

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

HELDER DANILO CAPUZZO

**O TRABALHO DO PIANISTA E O PIANISTA DO TRABALHO:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FAZER PROFISSIONAL**

SÃO PAULO
2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

HELDER DANILO CAPUZZO

**O TRABALHO DO PIANISTA E O PIANISTA DO TRABALHO:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FAZER PROFISSIONAL**

Versão Corrigida
(versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Música.

Área de concentração: Processos de criação musical.
Linha de pesquisa: Questões interpretativas.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Sayure Shimabuco

SÃO PAULO
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Capuzzo, Helder Danilo

O trabalho do pianista e o pianista do trabalho:
considerações acerca do fazer profissional / Helder
Danilo Capuzzo; orientadora, Luciana Sayure Shimabuco. -
São Paulo, 2022.
150 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música
/ Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São
Paulo.

Bibliografia
Versão corrigida

1. Música. 2. Mercado de trabalho do músico. 3.
Fazer musical. 4. Piano. 5. São Paulo. I.
Shimabuco, Luciana Sayure. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Nome: CAPUZZO, Helder Danilo

Título: O trabalho do pianista e o pianista do trabalho: considerações acerca do fazer profissional

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Música.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realizar a pesquisa;

À minha orientadora, Luciana Sayure Shimabuco, por sua amizade, paciência, confiança e também pela intensa dedicação a todas as etapas deste trabalho;

Aos professores Mário Videira e Ricardo Ballesterro, pelas valiosas contribuições e orientações a esta pesquisa apresentadas no exame de qualificação;

Aos professores Camila Bomfim, Carla Reis, Mauricy Martin e, novamente, ao Ricardo Ballesterro, por aceitarem integrar a banca examinadora;

À professora Liliana Segnini, pelo incentivo e pelos importantes apontamentos no estudo da temática desta pesquisa;

Aos 18 pianistas entrevistados que, gentilmente, cederam seu tempo e compartilharam comigo suas histórias;

Aos docentes Marcos Câmara de Castro, Stelio Marras, Robert John Suetholz, Amílcar Zani Netto e Yonara Dantas de Oliveira, pelas disciplinas de pós-graduação que enriqueceram minha trajetória acadêmica nesses anos de pesquisa de doutorado;

Aos colegas de disciplinas, em especial, Karina Morais, pela leitura de uma versão ainda inicial do projeto;

À Helen Capuzzo, minha irmã, responsável pelas transcrições das entrevistas gravadas em áudio;

Ao Moisés Mendoza Baião, pelo companheirismo durante o processo de pesquisa e pela valiosa ajuda nas leituras e na formatação do trabalho;

À Flora Vezzà, pela amizade, pelas leituras, pelas discussões e pela ajuda com o inglês;

Às amigas Mariana Maziero e Sharine Melo e aos amigos Victor Abreu e Ricardo Pozenatto, pelas leituras e contribuições em partes isoladas do texto;

Aos meus alunos e seus familiares, pela compreensão com minhas demandas relacionadas à tese;

Aos colegas de trabalho do Instituto Fukuda, do Conservatório da Vila Mariana e do Espaço Cultural de Artes, pelo apoio e incentivo;

Às amigas e amigos pelos momentos especiais durante o longo processo de pesquisa, em especial Alexandre Nakahara, Brenno Almeida, Bruno Pfefferkorn, Camila Mendes de Souza, Camila Ruiz de Paula, Danila Bustamante, Danilo Dilettoso, Diogo Damasio, Gabriela Gasparin, Maria Paula Carvalho, Mariana Coggiola, Regina Rocha, Renata de Haro, Thays Cabette e Vanessa Selicani;

Aos meus pais, Marta e Dagoberto, e às minhas irmãs Heidi e Helen, por todo o amor. À minha prima Anete. Aos meus avós Laura, Norival, Helena (*in memorian*) e Daniel (*in memorian*).

RESUMO

CAPUZZO, Helder Danilo. **O trabalho do pianista e o pianista do trabalho**: considerações acerca do fazer profissional. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A pesquisa investiga o trabalho do pianista em pelo menos duas dimensões: a primeira, relacionada às elaborações artísticas e criativas de instrumentistas que transitam, prioritariamente, pela música de concerto; a segunda, voltada à inserção laboral dos pianistas na sociedade. O objetivo é conhecer de quais maneiras pianistas vivenciam a profissão nas esferas da atividade musical e do emprego e, assim, atendem a demandas específicas e a necessidades práticas, como, por exemplo, sustentar-se financeiramente. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em profundidade (QUEIROZ, 1991) com dezoito músicos que vivem e atuam na cidade de São Paulo e em alguns municípios de sua região metropolitana. Contribuíram na realização deste estudo os aportes de Antunes (2009), Huws (2017, 2019) e Dubar (2020), pela compreensão da morfologia do trabalho na contemporaneidade, bem como as pesquisas de Becker (2008), Menger (2005) e Segnini (2006), que problematizam especificamente a temática do trabalho nas artes. Estruturada em três capítulos, a tese acata diversos aspectos da trajetória pessoal e profissional dos pianistas, do começo do aprendizado do instrumento aos problemas encontrados no cotidiano. O primeiro deles discorre a respeito da iniciação pianística desses músicos, do suporte familiar e das primeiras aquisições de competências; o segundo busca compreender quais são os principais disparadores para a profissão; o terceiro investiga como os entrevistados lidam com as demandas decorrentes da vida profissional a partir da relação deles próprios com o instrumento. Os resultados refletem os intensos movimentos na vida profissional dos entrevistados que, por sua vez, seguem em busca de um delicado equilíbrio entre, de um lado, a autonomia no trabalho, em suas diversas dimensões, e, de outro, a busca por segurança financeira.

Palavras-chave: Música. Mercado de trabalho do músico. Fazer musical. Piano. São Paulo.

ABSTRACT

CAPUZZO, Helder Danilo. **The work of the pianist and the pianist at work**: a discussion about professional practice of piano. 2022. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The research investigates the pianist's work in at least two dimensions: the first is related to the artistic and creative elaborations of instrumentalists who deal, primarily, with concert music; the second approaches the occupational insertion of pianists in society. Its objective is to find out in which ways pianists experience their profession, both in the spheres of musical activity and of employment, with their specific demands and practical needs, such as to make a livelihood. Data collection was carried out through in-depth interviews (QUEIROZ, 1991) with eighteen musicians who live and work in the city of São Paulo and its metropolitan area. This study has profited of the researches of Antunes (2009), Huws (2017, 2019) and Dubar (2020) for understanding the morphology of labor in contemporaneity, as well as the research of Becker (2008), Menger (2005) and Segnini (2006), that specifically problematize the theme of working in the arts. The thesis is structured in three chapters, covering various aspects of the pianists' personal and professional trajectory, from the beginning of instrument learning to the challenges encountered in everyday life. The first chapter discusses the musicians' pianistic initiation, family support and the first acquisition of skills; the second seeks to understand what are the main triggers for professionalization; the third investigates how the interviewees deal with the demands due to their professional life from the point of view of their relationship with the instrument. The results reflect the intense movements in the interviewee's professional life as they continue to search for a delicate balance between, on the one hand, autonomy at work, in its various dimensions, and, on the other hand, the search for financial security.

Keywords: Music. Musician labor market. Music making. Piano. São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Duas das famílias que concentram as profissões musicais segundo a CBO	20
Tabela 2 – Competências pessoais da atividade do músico intérprete segundo a CBO	21
Tabela 3 – Condições gerais de exercício das atividade de músicos compositores, arranjadores e musicólogos e de músicos intérpretes segundo a CBO	22
Tabela 4 – Entrevistados pela pesquisa (nome fictício, idade e data da entrevista)	29
Tabela 5 – Áreas de atuação profissional dos pianistas entrevistados	30
Tabela 6 – Idade e instrumento que os entrevistados começaram a estudar	35
Tabela 7 – Relação entre formação musical em escolas especializadas e frequência no Ensino Superior de Música	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Em torno da ideia de trabalho	14
Caminhos metodológicos	24
CAPÍTULO 1: INICIAÇÃO AO PIANO	34
1.1 OS PRIMEIROS ACORDES	34
1.2 DESDOBRAMENTOS E DISCUSSÃO	42
CAPÍTULO 2: DISPARADORES PARA A PROFISSÃO DE PIANISTA	47
2.1 CAMINHOS E POSSIBILIDADES COM O PIANO	47
2.1.1 O reconhecimento dos sentidos profissionais relacionados ao estudo de piano	47
2.1.2 Financiamento e permanência nos estudos	55
2.1.3 Apoios dos professores de piano nas trajetórias profissionais	61
2.1.4 O engatilhar da vida profissional	68
2.2 DESDOBRAMENTOS E DISCUSSÃO	73
2.2.1 Socialização profissional e a contínua construção de identidades profissionais	73
2.2.2 O acesso a instituições de ensino e o vínculo professor-aluno na construção profissional do pianista	78
CAPÍTULO 3: O TRABALHO DO PIANISTA E O PIANISTA DO TRABALHO	86
3.1 OLHARES SOBRE O TRABALHO	86
3.1.1 Estudar piano	87
3.1.2 Estudar o quê? Para quê?	93
3.2 DESDOBRAMENTOS E DISCUSSÃO	110
3.2.1 Tocar piano: uma ação ao mesmo tempo resultante e geradora de demandas profissionais	111
3.2.2 Acúmulo de tarefas e intensificação do trabalho	115
3.2.3 Incertezas de um velho novo normal	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas	146
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo	147

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a relação de pianistas com o mundo do trabalho. Mais especificamente, trata-se de um estudo que privilegia a intersecção entre pelo menos duas dimensões desse universo: a primeira, relacionada às elaborações artísticas e criativas de instrumentistas que transitam, prioritariamente, pela música de concerto – *o trabalho do pianista ao piano*; a segunda, voltada à inserção laboral dos pianistas na sociedade – *o pianista no mercado de trabalho*. A indagação que nos move é conhecer de quais maneiras pianistas experienciam o trabalho ao longo de sua trajetória profissional, tanto na esfera da atividade musical – na relação entre instrumentista e instrumento, especialmente – quanto na esfera do emprego, com as respectivas demandas específicas e que atendem a necessidades práticas como, por exemplo, ser devidamente remunerado. A hipótese de fundo é que esses dois tipos de *trabalho* estão em permanente desequilíbrio, em uma tensão que na maior parte do tempo pode reduzir o primeiro ao segundo. Não obstante, nos interessa questionar em que medida é possível inverter essa tendência e observar os modos como o próprio repertório e as experiências no instrumento também podem direcionar a atuação e o fazer profissional.

Este objeto de estudo apresenta-se na esteira de reflexões conectadas à minha atuação profissional, principalmente, como professor de piano e como pianista colaborador¹. Essa trajetória, ao longo dos últimos 20 anos, tem se formado justamente na articulação entre, por um lado, responder a uma demanda externa por um serviço a mim solicitado ou para o qual reúno qualificações e, por outro, por vezes mais importante, responder às minhas necessidades de trabalho e de renda. As questões sobre o meu trabalho artístico em meio ao universo das relações profissionais por mim travadas sempre estiveram no centro do meu cotidiano, nas conversas com meus colegas de profissão, alunos, professores, amigos músicos e até mesmo os não músicos.

¹ Neste trabalho, é adotada a definição de *pianista colaborador* como aquele musicista que se dedica a estudar e a apresentar peças do repertório escrito para piano acrescido de outro instrumento ou voz, sejam disposições menores, como *duos*, *trios* e *quartetos*, ou maiores, como coro e piano, por exemplo. Também estão previstas as atuações do pianista colaborador nas atividades com piano que englobam não só a música vocal e instrumental, mas também a intersecção com outras expressões artísticas. Além de sugerir uma maior horizontalidade, essa denominação procura abarcar, de modo transversal e dinâmico, as várias competências implicadas no dia-a-dia deste músico, seja em situação de aula, de ensaio, de teste ou de performance pública (BALDOVINO; BALLESTERO, 2018; BALLESTERO, 2014).

Desde que comecei a idealizar o projeto que resultou nesta tese, me atraía a possibilidade de estudar música a partir de um ponto de vista eminentemente transversal. Georgina Born (2015, p. 359), aliás, atesta justamente para uma alternativa que compreende o objeto musical enquanto uma “constelação de mediações”, de modo que seja possível explicitar suas inúmeras formas de existência: “traço sonoro, exegese discursiva, notação, prótese tecnológica, performance social e corporificada”². Segundo a autora,

música requer e estimula associações entre uma extensão variada de sujeitos e objetos – entre o músico e o instrumento, o compositor e a partitura, ouvinte e o sistema de som, programador e código musical [...] música pode, portanto, parecer um tipo de objeto cultural extraordinariamente difuso: um agregado de mediações sonoras, sociais, corporais, discursivas, visuais, tecnológicas e temporais – uma colagem musical, entendida como uma constelação característica de tais mediações heterogêneas³. (BORN, 2015, p. 359)

No entanto, a pesquisa acerca das profissões artísticas – e, especificamente, a atividade laboral do músico na sociedade – tem apresentado desafios particulares, que partem tanto de pontos de vista externos quanto internos ao campo. Se, por um lado, as Ciências Humanas e Sociais têm, historicamente, dado pouca atenção às profissões relacionadas às artes dentro das carreiras reconhecidas no mundo do trabalho (COLI, 2006; ZOLBERG, 2006)⁴, não é menos verdade que a própria área artística tem se mostrado, de certo modo, rebelde à análise de seu objeto a partir de um ponto de vista que possa expor ou desafiar relações há muito cristalizadas em seus modos de organização (BORN, 1995, 2010a, 2010b; CANCLINI, 2012; GOEHR, 1994; McCLARY, 2002; ZOLBERG, 2006).

² No original: “sonic trace, discursive exegeses, notated score, technological prosthesis, social and embodied performance”. Obs: todas as traduções de citações apresentadas ao longo da tese foram realizadas por mim.

³ No original: “Music requires and stimulates associations between a diverse range of subjects and objects – between musician and instrument, composer and score, listener and sound system, music programmer and digital code [...] music may therefore appear to be an extraordinarily diffuse kind of cultural object: an aggregation of sonic, social, corporeal discursive, visual, technological and temporal mediations – a musical assemblage, where this is understood as a characteristic constellation of such heterogeneous mediations”.

⁴ Segundo Juliana Coli (2006, p. 25), esse fato acontece por conta dos “problemas e ambiguidades conceituais” inerentes ao campo artístico e que escapam, de certo modo, ao eixo temático examinado pela Sociologia. Para a autora, a análise dessas profissões – em especial o *trabalho musical* voltado ao repertório da música de concerto – “necessita ultrapassar os critérios imediatos da dimensão econômica e de organização social enquanto elementos de uma classificação predeterminada, com base na divisão de trabalho” (COLI, 2006, p. 25), uma vez que tais atividades são estruturadas em “critérios práticos com base nas competências [...] das habilidades pessoais do artista”.

Ao vivenciar os tensionamentos provocados pela intensa elaboração criativa exigida na minha atuação como performer – desenvolvida, em parte, na minha dissertação de mestrado (CAPUZZO, 2015) – e como professor de piano, além dos desafios encontrados no universo de trabalho – me manter produtivo artisticamente, me manter empregado, garantir meios para o sustento da vida –, cheguei aos seguintes questionamentos: Em que medida é possível se sustentar financeiramente a partir da prática ao piano? Como é construído o repertório musical do pianista em meio às suas relações de trabalho? Como esse repertório é experienciado? De quais formas o estudo do instrumento se relaciona com o universo profissional do músico? Como as estratégias de aprendizagem estão vinculadas ao trabalho do pianista?

Com base nessas questões, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa analisar o panorama do universo pianístico e investigar conexões entre as relações de trabalho e de criação musical do pianista vinculado à chamada música de concerto, a partir de entrevistas com interlocutores selecionados. Como objetivos específicos, busquei: refletir sobre o acesso ao ensino de piano, o suporte familiar e as primeiras aquisições de competências; compreender quais são os principais disparadores para a profissão; e investigar como os entrevistados lidam com as demandas decorrentes de sua inserção laboral a partir da relação deles próprios com o instrumento.

No entanto, para compreender com maior precisão as relações entre trabalho, emprego e profissão no âmbito da atividade do pianista, fez-se necessário estabelecer uma conceituação da categoria trabalho que abarcasse atividades e situações que não apenas aquelas previstas no mercado de trabalho convencional⁵. Nesse sentido, o encontro com os estudos de Ricardo Antunes (2005, 2009, 2018) e Ursula Huws (2017, 2019) acerca da configuração do trabalho na contemporaneidade, cada vez mais heterogêneo, complexo e fragmentado, foram essenciais para a compreensão das diversas dimensões para as quais essa temática pode se desdobrar. Além disso, o alerta de Eliot Freidson (2019) acerca da necessidade de uma maior abrangência a esse respeito pareceu pertinente:

Muitos tipos de trabalho e de trabalhadores não aparecem nas estatísticas oficiais do Estado moderno em que se apóiam a maioria dos sociólogos. Um estudo atento dessas formas *não-oficiais* de trabalho produtivo leva nossa concepção de trabalho para além da economia oficial. Mais, ainda fornece-nos recursos que podem ampliar nossa concepção de profissionalismo para além das convenções históricas [...]. Quando

⁵ Refiro-me aqui, principalmente, ao mercado de trabalho industrial, fabril.

pesquisamos o trabalho produtivo fora do mercado, descobrimos efetivamente muitas circunstâncias empíricas em que trabalho criativo, especializado, é realizado por períodos prolongados de tempo e em grande parte sem remuneração [...]. Nessas circunstâncias, encontramos um profissionalismo que, por opção ou por necessidade, está desprovido das instituições responsáveis pela garantia de meio de vida aos trabalhadores, um profissionalismo expresso puramente como dedicação a um compromisso com a prática de um ofício complexo que tem valor para outros. (FREIDSON, 2019, p. 42-43)

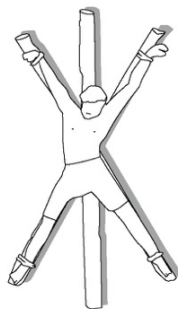
Ainda que se mostre abundante o número de pesquisas e trabalhos acadêmicos voltados às diversas facetas da produção ao piano, é possível verificar uma escassez de abordagens a respeito das intersecções entre a produção criativa do pianista com o mercado de trabalho⁶. Foram importantes as leituras dos estudos de Stephen Cotrell (2004), Liliana Segnini (2006, 2009), Juliana Coli (2006, 2008), Luciana Requião (2002, 2008), Camila Bomfim (2017) e Carla Reis (2014) que, cada um a seu modo – de forma explícita ou não –, abriram e pavimentaram caminhos de pesquisas e de reflexões acerca do fazer musical enquanto labor intelectual e criativo, na maior parte das vezes precarizado, inscrito na sociedade. O mesmo poderia ser dito da pesquisa de Howard Becker (2008) e Pierre-Michel Menger (2005, 2014), estes voltados à área das artes de maneira mais ampla. Além disso, o estudo do mundo do trabalho musical é eminentemente interdisciplinar. Incorpora não só pesquisadores da área da Música ou das Artes, mas também das diversas Ciências Sociais – História, Sociologia, Antropologia – e da Saúde – Fisioterapia –, por exemplo. É esperado que a complexidade do assunto não o caracterize como um terreno homogêneo, tampouco um campo de estudos consolidado. Trata-se de um lugar de *fronteira*, na medida em que “movimenta a reflexão sobre o contato e a integração” de territórios diferentes (HISSA, 2002, p. 34).

⁶ É possível dividir em pelo menos três eixos principais os estudos publicados no Brasil que abordam explicitamente a inserção profissional do pianista. O primeiro deles se dedica a investigar o *ensino de piano* e o papel do músico-professor na carreira do intérprete (BOZZETO, 1999; CERQUEIRA, 2010; GLASER, 2005). O segundo apresenta aspectos profissionais sob a ótica do *pianista colaborador*, em que são observados os diferentes perfis, os modos de ser, os percursos formativos e as competências exigidas destes artistas em contextos específicos de inserção laboral (ALEXANDRIA, 2005; FRIESEN, 2018; MONTENEGRO, 2013; MOTA, 2015). Pode-se também mencionar as pesquisas que visam discutir as relações muitas vezes descompassadas entre a *formação acadêmica* no ensino superior e a *atuação profissional* dos pianistas, como demonstram estudos de caso em Belo Horizonte e Goiânia (HAMMER, 2017; MIRANDA, 2015). Esse último tipo de enfoque, vale dizer, está presente, em maior ou menor grau, nos dois outros eixos de pesquisa. Vale mencionar também Sílvio Baroni (1999), cuja tese promoveu o debate sobre a figura do intérprete-pianista em um contexto de avanço tecnológico e de mercantilização cultural e cuja hipótese levantada, ainda que não confirmada, apontava para seu gradativo desaparecimento.

Em torno da ideia de trabalho

A palavra *trabalho*, presente duas vezes no título desta tese, admite muitos significados e aplicações. De forma geral, pode-se entendê-la como um conjunto de atividades, produtivas ou criativas, exercido pelo ser humano para atingir determinado fim. Em *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, Raymond Williams (2007, p. 396) inicia a descrição do termo reconhecendo sua abrangência, ao sugerir que *trabalho* é “a palavra mais geral para referir-se a fazer algo e a algo feito”. Mas, conforme abordagem de Suzana Albornoz (2002), o conteúdo de *trabalho*, ainda que de fácil compreensão, oscila entre o fardo e a ação humana que transforma matéria natural em objeto de cultura. O trabalho coloca o ser humano “em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas” (ALBORNOZ, 2002, p. 8).

Figura 1 – *Tripalium*



Fonte: Emmanuel Roquette (Creative Commons BY-SA 4.0). Editado pelo autor.

