

- 1) () Costumo tirar cópias das partituras de meu professor
2) () Costumo tirar cópias das partituras da biblioteca
3) () Baixo partituras na internet
4) () Possuo muitas partituras originais
5) () Possuo algumas partituras originais
6) () Outros: -

77- Em sua opinião, qual a *importância* dos seguintes fatores para uma boa formação pianística:

FATORES	grande	média	pequena	nenhuma
Talento				
Iniciação precoce				
Ouvido absoluto				

Conhecimento de outros idiomas				
Musicalidade				
Esforço e sacrifício				
Boa orientação				
Sensibilidade artística				
Apoio e incentivo da família				
Cultura geral				
Boa condição financeira				
Participação em concursos de piano				
Participação em cursos livres				
Disciplina e dedicação				
Conhecimento do repertório pianístico				

78- Caso você se lembre, cite 3 obras (literárias ou cinematográficas) que tenham como temática (central ou periférica) o piano ou o pianista.

- 1) _____
2) _____
3) _____

6ª PARTE - PRÁTICAS CULTURAIS E ESTILO DE VIDA

79- Você tem aversão a: (marque quantas opções forem necessárias)

- 1) () música sertaneja
2) () música pop comercial
3) () música eletrônica
4) () rock heavy metal
5) () "axé music"
6) () música contemporânea
7) () música erudita em geral
8) () música popular em geral
9) () a um determinado período musical:

- 10) () ópera
 11) () jazz
 12) () funk
 13) () Outro gênero musical:

80- Quanto tempo em média você passa na Internet por dia?

- 1) () Nenhum
 2) () Até uma hora
 3) () Até duas horas
 4) () Até três horas
 5) () Quatro horas ou mais

80.1- O que você mais acessa na internet? (Enumere, em ordem de importância, as opções que correspondam ao seu caso, sendo 1 a opção mais acessada, e assim por diante.)

- 1) () Meus e-mails
 2) () Notícias
 3) () Youtube
 4) () Sites de relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter etc.)
 5) () Jogos
 6) () Conteúdo variado

81- Quais suas atividades de lazer preferidas? (Enumere, em ordem de importância, as opções que correspondam ao seu caso, sendo 1 a opção principal, e assim por diante.)

- 1) () Televisão
 2) () Cinema
 3) () Teatro
 4) () Bares
 5) () “Balada” (boate)
 6) () Festa na casa de amigos
 7) () Shows
 8) () Concertos de música erudita
 9) () Livros
 10) () Cultivo de um hobby
 Qual? _____
 11) () Academia
 12) () Prática esportiva
 Qual? _____
 13) () Internet
 14) () Ouvir música (CDs, rádio, internet, MP3, etc)

- 15) () Assistir a filmes em DVD
 15) () Outra:

82- Dentre os julgamentos expressos abaixo, qual é aquele que é mais próximo de sua opinião?

- 1) () A música contemporânea é complicada
 2) () A música contemporânea não é para mim
 3) () Aprecio a música contemporânea, mas não a conheço
 4) () Gosto bastante da música contemporânea, por exemplo, Schoenberg
 5) () Toda música contemporânea de qualidade me interessa

83- Cite seus dois programas de televisão preferidos:

84- Dentre os julgamentos expressos abaixo, qual é aquele que é mais próximo de sua opinião?

- 1) () A pintura não me interessa
 2) () Museu não é o meu forte, não consigo apreciar
 3) () A pintura é bela, mas difícil, para falar dela é preciso conhecer
 4) () Gosto muito dos impressionistas
 5) () Interesse-me tanto pela pintura abstrata quanto pela pintura das escolas clássicas

85- Marque os três gêneros de filmes que você prefere:

- 1) () Ação e aventura
 2) () Romance
 3) () Drama
 4) () Documentário
 5) () Filmes históricos
 6) () Ficção
 7) () Comédia
 8) () Arte
 9) () Outro: _____

86- Marque os três gêneros literários que você
prefere:

- 1) () Não tenho o hábito de ler
- 2) () Policial
- 3) () Livros técnicos sobre música
- 4) () Biografias de músicos
- 5) () Biografias em geral
- 6) () Poesia
- 7) () Livros de auto-ajuda
- 8) () Best Sellers
- 9) () Bíblia
- 10) () Outro: _____