Na etimologia, o termo *trabalho* pode remeter a tortura e a sofrimento. Segundo José Pedro Machado (2003, p. 320), *trabalhar* é oriundo do latim vulgar *tripaliare*, ou “torturar com o *tripalium*”, um instrumento de tortura composto por três estacas (Figura 1) e que, em sua forma original, correspondia a um objeto feito de três paus aguçados utilizado na agricultura para bater, rasgar e esfiapar trigo, espigas de milho e de linho (ALBORNOZ, 2002, p. 10). Sabe-se que, a partir do século XV, acatam-se novos significados ao termo, como *esforço*, *labor* e *luta*, em um processo verificado não só no português, mas também em outros idiomas latinos (ALBORNOZ, 2002, p. 10; CUNHA, 1989). Assim, em decorrência dos inúmeros desdobramentos constitutivos de algumas das línguas da cultura europeia, *trabalhar* possui mais de uma acepção.

Em francês, é possível reconhecer pelo menos a diferença entre *travailler* e *ouvrer* ou *oeuvrer*, sobrando ainda o conteúdo de *tâche*, tarefa. Assim também *lavorare* e *operare* em italiano; e *trabajar* e *obrar* em espanhol. No inglês, salta aos olhos a distinção entre *labour* e *work*, como no alemão, entre *Arbeit* e *Werk*. *Work*, como *Werk*, contém a ativa criação da obra, que está também em *Schaffen*, criar, enquanto em *labour* e *Arbeit* se acentuam os conteúdos de esforço e cansaço. Em português, apesar de haver labor e trabalho, é possível achar na mesma palavra *trabalho* ambas as significações: a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável. (ALBORNOZ, 2002, p. 8-9)

As diferentes palavras e os diferentes sentidos carregados pelo termo *trabalho* refletem, portanto, um espectro com variadas matizes. Em uma das pontas desse espectro estão as “atividades que produzem altos índices de satisfação criativa, ainda que possam envolver empenho mental e esforço físico”, explica Huws (2019, p. 15). Segundo a autora, é a partir dessa lente que podemos pensar no ato de tocar um instrumento musical, preparar uma refeição, inventar um novo jogo ou resolver um quebra-cabeça complicado. Em uma outra ponta, encontramos atividades encaradas como monótonas, esvaziadas de um sentido aparente, que podem acarretar uma necessidade estressante de concentração; ou ainda atividades que utilizam repetidamente certos grupos musculares ou mesmo que possam expor o trabalhador a perigos, como toxinas, ruídos, temperaturas extremas.

De acordo com Antunes (2009, p. 264-265), no decorrer da filosofia dedicada à temática, desde o mundo antigo,

o ato laborativo tem sido compreendido como expressão tanto de vida como de degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. *Érgon* e *pónos*. Momento de catarse e vivência de martírio.

De um lado, o mito *prometeico* do trabalho⁷ [...]; de outro, o *ócio* como liberação, vivência da humanidade contra a desumanização.

Portanto, o trabalho que “cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena” permanece da antiguidade até os dias atuais como “questão nodal” na vida dos seres humanos (ANTUNES, 2005, p. 12). Ou, ainda, como afirma Sadi Dal Rosso (2005), o trabalho se manifesta como um elemento estrutural e constante de toda e qualquer sociedade, independentemente do seu estágio de desenvolvimento.

Ainda em busca dos sentidos em torno dessa temática, cabe também ressaltar a utilidade da conceituação realizada por Roseli Figaro (2008) para a expressão *mundo do trabalho*. Segundo a autora,

mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um *mundo* que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la. [...] O mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla, porque possibilita congregar conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação. (FIGARO, 2008, p. 92-93)

⁷ Com base nas histórias contadas nos poemas de Hesíodo (ca. 750 a 650 a.C.), sabe-se que Prometeu é o *deus-titã* castigado por Zeus por ter protegido os humanos, dando a eles o fogo roubado dos deuses. O fogo é símbolo das artes e das técnicas que os homens, então, eram desprovidos (HESÍODO, 1996, p. 19). Em razão deste gesto, tanto Prometeu quanto os homens foram duramente castigados por Zeus. Até então, os humanos não precisavam trabalhar para viver e, a partir desta punição, foram obrigados a viver trabalhando. Em *Os trabalhos e os dias*, Hesíodo justifica a necessidade do trabalho como uma das contingências humanas, surgida devido à resposta dada por Zeus a Prometeu, por ter sido por ele enganado. O homem, agora desfalcado, precisa trabalhar para subsistir (HESÍODO, 1996, p. 64). No entanto, o poeta também vê o trabalho enquanto uma possibilidade de transformação do estado castigado no qual os seres humanos se encontram. No livro *A condição humana*, lançado originalmente em 1958, Hannah Arendt (2020, p. 59) reconhece Hesíodo como “um dos poucos defensores do trabalho na Antiguidade” e destaca a diferenciação que o poeta faz entre *pónos* e *érgon*, termos gregos que, respectivamente, podem ser traduzidos como “esforço” e “obra” – ou “fabricação” (ARENDR, 2020, p. 102).

Essa multilateralidade de acepções e sentidos emerge de maneira acentuada nas artes pois, como já foi demonstrado por Segnini (2006, 2009), a análise do trabalho do artista precisa considerar o fato que ele significa ao mesmo tempo *expressão artística, realização de uma obra e o exercício de uma profissão*. Para a autora,

o trabalho do artista é frequentemente analisado privilegiando-se sua *performance* ou obra, expressões resultantes de processos de trabalho que possibilitam a interpretação e a criação. [...] A obra é revelada e a organização do trabalho que a elabora é silenciada, embora se inscreva em múltiplas relações sociais. (SEGNINI, 2006, p. 321)

Sendo assim, as possibilidades de utilização da palavra *trabalho* não são exclusivas e, como foi observado, se apresentam inúmeras. Várias delas interessam ao presente estudo, mas, ao priorizar a relação que se pretende traçar entre o que aqui se chama de o *trabalho do pianista e o pianista do trabalho*, faz-se oportuna a descrição de ao menos duas delas. A primeira refere-se à relação direta entre músico e instrumento, sua pesquisa técnica e artística, suas estratégias de estudo, sua abordagem prática e reflexiva em torno do repertório – em suma, o convívio em toda intensidade entre o pianista e o piano. Em alguma medida, trata-se da atividade de esforço ou de realização, que Williams (2007, p. 396) denominou como o sentido fundamental para *trabalho*. Pode-se pensar aqui nas horas em que pianistas se dedicam ao instrumento, nas possibilidades técnicas, afetivas e estruturais dessa relação, bem como em eventuais dificuldades e impasses. Trata-se de uma atividade de relativa autonomia, conduzida em alguma privacidade, que pode estar vinculada ou desvinculada a um emprego remunerado. É nesse sentido que se pode dizer que alguém está trabalhando na *Sonata op. 26* de Beethoven, por exemplo, ou que esteja trabalhando arpejos e escalas. A segunda alternativa de uso do termo *trabalho* diz respeito à inserção laboral do músico na sociedade, uma atividade realizada na esfera pública ou social, “solicitada, definida e reconhecida útil por outros além de nós e, a este título, remunerada” (GORZ, 2003, p. 21). É nesse sentido que se pode dizer que alguém está trabalhando como pianista do coral da cidade, por exemplo, ou que trabalha como professor de piano – nestes casos, ocupa-se um cargo, um emprego. Pode-se ainda pensar na figura do pianista colaborador *freelancer* ou mesmo do pianista solista, estes inseridos em determinados circuitos de concertos e/ou recitais.

Se é admissível falar de *mundo do trabalho* para as duas possibilidades de uso que aqui são destacadas, é na segunda acepção em que o músico explicitamente se reconhece enquanto sujeito pertencente aos sistemas de emprego contemporâneos. Afinal, diferentemente do que

se poderia supor⁸, a prática artística profissional se insere nos processos de produção do sistema capitalista (BECKER, 2008; BENHAMOU, 2007; BOURDIEU, 2018; MENGER, 2005). Como afirma Menger (2005, p. 45),

nas representações atuais, o artista é quase como uma encarnação possível do trabalhador do futuro, é quase como a figura do profissional inventivo, móvel, rebelde perante as hierarquias, intrinsecamente motivado, que vive numa economia da incerteza, e mais exposto aos riscos de concorrência interindividual e às novas inseguranças das trajetórias profissionais.

Por sua vez, Huws (2017) inscreve o trabalho do artista na categoria do *trabalho criativo*, um tipo de labor que, segundo a autora, ocupa um lugar eminentemente contraditório nas economias modernas. Por um lado, companhias e instituições se equilibram entre a necessidade de inovação e o imperativo de controle sobre a propriedade intelectual e gerenciamento da força de trabalho criativa. Por outro, trabalhadores “precisam encontrar um equilíbrio entre a busca por autoexpressão e por reconhecimento e a necessidade de ganhar a vida” (HUWS, 2017, p. 255). Do que se pode depreender de suas pesquisas, essa categoria de trabalho reúne não somente as profissões das áreas das artes e do entretenimento, mas também dos campos da comunicação e da tecnologia, por exemplo. A socióloga examina alguns dos elementos característicos dos tipos de trabalho criativo e sistematiza suas funções e os imperativos que os moldam: a invenção de novos produtos; o fornecimento de conteúdo para vários tipos de mídia; atividades conectadas a educação, treinamento e fornecimento de informação ao público e; por fim, o trabalho criativo voltado à invenção de novos sistemas e processos (HUWS, 2017). A autora comenta ainda que,

a despeito de os trabalhadores criativos formarem parte de um *continuum* com outros trabalhadores que desempenham atividades que, a despeito de

⁸ Remete-se aqui ao senso comum que eleva os artistas enquanto seres humanos especiais e a arte como uma coisa *fora do mundo*, não presidida por lógicas de interesse. Em oposição a essa mentalidade romântica do *artista puro*, Becker (2008) salienta justamente a face material das relações estabelecidas entre pessoas envolvidas nas diversas manifestações culturais. Ao longo de seu *Art worlds [Mundos da arte]*, nos auxilia a observar estabelecimentos de regras, divisões de trabalho, profissões, relações de emprego e carreiras profissionais, entre outras características presentes nas atividades artísticas. Pierre Bourdieu (2018, p. 19), por sua vez, irá afirmar que o cosmo econômico da arte é definido por uma *pretensa* recusa do comercial: “O comércio da arte – comércio das coisas de que não se faz comércio – pertence à classe das práticas [...] que [...] não conseguem fazer o que fazem a não ser procedendo como se não o fizessem. [...] O desafio desferido pelas economias fundadas na denegação do “econômico” a toda a espécie de economicismo reside precisamente no fato de que elas só funcionam e, na prática – não somente nas representações –, só podem funcionar mediante um recalçamento constante e coletivo do interesse propriamente “econômico” e da verdade das práticas desvendadas pela análise “econômica”.

serem baseadas em conhecimento, não seriam normalmente consideradas como criativas, suas experiências exibem, de maneira particularmente nítida, um conjunto de contradições que, em ocupações mais rotineiras, não são tão evidentes. Na medida em que estão ativamente engajados na busca de um sentido para seu trabalho, sentem-se pessoalmente ligados a ele, buscam recompensas morais ou estéticas e investem sua força mental para encarar os desafios que lhes são colocados, estão impossibilitados de empreender as formas simples de transações econômicas que constituem a base do mercado de trabalho – “Quanto você pagará por meu tempo corporal e meu esforço?” –, sem maiores comprometimentos e qualificações. (HUWS, 2017, p. 270-271)

A partir desse panorama, nos interessa investigar como essas duas faces do trabalho se relacionam, se interpenetram e se transformam mutuamente, uma mais voltada para o fazer pianístico, a outra voltada para sua inserção no mercado de trabalho. Se é importante verificar de quais maneiras as expectativas e as condições de um emprego remunerado impactam a atividade do pianista em seu instrumento a ponto de intervirem diretamente em sua prática de estudo e em sua performance, pode-se inverter a proposição e também investigar de que modo o repertório e as experiências ao piano direcionam a atuação e o fazer profissional.

O trabalho artístico, é importante lembrar, só pode existir na *coexistência* do *ato criador* e das *situações de criação*, das *condições da atividade* e das *relações de concorrência* e de *cooperação* entre todos os agentes que formam os mundos artísticos (MENGER, 2005, p. 12). Contudo, não se reconhece, nesta relação, uma espécie de determinismo de causa-efeito. Se é observado que o sistema de metabolismo social tem promovido uma divisão hierárquica que subsume o trabalho ao capital, incluindo aqui os complexos processos de elaboração das obras de arte, também se considera que, em maior ou menor grau, o fazer artístico é dotado de *autonomia*, uma vez que tem seu fundamento ontológico-genético a partir da esfera do *trabalho*, espaço também da *liberdade* e da *emancipação* (ANTUNES, 2009, p. 142).

No Brasil, as profissões ligadas à música estão previstas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Trata-se de uma classificação que reconhece, nomeia e codifica os títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho, bem como uma exigência da Organização Internacional do Trabalho para todos os seus países membros⁹. O trabalhador da música está listado em pelo menos duas *famílias*: a primeira é a de *músicos compositores, arranjadores*,

⁹ A versão mais recente desta classificação foi instituída com base legal na Portaria nº 397, de 9 de outubro de 2002. A relação completa está disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>, acesso em: 05 mai. 2022.

regentes e musicólogos (código 2626 da CBO) e a segunda inclui os *músicos intérpretes* (código 2627), como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Duas das *famílias* que concentram as profissões musicais segundo a CBO

Código	Ocupação	Descrição
2626-05	Compositor	Compõem e arranjam obras musicais, regem e dirigem grupos vocais, instrumentais ou eventos musicais. Estudam, pesquisam e ensinam música. Editoram partituras, elaboram textos e prestam consultoria na área musical.
2626-10	Músico arranjador	
2626-15	Músico regente	
2626-20	Musicólogo	
2627-05	Músico intérprete cantor (erudito e popular)	Interpretam músicas por meio de instrumentos ou voz, em público ou em estúdios de gravação e para tanto aperfeiçoam e atualizam as qualidades técnicas de execução e interpretação, pesquisam e criam propostas no campo musical.
2627-10	Músico intérprete instrumentista (erudito e popular)	

Fonte: CBO. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2022.
Elaboração própria.

Ainda que atividades relacionadas ao *ensino* estejam previstas na descrição sumária das ocupações correspondentes ao código 2626 (Tabela 1), causa estranhamento tanto a ausência de uma indicação específica para o professor de música entre as profissões listadas pela CBO quanto a não inclusão dessa atividade nas descrições das carreiras sob código 2627, salvo uma única menção nas indicações de *competências pessoais* esperadas do *músico intérprete*¹⁰ (Tabela 2, item 15). Diversos autores apontam para a frequente conciliação entre o instrumentista e o professor e buscam refletir sobre as consequências dessa relação na construção das identidades profissionais desses indivíduos (CERQUEIRA, 2010; GLASER,

¹⁰ Há uma carreira com o título de *Professor de música no ensino superior* (código 2349-15 da CBO, disponível em: <www.mtecbo.gov.br>, acesso em: 05 mai. 2022), filiada ao grupo *Professores de artes do ensino superior*, cuja descrição é: “Atuam no ensino superior, nas áreas de artes; planejam cursos; desenvolvem pesquisas e criações artísticas; coordenam atividades de extensão e divulgam conhecimentos específicos em artes. Exercem e assessoram atividades artísticas, pedagógicas e acadêmico-administrativas”. Existe ainda uma carreira com o título *Professores de cursos livres* (código 3331-15 da CBO, disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>, acesso em: 05 mai. 2022), dentro da família *Instrutores e professores de cursos livres*. Segunda a descrição da ocupação, “os profissionais dessa família ocupacional devem ser capazes de criar e planejar cursos livres, elaborar programas para empresas e clientes, definir materiais didáticos, ministrar aulas, avaliar alunos e sugerir mudanças estruturais em cursos”. Tanto os códigos 2349 e 3331 não tratam de especificidades do trabalho musical, reforçando a ausência da atividade docente nas profissões listadas sob o código 2627 (Tabelas 1, 2 e 3).

2005; ZANON, 2006). Entende-se que a prática pedagógica, por ser uma atividade regular e remunerada, muitas vezes legitima a profissionalização do músico instrumentista (REQUIÃO, 2002).

Tabela 2 – Competências pessoais da atividade do *músico intérprete* segundo a CBO

2627: Músicos Intérpretes – Competências pessoais	
1. Trabalhar em equipe	9. Buscar o domínio do instrumento que executa
2. Estudar língua estrangeira	10. Desenvolver leitura à primeira vista
3. Demonstrar concentração	11. Acompanhar a legislação sobre o campo musical
4. Zelar pela manutenção dos instrumentos	12. Divulgar o trabalho através de serviços especializados ou por conta própria
5. Participar de atividades de interesse de classe	13. Contribuir para o aprimoramento do conhecimento musical na sociedade
6. Discutir questões de salubridade e segurança do trabalho	14. Atualizar-se sobre as possibilidades do mercado de trabalho
7. Participar da elaboração de políticas culturais	15. Ministras aulas de música
8. Dominar o vocabulário e sinais musicais	16. Manter-se atualizado sobre os direitos e deveres inerentes à ocupação

Fonte: CBO. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

Elaboração própria.

Tabela 3 – Condições gerais de exercício das atividades de *músicos compositores, arranjadores e musicólogos* e de *músicos intérpretes* segundo a CBO

Condições gerais de exercício	
2626: Músicos compositores, arranjadores, regentes e musicólogos	2627: Músicos Intérpretes
<p>Trabalham com música popular e erudita em atividades culturais e recreativas, em pesquisa e desenvolvimento, na edição, impressão e reprodução de gravações. É comum atuarem concomitantemente no ensino. A grande maioria dos profissionais trabalha por conta-própria, exceção feita aos poucos empregados registrados, vinculados a corpos musicais estáveis, em geral, estaduais ou municipais. O trabalho se desenvolve individualmente e em equipes, geralmente em horários irregulares, com deslocamentos constantes para exercê-lo. Em algumas atividades, podem trabalhar sob condições especiais como, por exemplo, em posições desconfortáveis por longo tempo, em ambientes confinados (poço da orquestra no teatro), sob ruído intenso.</p>	<p>Dedicam-se à música erudita e popular e costumam exercer suas atividades organizando-se em grupos sob formato de duos, trios, quartetos, bandas, coros, orquestras e também individualmente, em carreiras solo. Podem combinar essas duas modalidades ou se especializar em uma delas. A maioria trabalha como autônomo para empresas e instituições diversas, públicas ou privadas, apresentando seu trabalho nos mais variados ambientes e para os mais diversos públicos; apenas uma pequena parcela é empregada, geralmente em corpos musicais estáveis, vinculados à esfera pública estadual e municipal ou a universidades. Seus horários de trabalho costumam ser irregulares e, em algumas das suas atividades, alguns profissionais podem permanecer em posições desconfortáveis por longos períodos, trabalhar sob pressão e ruído intenso. Para o exercício da atividade de Músico, deve o profissional ser inscrito na Ordem dos Músicos do Brasil, conforme Lei nº 3. 857/60, artigo 16.</p>

Fonte: CBO. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2022.
Elaboração própria.

A CBO também identifica as características gerais de todas as profissões nela listadas. Ao observar as descrições referentes à atividade musical (Tabela 3), as mesmas parecem estar de acordo com o *laboratório de flexibilidade* analisado por Menger (2005) para traçar aspectos de seu livro *Retrato do artista enquanto trabalhador*, cujo panorama expõe as formas dominantes de organização do trabalho nas artes. Apesar do grau de instrução do trabalhador artista, predominam o autoemprego, o *freelancing* e formas atípicas de trabalho intermitente, de tempo parcial e multi assalariado (MENGER, 2005, p. 109). Pode-se ainda citar outros problemas característicos das profissões artísticas, tais como desequilíbrio entre demanda e oferta de trabalho; desregulação dos contratos e a consequente prevalência de trabalhadores autônomos e temporários; desigualdades de sucesso profissional; e desigualdades de ganhos financeiros.

De modo a conciliar a sobrevivência econômica e o sucesso pessoal, o artista é aquele que deve aprender a gerenciar os riscos consequentes de seu ofício em meio aos seus múltiplos empregos, à versatilidade de papéis profissionais e ao diversificado portfólio de vínculos de trabalho, podendo ainda contar com auxílio de programas públicos de transferência de renda, de seguridade e de previdência social (MENGER, 2014). Não por acaso, Menger (2014) destaca o alto grau de idiosincrasia ao relacionar o comportamento racional do artista gestor dos riscos e o espírito criativo de sua atividade.

No entanto, um outro ponto que deve ser questionado na CBO se refere à obrigatoriedade de inscrição do músico intérprete na Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), instituída pela Lei nº 3.857/60. Se, em seu Artigo 1º, tal regulamentação prevê “a defesa da classe e a fiscalização do exercício da profissão do músico” (BRASIL, 1960), na prática, a OMB conta com expressivo descrédito da classe, que, de forma geral, alega não obter nenhum benefício da instituição e não reconhece nela uma instância que compreenda as complexidades da música no mundo do trabalho (REQUIÃO, 2008, p. 142).

Se o conceito de *trabalho* pode acatar diversas interpretações, o debate acerca da categoria *profissão* tampouco se mostra estabilizado (FREIDSON, 2019). Ainda que possa não existir um consenso formal na *sociologia das profissões* que determine a atividade musical enquanto uma *profissão*, por ainda contar com muitas qualidades relacionadas ao que se conhece como *ocupação* – o que poderia ser entendido enquanto um estágio menos atualizado acerca dos sistemas de emprego –, o trabalho na música é sistematizado em carreiras que se consolidaram historicamente e preservaram elementos dos dois universos (COLI, 2006; NUNES; MELLO, 2011; SIMÕES, 2011)¹¹. Assim, é também válido registrar que o uso dos termos *ocupação* e *profissão*, neste estudo, tem como objetivo auxiliar as descrições por vezes flexíveis de uma atividade de trabalho e não se presta a hierarquias de cunho valorativo.

¹¹ Por mais que seja importante o levantamento de aspectos para compreender a maneira como os músicos têm se organizado ao longo do tempo em torno dessa temática, algumas colocações a respeito deste debate, inclusive de autores que não reconhecem o status da música enquanto uma *profissão* (FREDERICKSON; ROONEY, 1990), parecem revelar mais sobre um tipo de sociologia do que sobre o trabalho musical em si. No detalhe, o não reconhecimento do status de profissional para o músico que ganha a vida com essa atividade é uma atitude não condizente com as novas morfologias do trabalho, como atestam os esforços de Antunes (2009), Menger (2005), Segnini (2009), Coli (2006), Requião (2008), Pichoneri (2011), Huws (2017, 2019), entre outros do campo das Ciências Sociais. Nesta pesquisa, que trata dos desafios em se conciliar as faces da *atividade* e do *emprego* no trabalho do pianista, a partir do ponto de vista de um pianista, a possibilidade de não reconhecimento da ideia de *profissão* para o trabalho musical e artístico é inconcebível.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa parte do pressuposto de que toda investigação científica reflete a visão de mundo de quem a empreende e, dessa forma, “expressa alguns valores e convicções ideológicas que priorizam um olhar predominantemente objetivista ou subjetivista sobre o fenômeno estudado” (FREIRE, 2010, p. 14). É possível afirmar que qualquer estudo, desde a elaboração de suas primeiras questões, tende a se alinhar de forma mais ou menos efetiva com pelo menos uma das duas abordagens paradigmáticas que têm historicamente norteado a pesquisa científica, identificadas como o método quantitativo e o método qualitativo.

Pode-se dizer que os objetivos e as perspectivas adotadas por cada uma dessas abordagens percorrem trajetórias distintas. Se, por um lado, a denominação *quantitativa* se refere à pesquisa que valoriza, entre outras coisas, a explicação objetiva, a relação causa-efeito e a mensuração, a investigação *qualitativa* privilegia o plano subjetivo e, conseqüentemente, interpretativo. Há, entre as duas abordagens, um importante deslocamento de foco: enquanto a primeira privilegia a atenção em um *objeto* apartado do observador e de seu interesse, a segunda propõe um olhar sobre os diversos atores e suas idiossincrasias, incluindo também o *sujeito* que interroga e investiga¹² (FREIRE, 2010, p. 14-15).

Considera-se, portanto, que o presente estudo possui caráter predominantemente *qualitativo*, identificado desde as primeiras questões levantadas acerca de seu problema de pesquisa¹³. Na busca pelo aprofundamento da compreensão das complexidades que envolvem a relação entre artista, música e trabalho, seria impossível analisar tal objeto com o

¹² Ainda que existam tais oposições, “cabe ressaltar que não há objetividade sem certa dose de subjetividade e vice-versa, portanto a pesquisa dita qualitativa não pressupõe um alheamento da realidade nem a ausência de certa dose de objetividade. Por outro lado, a pesquisa não pode ser totalmente objetiva, pois há, inevitavelmente, alguma dose de subjetividade envolvida” (FREIRE, 2010, p. 15). Desse modo, não se pode afirmar que uma pesquisa seja *exclusivamente* quantitativa ou qualitativa. “O que ocorre é que predomina uma dessas concepções, que termina por conferir um forte caráter à pesquisa” (FREIRE, 2010, p. 21). Como ressalta Luis Ricardo Silva Queiroz (2006), há uma convicção que vem sendo construída, nas últimas décadas, que privilegia a *complementaridade* entre as duas abordagens, em lugar de uma suposta incompatibilidade, historicamente relatada no universo científico.

¹³ Em um ponto de vista mais pragmático, entende-se que eventuais divergências entre as abordagens qualitativa e quantitativa, no contexto de pesquisas empíricas, podem ser resultado de duas circunstâncias principais, a saber. A primeira delas é que os dois métodos geralmente levantam questões díspares e, portanto, terão dados diferentes para produzir análises. Já a segunda se refere à compilação dos dados: se no método quantitativo é comum que se conheça com antecedência as informações que podem ser coletadas, o método qualitativo requer uma abertura do pesquisador a se tornar consciente de dados e materiais imprevistos que podem influenciar o tema da pesquisa e, muitas vezes, o percurso do estudo (BECKER, 2014, p. 187-188).

distanciamento reivindicado por adeptos da chamada *pesquisa quantitativa* (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)¹⁴, uma vez que atuo como pianista dedicado à música de concerto e convivo diariamente com as ambiguidades e os impasses inerentes à essa atividade, inclusive durante o processo de redação desta tese. Além disso, as indagações propostas nesta pesquisa dizem respeito às relações muitas vezes subjetivas entre músicos, música e trabalho.

Nesta investigação, procuro trabalhar dentro de um viés que considera relevante a complementaridade entre o escopo teórico e outros procedimentos metodológicos. Uma proposta assim engendrada procura colocar o problema de pesquisa em contextos mais amplos da vida social, proporcionando o cruzamento de elementos *objetivos* – tais como os estatutos sociais dos músicos e outras informações a respeito de classe social, capital cultural e capital social herdados – e *subjetivos* – representações expressas nas entrevistas (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, o presente estudo percorre dois passos principais, descritos abaixo, cuja importância se encontra na inter-relação entre eles.

1) O levantamento de material bibliográfico sobre música e trabalho, realizados no Brasil e no exterior, com o intuito de conhecer o que já havia sido realizado, como também para identificar possíveis problemáticas locais. Passo fundamental para toda e qualquer pesquisa, esse processo me aproximou das condições favoráveis para observar possíveis lacunas nos estudos já realizados, possibilitando uma contribuição efetiva para a área de conhecimento, a exemplo de problemas e hipóteses de pesquisa a serem investigados.

2) A realização de entrevistas com interlocutores. O projeto de pesquisa foi submetido, via *Plataforma Brasil*¹⁵, ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP) em setembro de 2019 e aprovado em outubro do mesmo ano. Optei pela realização de entrevistas em profundidade sob a forma de relatos orais e *histórias de vida* (QUEIROZ, 1991), de forma a compreender diversas dimensões da trajetória dos músicos selecionados. As narrativas orais foram estimuladas a iniciar pela abordagem dos primeiros estágios do aprendizado musical,

¹⁴ Ainda segundo Freire (2010, p. 21-22), “a abordagem qualitativa [...] não preconiza o afastamento do sujeito em relação a um objeto que seria externo a ele, como forma de conferir ‘cientificidade’ à pesquisa, pois acredita na profunda e inevitável interação sujeito-objeto”.

¹⁵ A Plataforma Brasil (<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>) é uma base unificada, criada pelo Governo Federal, para registros de pesquisas que envolvem seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país.

passando pelo desenvolvimento da prática pianística e, em seguida, chegando ao ingresso e à permanência dos sujeitos no universo profissional.

Nesse aspecto, a área de estudos da História Oral forneceu uma importante ferramenta metodológica para essa pesquisa. O relato oral, segundo Maria Isaura Pereira Queiroz (1991, p. 5), tem a capacidade de captar tanto a “experiência efetiva dos narradores” como também as “crenças existentes” nos grupos de pessoas que fazem a história.

Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo [...] a história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (QUEIROZ, 1991, p. 5)

A pesquisa com histórias de vida se abre para a intenção de colocar em primeiro plano os comportamentos, valores e emoções – informações que podem muitas vezes ficar escondidas em outros tipos de coleta e tratamento de dados. Da “vida” dos entrevistados, interessa ao pesquisador captar o que o entrevistado quer narrar. A escolha da técnica de entrevista utilizada em uma pesquisa (por exemplo, a aplicação de questões mais abertas ou mais fechadas; intervenções do entrevistador mais ou menos sutis), portanto, não pressupõe apenas um *modo* de aplicá-las mas, sobretudo, “as preocupações do pesquisador em relação aos dados que pretende obter” (QUEIROZ, 1991, p. 8).

Importante ressaltar aqui a relevância das entrevistas em profundidade enquanto método de pesquisa de uma realidade em transformação. A partir dos relatos dos sujeitos envolvidos, torna-se possível evidenciar os caminhos das experiências artísticas e profissionais em curso que, de diversas formas, influenciam e alteram a configuração do espaço criativo e laboral no qual esses indivíduos se inserem.

A formação do grupo de interlocutores que recebeu convite para participar da pesquisa obedeceu a alguns critérios. Eles/elas deveriam:

1. Estar em atividade profissional na cidade de São Paulo e/ou nas cidades vizinhas de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul;
2. Dedicar-se à música de concerto como objeto de estudo e trabalho;

3. Possuir reconhecimento profissional em suas áreas de atuação;
4. Ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Trata-se, portanto, de uma *amostragem intencional*, na qual são selecionados participantes que possam informar uma compreensão do problema de pesquisa. O estudo combina, ainda, as estratégias de amostragem de *variação* e de *conveniência*: a primeira delas procura refletir diferentes perspectivas e captar de forma plural o conjunto de entrevistados dentre um núcleo de critérios estabelecidos; a segunda leva em consideração a proximidade geográfica entre investigador e participantes¹⁶ (CRESWELL, 2014).

Foram considerados *profissionais* os músicos que se autodenominam como tal e que possuem formação especializada, trânsito no repertório com o qual prioritariamente trabalham, bem como uma dedicação contínua ao instrumento. São esses os parâmetros adotados, por exemplo, por Dilma Pichoneri (2006, p. 11) e Camila Bomfim (2017, p. 216) ao considerarem, em suas análises, músicos de orquestra profissionais. No entanto, no caso do universo pesquisado pelas autoras, é notável a centralidade da orquestra sinfônica como catalisadora das possibilidades de emprego para músicos, característica que não se aplica aos pianistas. O mais comum é que o pianista atue em mais de um segmento, com experiência profissional como *freelancer* e também como funcionário de instituições públicas, privadas e do terceiro setor¹⁷.

Com intuito de captar a maior diversidade possível de pianistas aptos a participar da pesquisa, foi realizado um mapeamento preliminar que pudesse apontar para um possível agrupamento desses instrumentistas, com ou sem vínculos formais de emprego, em uma espécie de rastreamento das pistas deixadas por suas atividades. Foram consultados organogramas de instituições artísticas e educacionais, canais digitais voltados à música – disponíveis em plataformas como YouTube, Instagram e Facebook – e veículos da mídia

¹⁶ Saliento que sou natural de São Bernardo do Campo e iniciei os estudos musicais em minha cidade natal. Prossegui com minha formação nas cidades vizinhas de São Caetano do Sul, Santo André e São Paulo. Atualmente, vivo e trabalho regularmente entre as cidades de São Paulo, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

¹⁷ Leva-se ainda em conta a observação de Freidson (2019, p. 55): “Não se tenta determinar o que é profissão num sentido absoluto mas, sim, como as pessoas de uma sociedade determinam quem é profissional e quem não o é, como eles “fazem” ou “constroem” profissões por meio de suas atividades e quais são as consequências da maneira como eles se vêem e realizam seu trabalho”.

impressa, em especial as agendas de eventos disponíveis nas editorias voltadas às artes nos jornais diários e em publicações especializadas.

Procurei contatar pianistas que trabalhassem por conta própria, em centros de ensino públicos e privados, corpos artísticos, empresas vinculadas ao terceiro setor, projetos sociais, entre outros espaços. Essa medida foi adotada com objetivo de captar diferentes experiências a respeito do fazer pianístico em âmbito profissional e, assim, acatar também as disparidades nas relações contratuais de trabalho e de criação musical verificadas nas esferas das artes, em especial da música de concerto. Vale mencionar que se, em alguns casos, a escolha de convidar determinado artista ocorreu após pesquisa específica em alguma instituição, também ocorreram situações em que uma eventual relação de trabalho existente entre um pianista e uma organização só foi informada durante o andamento da entrevista.

Todos os pianistas foram procurados individualmente e receberam um e-mail com uma carta-convite. Para além do convite para participação na pesquisa, essa correspondência os informava quanto aos objetivos, o escopo e os procedimentos adotados pelo estudo. A participação foi voluntária e formalizada por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido¹⁸.

Foram convidados, ao todo, vinte e dois pianistas, dos quais dezoito aceitaram conceder entrevistas. Dentre eles, dez homens e oito mulheres com idades que variavam, à época da entrevista, de 25 a 72 anos¹⁹. As entrevistas tiveram início em 22 de outubro de 2019 e se estenderam até 10 de maio de 2021. Cinco delas ocorreram face a face, enquanto as outras treze foram realizadas pela plataforma de videoconferência Zoom. Inicialmente previsto para acontecer presencialmente, o trabalho de campo precisou migrar para a internet por conta da pandemia da covid-19. De todo modo, foi realizado apenas um encontro com

¹⁸ Trata-se de um documento que autoriza a participação voluntária do entrevistado, assinado por ele (ou seu representante legal) após descrição completa e pormenorizada sobre a natureza do estudo, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este possa acarretar. Uma cópia do termo está disponível nos Apêndices deste trabalho.

¹⁹ Inicialmente, foi definido um número mínimo de 20 entrevistas, mas essa decisão foi reavaliada no decorrer da pesquisa segundo o critério de saturação teórica, um processo de validação em pesquisas que acatam temáticas onde o tratamento probabilístico da amostra é inviável ou desnecessário. A forma mais comum deste critério se dá com a aplicação de entrevistas semiestruturadas de forma sequencial, com respostas em aberto. São identificadas as respostas e possíveis repetições. Quando nenhum novo tema é registrado, identifica-se o ponto de saturação (NASCIMENTO et al, 2018).

cada um dos participantes. Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos profissionais, evitando transtornos de diversas ordens. São eles (Tabela 4):

Tabela 4 – Entrevistados pela pesquisa (nome fictício, idade e data da entrevista)

Interlocutores			
Letra	Nome fictício	Idade	Data da entrevista
A	Carlos	66	22 de outubro de 2019
B	Gustavo	27	18 de novembro de 2019
C	Fabiana	49	23 de dezembro de 2019
D	Denise	51	17 de janeiro de 2020
E	Rosângela	69	21 de janeiro de 2020
F	Gilberto	47	22 de maio de 2020
G	Marcelo	53	1º de junho de 2020
H	Renata	32	9 de junho de 2020
I	Regiane	49	31 de julho de 2020
J	Leonardo	43	3 de agosto de 2020
K	Igor	54	4 de dezembro de 2020
L	Adriano	44	13 de dezembro de 2020
M	Pedro	41	14 de dezembro de 2020
N	Sérgio	45	6 de fevereiro de 2021
O	Giovana	25	16 de abril de 2021
P	Carolina	53	1º de maio de 2021
Q	Joel	29	10 de maio de 2021
R	Bárbara	72	10 de maio de 2021

Dentre as áreas de atuação, o pianista profissional muito provavelmente irá trabalhar em mais de um segmento, com experiência em iniciativas por conta própria, em parceria com outros artistas ou como funcionário de instituições públicas e privadas, em vínculos de trabalho formais e, em grande maioria, informais. A seguir, é possível visualizar as áreas em que cada entrevistado informou trabalhar²⁰ (Tabela 5), identificado pela letra informada na Tabela 4.

²⁰ Durante o preenchimento dos dados da Tabela 5, foram consideradas apenas as áreas informadas pelos interlocutores como sendo as mais representativas na atuação de cada um deles *no momento da entrevista*. Nos casos em que um sujeito tenha experiência em alguma categoria que não esteja praticando atualmente, essas informações poderão ser apresentadas na discussão dos resultados.

Tabela 5 – Áreas de atuação profissional dos pianistas entrevistados

Áreas de atuação	Pianistas																		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
Pianista colaborador (música instrumental) ²¹	X	X	X		X	X	X			X		X	X		X	X	X	X	
Pianista colaborador (música vocal)	X				X		X	X		X		X	X						
Pianista de corais				X				X			X	X							
Recitalista e/ou concertista (solo)		X	X			X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	
Pianista de orquestra		X																	
Professores de piano	X	X	X			X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		
Professores de música de câmara	X		X																
Professores de outras disciplinas								X											
Professores de musicalização									X	X									
Regência coral				X							X								
Compositores e arranjadores								X											
Eventos (casamentos, recepções, etc.)								X											
Atividades em projetos sociais								X											
Mercado editorial / editoração	X																		
Atuação em igrejas				X															
Pesquisa acadêmica		X					X	X										X	
Coordenadores educacionais									X					X					
Produção cultural / produção executiva			X							X								X	
Administradores / empresários									X									X	
Produção de conteúdo / redes sociais										X					X				

As entrevistas semiestruturadas basearam-se em um roteiro prévio composto de cinco questões:

1. Qual sua atuação profissional e como foi sua formação musical até chegar onde se encontra?
2. Como é sua rotina com o instrumento? Ela contempla suas expectativas com o piano?
3. Em que medida os planos pessoais, artísticos e profissionais se relacionam?
4. Você exerce alguma outra atividade para incrementar seu sustento financeiro?

²¹ Para os itens "Pianista colaborador (música instrumental)" e "Pianista colaborador (música vocal)", foram também incluídos os pianistas que travam parcerias mais longevas.

5. Há algum assunto não comentado pelo pesquisador que você gostaria de acrescentar?

A maioria das entrevistas teve o tempo médio de uma hora e meia, mas houveram casos em que essa marca foi alterada para mais ou para menos: enquanto algumas tiveram um tempo menor, de aproximadamente cinquenta minutos, outras chegaram a duas horas de conversa. Foi estabelecido que o próprio entrevistado colocasse um fim ao seu relato.

Optou-se por fazer um registro de áudio de cada entrevista, por meio de um gravador digital, para análise posterior. A transcrição literal de cada registro foi efetuada por uma profissional da transcrição e revistas na íntegra por este pesquisador. Esta etapa significou uma nova experiência de pesquisa, em que todo o processamento da investigação é retomado com envolvimento afetivo e emoções. O processo de revisão dos depoimentos transcritos agiu diretamente sobre a experiência que foi partilhada com o entrevistado e criou novas camadas de significado, um tanto distantes do contexto vivo do relato. Em que pese as possíveis acuidades ou imprecisões de um relato transcrito, aceita-se, como sugere Queiroz (1991), a transcrição como a criação de um novo tipo de documento, com todas as características habitualmente encontradas nos materiais deste tipo. É sobre este documento escrito que a investigação passou a trabalhar e, enfim, entrou em uma nova fase.

Os resultados apresentados são agrupados por temas que expressam as categorias identificadas pelo pesquisador e que conversam com as questões de pesquisa elencadas. A apresentação recorre amplamente à citação de trechos das entrevistas e manteve uma estrutura narrativa, com o intuito de preservar a riqueza das falas. Para a clareza do texto, pequenas adaptações precisaram ser realizadas nas falas transcritas dos entrevistados. Quanto à gramática, as formas coloquiais que os interlocutores utilizam – a exemplo, “pro”, “pra”, e outros desvios à norma – foram ligeiramente alteradas. Além disso, algumas edições foram realizadas para preservar a identidade tanto dos interlocutores como de pessoas citadas: nomes de pessoas foram substituídos por *nome*; nomes de instituições foram substituídos por *instituição*; nomes de empresas foram substituídos por *empresa*; nomes de cidades e países foram substituídos por *local*. Os grifos são do autor.

Na tentativa de reproduzir as informações levantadas nas entrevistas a partir do ordenamento do roteiro de questões previamente estabelecido, organizamos os resultados em três principais eixos, nomeados como: 1) iniciação ao piano; 2) disparadores para a profissão;

3) o trabalho do pianista e o pianista do trabalho. Verificou-se que cada um desses blocos respondeu a um objetivo específico proposto no projeto de pesquisa. Após o processo de análise dos dados levantados, os conteúdos de cada eixo formaram os três capítulos que estruturam esta tese.

O Capítulo 1 enfoca a iniciação ao piano dos interlocutores da pesquisa. Os entrevistados refletem acerca do primeiro contato com o instrumento, bem como das primeiras aulas. Tratam também do suporte e/ou dos desafios encontrados no núcleo familiar e as lembranças dos primeiros professores. Esses temas serão abordados na discussão, em diálogo com pesquisas de Carla Reis (2014), Celson Gomes (2011), Márcio Luiz Tolio (2017) e Pierre Bourdieu (2017), com objetivo de iluminar aspectos que ajudam na compreensão do caminho e da identidade profissional a ser desenvolvida por esses músicos.

O Capítulo 2 compreende os instantes da trajetória dos entrevistados entre dois momentos principais: o primeiro, quando a prática pianística se torna uma possibilidade real de profissão a ser pavimentada; e o segundo, referente às primeiras inserções no mercado de trabalho. Nesse caminho, eles refletem sobre as expectativas pianísticas, a importância dos professores e das primeiras experiências que sinalizam parte da realidade dos desafios a serem encontrados em suas vivências profissionais. É travado um diálogo com o estudo de Claude Dubar (2020) em torno da socialização e da contínua construção das identidades profissionais desses músicos, além de reflexões acerca do acesso e da permanência em instituições de ensino e do vínculo afetivo e profissional na relação professor-aluno.

O Capítulo 3 tem como objetivo principal compreender de quais maneiras os entrevistados experienciam o estudo do instrumento em meio aos compromissos de trabalho. São discutidas as maneiras como a prática pode, ao mesmo tempo, responder e gerar demandas profissionais, o impacto do acúmulo de tarefas no dia a dia com o instrumento e os eventuais embates entre os lados de *fora* e de *dentro* da profissão (LATOUR, 2011). Nesse momento, retomamos o diálogo já iniciado com Huws (2017) ao debater particularidades do trabalho criativo. Por fim, os interlocutores também informam suas expectativas em torno da profissão.

Nas considerações finais, retomo o caminho percorrido durante a investigação, refletindo tanto a respeito das áreas de atuação do pianista como também sobre a

performatividade inscrita em cada relato²². Trato também do processo dos interlocutores em se tornarem pianistas em várias das atividades profissionais relatadas, em trajetórias que descrevem tanto as maneiras como eles se mobilizam nos contextos nos quais estão inseridos quanto a produção de subjetividades. Por fim, procuro identificar as contribuições deste trabalho para o conhecimento e as questões para as quais ele não oferece resposta, seja porque surgiram como novas indagações a partir dos resultados obtidos, seja porque são muito mais amplas do que o escopo proposto pelo estudo.

A maior parte dessa pesquisa foi realizada em meio à pandemia de covid-19, uma contingência global que transformou diretamente não só o cotidiano da universidade, mas o próprio trabalho e a vida do pesquisador e dos interlocutores deste estudo. Além da dor e do luto, a pandemia e seus efeitos (incertezas, adaptações, imprevistos, os novos tipos de precarização do trabalho) atravessam de maneira frontal os relatos obtidos a partir de março de 2020. Com isso, as questões inicialmente propostas ganharam novas tonalidades. As discussões travadas ao longo da tese tentam, na medida do possível, responder a esses imprevisíveis desdobramentos.

²² As narrativas, por si, dispõem de elementos elaborados previamente ao mesmo tempo em que se abrem para o instante da entrevista. Uma vez que, para a pesquisa, esse instante é decisivo, convém ter em mente que os sujeitos escolhem o que narrar.

CAPÍTULO 1: INICIAÇÃO AO PIANO

Este capítulo aborda o início da trajetória pianística dos interlocutores entrevistados. O foco principal é entender como se deram os primeiros contatos com o instrumento e o começo da convivência e do processo de aprendizagem do piano, a mediação da família em torno dessa relação, bem como a memória dos primeiros professores.

Os ambientes e os cenários em que os interlocutores recorrem para descrever esses encontros iniciais com a música e com o piano são diversos, ainda que a totalidade dos pianistas entrevistados tenham situado o despertar desse processo durante a infância. Alguns começaram a tocar dentro de casa, antes mesmo de começar a fazer aulas; outros precisaram pedir ou até mesmo insistir com suas famílias para terem possibilidade de tocar e aprender o instrumento; existem casos de entrevistados que começam a estudar por imposição dos pais; há também quem tenha iniciado seu contato com música na igreja.

Assim, com base nas entrevistas, são propostas reflexões a respeito do primeiro acesso ao ensino de piano, o suporte e o incentivo familiar, ou a falta de ambos, o reconhecimento das primeiras competências, seja em aulas particulares, conservatórios e/ou escolas livres e em ambientes comunitários, em especial as igrejas. Na discussão, procura-se levar em consideração as diferentes gerações – cujos dados a entrevista colheu de forma precisa – e os diferentes marcadores sociais dos entrevistados – a respeito desses, a entrevista obteve dados mais subjetivos do que objetivos –, com intuito de indagar acerca de questões importantes a respeito do início de trajetórias que se revelarão, no futuro, como profissionais.

1.1 OS PRIMEIROS ACORDES

Os pianistas ouvidos pela pesquisa relataram, durante a entrevista, ter iniciado os estudos de piano ou teclado quando criança. No entanto, como informa a tabela abaixo, nem todos disseram a idade exata em que passaram a tomar aulas. Treze pianistas incluíram em suas falas as idades precisas do início do estudo, que variam dos quatro até os nove anos (Tabela 6).

Tabela 6 – Idade e instrumento que os entrevistados começaram a estudar

Pianista	Idade de início	Instrumento
Carlos	7	piano
Gustavo	7	teclado
Fabiana	7	piano
Denise	6	piano
Rosângela	4	piano
Gilberto	não informou	piano
Marcelo	5	piano
Renata	8	piano
Regiane	não informou	piano
Leonardo	não informou	piano
Igor	9	piano
Adriano	não informou	piano
Pedro	5	piano
Sérgio	8	piano
Giovana	8	piano
Carolina	6	piano
Joel	não informou	teclado
Bárbara	5	piano

Como é de se esperar, o núcleo familiar mais próximo dos interlocutores emerge com importância central no início da trajetória desses que são, hoje, pianistas profissionais. Se estamos tratando de uma prática que começou a se desenvolver ainda na infância, será a família dessa criança que irá permitir e incentivar, ou não, o acesso do aluno ao aprendizado do piano. Nesse aspecto, a figura materna aparece em alguns relatos como responsável, ainda que não a única, pela matrícula do então estudante nas aulas de piano – as menções do tipo “minha mãe me colocou nas aulas de piano” aparecem de forma direta nas falas de pelo menos cinco pianistas: Giovana, Igor, Gustavo, Sérgio e Denise.

No caso de Giovana, ela relata que seu primeiro contato com o ensino da música aconteceu de forma imprevista. Segundo a pianista, não havia músicos em sua família e também não havia um desejo específico para aulas de nenhum instrumento. Indagada a respeito dos aspectos que haviam chamado sua atenção, ela afirma que “não foi nada em especial”. Não houve muita conversa entre mãe e filha antes da matrícula. Frequentar aulas de

piano, à princípio, significava uma imposição materna. “**Minha mãe** me colocou na escola de música perto de casa. Mas, logo nas primeiras aulas, a professora falou que eu tinha muita facilidade. E, desde o primeiro ano que entrei, já fui para concursos”.

Se, para Giovana, começar a estudar piano era algo, de certo modo, inesperado, Igor relata algo bem diferente. Em sua família, todos seus três irmãos estudaram piano. Ele, o mais novo, não fugiria à regra:

Minha formação musical começou bem criança, por influência dos pais. Eu comecei com nove anos de idade, não por escolha – naquela época não tinha muita escolha, aliás. Os pais falavam: “você vai estudar piano como os seus irmãos”. Eu sou o mais jovem de quatro irmãos, nós somos três homens e uma mulher. Como eu via meus irmãos estudando, nunca contestei se aquilo era obrigação ou não... **eu só sabia que, com nove anos, minha mãe iria me colocar para estudar.** Eu estudava piano e ia para escola... para mim sempre foi uma coisa natural. Estudar não era uma escolha. (IGOR)

Gustavo, por sua vez, explica que sua mãe o matriculou inicialmente nas aulas de teclado aos sete anos. Em seu relato, havia um ambiente familiar favorável, estimulado principalmente pela atmosfera musical proporcionada pela igreja que frequentavam. “Nós sempre fomos todos da igreja e lá tinha um envolvimento muito grande em relação ao piano. E sempre teve muito incentivo para que as pessoas aprendessem”.

Já a figura paterna é citada como decisiva para o ingresso de Renata às aulas de piano, aos oito anos de idade. “**Meu pai** sempre quis que eu estudasse piano popular e erudito juntos, desde o começo”. De forma similar a Gustavo e a outros entrevistados, a prática musical relacionada à igreja evangélica a qual a família de Renata frequentava é lembrada como um fator importante. “Foi meu pontapé inicial, **instigou esse desejo de ter o contato com música.** Meu pai era músico de igreja, cantava e tocava um pouco de teclado e de violão”.

A demanda do estudo do piano pode surgir tanto dos pais, como podemos notar no relato enfático de Igor, referido acima, como também das próprias crianças. Nesse caso, são elas que manifestam o desejo de tocar o instrumento. Essa vontade pode ter motivações quase banais, ou, como relata Bárbara, bem “básicas”:

Nós somos levados à profissão por *n* caminhos, e cada um tem o seu caminho. O meu, como menina de *local*, foi estudar piano desde os cinco anos porque uma vizinha começou a estudar piano. As coisas não são tão glamourosas como a gente imagina. Não teve um chamado, nem um apelo. **Não sonhei com o piano. A vizinha começou e eu também quis, assim**

como quando ela tinha uma boneca eu também queria. Básico assim.
(BÁRBARA)

Pode acontecer, como nas histórias de Pedro e de Sérgio, das crianças se encantarem com música e com piano a partir da imagem e do som de alguém tocando o instrumento, mesmo que pela televisão. Durante os relatos, referentes a situações distantes no tempo, alguns episódios que cercam essa primeira manifestação em direção ao piano ganham alguns detalhes: a personagem de um seriado televisivo que toca piano, um recital com obras de Chopin, ou os cabelos vermelhos da pianista, que é personagem de uma reportagem no telejornal.

Eu não lembro direito se entrei para o conservatório porque vi um episódio de *A Feiticeira*, em que a personagem mexe o nariz, toca piano e os vizinhos olham para ela e acham que ela é uma gênio. Ao mesmo tempo, tenho memória de ver o [Arthur] Moreira Lima em um Festival de Campos de Jordão, em que ele só tocou Chopin. **Eu devia ter uns seis anos, passei em frente ao conservatório e falei que queria estudar piano.** E comecei.
(PEDRO)

Vi a Magdalena Tagliaferro na televisão, em uma reportagem que tratava do último concerto dela, alguma coisa assim... ela com aqueles cabelos vermelhos... e ela tocava. [...] O que ficou na minha memória foi que, **depois de ver aquilo, falei para minha mãe que eu queria tocar piano.** Fiquei com vontade. (SÉRGIO)

Nos casos relatados acima, os pais de Pedro e de Sérgio atenderam às solicitações das crianças sem maiores empecilhos. Em contraponto, Denise relata que precisou insistir com sua mãe, que parecia não se entusiasmar com o desejo da filha. Em uma primeira tentativa, a mãe de Denise procurou uma professora particular. A pianista conta o que se deu após um ano de aula:

Comecei mesmo com seis anos de idade. Fui tão bem nesse primeiro ano que a professora, em 1974, pediu para minha mãe me tirar do estudo. Ela disse para esperar eu ser alfabetizada para voltar a estudar piano. [...] Entrei na escola, aprendi a ler e a escrever, e **sempre pedia para minha mãe para estudar piano. Ela falava que um dia iria me levar, mas nunca levava.** Quando eu fiz nove, de nove para dez anos, minha mãe arrumou uma professora no bairro [...] Lembro até hoje desse primeiro dia. Minha mãe me levou – lembro do sofá azul claro que tinha na casa da professora – e falou: “Trouxe minha filha aqui porque eu não aguento mais o tanto que ela me pede. Eu vim aqui, mas eu tenho certeza que não vai dar em nada”.
(DENISE)

Denise estende o comentário acerca da fala de sua mãe, pontuada acima, justificando que seu contexto familiar não favorecia a prática do piano. “Vivíamos em um bairro da periferia de São Paulo [...]. Meu pai não tinha televisão em casa por conta da religião. **Eu mesma nunca tinha visto um piano de verdade, nem na televisão**”. Era como se o seu desejo, tomado como inesperado e até perturbador, a contar pela reação materna, estivesse fora de lugar.

Adriano e Joel narram que aprenderam as primeiras lições no instrumento dentro de casa, com suas mães. O primeiro deles retrata um ambiente de aprendizagem ao mesmo tempo familiar e comunitário, com sinais marcadores de institucionalização – o método de solfejo mencionado por ele como referência para suas primeiras lições de música na igreja²³, por exemplo. Para ele, portanto, foi possível aprender a solfejar e a tocar instrumentos tanto na igreja, nos espaços de ensino musical viabilizados pela instituição, como dentro de sua casa. Adriano inicia assim seu relato:

Comecei a estudar música **com a minha mãe** quando eu era pequeno, aquela coisa de tocar na igreja. Estudei o famoso Bona e, na infância, além de piano, eu também estudava clarinete para tocar na igreja. Sem pretensão nenhuma de ser músico profissional. (ADRIANO)

Joel, por sua vez, expõe como começou a aprender a tocar dentro de casa, em um teclado. O ambiente estritamente familiar, aparentemente desvinculado de um conteúdo sistematizado e conduzido por um professor especializado, proporcionou um contato desprezioso e informal para a prática.

Quando eu era criança, eu tinha um instrumento digital, um teclado. Na minha família, a minha mãe e as minhas tias tiveram contato com música e isso foi importante para elas – e eu herdei um pouco disso. A minha mãe é muito musical. Ela toca piano em um nível amador suficiente para tocar as músicas que ela gosta, o que é ótimo. **Ela me ensinou quando eu era criança**. Não tive uma formação rigorosa nesse período, comparando ao que a gente vê nos conservatórios. (JOEL)

A ideia de *brincar* no piano, aliás, aparece de maneira explícita nos relatos de Fabiana e Rosângela. Para a primeira, a fase de brincadeiras no instrumento se deu ainda antes do início das aulas de piano.

²³ Nesse momento, Adriano se refere ao *Método Completo Para Divisão e Solfejo*, de Paschoal Bona, um método italiano que chegou ao Brasil por volta de 1943 (MOREIRA, 2007).

Minha mãe comprou um piano horrroso logo que eu nasci [risos]. Ela falava que queria ser pianista, mas eu não acredito muito. **Tinha um piano em casa e eu brincava nele.** Cantava na igreja desde pequena, também... essa parte musical veio, não sei se por causa disso ou porque ela viria de qualquer forma, a gente não tem como saber. Mas comecei primeiro na musicalização com cinco anos, ainda sem o piano. Com sete anos, me colocaram na aula com uma professora particular. (FABIANA)

Já Rosângela conta como, desde muito cedo, esteve exposta a um contato com música vinculado a uma formação teórica e a outra expressão artística, no caso, a dança:

Eu tive uma professora de piano e balé. Era uma pianista muito boa, mas não era famosa – estudou com a Anna Stella Schic. **Éramos em umas oito crianças e todos nós fazíamos o balé e o piano, além de uma aula de teoria musical.** Lembro que a gente fazia ditado [...]. Isso foi nos anos 1950, aqui em São Paulo. Quando comecei, tinha quatro anos. Todas essas crianças faziam esse treinamento auditivo. Olha que maravilha, eu tive sorte! [...] O meu tocar acabou sendo muito natural, muito fácil, uma coisa intuitiva e ao mesmo tempo teórica, a gente lia muita música. **Era uma brincadeira...o play que deveria ser para todo mundo.** (ROSÂNGELA)

Para Bárbara, em contrapartida, pelo menos a partir dos nove anos, sua memória desses primeiros anos opõe o piano às brincadeiras de criança:

Comecei a estudar e, dos cinco aos nove anos, eu fui muito bem. Aos nove, eu tive uma crise de dúvidas, porque **enquanto todo mundo brincava, eu tinha que estudar piano.** Enquanto todo mundo ia para algum lugar, eu tinha aula de piano. Fiquei meio revoltada e não queria mais estudar, o que também nos leva a perguntar se é vocação, ou se é intuição, se é uma coisa que nasce com a gente. Eu tenho minhas dúvidas... (BÁRBARA)

Ainda sobre os primeiros contatos com a prática do instrumento, verifica-se que a experiência com o primeiro professor foi muito marcante para alguns pianistas. Como é esperado, os relatos dessa primeira formação contêm muita memória, em que tempo passado e tempo presente se entrelaçam para tecer, juntos, o fio da narrativa. Nas entrevistas com os interlocutores, por exemplo, ocorreu o fato de determinados pianistas considerarem o trabalho de um primeiro professor deficiente por, atualmente, não estarem de acordo com certa abordagem técnico-pedagógica ou artística. Regiane, por exemplo, é a mais enfática ao se queixar de sua primeira professora. Ela diz que as aulas priorizavam apenas a leitura de notas, sem levar em consideração aspectos sonoros e expressivos. Além disso, explica que sua geração não contava com a presença da internet e muito menos das redes sociais que, em

alguns casos, abastecem os alunos e seus familiares com informações que auxiliam na escolha de alternativas de ensino musical que consideram mais apropriadas.

Minha primeira formação foi bem ruim. Foi com uma professora particular que ensinava a apertar teclas no ritmo certo. Só que eu era criança e não era como hoje, que você tem acesso a tudo na internet e consegue comparar o que é bom e o que não é. **Como era o único conhecimento que eu e minha família tínhamos, a gente achava que estava bom.** Essa foi a minha primeira formação que durou alguns anos. (REGIANE)

Fabiana e Renata, por sua vez, comentam do repertório trabalhado nessa primeira iniciação, sugerindo que as respectivas professoras não levasse em conta aspectos artísticos que hoje as pianistas consideram importantes:

Com sete anos eles me colocaram na aula de piano com uma professora. Ela era bacana. Fui super rápida, mas acho que, talvez por essa professora não ter muita noção de carreira, **era um pouco limitado.** Eu tocava música de filme, estudava hino para tocar na igreja... (FABIANA)

Minha primeira professora não sabia jazz, nem linguagem de música erudita. Ela fez um apanhado para que eu começasse a tocar. **Não era uma coisa que eu concordaria hoje** esteticamente, mas foi o que começou a plantar essa sementinha de tocar os dois estilos. (RENATA)

É esperado que, para outros pianistas, a análise em retrospectiva dos primeiros professores, vista à distância, tenha sido mais positiva. O importante é notar como, nos casos de lembranças interpretadas como boas ou más, a narrativa contém em si uma concepção de música e de aprendizagem que mescla passado e presente. O relato dos pianistas carrega, dessa forma, a experiência vivida no tempo, ao longo da vida de cada indivíduo.

Eu tive muitos bons professores e, quando cheguei em São Paulo, vi que a formação que me foi oferecida lá em *local* **era realmente de muita qualidade.** No conservatório tinha aula de todas as disciplinas básicas, piano, música de câmara, solfejo, percepção, harmonia, história da música. (GILBERTO)

Acho que eu tive uma professora que era uma grande pedagoga. Ela cuidou muito para que eu não me separasse da música. Além de me alfabetizar musicalmente, ela **me manteve em relação direta com a música.** Isso foi muito importante, porque eu poderia parar, desgostar... o meio em que eu vivia não tinha nada a ver. [...] Poderia ter desistido rápido, a coisa em casa era meio complicada, não tinha nada a ver eu ser aquele menino que ia para o conservatório estudar. Meu pai era alcoólatra e queria quebrar o piano quando eu tocava. Era muito conflito para isso dar fruto, e essa professora também soube regar a terra e cuidar para que isso fosse possível. Ela poderia

não ter tido essa paciência. **Ela também me deu bolsa**, isso foi importante, porque o conservatório acabou, todo mundo foi estudar particular com ela. Ela me alfabetizou musicalmente em 1985-86... eu não era alfabetizado na escola. [...] Fiz violão, órgão, era obrigado a fazer instrumento complementar. Ela criou um coral dentro da casa dela, existia esse movimento, e brotou. (PEDRO)

A respeito da trajetória inicial dos estudos, oito dos dezoito pianistas mencionaram ter iniciado com professores particulares. São eles: Carlos, Fabiana, Denise, Rosângela, Marcelo, Renata, Regiane e Carolina. Pelo menos cinco deles (Carlos, Denise, Rosângela, Renata e Regiane) afirmaram ter se matriculado, depois de um tempo, em uma escola especializada para dar seguimento aos estudos – em cursos livres ou em escolas e conservatórios que oferecem formação técnico-profissionalizante. Fabiana prosseguiu os estudos na escola vinculada à igreja até a faculdade, quando ingressou no ensino superior. Carolina afirmou ter estudado com a mesma professora particular desde os seis anos até o período do vestibular. “Minha professora era assistente da *nome*. Tive o acompanhamento periódico dela também. A cada dois ou três meses eu ia na casa da *nome*, com quem acabei fazendo faculdade”. Marcelo não citou frequência em nenhuma instituição de ensino até a vida adulta, fazendo sua primeira formação musical inteiramente com professores particulares, em cursos de piano e teoria musical.

Dos outros dez pianistas que não começaram com aulas particulares, sete afirmaram ter iniciado os estudos em escolas especializadas. São eles: Gilberto, Leonardo, Igor, Pedro, Sérgio, Giovana e Bárbara. Vale o registro de Pedro e de Sérgio que, ainda nos primeiros anos de estudo, começaram a estudar em conservatórios para depois seguirem o caminho com professores particulares e, eventualmente, outras instituições de ensino.

Adriano e Joel, como já foi relatado, iniciaram a prática pianística em meio ao núcleo familiar, em casa. O primeiro só chegou a estudar em uma escola especializada bem mais tarde, por volta dos dezoito anos; o segundo explica que, até a adolescência, chegou a frequentar algumas escolas livres, mas de forma irregular. “Fazia alguns anos de aula e parava.. depois voltava. Foi assim até a época do vestibular”. Gustavo contou ter aprendido a tocar teclado na igreja e, após um ano de aulas, se matriculou em um conservatório.

Vale observar também que os dados levantados nesse primeiro subcapítulo dizem respeito a informações distantes no tempo. Ainda assim, é curioso perceber como a memória dos primeiros contatos com música e com o piano marcaria a trajetória profissional dos pianistas. A iniciação ao piano de cada um deles compõe, definitivamente, os pianistas os

quais se tornaram. Além disso, o olhar do presente voltado para o passado permitiu que fossem levantados alguns tópicos, principalmente o envolvimento familiar e a experiência com os primeiros professores. Vistos à distância, estão sujeitos à validação ou mesmo ao questionamento do profissional de hoje.

1.2 DESDOBRAMENTOS E DISCUSSÃO

Uma vez que a aprendizagem e a prática de um instrumento, como qualquer processo de ensino, se dão em uma série de relações complexas, destacar as falas em torno do início da formação pianística dos entrevistados pela pesquisa ajudou a iluminar uma série de assuntos relevantes para refletir sobre o caminho e a identidade profissional desses músicos. Destaco e desenvolvo a seguir: a importância do núcleo familiar mais próximo da criança como grande incentivador dos estudos musicais – dentro dele, o apoio da figura materna; a possibilidade de aprendizagens e outras práticas educativas na família relacionadas à educação musical; a formação musical favorecida em instituições religiosas e comunitárias; a relação com os primeiros professores; e, por fim, os contextos de difusão pianística (acesso ao ensino).

Embora marcadores sociais, de gênero e de geração²⁴ possam ser percebidos nas trajetórias dos pianistas, nota-se, em geral, um apoio afetivo por parte da maioria das famílias às vivências musicais dos filhos. Em casos como o de Igor, inclusive, o aprendizado de um instrumento musical era algo previsto como item indispensável na educação das crianças da família. Exceções mais marcadas a esse estímulo familiar, tal como foram observadas no subcapítulo anterior, se dão nos relatos de Denise e de Pedro.

Na história de Denise, a prática pianística era um hábito não esperado para sua família, ainda que não tenha sido negado. De acordo com ela, sua família esperava que ela tocasse algum instrumento que pudesse compor a banda da igreja que frequentavam à época: “Toquei, durante dez anos, clarinete mi bemol, porque **meu tio decidiu que era o instrumento que eu deveria estudar**”, explicou. Para sua família, além de dispendioso, o estudo do piano não parecia algo útil.

²⁴ Conforme dados apresentados na Tabela 4, localizada na Introdução, a pesquisa procurou ouvir pianistas de idades bastante variadas, com um intervalo que chega a 47 anos; à data da entrevista, a pessoa mais nova contava 25 anos e a mais velha, 72.

No segundo caso, chama a atenção o ambiente conturbado evidenciado no relato de Pedro em torno de contextos e impedimentos familiares, em especial uma resistência maior por parte de seu pai. Há, no entanto, um outro componente afetivo-familiar importante em sua trajetória: uma linhagem familiar de pianistas. Nas palavras de Pedro:

Minha mãe era filha de uma pianista. A minha avó era pianista, mas ela morreu e não chegou a me conhecer tocando piano. Minha mãe e minha tia sabiam piano, meu pai era um violonista frustrado, um advogado que queria ser músico de banda. Na minha casa sempre teve muito jazz, MPB, música erudita, teve sempre uma miscelânea de coisas. (PEDRO)

O fato do núcleo familiar mais próximo, notadamente a mãe, matricular e incentivar os estudos de alguns dos pianistas não parece ser um caso isolado. Reis (2014, p. 247), em sua pesquisa em torno dos perfis sociológicos de estudantes de piano de duas universidades públicas mineiras, também verificou a tendência da figura materna ter sido mais frequente nas citações em relação ao incentivo dos estudos musicais, o que parece ir ao encontro de estudos que demonstram que são as mães que desempenham um papel preponderante no processo de escolarização dos filhos. A sociologia da Educação, aliás, parece estar se ocupando em estudar e esmiuçar cada vez mais as condutas estratégicas, passando a observar de quais formas, no dia a dia da vida doméstica, os genitores – particularmente as mães – dão suporte aos filhos, chegando inclusive a complementar e ampliar a ação da escola (ALVES et al, 2013).

Em seus respectivos estudos, Gomes (2011) e Tolio (2017) demonstraram que, embora a análise científica das práticas educativas na família relacionadas à educação musical ainda seja incipiente, é possível verificar modos de transmissão cultural, possibilidades de prática e de aprendizagem musical além da escolar. Conforme apontou Gomes (2011, p. 38-39), as oportunidades geradas ao longo da vida no meio social, escolar e familiar, podem ajudar a entender a aprendizagem musical de indivíduos que se formaram músicos profissionais. No caso específico das famílias, continua o autor, essas oportunidades de acesso à prática musical podem ser essenciais para compreender a formação de músicos e ajudar a desmistificar noções como “dom”, “talento inato” ou “herança musical inata”.

Como também já havia demonstrado Bourdieu (2017) em suas pesquisas ao tratar das desigualdades culturais, a imersão em uma família em que a música é não só escutada mas também praticada,

têm como efeito, no mínimo, produzir uma relação mais familiar com a música que se distingue da relação sempre um tanto longínqua, contemplativa e, habitualmente dissertativa de quem teve acesso à música pelo concerto e, *a fortiori*, pelo disco. (BOURDIEU, 2017, p. 73)

As instituições religiosas, por sua vez, cumpriram um importante papel na formação musical de alguns entrevistados, em especial Gustavo, Fabiana, Denise e Adriano. Todos eles afirmam que participavam dos serviços litúrgicos, cantando ou tocando. Em alguns casos, havia aulas de música na própria igreja, mas sabe-se que a prática musical nesses ambientes também favorece o desenvolvimento de competências adquiridas de modo informal, por meio da convivência com os pares, em que experimentação e a imitação podem ser mais livres, correndo por fora das vivências educacionais em sala de aula. Liane Cristine Guariente (2010) e Reis (2014), por exemplo, captam experiências similares com seus entrevistados, seja em práticas vocais ou instrumentais, não necessariamente em situações religiosas. Citando a perspectiva teórica da “aprendizagem situada” de Jean Lave e Ethienne Wenger (1991), as autoras situam justamente a importância da participação social em um determinado grupo ou comunidade de prática como ponto de partida para um processo de desenvolvimento construído e fundamentado mais em situações concretas, em que o conhecimento é tido como socialmente construído, com significados atribuídos às práticas compartilhadas. Fabiana assim comenta as competências desenvolvidas na prática musical em comunidade (no caso, uma igreja evangélica):

Eu tocava na igreja desde muito criança. A música é muito forte, lá... Eu pegava o hinário e tocava em qualquer tom, a pessoa começava a cantar, eu ia acompanhando sem partitura, sem nada. Eu fazia assim desde criança, isso foi muito bacana. Talvez tenha sido a única coisa da igreja que **eu sei que só poderia ter obtido lá**. Todo o resto eu poderia ter tido acesso sem estar na igreja... alimentação, casa, família, mas essa parte musical não. Quando fui fazer faculdade, não tinha muito dinheiro para ficar comprando partitura e não havia IMSLP²⁵, essas coisas. Eu tirava muita coisa de ouvido, e essa habilidade veio, com certeza, dos anos de igreja. (FABIANA)

As escolas organizadas por associações comunitárias, incluídas aí as escolas coordenadas e mantidas por instituições religiosas, revelam-se como importantes locais de difusão, ensino e aprendizagem de música. Nesses casos, observa-se como as questões

²⁵ Fabiana se refere ao *Projeto de Biblioteca Internacional de Partituras Musicais*, mais conhecido pela sigla IMSLP, que, em inglês, significa *International Music Score Library Project*. O IMSLP é um projeto lançado em 2006 com o objetivo de criar uma biblioteca virtual de partituras musicais de domínio público. Informações retiradas do site: <http://imslp.org/wiki/Página_inicial>. Acesso em: 24 abr. 2022.

técnico-musicais se desenvolvem de modo a combinar elementos reconhecidos como próprios do ensino formal e do ensino não-formal de música, sendo impossível elaborar generalizações de tais práticas. Ainda que apresentem diferenças no modo como as diversas vertentes se organizam em seus diferentes contextos, pode-se dizer que os estudos a respeito do ensino e da aprendizagem musical nas igrejas vêm ganhando cada vez mais atenção dos pesquisadores tanto no Brasil como no exterior (LORENZETTI, 2014, 2021; RECK, LOURO, RAPÔSO 2014).

Por vezes, o período de iniciação de um instrumento também é marcado por eventuais tensionamentos entre a ludicidade²⁶ e o rigor. Não por acaso, ao longo dos relatos acerca desse período de aprendizado, foi ainda possível observar na fala de muitos deles uma relação entre, de um lado, as primeiras experiências ao piano, e de outro, menções à profissão de pianista e a preocupações estéticas, artísticas e pedagógicas. Uma vez que grande parte dos esforços atuais desses profissionais se direcionam à formação de novos pianistas²⁷, pode-se também especular que, de certo modo, eles estão em contínua busca para rever, reforçar ou propor novas alternativas às suas próprias vivências como estudantes. Não por acaso, destacam como boas ou más as experiências com os primeiros professores a partir do acúmulo de referências pessoais e/ou profissionais que hoje dispõem.

O mosaico de diferentes gerações, composto pelos pianistas que fizeram parte do estudo, também permite traçar considerações em torno da difusão da aprendizagem e do ensino do piano. Um primeiro aspecto importante que pode ser levantado é a própria necessidade de possuir um instrumento para a prática. Não por acaso, é possível observar como o advento e a popularização de teclados eletrônicos e pianos digitais oferecem alternativas mais baratas a um instrumento como piano, de alto custo. Existem famílias que optam, seja por preferência ou necessidade, por instrumentos mais portáteis e/ou menores.

²⁶ Como bem explica Teca Alencar de Brito (2019, p. 28): “É interessante observar que, em diversos idiomas, a mesma palavra define brincar e tocar um instrumento. Na língua inglesa, a título de exemplo, o verbo *to play* se refere à brincadeira infantil e também à realização musical, o mesmo acontecendo no idioma francês (*jouer*) e também no alemão (*spielen*). Em português, usamos o verbo tocar, assim como ocorre no idioma espanhol, colocando o foco, de certa forma, em outro lugar: lugar da técnica, do conhecimento específico, do resultado sonoro-musical esperado”. De todo modo, é importante registrar que os dicionários etimológicos reafirmam a *origem onomatopáica* do verbo “tocar”: “pôr a mão em”, “apalpar”, “fazer soar” (CUNHA, 1989, p. 773).

²⁷ A única exceção é Denise. Os relatos de Adriano, Pedro e Bárbara mostram que exerciam, à época da entrevista, atividade esporádica como professores de piano. No caso de Bárbara, inclusive, também há uma intensa atividade de fomento de concursos de piano e de festivais.

Entre os entrevistados, Gustavo e Joel relataram iniciar seus estudos em teclados, algo impensável para Carlos, Rosângela ou Bárbara, pianistas de gerações anteriores (ver Tabela 6).

O segundo aspecto diz respeito aos modelos de ensino. Sabe-se que a atuação de professores particulares foi propulsora do ensino pianístico na capital paulista desde a segunda metade do século XIX e permanece com relevância nesta área até os dias de hoje. Já os conservatórios paulistas, criados ora pelo poder público, ora pelo associativismo privado, ou mesmo a partir de um entrelaçamento de ambos, surgiram nas primeiras décadas do século XX e parecem ter alcançado seu auge na sociedade e a ampla generalização de suas práticas entre os anos 1930 e 1960. Porém, a partir dos anos 1960 e 1970, uma série de reorganizações culturais e burocráticas que acompanham a sociedade levaram ao fechamento ou à reorganização da matriz curricular de muitos conservatórios – o impacto da reformulação da educação musical escolar, substituída pela educação artística e progressivamente subtraída do ensino regular²⁸, teve papel importante nesse aspecto (FUCCI AMATO, 2007). Desde então, observa-se o fortalecimento das chamadas escolas *livres* ou *alternativas* de música²⁹, que caracterizam-se pela ausência de vínculo com a rede oficial de ensino. Elas também envolvem o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado por normas vinculadas a órgãos federais, estaduais ou municipais de ensino. Concorde-se com Italan Carneiro (2014, s/p.), para quem as escolas livres são importantes espaços de formação musical localizados na “intersecção entre os espaços formais e os não-formais de ensino de música”. Tal configuração procura manter o estudante no centro de todo o processo de educação musical, promovendo, sempre que necessário, ajustes ao processo formativo de cada aluno.

É justamente nesse processo que o próximo capítulo irá se concentrar.

²⁸ Não deixa de ser curioso o fato de que nenhum dos entrevistados tenha citado o ensino de música na escola regular como porta de entrada para a experiência com música ou mesmo com o piano.

²⁹ Essa nomenclatura foi utilizada por Walênia Marília Silva (1996) e Luciana Requião (2002), entre outros pesquisadores, para definir o universo das escolas de música privadas que “estabelecem critérios específicos para seu próprio funcionamento, sem a obrigatoriedade ou existência de um currículo fixo com disciplinas ou repertórios pré-estabelecidos e sem o reconhecimento institucional conferido pela concessão de diploma” (SILVA, 1996, p. 354).

CAPÍTULO 2: DISPARADORES PARA A PROFISSÃO DE PIANISTA

Este capítulo aborda quais elementos foram os principais disparadores para que os pianistas entrevistados seguissem na profissão. A trajetória compreendida aqui parte do reconhecimento da música e do piano como *caminhos profissionais possíveis*, de modo que cada sujeito identifique potencialidades por meio do instrumento, até o momento em que o universo laboral começa a se estabelecer em suas vidas.

A intensificação dos estudos e a consequente percepção dessa prática como um *labor a ser aprimorado* perpassa, principalmente, a relação entre o sujeito e o piano, assim como suas relações com o mercado de trabalho que se apresenta também se revelam importantes. O contato entre esse indivíduo e as instituições que irá frequentar como estudante ou profissional, bem como as relações com familiares, professores e com colegas músicos também ganham destaque nas narrativas.

2.1 CAMINHOS E POSSIBILIDADES COM O PIANO

O presente subcapítulo procura responder os seguintes questionamentos: De quais formas o estudo do piano e a carreira como musicista ganhou novos sentidos para os interlocutores da pesquisa, entre eles, o sentido profissional?; Qual foi a infraestrutura necessária para estudar e seguir a formação desejada pelos então estudantes?; Qual o papel dos professores nesse processo, tanto no apoio aos estudos como nas primeiras experiências profissionais?; E, por fim: De quais maneiras os pianistas começaram a experienciar a carreira, as diversas configurações do trabalho, as formas de ganhar dinheiro e de se sustentarem a partir da música?

2.1.1 O reconhecimento dos sentidos profissionais relacionados ao estudo de piano

Em determinado momento das trajetórias dos pianistas, percebe-se que o estudo do instrumento e a prática musical se encarregam de tecer novas relações com os sujeitos, especialmente com o estabelecimento de uma prática que se pretende criativa e constante. Para além dos dados objetivos – quando e por onde se iniciaram os estudos, os primeiros

incentivadores, os professores que auxiliaram no desenvolvimento de competências –, uma gama de informações subjetivas começam a aparecer em seus relatos. Trata-se do momento em que o piano começa a ganhar mais espaço na vida dos entrevistados, como informa a narrativa de Bárbara que, aos 15 anos, já formada pelo conservatório de sua cidade no interior do estado de São Paulo, percebia que

a música me trazia um mundo, e acho que todos os artistas passam por essa sensação. **A música me abria um horizonte, um mundo muito diferente daquele mundo real que eu vivia. Eu comecei a ver na abstração da arte um caminho de alegria, um momento de grande prazer.** Se aquele momento era tão bom, por que não aumentá-lo? Por que não trazê-lo para a vida mais vezes? (BÁRBARA)

Como poderemos observar, os pianistas destacam elementos de interação com o universo musical que, hoje, vistos a uma certa distância, consideram como importantes no processo de reconhecimento da música como modo de *levar a vida*, ainda que, naquele momento, não a estabelecessem como uma profissão, efetivamente, mas como o reconhecimento dessa possibilidade. Como colocou Tia DeNora (2000), ao defender a capacidade de *mediação da música* com as coisas em seu entorno, sejam elas materiais ou afetivas, visíveis ou invisíveis, palpáveis ou não:

a música é ativa na vida social, tem “efeitos”, porque oferece materiais específicos nos quais os atores podem recorrer quando se engajam no trabalho de organizar a vida social. [...] Assim como o significado da música pode ser construído em relação às coisas fora dela, também as coisas fora da música podem ser construídas em relação à música³⁰. (DE NORA, 2000, p. 44)

Desse modo, observamos como os pianistas expuseram em suas narrativas, de um lado, correlações entre a prática musical e a realização artística e, de outro, diversas outras disposições, como por exemplo: a) a frequência em escolas de música e a interação com os pares; b) a possibilidade de imaginar futuros diferentes para suas vidas; c) a participação em eventos específicos, como concursos de piano e festivais, bem como o reconhecimento e a consagração promovidas por essas ocasiões. Algumas das consequências também podem ser observadas: entraves com família, períodos de angústia, dúvidas, mudanças de rota, novos

³⁰ No original: “Music is active within social life, it has ‘effects’ then, because it offer specific materials to which actors may turn when they engage in the work of organizing social life. [...] Just as music's meaning may be constructed in relation to things outside it, so, too, things outside music may be constructed in relation to music”.

planejamentos, novas carreiras, mudanças de cidade ou de país. Os dados coletados apontam para uma intensa mobilização em favor do desenvolvimento desses sujeitos como pianistas.

Para Adriano, por exemplo, o ingresso, aos 19 anos, em uma escola de formação na capital paulista foi um importante fator de organização de uma prática que acontecia, até então, de maneira “despretensiosa”, em suas palavras. Antes, ele tocava um outro instrumento na igreja que frequentava com sua família e o piano ficava, praticamente, em segundo plano. “Eu não imaginava ser profissional na música. **Eu fazia porque gostava, porque eu sempre amei**”. Uma vez matriculado na escola, ele conta que teve a oportunidade de estudar em um lugar com uma estrutura com a qual ele não estava acostumado. “Percebi o que aquele lugar poderia me oferecer. E eu queria aprender”, comenta.

Gustavo, por sua vez, afirma ter começado a estudar piano de forma mais sistematizada só depois de entrar para o conservatório municipal da cidade em que vivia, a aproximadamente 70 quilômetros da capital.

Foi quando comecei a estudar de verdade. Já tinha uma certa predisposição, eu adorava tocar, ninguém nunca precisou me mandar ir para o piano estudar. Sempre fui muito disposto. No terceiro ano de conservatório, uma amiga mais velha, que tocava saxofone, pediu para eu acompanhá-la. Foi a primeira experiência de música de câmara que eu tive, aos 12 anos. Nunca parei de fazer. (GUSTAVO)

Renata é categórica quando afirma que seu ingresso em uma escola especializada foi fundamental para despertar o desejo de se tornar musicista profissional. Nessa instituição, localizada na região do ABC paulista, ela frequentou, a partir dos 12 anos, o ciclo de formação básica e profissionalizante. “Lá talvez não tenha sido o lugar onde eu aprendi a tocar, mas foi nessa escola onde decidi que queria fazer música. **Eu só queria ficar lá, era o país das maravilhas...** era uma delícia. Conheci as pessoas que hoje fazem parte da minha vida”, relata.

Denise se formou em um conservatório também localizado no ABC, aos 17. Ela informa que, logo após sua formatura, foi escolhida para representar a cidade em um concerto em homenagem ao dia 8 de Março, Dia Internacional da Mulher. “Foi muito legal... sabe, **eu só pensava que queria continuar sendo pianista.** Tinha o sonho de estudar piano na França porque o meu professor no conservatório tinha ganhado uma bolsa de estudos para ir para lá”.

Por sua vez, Pedro narra que, aos 14 ou 15 anos, já tinha intenção de ser músico. “Muitos dos meus tios falavam para mim que isso não dava dinheiro, que eu não poderia viver de música, ou que tinha que fazer música popular para tocar em bar, ganhar dinheiro”, explica. Aos 16, entrou em uma escola de formação na capital paulista, segundo ele, “decidido”. No entanto, o pianista repensa: “não foi muito uma decisão, mas **eu já tinha ido e não me perguntava mais [...] Me apaixonei muito**. Eu ouvia aquele povo da escola tocando... quando eu assisti a audição dos alunos, chorei uma semana”.

Outros explicam como a prática musical representava diretamente a possibilidade de um futuro radicalmente diferente do presente, na esperança de que a profissionalização na área da música fosse capaz de proporcionar uma rota de escape do contexto ao qual estavam inseridos. Nas histórias de Fabiana e Leonardo, o momento de inflexão na direção de uma dedicação mais intensa aos estudos aconteceu juntamente com um período de renúncia: no caso da primeira, sair de casa e se desvincular da igreja que frequentava desde a infância por obrigação familiar; e, do segundo, a renúncia da “futilidade” das coisas que valorizava até então. Nas palavras de ambos:

Meu sonho era sair de casa porque essa coisa da igreja para o meu pai e minha mãe... Era uma coisa de todo mundo da família na igreja... eu tocava, eu ensaiava grupo vocal na igreja... um dia eu “dei a louca” e falei: “quero sair desse negócio”. **A minha vida inteira pensei: “Eu tenho que sair disso aqui, tenho que criar uma realidade e sair disso”**. Mesmo quando eu estava no colégio, nas férias eu dava aula em casa para o pessoal que morava na minha rua. Às vezes nem cobrava, mas já tinha essa visão profissional de alguma coisa. (FABIANA)

Eu sou nascido em São Paulo, mas fui criado no interior do estado, em uma cidade muito pequena e muito provinciana. Adolescente, eu comecei a perceber que lá não era um lugar para mim e que eu estava ferrado de estar lá, não tinha muito o que fazer. Mas sempre estudei em conservatório, desde criança, e quando chegou a hora de fazer o vestibular, percebi que fazer faculdade de música era muito fácil para mim. Tinha a prova prática e eu já tocava todo o repertório. Foi na universidade que caiu minha ficha, logo no primeiro ou segundo ano. Não sei se tem a ver com a questão da sexualidade também, porque foi quando eu saí do armário aos 17, 18 anos. Mas, de verdade, eu achei lindo o trabalho do músico. Achava lindo perceber o trabalho dos professores, falando coisas maravilhosas. Foi tudo junto: eu me encantei com a música, com os primeiros professores, eu me descobri sexualmente. Sempre fui muito fútil antes disso... enquanto eu morava no interior, eu era um moleque fútil. As coisas que eu valorizava não fazem, hoje, o menor sentido para mim. Não me interessam mais. Lembro claramente de ter renunciado a essa futilidade toda: percebi que para eu conseguir ser aquilo que eu estava vendo – sentia que eu era o pior aluno da faculdade... tinha o ouvido bom mas não conseguia ler as coisas... eu me sentia muito mal, mesmo. Senti que eu tinha que correr. Mais importante:

senti que eu tinha que renunciar a todas essas coisas periféricas se eu quisesse ser um artista. E foi o que eu fiz: **virei a chave na minha cabeça e decidi ser músico.** (LEONARDO)

A participação em concursos e festivais de música, mesmo durante a infância e a adolescência, foi lembrada por alguns pianistas como norteadores não só do estudo pianístico, mas também de uma possibilidade de caminho profissional na área da música. No caso de Carlos, a preparação e a performance realizada em sua primeira participação em concursos de piano são trazidas à narrativa como passos fundamentais de sua relação com o ofício que sustentou sua carreira.

Aos 15, comecei a estudar com uma professora que me jogou no primeiro concurso de piano. O repertório era um “Noturno”, de Chopin, e a “Dança Negra”, do Camargo Guarnieri. Foi o primeiro concurso em que eu participei. Ela ficava estudando comigo na casa dela – me obrigava a ir lá, minha mãe pagava 50% da mensalidade, eu tinha bolsa, e precisava estudar, não tinha jeito. Aí fui, toquei no concurso e “viajei” [risos]. A primeira vez que eu me senti assim. Esqueci da hora, do mundo e o resultado foi ótimo, ganhei o primeiro lugar, mas não por isso. **Aquilo me entusiasmou, e foi daí que eu peguei o gosto, o prazer pelo estudo.** (CARLOS)

Já Gilberto e Giovana destacam a importância de suas participações em concursos e festivais durante a adolescência, momentos em que foi possível se conectar com outros instrumentistas e professores. De acordo com o primeiro deles, esse contato auxiliou na pavimentação de sua escolha profissional anos mais tarde. Afirma ele:

Quando decidi pela música, eu já tinha feito alguns concursos em São Paulo, tinha participado do Jovem Instrumentista de Piracicaba aos 13 anos e fiquei em segundo lugar... e eu comecei a conhecer pessoas. Quando eu tinha 15 anos, participei do Festival de Campos do Jordão. **Foi muito importante para mim porque eu conheci professores e muitos colegas que são meus amigos até hoje.** (GILBERTO)

Além do contato com outros pianistas, Giovana afirma que, desde muito cedo, se acostumou com a rotina de preparações para concursos e recitais:

Desde o primeiro ano que entrei para as aulas de piano, comecei a ir para concursos e foi onde conheci outros pianistas. [...] Sempre fui uma pessoa muito certinha, então quando me falavam que eu tinha que estudar, eu estudava. Com dez anos, eu já estudava quatro horas por dia. **Realmente levei muito a sério.** Com 10 anos, solei com a orquestra um concerto de Mozart; aos 11, solei Beethoven. Com 14, fui tocar no teatro do Rio de Janeiro. Foi uma juventude bem intensa... (GIOVANA)

Sérgio narra como a sucessão de participações em concursos foi importante na construção de uma “sensação de confiança” em sua trajetória profissional. Segundo ele, do ponto de vista de sua formação pessoal, não havia muitas opções para seguir além da música.

Fiz um colégio normal, ensino médio técnico em Arquitetura... tinha um interesse na área mas nada que me chamasse muito a atenção. Esse trabalho com minha professora de piano, de fazer concursos e tocar, estava caminhando bem. [...] Comecei a ganhar alguns prêmios de concursos, que foram subindo de terceiro para segundo e, depois, para primeiro lugar. Começaram a se repetir alguns primeiros lugares. Naturalmente, comecei a pensar que, aqui em São Paulo, pelo menos, eu estava fazendo uma coisa que as pessoas gostavam. **A sensação de confiança foi se construindo naturalmente.** (SÉRGIO)

Ele recorda, especialmente, da sensação “estranha”, em suas palavras, de participar de um concurso aos vinte e poucos anos em que um dos prêmios oferecidos a ele foi, além de uma soma em dinheiro, um concerto solo com uma orquestra sinfônica. Segundo o pianista, essa sensação diferente correspondia à percepção de que o trabalho que estava desenvolvendo ganhava reconhecimento externo.

Fiz a primeira etapa... fiz a segunda etapa... fui para a semifinal e passei para a final com cinco pessoas, de 24 pré-aprovados e um número enorme de inscrições. Não imaginava que eu fosse para essa final. Eu toquei e me lembro de estar lá... sabe que depois do concurso, ficam cada aluno com seus professores e seus grupos. E eu percebi que juntou um monte de gente que eu não conhecia em volta de mim e eu comecei a ouvir que [o prêmio] estava entre eu e um outro participante. **Eu não acreditava**, ficava achando que o pessoal estava brincando. A gente tem uma inconsciência do que a gente faz... isso, por um lado, é bom, porque você não fica se achando e tirando vantagem. Mas naquele momento eu achei que tinha algo estranho aí... (SÉRGIO)

Nesse concurso, Sérgio obteve o segundo lugar e, embora não estivesse previsto inicialmente, também foi contemplado com um concerto solo com orquestra.

Eu brinco, digo que a diferença do prêmio faria diferença na minha conta bancária. O primeiro lugar ganhou o dobro de dinheiro que eu! [risos] Talvez aquele dinheiro não faria tanta diferença, **o que fez diferença mesmo foi fazer o concerto solo, que foi muito legal e deu um *start* para a coisa toda.** Acho que esse concurso fez a diferença, o resultado desse concurso junto com o concerto com a orquestra fez a diferença, receber o reconhecimento do maestro, tocar com essa orquestra que eu olhava quando criança, vi o Arthur Moreira Lima tocar um concerto lá e falava: “um dia quero tocar um concerto aqui” [...] mesmo ainda não sendo profissional, e

sim estudante, [essa experiência] me mostrou que tinha alguma coisa ali que dava para virar profissão. (SÉRGIO)

De modo similar, outros pianistas também contam de que modo as premiações em concursos foram importantes combustíveis para tornar a prática pianística uma possibilidade profissional. Marcelo, por exemplo, lembra que seu início de carreira foi “um pouco turbulento” e a decisão pelo caminho profissional como pianista veio, entre outros fatores, após ser premiado em uma sequência de concursos. “**Aquilo foi determinante para eu decidir minha carreira, de poder falar ‘eu quero fazer e eu tenho condições de fazer’**”, relata. Durante o período de preparação para essas provas, o pianista cursava uma graduação em outra área no interior do estado e vinha a cada 15 dias estudar com uma professora na capital paulista. A faculdade distribuía as aulas em período integral e restava apenas o período noturno para estudar o repertório. Como não tinha seu piano consigo no interior, utilizava o instrumento de um colégio. “Foi um período muito conturbado, muito difícil, muito infeliz mesmo... eu só pensava em tocar piano, **aquilo era uma necessidade**”. Paralelamente a essas atividades, ele também estudava composição, uma área musical que também disputava seu interesse e, segundo ele, também foi uma “candidata a uma carreira profissional”.

Assim, diferentemente dos pianistas que não enxergavam outras opções que não o piano para seguir carreira, Marcelo está entre os que hesitaram em definir a área profissional que iria ocupar o futuro de suas vidas. Aliás, pelo menos cinco entrevistados – Rosângela, Marcelo, Regiane, Giovana e Joel – chegaram a optar por carreiras diferentes antes de se decidirem, finalmente, pela música. Outros dois – Denise e Igor – efetivamente conciliaram música com profissões diferentes – desses últimos, Igor vive apenas de música atualmente, enquanto que, para Denise, a maior parte de sua renda é fruto de trabalho em uma área de ocupação profissional distinta.

Mesmo formada em um curso superior em um campo completamente diferente, Rosângela conta que não conseguiu trabalhar na área. “**Música era mais importante**”, comenta. Ainda segundo ela, logo após a formatura da graduação, foi convidada para ser assistente de direção de uma escola de formação na capital paulista. “Tinha sido aluna de lá, eles me conheciam. Fiquei oito anos como assistente da parte artística, cuidando das audições diretamente com os professores, acompanhando os alunos. Eu tinha 21 ou 22 anos”.

Para Joel, os dois primeiros anos de uma graduação fora da área da Música foram períodos de crise pessoal e familiar. No entanto, em suas palavras,

essas crises nos ensinam muito. Elas nos mostram quem a gente é. Possivelmente, o maior ganho que eu tive na minha outra faculdade foi saber e ter certeza que o que eu queria fazer era faculdade de Música. Quando eu estava no meu segundo ano dessa faculdade de tecnologia, ficou muito claro... a minha rotina era assim: eu ia para a faculdade de manhã; à tarde, eu estudava piano ou fazia aula de piano. Eu tinha as manhãs preenchidas com a faculdade, as minhas tardes preenchidas com estudar piano, e eu tinha um parâmetro de comparação perfeito, e **foi óbvio para mim onde eu queria estar**, ficou muito evidente. Nesse meu segundo ano de faculdade, essa ficha caiu e foi uma questão de fazer acontecer. Esse tipo de coisa costuma dar um conflito familiar e eu tive esse conflito na época de fazer meu segundo vestibular... meus pais ficaram muito preocupados de eu seguir uma carreira que, tradicionalmente, a gente sabe que não é famosa por ter retorno financeiro. **Meus pais são de uma geração em que isso é uma preocupação muito grande, você ter uma carreira e conseguir uma estabilidade financeira na vida.** Eles tinham essa preocupação, mas depois que o vestibular deu certo... foi uma coisa muito bonita na minha trajetória, porque meus pais entenderam que eu tinha passado no vestibular e queria fazer, e me deram esse espaço. (JOEL)

Há também quem só tenha decidido pela música depois de desistir dela. Aos 18 anos, Giovana interrompeu o curso de piano em um conservatório no exterior após um ano de estudos. “Sempre fui uma pessoa muito família, que sempre sonhou em construir família, em casar, em ter filhos, em ter um lugar para morar, ter uma estabilidade de vida. Parece que eu não conseguia encontrar isso com o piano... foi aí que tive minha crise”, relata. “Meu pensamento na época era: para eu ser a pianista que eu gostaria de ser, teria que viver estudando trancada numa sala estudando, viajando... ou então largar isso para casar, ter filho, fazer outra coisa que eu tenha a possibilidade de ter um emprego fixo”, continuou. Ela voltou para o Brasil, parou de estudar piano e começou a fazer faculdade em uma área distinta. Para então perceber que, segundo ela, estava “**tentando fugir de uma coisa por pura vontade de ter um emprego**”. Foi a partir dessa experiência fora da música, entre outros fatores a serem explorados também neste capítulo, que ela acabou se decidindo por retomar e seguir o estudo do piano. “Não me enxergava fora da música, as pessoas que estavam ali não tinham nada a ver comigo”.

Regiane, por sua vez, afirma ter sido muito resistente em começar a trabalhar com música. Na época, inclusive, ela estava se dedicando a uma outra carreira profissional. Durante essa primeira graduação, Regiane conta que tanto uma colega de sala como sua madrinha começaram a insistir para que ela começasse a dar aulas de piano para suas filhas. “Elas insistiram tanto que, depois de uns meses, eu cedi. **Aceitei dar aulas para elas e comecei a gostar muito de dar aula. Isso me motivou a ir buscar muitos cursos**

relacionados à educação musical”, conta. Anos mais tarde, ela completaria o curso de Licenciatura em Música.

Denise e Igor não só seguiram em frente nas formações acadêmicas em áreas distintas do campo musical, como também conciliaram profissões diferentes. A primeira atua, até hoje, em uma outra área, mas exerce profissionalmente a função de pianista em diversos serviços litúrgicos de uma igreja na cidade de São Paulo. O segundo chegou a prestar vestibular para música aos 17 anos, por influência de amigos. “Na verdade, eu tinha outra pretensão profissional mas, por influência de uns amigos, prestei música e passei no exame de aptidão, mas falhei nas outras provas”. Ele relata ainda que acabou cursando uma faculdade “que não tinha nada a ver com música”, mas, desde os 17 anos, nunca deixou de estudar piano e de dar aulas.

Como foi possível observar, este item tratou de desejos, sonhos e expectativas, assim como de inadequações, adaptações e mudanças de percurso. Se viver de música se tornou uma possibilidade a ser considerada para eles, é porque essa possibilidade também foi, de forma contínua, sendo confrontada e confirmada a partir de experiências concretamente vividas: o apoio ou a falta de apoio familiar, o reconhecimento de colegas, de professores, de alunos, a consagração e o prestígio advindos de eventuais premiações ou participações em concurso de piano. O *trabalho* desses pianistas começava a ser estimulado e solicitado tanto por eles próprios quanto por algo que, a eles, era exterior.

2.1.2 Financiamento e permanência nos estudos

Após o reconhecimento da centralidade da música e do piano em suas vidas, sob quais condições os entrevistados seguem em formação? Já não estamos mais na infância e, portanto, o núcleo familiar mais próximo dos pianistas – embora ainda intrínseco às suas ações e decisões – não exerce a maior parte do controle sobre as escolhas que eles fazem. Assim, diferentemente das situações narradas no Capítulo 1, o núcleo familiar pode não ser mais inteiramente responsável pela matrícula e pela permanência em determinado curso ou em determinada classe de professores particulares. Além disso, como foi possível constatar no item 2.1.1 – “O reconhecimento dos sentidos profissionais relacionados ao estudo do piano”, o período em que os pianistas intensificam os estudos se dá em fases de vida diferentes e com enfoques específicos para cada um deles.

É sabido que não são pequenos os recursos financeiros exigidos para adquirir um instrumento e pagar aulas com professores particulares ou mensalidades de escolas especializadas do setor privado. Se para alguns dos entrevistados pode ter sido mais dispendioso tornar-se pianista, podemos verificar ao menos três fatores importantes para compreendermos uma facilitação importante ao acesso ao estudo do instrumento em uma cidade como São Paulo nas últimas décadas: a) a emergência de vagas em escolas de formação musical custeadas – total ou parcialmente – pelo poder público ou pelo terceiro setor³¹; b) as alterações na admissão e na permanência em universidades públicas e privadas; c) a chegada de teclados e pianos digitais de diversas faixas de preços, fato que, em certa medida, barateou o acesso a um instrumento que possibilite a prática pianística. Esses fatores podem ajudar a explicar uma maior difusão do estudo de piano em diversas classes sociais, fenômeno já verificado em pesquisa de Fucci Amato (2007), por exemplo³². As diferentes gerações de músicos entrevistados e os diversos marcadores socioeconômicos presentes em um tipo de sociedade tão diversa e desigual como a brasileira são lembretes constantes para compreendermos que os pianistas entrevistados demandaram distintos tipos de suporte para seguir com os estudos.

Não obstante, a trajetória de formação dos pianistas parece ter encontrado ao menos algum apoio familiar, a partir da realidade socioeconômica de cada núcleo, de modo que os estudos e, em alguns casos, os deslocamentos deles decorrentes, pudessem ser viabilizados. Como é de se esperar, nem sempre esse suporte esteve de acordo com as expectativas dos entrevistados. Vejamos, por exemplo, as falas de dois deles, referentes aos estímulos provenientes dos pais:

³¹ Para além de escolas de formação musical vinculadas direta ou indiretamente ao setor público, iniciativas como o Projeto Guri, lançado em 1995, e o Guri Capital e Grande São Paulo, gerido pela organização social Santa Marcelina desde 2008, atendem a milhares de jovens em mais de 400 polos distribuídos em todo o estado de São Paulo. Nos dois casos, há cursos coletivos de teclado e piano.

³² Fucci Amato (2007) aponta, no entanto, para um fenômeno quase paradoxal: ao mesmo tempo em que se observa a inserção do estudo do piano em diversas classes sociais a partir do final dos anos 1970, a prática do instrumento passou a ser *menos difundida* na sociedade como um todo. Segundo a autora, a música e o piano foram, gradualmente, deixando de cumprir uma função determinada, que fazia com que a presença do instrumento nos domicílios de uma população prioritariamente das classes média-alta fosse considerada um item de educação fundamental, principalmente feminina. A autora observa um declínio desta função, acompanhado também da reorganização da educação musical escolar que, entre outros fatores, contribuiu para o fechamento de conservatórios espalhados pelo país e um baixo interesse, na população em geral, pela aprendizagem pianística. “Assim, atualmente o estudo do piano destina-se basicamente àqueles que optam por dedicar-se profissionalmente ao instrumento”, afirma a autora (FUCCI AMATO, 2007, s/p).

Na minha família não havia qualquer tipo de oposição a me tornar músico. Meu pai era artista plástico e minha mãe era professora de artes. **Tudo o que eu precisava para me desenvolver, na medida das possibilidades da família, era fomentado, havia um investimento.** Minha irmã se tornou bailarina clássica e a gente tinha esse estímulo e o apoio necessário. (GILBERTO)

Ser artista não era uma opção, ainda mais que eu tinha ideia de que precisava sair do Brasil.... e, assim, nem telefone minha família tinha em casa. Meu pai era ferramenteiro de uma firma, comprou meu primeiro piano com cupim, daqueles bem condenados. Mas, graças a Deus, ele sempre pôde pagar minhas aulas, até eu me formar no conservatório. E ele dizia para mim: **“Você não pode ser pianista porque pianista não é profissão. Você tem que fazer alguma coisa que ganhe dinheiro... pianista vai trabalhar do quê?”** (DENISE)

São contextos familiares distintos e que revelam, nesses casos, suportes muito mais afetivos do que propriamente financeiros, ainda que, a partir da profissão dos pais de cada um deles – pai artista plástico e mãe professora de artes, no caso de Gilberto; pai ferramenteiro, no caso de Denise –, seja possível inferir sobre as origens sociais, ou até mesmo às noções de *capital econômico*, *capital escolar* e *capital cultural*, elementos que conduzem a tomada de ações dentro do espaço social (BOURDIEU, 1989, 2017)³³. A entrevista não previu coletar informações específicas e detalhadas a respeito da renda familiar dos pianistas, portanto, deduz-se a respeito desses assuntos apenas a partir de suas narrativas. Gilberto, afinal, mudou de cidade para cursar graduação em uma universidade pública, enquanto que Denise relata ter entrado em conflito com sua família após se formar no conservatório. Ainda que seu pai tenha subsidiado seus estudos durante a adolescência, ele não concordava com as aspirações profissionais da filha. Ela afirma ter sido convencida, portanto, a fazer cursinho pré-vestibular e procurar outra carreira universitária. Assim, acabou cursando um outro curso, em busca de uma profissão considerada por seus pais como sendo “de verdade”. No entanto, ela afirma nunca ter deixado de estudar piano e de trabalhar como pianista, de modo que precisou bancar seus estudos sozinha. “Meu pai me pagou até a fase do conservatório; depois eu paguei tudo sozinha: aulas, partituras, cursos...”.

³³ Bourdieu (1989, 2017) argumenta que a cultura pode ser examinada a partir de várias formas de poder, inter-relacionadas entre si, sendo a mais óbvia derivada diretamente do poder econômico: o *capital econômico*. No entanto, o autor sugere que o poder também pode ser alcançado a partir de outros tipos de capital e que podem, em certas circunstâncias, ser convertidos em capital econômico, como, por exemplo, o *capital escolar*, avaliado pelos diplomas obtidos e o nível de instrução, e o *capital cultural*, “produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola” (BOURDIEU, 2017, p. 27).

Aliada aos investimentos afetivos explícitos nas situações acima descritas, a infraestrutura concreta para dar seguimento nos estudos também demanda recursos que contemplem a logística deste processo. **“Como se faz um pianista, ele brota do chão? [...] Será que um pianista se faz ou ele é feito por determinadas coisas?”**, questiona Bárbara. No seu caso, além de ter encontrado determinados professores que, para ela, foram cruciais em sua formação durante a adolescência, ela relata ter conseguido financiar um importante período de seu estudo a partir de bolsas concedidas por meio de ações específicas e pontuais: a primeira, viabilizada pelo prefeito de sua cidade no interior do estado de São Paulo, que possibilitou que ela fizesse aulas com um professor na capital; a segunda, concedida pelo governo de um país europeu por um período de estudos naquele continente³⁴; foi relatado ainda um terceiro patrocínio, este de uma empresa privada. **“Quando eu tinha uns 20 anos, fui pedir uma bolsa de estudos porque me disseram que a *empresa* estava patrocinando artistas jovens. Hoje em dia, eu diria para alguém de 20 anos: ‘não peça nada, ofereça um produto, uma contrapartida’”**.

No entanto, destacam-se os casos em que a permanência nos estudos esteve diretamente vinculada à necessidade de um emprego para geração de renda ou uma ocupação em troca de uma bolsa de estudos. Adriano conta que precisou conciliar os estudos na escola de formação que frequentava com trabalhos que nem sempre estavam relacionados com música:

Trabalhava de dia, ia para a escola à noite. Entrei na classe de piano da professora *nome*, que resolveu ficar uma hora a mais na escola para poder me dar aula... geralmente ela ia embora às 19h. Ela sempre respeitou que eu trabalhasse e via meu esforço. Um dia, fui mandado embora da empresa e cheguei na escola triste. Ela falou: “Vamos abrir uma champanhe. É para comemorar, agora você vai começar!” [...] Mas eu precisei estudar e trabalhar para ajudar em casa e foi aí que tive a oportunidade de ir tocar em umas aulas de dança de uma escola. (ADRIANO)

Se Adriano se tornou pianista colaborador de uma escola de dança a partir do conflito entre estudo e trabalho, foi a partir desse mesmo embate que Carlos começou a lecionar. “Eu estava estudando no conservatório e precisava ganhar dinheiro. Apareceu um serviço de *office boy* e, evidentemente, não estudava piano nesse tempo. Ficaram sabendo na escola e me perguntaram se eu não queria dar aula lá”, ele narra. “Comecei. Dava aula e não podia assinar as fichas dos alunos. Não era formado, ainda”. Mais tarde, após a formatura no conservatório,

³⁴ De acordo com Bárbara, essa bolsa de estudos foi concedida como parte da premiação de um concurso internacional ocorrido no Brasil.

Carlos conta também que foi admitido em uma outra instituição, cuja mensalidade ele não conseguia pagar. “Fiz o concurso para bolsa, ganhei o concurso e fiquei um ano estudando nessa escola. Acho que foi o ano de maior produção pianística da minha vida, porque o programa era pesado”, contou.

Fabiana e Renata também começaram a obter uma fonte de renda mais recorrente ao começarem a dar aulas de piano durante a graduação em música, o que, segundo elas, reduziu alguns custos familiares durante a formação. Nesses dois casos, é notável como a narrativa em torno dessas primeiras inserções no universo profissional informam também sobre o **cansaço do trabalho**, decorrente do acúmulo de atividades e deslocamentos.

Na época da faculdade, eu queria estudar com a *nome* porque em algum concurso que eu fiz alguma vez na minha vida eu vi algum aluno dela e achei bacana o jeito de tocar, o movimento, alguma coisa me deixou esse nome na minha cabeça. Onde a *nome* dá aula? Na *instituição*. A minha mãe reclamou que a *instituição* era particular e queria que eu estudasse na *instituição* porque, além de ser gratuita, eu continuaria morando com eles. Quando eu fui fazer faculdade, eu estava morando no interior e vinha todos os dias para São Paulo. Vinha e voltava porque eles não deixavam eu morar aqui. Foi uma confusão porque eu tinha que gastar com passagem, com tudo, então eu comecei a dar aulas. Quase morri de cansaço porque acordava 3:50 da manhã todo dia pra vir para São Paulo fazer faculdade na *instituição*, que era uma faculdadezinha, mas tava a *nome* lá³⁵. (FABIANA)

Eu dava aula para alguns alunos em Perdizes. Inclusive, eu dormia na casa de uma aluna. Ela me deu a chave da casa dela... era cansativo ter que voltar para São Caetano às nove da noite e ter que estar lá às nove horas do dia seguinte. Tinha um outro aluno que fazia aula na hora do almoço. Ele sabia que eu não ia almoçar, mas eu precisava dar aula para ele para fazer um dinheiro na época da faculdade. Então ele deixava a mesa pronta para eu comer enquanto eu dava aula... e ainda me deixava pronto o lanche da tarde. Em épocas que ele via que meu carro estava quebrando demais, aumentava o pagamento. (RENATA)

Os relatos de Gustavo e Joel, jovens músicos egressos de uma universidade pública, explicam como as possibilidades de bolsas de estudo fornecidas pela instituição podem auxiliar o percurso profissionalizante. Em alguns casos, as bolsas pagavam uma determinada

³⁵ A continuação do relato de Fabiana a respeito do momento em que começa a cursar o bacharelado e precisa se deslocar diariamente para outra cidade revela também uma diferenciação sentida pela pianista pelo fato de ser mulher, em comparação com seu irmão. Ela conta: “Já meu irmão, quando veio fazer faculdade aqui em São Paulo, alugaram um apartamento para ele. Treze anos mais novo que eu... mas não é só isso, é essa coisa da filha mulher”, ela comenta. Por mais que essa comparação se dê com fatos ocorridos com um distanciamento temporal considerável – o que pode sugerir mudanças de comportamento ou mesmo da condição financeira da família –, seu relato sugere informar uma questão estrutural feminina.

quantia mensal em troca de uma carga horária de trabalho a ser realizada em atividades da instituição. Em outros, esses programas de apoio à permanência na universidade oferecem moradia e alimentação, por exemplo. Enquanto um dos pianistas enfatiza o alívio financeiro que possibilitou que ele conseguisse “estudar com tranquilidade” – ele acumulava um emprego informal além dos auxílios fornecidos pela universidade –, o outro destaca a alavancagem de uma atividade profissional proporcionada pela experiência de bolsista.

Na universidade eu tinha bolsa de monitor. Não é uma coisa que você vive daquilo, mas já é uma coisa extremamente importante para quem está na graduação... ter a oportunidade de receber uma bolsa [...] para desenvolver um trabalho que você está aprendendo. Isso é extremamente importante. Na minha cidade, tive uma fase difícil em relação aos meus estudos, porque os meus pais nunca puderam pagar as minhas finanças de demanda de piano. Eu falo em relação a vir para São Paulo, porque eu comecei a ter aula aqui quando eu tinha 14 anos – ganhei uma bolsa do professor *nome* e, mesmo tendo aulas quinzenalmente, era difícil para eles manter. Depois eu passei a vir toda semana. Tinha uma proposta do maestro da banda marcial da minha cidade de incluir um pianista na banda. Eu sabia que tinha essa ideia e [...] procurei o *nome*, que era o coordenador de todos os corpos artísticos da cidade, e isso foi possível. Eles viabilizaram e eu tive um dos meus primeiros empregos fixos, como pianista da banda marcial. **Sempre tive que ser auto suficiente em relação aos meus estudos, não vinha dinheiro dos meus pais.** Eu não precisava necessariamente ajudá-los, porque eles se organizavam com as contas, até hoje é assim, mas não sobrava para eles conseguirem me ajudar, investir. Quando eu entrei na *instituição*, claro, foi um alívio para minha mãe ter ido para uma universidade pública. Hoje em dia, as coisas estão mais difíceis, mas a *instituição* sempre foi muito acolhedora nesse sentido. Eu tive moradia de graça, alimentação de graça. (GUSTAVO)

Durante a graduação, eu tive três bolsas. Fiz uma iniciação científica, e depois consegui do laboratório coral. Fiz o processo seletivo da bolsa e entrei como pianista. Mais tarde, acabei migrando para trabalhar com a classe de violino. **Eu considero que a minha atividade profissional começou com essas bolsas.** Foi fazendo um laboratório para aprender a prática, tendo experiência de trabalhar com canto e coral e com instrumentistas. (JOEL)

Sérgio conta que precisou de auxílio financeiro tanto no período pré-universitário como durante o curso superior, realizado em uma universidade particular da cidade de São Paulo. Antes da graduação, ele já estudava na classe particular da professora de piano que acompanharia seus estudos universitários. “Ela me deu aula por um período longo em que eu não tinha condições de pagar. Ela propôs que eu desse aula para as crianças dela uma vez por semana e eu tive aulas de graça com a condição de estudar muito. Eu tinha essa cobrança a

mais porque era bolsista”, afirma. Na faculdade, ele conta que conseguiu financiamento por meio do Crédito Educativo (Ceduc)³⁶.

Eu não tinha condições de passar na Fuvest, porque eu fiz uma escola básica ruim... meu ensino médio foi péssimo. Estudei na *instituição* porque a *nome* era professora lá e também porque consegui crédito educativo. Fui pagar dez anos depois. Lembro que eu paguei cinco mil reais pelo curso todo. Me formei em 1996 e paguei em 2006, quando eu já tinha um trabalho. (SÉRGIO)

As narrativas revelam, portanto, que as trajetórias artísticas profissionais demandam articulações para além, ou para fora, da sala de estudo, da sala de aula e da sala de concerto. Na busca pelo prosseguimento nos estudos, os pianistas contam que precisaram lançar mão de diversas estratégias para financiá-lo quando necessário. Entre as medidas mencionadas, estão o financiamento familiar, a procura por bolsas de estudo, patrocínios empresariais e auxílios de permanência universitária, além da utilização da força de trabalho para um ou mais empregos fora do horário dos estudos.

2.1.3 Apoios dos professores de piano nas trajetórias profissionais

A relação entre aluno e professor de piano apareceu de forma acentuada em algumas das narrativas. Essa convivência entre mestre e aprendiz, a propósito, foi apontada por Antônio Ângelo Vasconcelos (2002, p. 63-64) como um fator estruturante do ensino da música, principalmente se pensarmos em uma cultura conservatorial que irá perpetuar uma tradição, altamente valorizada, alicerçada na figura dos virtuosos e dos grandes mestres. Conforme foi constatado pelas entrevistas – e, especificamente, nas falas de Fabiana e Sérgio, em destaque no item anterior –, muitas vezes os pianistas definem a instituição onde estudar, por exemplo, *por conta do professor de instrumento que nela trabalha*. Dessa forma, se o professor pode ser capaz de exercer influência na construção da “individualidade artístico-cultural-pessoal” do aluno (VASCONCELOS, 2002, p. 64), sua figura também é

³⁶ O Ceduc foi um sistema de financiamento de estudos em instituições privadas de ensino superior, destinado a estudantes de baixa renda que não conseguiam arcar com seus custos. Foi institucionalizado pela Lei nº 8.436, de 1992. Foi reformulado em 1999 e, finalmente, substituído pelo Fundo de Financiamento Estudantil – Fies (MIRANDA; AZEVEDO, 2020).

descrita como central na elaboração da identidade profissional desses músicos (REIS, 2014, p. 32)³⁷.

Muitas vezes, o professor de piano é o profissional da música mais próximo do estudante e, com mais ou menos intervenção, é um agente privilegiado do processo em que o aluno torna-se também alguém apto a exercer a profissão. Sendo um sujeito inserido no campo produtivo que o estudante almeja pertencer, o professor catalisa, elabora e orienta as indagações e as problematizações, das mais abstratas às mais concretas, da relação entre arte e trabalho. Nesse sentido, o apoio dos professores, rememorado pelos entrevistados desta pesquisa, se materializou de diversas formas, categorizadas em pelo menos três grupos de tendências, que podem ou não se sobrepor, a saber. No primeiro, pode-se observar as orientações em torno do aconselhamento artístico e vocacional dos alunos. Além de muitas vezes incentivar e procurar manter seus alunos em contato com a música, o professor é aquele que poderá apresentar áreas de atuação, bem como recomendar estudos e vivências específicas como, por exemplo, música de câmara ou colaborações com grupos grandes tais como corais, orquestras estudantis ou bandas sinfônicas. Além disso, ele ainda pode fornecer ferramentas pedagógicas para que o aluno se torne também professor e tenha condições de trabalhar com aulas tão logo seja possível. Na segunda vertente, o professor exerce o empreendimento de algum tipo de patrocínio – empréstimo ou aquisições de instrumentos, fornecimentos de bolsas de estudo ou hospedagens em seus domicílios por tempo indeterminado, por exemplo. Na terceira situação, verifica-se uma indicação direta do professor para que o aluno assumira determinado posto de trabalho, fixo ou temporário. Nos três casos, a figura do professor se estabelece de forma central ao tratarmos da trajetória artística e profissional da maioria dos pianistas entrevistados.

Rosângela, cuja principal atividade profissional é a colaboração pianística, conta, por exemplo, que uma de suas professoras exerceu influência determinante para que ela começasse a praticar música de câmara. Na época, em torno dos 18 anos, nossa entrevistada já estava formada em um conservatório e aperfeiçoava seus estudos pianísticos em uma instituição voltada apenas para o instrumento. Essa professora, então, a convenceu a se inscrever no processo seletivo de uma outra escola na qual também trabalhava, um novo espaço que pudesse proporcionar oportunidades de tocar com outros instrumentistas.

³⁷ Reis (2014, p. 32) aponta também para a predominância da relação dos nomes dos principais professores de instrumento em detrimento de professores de outras disciplinas nos releases ou currículos artísticos de pianistas profissionais analisados em sua pesquisa.

“Comecei a ter outras informações. Lá tinha instrumento de tudo quanto é tipo... flauta, tuba... eu acompanhava todo mundo”, afirmou. Rosângela explica que essas “outras informações” às quais se refere dizem respeito a uma nova percepção do fazer musical, proporcionada pelas inúmeras oportunidades de aprimorar a colaboração pianística, atividade com a qual construiu boa parte de sua carreira profissional e que exerce até hoje.

Giovana, por sua vez, relata ter “voltado para o piano”, entre outros motivos, após um encontro com um ex-professor, pelo qual nutre admiração. Para ela, aos 19 anos, a carreira musical havia deixado de ser uma alternativa. Lembramos que, após interromper seu curso em um conservatório europeu, a pianista decidiu se dedicar a uma graduação em uma área totalmente diferente e chegou a abandonar os estudos musicais justamente por considerar a profissão muito incerta e, de alguma maneira, incompatível com a ideia de uma vida mais estável a qual almejava. No entanto, durante um rápido encontro com esse professor, ocorrido após um concerto em que ele havia tocado, ela é convencida a voltar a estudar. “Ele falou que eu não poderia deixar de tocar e, de fato, **me dei conta que estava sentindo muita falta**”, lembra. O professor então a convidou para um curso rápido que estava promovendo em que ela poderia voltar a ter aulas. “Fazia um ano que eu nem encostava no piano. Nem piano eu tinha em casa durante todo esse tempo que fiquei sem tocar”. Ela conta ainda que, para se preparar para o evento, conseguiu permissão para utilizar o piano da igreja que frequentava. “Tinha me desacostumado totalmente... e foi a partir dessa história que eu vi que era realmente música que eu queria para a minha vida. Comecei a não questionar tanto e decidi estudar”, relembra. “Já estava casada e precisei da ajuda do meu marido com as contas. **Não havia uma pressão tão grande de me sustentar sozinha** [...]. Prestei vestibular, fiz a graduação em música e fui deixando a vida me levar”.

Foram os professores de Carlos que o auxiliaram em suas primeiras experiências profissionais. Aos 17 anos, ele começou a dar aula no próprio conservatório onde estudava. “Tanto a diretora quanto minha professora me guiaram nos primeiros passos de didática”, afirma. Anos mais tarde, sob orientação de um outro professor e já trabalhando intensamente com seus próprios alunos, Carlos relembra como esse novo mentor também repassava trabalhos para ele. “Eu já tinha um duo com uma flautista [...] e o *nome*, sabendo desse meu interesse com música de câmara, passava meus contatos para instrumentistas e cantores que acabei acompanhando”, continua. Aquela primeira professora do conservatório, considerada por ele sua primeira “mestra” e que o auxiliou no início de sua carreira como professor, esteve por perto durante muitos anos, mesmo quando não faziam mais aulas regulares. “Tivemos

uma amizade e uma parceria por um bom tempo. Chegamos a tocar juntos por um período. Viajamos tanto... ela esteve sempre comigo, e eu com ela”, conclui.

Gilberto chegou na cidade de São Paulo aos 17 anos para cursar o Bacharelado em Piano em uma universidade pública. Nesses primeiros anos da década de 1990, ele havia mudado de cidade especificamente para estudar com uma professora que, para ele, é uma “figura fundamental, não só em termos de formação pianística, mas em diversos outros tipos de influência”. Ele continua: “Ela me estendeu a mão de um jeito muito especial. Ela percebeu a minha seriedade com o estudo”. Quando chegou na capital paulista, ele conta que não tinha experiência de se “virar sozinho” e não havia condição de ter um piano – “eu estudava na faculdade loucamente, vivia para estudar”, diz. “No final do primeiro ano, após ter ganhado um concurso sendo orientado por ela, **ela me deu um piano**. Foi um negócio maravilhoso, me ajudou muito a trabalhar”, continua.

Ela foi a principal influência pianística que eu tenho, junto com vários outros professores com quem tive trabalhos mais curtos, mas a *nome* foi muito importante. A formação dela era muito ampla [...] e, tecnicamente, muito completa. E ela tinha uma visão de repertório muito diferente também. Isso me influenciou no sentido de apresentar um repertório contemporâneo, que eu comecei a trabalhar com ela muito a sério, quando ela percebeu esse meu interesse. (GILBERTO)

Ainda segundo ele, sua professora foi um “modelo ético” em um contexto amplo de formação cultural que não comportava apenas o estudo do instrumento, mas uma articulação privilegiada entre a criação artística, o repertório e questões técnico-pianísticas. “Ela estudou composição, ela parava a aula de piano para discutir literatura, conversar sobre os livros que ela amava”, recorda.

Quando ela falava, por exemplo, da necessidade ética do intérprete em promover os colegas compositores... ou como ela respondia a cada uma das cartas em que qualquer compositor estivesse oferecendo uma obra para ela opinar... era tudo muito inspirador. À parte das questões específicas pianísticas, que ela trabalhava sempre da melhor maneira possível, tudo isso foi muito importante para mim. E eu carrego... não tem um dia que eu não pense, de alguma maneira, no que eu aprendi com ela. (GILBERTO)

Gustavo, por sua vez, conta como o apoio específico de um de seus professores de piano foi decisivo em seu processo de profissionalização. Atualmente, ele ocupa o cargo de pianista de uma orquestra sinfônica sediada na cidade de São Paulo com um contrato de trabalho fixo, cujo salário compõe a maior parte de sua renda. Antes de ser admitido neste

emprego, ele havia realizado alguns cachês com o mesmo grupo, sendo que o primeiro deles aconteceu após a indicação do referido professor. Ele conta:

Meu primeiro trabalho com eles [orquestra] foi um cachê de celesta, um trabalho como convidado, e foi indicação do *nome*. O maestro e o assistente tinham um grande respeito, e têm até hoje, pelo trabalho dele como professor, então eles sempre entravam em contato com ele quando precisavam de pianista. Além da parte de piano solo, o *nome* já conhecia esse lado colaborativo do meu trabalho. (GUSTAVO)

Pouco antes de ser contratado por essa orquestra aos 21 anos, Gustavo, ainda na graduação, conta que estava procurando um emprego e chegou a prestar três concursos, nos quais conseguiu colocação. Como em um deles o início não era imediato, ele teve a oportunidade de escolher entre dois grupos de duas instituições importantes sediadas na cidade de São Paulo: um coro e uma banda sinfônica. Ele recorreu ao professor da faculdade, o mesmo que o havia indicado para os cachês na orquestra, para que o ajudasse a se decidir.

Os dois trabalhos pagavam uma bolsa, a do coro era maior. Mas a banda ensaiava 15 dias no mês, duas semanas sim, duas semanas não. Nas semanas de ensaio, precisava estar lá todos os dias. O coro era três dias por semana. **Acontece que o *nome* me ajudou a decidir. Ele foi atrás para saber como seria o trabalho que eu iria exercer no coro.** E, no fim, o repertório era muito mais pesado do que as partes da banda, que foi o que a gente escolheu. O coro iria realmente impedir o estudo do repertório que a faculdade demandava, **em uma fase que eu não poderia trabalhar mais que estudar. Ainda precisava ter o piano como prioridade.** E na banda não é sempre que o pianista toca, então foi uma escolha. (GUSTAVO)

No fim, Gustavo acabou entrando em nenhum dos dois lugares. “Fiz a matrícula na banda em janeiro e em fevereiro me convidaram para ir para a orquestra”, conta. “Esse primeiro ano de trabalho na orquestra foi muito difícil e o piano [aqui ele se refere ao repertório previsto no curso de graduação], em várias ocasiões, ficou em segundo plano, mesmo. Havia um repertório grande e importante para tocar. E quando se tem 21 anos é difícil lidar com essas responsabilidades”, conclui.

Sabemos que, a respeito da entrada de Fabiana no curso de graduação, por volta dos 18 anos, ela estava morando no interior de São Paulo e precisou insistir bastante com sua família para conseguir se deslocar para a capital e, finalmente, estudar com a professora específica com quem almejava ter aulas. Esse esforço, segundo ela, valeu a pena. “Já fazia 11 anos que eu tocava piano do meu jeito porque nunca ninguém chegou para mim e falou que eu

tinha que estudar lento. Eu lia rápido, eu tinha ouvido... eu saía tocando, não era tão detalhista. A *nome* teve um trabalhinho comigo...”. Ainda de acordo com a pianista, não foi automática sua adesão ao estilo da nova professora. “Eu quase parei a faculdade mas, quando comecei a entender esse trabalho, foi bem importante. Foi quando voltei a fazer concursos... Acho que ela foi a minha professora de verdade”. Além do retorno aos certames, Fabiana conta que essa professora, com quem continuou estudando mesmo após o fim da graduação, foi uma importante ponte para o circuito de concertos e recitais em São Paulo. “Ela era muito amiga do *nome*, que era super ativo nessas programações de concerto. Então eu lembro de fazer alguns recitais por aí... foi quando toquei no auditório do Masp pela primeira vez, por exemplo”.

Conforme foi relatado, durante o curso de formação iniciado aos 19 anos, Adriano precisou conciliar o estudo com o trabalho e que sua professora respeitava essa necessidade, incentivando-o desde o começo a participar de festivais, ainda que como ouvinte, bem como realizava inscrições de *masterclasses* para ele. “Talvez, se eu tivesse caído na classe de um outro professor, ele pudesse colocar um monte de barreira por eu já ser velho... aquele estigma todo”, narra. “Eu tinha, é verdade, uma facilidade de leitura. E ela dizia que a idade não me impediria de fazer música e me aconselhou a ler tudo que eu pudesse”. Com isso, o pianista narra que começou a aproveitar as aulas de colaboração que também faziam parte da grade da escola na qual estudava. “Essas aulas me ajudaram muito a me desenvolver... comecei a trabalhar com cantores e eles começaram a me chamar para um trabalho aqui, outro ali, esse contato de coisas menores, mas já fui fazendo recitais”. Além desse importante incentivo, ele conta também como aquela professora de piano continua sendo sua “segunda mãe” até os dias atuais – à época da entrevista, Adriano contava 44 anos. Integrante de um dos corpos estáveis que ensaiam diariamente no centro da cidade, ele ainda mantém a convivência com sua professora, que mantém um quarto em sua casa para ele se hospedar. “Além de professora, ela é minha segunda mãe. Eu moro na casa dela durante a semana. Como os ensaios são de manhã [...], não arrisco sair do extremo da zona sul da cidade para chegar as 9h”.

Grande parte da formação de pelo menos dois pianistas entrevistados se deu com professores particulares que ofereceram bolsas de estudo. Marcelo, por exemplo, estava cursando uma graduação em uma área totalmente diferente da Música e relembra como o apoio oferecido por sua professora – uma intérprete de expressiva carreira como solista – foi determinante para, enfim, tornar a música sua única ocupação profissional. De acordo com

ele, a professora estava em um momento de carreira em que estava deixando de atuar no mercado artístico como recitalista e concertista, enquanto ele buscava justamente começar a se lançar como tal. “Foi uma conjectura muito bacana e muito feliz porque as aulas eram imensas e ela não cobrava... era um outro mundo, outra realidade. Ela não precisava de dinheiro, tinha dinheiro de família... acabou sendo tudo favorável. Estudei muitos anos com ela”, conclui.

Já Sérgio conta como a circunstância de bolsista e a necessidade de “estudar ainda mais” como condição para permanecer com esse auxílio foi significativa para seguir carreira. Para ele, sua professora “salva almas”. Ele continua: “se há alguém que deveria estar no céu é ela. Eu não consigo imaginar onde eu estaria sem a *nome*, e várias pessoas também. Eu tenho uma gratidão eterna por ela”, enfatizou.

Denise relata como, depois dos 40 anos e após muito tempo sem orientação, uma professora com quem começou a estudar marcou sua trajetória. “Não só por algumas conquistas técnicas que eu alcancei com o auxílio dela. Mas ela me fez voltar a acreditar”. Ela narra: “A vida inteira eu não me considerava uma pianista profissional, ainda que eu exercesse várias funções na igreja e mesmo tocando em alguns corais dentro de empresas. Fazia arranjo e tudo mais”. Essa professora, então, lhe situou:

Ela falava: “por que você acha que você não é uma pianista? Você se resolve! Você é profissional, sim. Você pega um repertório em qualquer lugar e dá conta. E quando você não dá conta, você sabe encontrar meios para procurar ajuda”. Eu não falava para ela, mas só vinha na cabeça meu pai me dizendo: “mas meu pai me falava que isso não era profissão”... (DENISE)

Se até o momento deste texto estamos trazendo histórias de parcerias produtivas entre professores e alunos, nem todas as lembranças em torno dessas relações são necessariamente positivas. Igor conta que suas professoras no conservatório apresentavam algumas dificuldades de comunicação, o que sugere um distanciamento ou um esfriamento da relação professor-aluno.

Tive algumas professoras de piano pouco comunicativas e tive muitos problemas com isso também. Eram pessoas muito retidas que, na hora de te passar informação, não conseguiam... eram excelentes pianistas, mas não eram boas professoras. Isso também me ensinou que eu precisava ser mais comunicativo, se quisesse ser também professor. (IGOR)

Em um sentido similar, Pedro conta que, durante a graduação, a relação com seu professor também foi mais distante. Anos depois, fora do contexto universitário, acabaram se aproximando e, atualmente, são amigos.

Não entendi muito bem o nível do artista que ele era na época que estudei com ele. Eu sabia quem ele era, mas não tinha noção da inteligência dele, da maneira que ele toca piano, do som e da percepção dele. Não sabia que chegava a tanto quanto hoje eu consigo sentir, ver e ouvir. Na época, foi uma relação mais acadêmica. Talvez a *instituição* tenha limitado um pouco nossa aproximação. (PEDRO)

No caso de Renata, o contato com um professor com quem ela teve aula aos 20 anos, por pouco, não a afastou de vez do piano. “Ele é uma pessoa que, sinceramente, não quero encontrar na minha vida”. Segundo ela, a relação mestre-aprendiz tornou-se abuso psicológico. “Ele queria tomar decisões sobre minha vida. Se eu fosse fazer qualquer coisa, precisava avisar. Já não sabia mais qual era minha vida, e eu só estava estudando um instrumento. Ouvi cada coisa sobre minha vida pessoal...”, lamenta.

Eu já era adulta e não era uma pessoa totalmente inexperiente, ainda que muito menina. Ele foi um professor que não entendeu os limites entre o aluno e o secretário. Precisava organizar a agenda, a estante, tudo... Minha vida pessoal começou a virar um inferno. Eu chorava todos os dias. Estudava na *instituição* e tinha medo de cogitar uma mudança de professor. Hoje, eu teria outros recursos para fazer isso. (RENATA)

2.1.4 O engatilhar da vida profissional

É possível traçar um arco entre dois momentos distintos: o primeiro, em que o estudo pianístico amplia a capacidade de produção de sentidos para o sujeito, possibilitando a ele ter conhecimento que existe um caminho profissional a ponto de ser vislumbrado, e o segundo, em que o pianista já se reconhece como tal e exerce uma atividade laboral em um posto de trabalho fixo ou intermitente. Pode-se perguntar quão distintos são esses momentos, uma vez que as entrevistas sugerem que o percurso entre um e outro parece ser um espaço de contínua interação do músico com o campo artístico, onde são articuladas parcerias de vários tipos: a) com colegas de estudo e de trabalho; b) com professores – muitos deles se tornam, posteriormente, colegas de profissão; c) com outros artistas, de variadas linguagens; e d) com pessoas que exercem diferentes funções dentro do campo artístico e cultural, como gestores,

empresários, produtores e jornalistas, por exemplo. “No meu caso foi tudo junto: formação, trabalho... outras profissões são mais fáceis de se colocar em uma forma, mas essa aqui é tudo no liquidificador”, diz Pedro a respeito de seu processo profissionalizante. O esforço de imaginar o arco entre um “antes” e um “depois”, no entanto, tem o objetivo de captar os primeiros desenvolvimentos profissionais dos entrevistados para compreender de quais formas esses pianistas narram o início de suas carreiras profissionais.

Para alguns pianistas, o primeiro trabalho regular como músico, remunerado ou não, aconteceu bem cedo. Nos relatos, há histórias de pianistas que começaram a exercer uma função especializada, cumprindo uma demanda profissional, antes mesmo dos 15 anos. Rosângela, por exemplo, começou a dar aula com 14 anos. Recém formada no conservatório, o diretor da instituição a convidou para trabalhar. Ainda nessa idade, começou a formar uma clientela de alunos particulares. Também aos 14, Pedro tocava em uma academia de balé. Nessa mesma idade, Gustavo foi convidado para dar aulas de teoria musical em um curso livre que funcionava em uma escola de ensino regular da rede privada. “Eu tinha 14 anos, as crianças tinham até 11. Não ganhava muito, mas era um trabalho. Eu ia, preparava aulas [...] era legal porque eu conseguia desenvolver um trabalho bastante intenso de várias habilidades que é importante nessa idade”, diz. Logo em seguida, ainda com 14 anos, ele foi contratado como pianista da banda marcial de sua cidade natal.

Nessas primeiras histórias relatadas acima, os dados tratam de vínculos de trabalho ainda incipientes. Por mais que a responsabilidade profissional e a experiência musical decorrente das funções exercidas pelos entrevistados sejam muito relevantes para confirmar a hipótese de que a formação e a profissionalização se dão, em alguns casos, quase que ao mesmo tempo – ou no “liquidificador”, como ilustra acima a fala de Pedro –, ainda não estamos tratando das confrontações singulares formativas do processo de constituição social e de identidade profissional, que acontecem principalmente entre a saída do sistema escolar e a posterior inserção no mercado de trabalho, a serem discutidas no próximo subcapítulo, 2.2 – “Desdobramentos e discussão”. Até agora, esses relatos dão conta de um período em que os pianistas ainda estão em uma fase de vida na qual dependem prioritariamente do núcleo familiar. As histórias que seguem a partir deste ponto, por sua vez, parecem mais conscientemente afinadas com esse imbricamento crucial entre a identidade profissional dos sujeitos e a afirmação de uma personalidade artística, possível apenas quando estes se dão conta das condições materiais de suas atuações.

Foi quando Carolina ainda cursava o ensino médio que relata ter sentido, em suas palavras, o “clique” para ser professora de piano. “Eu comecei a dar as primeiras aulas particulares ganhando dinheiro. Comecei a procurar escolas para dar aulas, fiz magistério também”. Ela continua: “Sou de uma família de professores e, como minha mãe já dava aula de piano, acho que eu cresci sabendo que dava para ganhar a vida como professora”.

A uma constatação parecida relata ter chegado Carlos. Depois de aproximadamente cinco anos trabalhando no conservatório onde havia se formado, sentiu resistência por parte da direção da escola em aceitar metodologias de ensino diferentes. “Senti que havia um preconceito imperando”, narra. Segundo ele, o diretor do conservatório havia reprovado sua atitude em mudar de professor e interromper o curso na escola onde, à época, continuava seus estudos. Em uma reunião, chegou a impor uma única abordagem técnico-pianística para todos os professores do conservatório, o que forçou Carlos a se desligar da escola. “Fui embora e comecei a dar aula particular. Foi aí que eu fiz uma clientela na região do ABC [Paulista] e ‘chovia aluno’”, concluiu.

Para alguns pianistas, começar a colaborar profissionalmente com instrumentistas e cantores, por exemplo, parece ter sido uma consequência direta do ambiente em que estavam inseridos enquanto estudantes. Gustavo explica de qual maneira começou a colaborar ainda quando era estudante de conservatório. Sua primeira experiência com música de câmara aconteceu aos 12 anos. Depois, se expandiu durante a adolescência, do conservatório para a igreja, em testes com instrumentistas de orquestra, acompanhando violinistas durante a faculdade até se estabelecer como *freelancer*.

Você começa a fazer, todo mundo pede pra você fazer e quanto melhor você faz, mais as pessoas te procuram e, no fim, eu tava tocando com um monte de gente [...]. Eu sempre toquei nos cultos da igreja. Sempre toquei em coral e eu tenho certeza que o combo disso me trouxe essa experiência. Quando entrei na faculdade, já tinha muita habilidade de fazer esse tipo de trabalho. [...] Essa questão da experiência é uma coisa que você tem que buscar, tem que ter vontade, fazer de bom gosto, gostando de fazer esse tipo de trabalho. E as coisas vão acontecendo, as pessoas vão te chamando, as pessoas vão te chamando se você gosta de fazer e faz bem. (GUSTAVO)

Gilberto, por sua vez, conta como começou a trabalhar durante o curso de graduação: “Eu tinha uma leitura à primeira vista bastante boa, acima da média, e era muito procurado para acompanhar muita gente, tocar para muitos cantores e instrumentistas e eu sempre fiz isso com muito prazer”. Logo, começou a tocar com frequência em aulas de canto lírico.

“Fiquei um bom tempo trabalhando como correpetidor, tanto de cantores líricos como de corais”, continua.

Um percurso semelhante foi vivenciado por Adriano, ainda que em uma idade um pouco mais avançada, com aproximadamente 20 anos. Paralelamente a um emprego como colaborador em uma academia de dança, ele começou a intensificar os estudos de música de câmara oferecido pela escola na qual estudava, voltados tanto para o repertório vocal quanto instrumental. “Comecei a acompanhar classe de violino, classe de cantores, ‘metia as caras’ mesmo... assistia a todas as *masterclasses*”, relata. “Era chamado para um trabalho aqui, outro ali, esse contato de coisas menores, mas já fui fazendo recitais [...] A coisa foi acontecendo sem eu saber como... não tinha muitas expectativas, devido ter começado tarde”.

Pedro, também muito incentivado a fazer colaboração com cantores e instrumentistas a partir do contato com a especificidade deste repertório na escola que frequentou, compartilha sua estratégia, utilizada à época, para ganhar dinheiro. Aliás, segundo ele, essa estratégia foi aprendida em sala de aula. Sua professora de música de câmara o ensinava a ir mais cedo para os testes de orquestra ou de corais, por exemplo, em busca de algum músico sem pianista acompanhador. “Eu saía recheado de dinheiro, sempre burlando o meu pânico de palco. Ela falava muito que nós não íamos “comer” de concerto, ela sempre cutucou a gente, logo eu coloquei os pés no chão”.

No subcapítulo anterior, ficamos sabendo como Rosângela deu o pontapé nos trabalhos com colaboração, sua principal atividade até os dias de hoje, após ingressar em uma escola de música onde esse tipo de demanda era fomentada. Ainda que ela já fosse professora particular de piano, ela conta que, por volta dos 20 anos, foi contratada como assistente de direção dessa mesma instituição, assumindo uma dupla função: sua responsabilidade era tocar nos recitais de aluno de diversos instrumentos da escola, ao mesmo tempo em que organizava, diretamente com os professores, toda a agenda de recitais. Nesse caso, é interessante perceber de que forma a pianista, além de ensaiar e tocar nas apresentações – em tese, sua atividade principal –, também acabou assumindo responsabilidades para fora do palco ou da sala de ensaio.

Há também um grupo de pianistas que relata uma atuação pulverizada entre as chamadas música clássica e popular. O trabalho em corais amadores, estúdios de gravação, eventos como casamentos e outras recepções, restaurantes ou mesmo o teatro musical foram citados pelos pianistas como importantes fontes de renda nos primeiros anos da vida

profissional, principalmente. Em alguns casos, esses trabalhos se somavam a empregos em escolas de música ou com alunos particulares, com a rotina de preparação para concertos eventuais ou concursos de piano, bem como com demais cursos e aulas que seguiam frequentando.

Leonardo conta que, após sua formatura na graduação em piano, trabalhou por cerca de dois anos no departamento de canto lírico de uma escola de música estadual e no coral de uma associação que presta serviços assistenciais. “Tive muito privilégio de ter tido um lugar para morar em São Paulo e ter meus pais, mas, assim que eu comecei a trabalhar, fui totalmente independente, isso foi muito rápido, meus pais me cobraram isso”, disse. “Tive a sorte de não ter que pagar aluguel... isso já me ajudou muito e, assim, pude me dedicar aos concursos de piano. Agora, o emprego realmente bom que eu tive foi fazendo *musical*³⁸”.

O relato a seguir de Fabiana se estende nesse primeiro período profissional de sua carreira. Logo após a faculdade, foi chamada para dar aula em um conservatório no interior do estado de São Paulo, na cidade em que seus pais moravam. Ela continua a narrativa:

Chegou uma hora que eu acabei saindo da casa dos meus pais e vim morar aqui em São Paulo com um namorado. Eu não tinha piano aqui. Estava cansada das coisas, comecei a estudar violoncelo e música popular. Resolvi comprar um teclado porque achei o máximo a primeira vez que toquei em um. Parei com música erudita, isso eu tinha 21 anos. Um dia, esse namorado que eu tinha era produtor de CD e fui com ele para o estúdio assistir uma gravação do disco da *nome* [famosa cantora de música popular]. O pianista que iria gravar quase o disco inteiro não apareceu, não sei o que aconteceu... Era tudo arranjo escrito, não tinha nada de improvisação. Me perguntaram se eu não queria gravar e eu aceitei. A *nome* acabou me chamando para tocar com ela, fiz um ano de show com ela. A partir daí, ela tinha um produtor que me convidou para tocar com outros artistas e assim a coisa aconteceu. Fiquei até meus 26 anos só trabalhando com música popular, nem tinha piano, só tinha esse teclado. (FABIANA)

Já Renata está sempre disposta a transitar entre os universos da música de concerto e da música popular. “Eu gosto mesmo de muitas coisas, gosto de fazer muitas coisas”. Durante um período de sua vida, após sua graduação em piano popular, trabalhava basicamente em casamentos e bailes. “Lembro de estar fazendo um casamento quando um colega perguntou se

³⁸ Leonardo se refere ao trabalho em teatro musical, gênero de espetáculo que apresentou, nas primeiras décadas do Século XXI, um grande crescimento no Brasil, especialmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. O setor, como um todo, se revela um importante elemento na indústria do entretenimento e engloba não só os profissionais dedicados ao espetáculo em si, mas também movimenta inúmeros profissionais de diversas áreas (CARDOSO; FERNANDES; CARDOSO-FILHO, 2016).

eu me interessaria em trabalhar em uma escola de música. Nessa época eu ainda não fazia correpetição”, conta. Assumiu, portanto, aulas de piano e acompanhamento de corais.

A dona da escola acabou me indicando para o *instituição*, onde ela também trabalha. Consegui me colocar lá. E foi quando entrei no *instituição* que eu comecei a entender as coisas, acompanhar cantores eruditos, corais [...] Quando a *nome* chegou para reger o coral avançado, pensei comigo mesmo: “é isso que eu quero fazer da minha vida”. Fazemos música erudita e música popular nesse coro. Comecei então a escrever arranjos³⁹. Nesse meio tempo, abriu teste para ser correpetidor do *instituição*. Na prova final, ficamos empatados eu e uma pianista estrangeira. Passei em primeiro lugar porque ela não sabia tocar samba. (RENATA)

2.2 DESDOBRAMENTOS E DISCUSSÃO

A discussão a seguir está dividida em duas partes: a primeira delas propõe inserir as percepções dos entrevistados em torno do processo com o qual se reconhecem e se afirmam como músicos-trabalhadores na sociedade sob a ótica da socialização profissional (DUBAR, 2020); a segunda trata de dois aspectos fundamentais dessa construção, uma vez que impactam diretamente suas trajetórias, a saber: o acesso e a frequência a instituições de ensino e a relação entre aluno e professor.

2.2.1 Socialização profissional e a contínua construção de identidades profissionais

A apresentação e a análise dos dados ao longo do Capítulo 2 procura abordar o momento em que a prática pianística começa a ganhar um espaço privilegiado na vida dos entrevistados, de modo que se possa vislumbrar a possibilidade de tornar música uma profissão a qual se dedicar e com a qual se posicionar no mundo. Em todos os casos, trata-se de um disparador que possui um duplo movimento, um interno e outro externo: de um lado, o reconhecimento, pelo próprio indivíduo, do fazer musical e do fazer pianístico como partes importantes e constitutivas de si; por outro lado, o reconhecimento que vem de fora, conferido pelos agentes – outros indivíduos e instituições – com os quais os músicos interagem. É a partir dessa confrontação que podemos pensar na noção de “identidade profissional básica”,

³⁹ Renata informa ainda que hoje está se dedicando intensamente à composição de arranjos e de peças autorais. Juntamente com a colaboração pianística, são as áreas que ela mais se interessa em trabalhar.

tal como foi descrita por Dubar (2020, p. 149): uma construção que irá constituir “não somente uma identidade no trabalho mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação”⁴⁰.

Pensando ainda com o autor, é preciso entender que tal construção é possível principalmente quando associamos o trabalho a uma acepção mais *positiva*, experienciado em atividades decorrentes de uma escolha – ou pelo menos entendidas dessa forma –, vividas de forma autônoma e que possibilitem uma noção de carreira e/ou de trajetória que se estenderá ao longo da vida⁴¹.

Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. [...] Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais”. (DUBAR, 2012, p. 353-354)

Dessa forma, ao se nomearem como “músico”, “musicista” ou “pianista” – palavras que também são “nomes coletivos” –, os sujeitos passam a identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Esse processo, vale ressaltar, se dá em meio ao imperativo de “tornar-se profissional”, uma norma coletiva difundida em amplo espectro na sociedade,

⁴⁰ Sobre a noção de identidade na abordagem sociológica de Dubar (2020, p. 137): “a identidade nada mais é que o *resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*”.

⁴¹ Uma acepção mais *positiva* de trabalho, tal como está descrita, se opõe a uma identificação do ato laborativo que está ligada somente à esfera da necessidade, uma obrigação para ganhar a vida, uma subordinação a um empregador ou a um cliente e causador de sofrimentos físicos e mentais. Segundo Dubar (2012, p. 353) a famosa frase “Ganhe a vida fazendo o que lhe dá prazer, e você estará seguro de nunca trabalhar” remete diretamente a essa acepção mais *negativa*.

dirigido principalmente aos jovens, a saber: “construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades” (DUBAR, 2012, p. 354-355)⁴².

A construção das *identidades* ganha ainda mais complexidade, principalmente se considerarmos fatores específicos, relacionados entre si, correspondentes ao processo de socialização profissional de músicos em geral e, especialmente, dos pianistas. Desde cedo, esses jovens profissionais se deparam com a pulverização de sua atividade na sociedade como um todo, o que significa trabalhar em diferentes espaços, com diferentes pessoas, em diferentes contextos sociais e artísticos, com repertórios distintos e cargas horárias específicas. Além disso, são frequentemente experimentadas as incertezas quanto ao reconhecimento do status profissional de sua atividade, bem como a falta de estabilidade e de previsibilidade de trabalho, características da profissão. A partir desses contextos, os sujeitos se tornam e se reconhecem como pianistas em meio a uma matriz de relações pessoais e profissionais, geradas a partir dos encontros com outros músicos. Esses encontros, por sua vez, se dão em concertos e eventos diversos, tais como as aulas individuais ou coletivas de instrumento, *masterclasses*, nos corredores das instituições de ensino que eventualmente possam frequentar como alunos ou como professores, nos estúdios de gravação, em concursos de piano e em festivais de música.

O modelo de socialização profissional proposto por Dubar (2020) é 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 configura também uma nova identidade social⁴³.

⁴² De acordo com Dubar (2012, p. 354-355), foi a partir dos anos 1960 que o imperativo pela “profissionalização” começou a se consolidar, inicialmente nos países centrais do capitalismo, em grande parte das atividades remuneradas, manifestando-se em dois fenômenos distintos: a determinação dos dirigentes ao “profissionalismo” e a aspiração dos assalariados à “profissionalidade”. Em outro lugar, o mesmo autor vai afirmar: “Historicamente, nem sempre foi assim e, sem dúvida, foi a partir da crise iniciada no fim dos anos 1960 que esses vínculos ‘emprego-formação’ se reforçaram no cerne dos processos identitários, em todo caso para os indivíduos da geração em questão (os que entraram no mercado de trabalho depois da metade dos anos 1970). Dada a evolução das políticas de gestão do emprego ao longo dos anos 1980, tudo funciona como se a totalidade da população economicamente ativa fosse, a partir de então, englobada por esse movimento, inclusive a geração precedente: a ‘formação’ se tornou um componente cada vez mais valorizado não somente do acesso aos empregos, mas também das trajetórias de emprego e das saídas de emprego. Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita” (DUBAR, 2020, p. 146).

⁴³ A noção de “ofício de pianista”, ou “ofício do estudante de piano”, apresentada por Reis (2014, p. 28-42) para definir boa parte das disposições que subjazem à formação de músicos, ainda que formulada especialmente para seu estudo voltado ao campo acadêmico-universitário, capta nuances específicas do “jogo a ser jogado” pelos aspirantes à profissão, refletido na assimilação de saberes complexos que envolvem a aquisição de competências e as conseqüentes negociações com uma

Dessa forma, as escolhas em matéria de orientação escolar, como a entrada em uma especialidade técnica, representam “uma antecipação importante do *status* social do futuro” (DUBAR, 2020, p. 148). A socialização profissional, portanto, se iniciaria ainda no que convencionamos chamar de formação inicial. A aprendizagem de uma atividade profissional é “um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela”. E a socialização, continua o autor, deixou de ser reservada à infância, assim como a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida” (DUBAR, 2012, p. 364).

Vale notar que as entrevistas de alguns pianistas captam boa parte dos movimentos propulsores dessa construção contínua da identidade profissional. Durante sua narrativa, Carlos conta como começou a trabalhar como docente, primeiramente em um conservatório, depois como professor particular e, mais tarde, como contratado de uma tradicional escola de formação. Ele fala também sobre como iniciou uma intensa atuação como camerista e, mais para frente, como foi integrar, por aproximadamente uma década, um grupo que misturava música e teatro. Seu relato compreende o momento em que começou a produzir coletivamente os recitais cênicos que, frequentemente, conseguiam emplacar curtas temporadas. “Era um trabalho em equipe: duas cantoras, eu e uma diretora. Os quatro trabalhando na produção, confecção, vendendo o produto...” Em paralelo às aulas e ao trabalho como colaborador e produtor, Carlos também desenvolveu uma carreira como editor de partituras. Foi contratado como *freelancer* junto a uma casa de editoração por dez anos e, desde o rompimento do contrato, segue atendendo clientes por conta própria.

Igor e Regiane se reconhecem majoritariamente como professores de piano, atividade que impulsionou suas trajetórias profissionais e pela qual se afirmam músicos. Conhecendo mais um pouco de suas histórias, nota-se que o primeiro se dedica principalmente a ensinar adolescentes e adultos – resultado da procura desse público por aulas e da captação de alunos realizada pela instituição onde trabalha –, enquanto que a atuação da segunda sempre foi voltada, principalmente, para a educação musical de crianças, refletindo tanto o interesse externo por suas aulas quanto sua busca por se especializar nessa atuação. Ainda que Regiane administre, há mais de três décadas, uma escola de música, ela procura se organizar para que

espécie de conformismo das “regras estabelecidas”. Por meio de uma análise transversal que envolve a) informações coletadas nos currículos artísticos de pianistas que se dedicam à performance; b) dados a respeito de práticas socioculturais e do estilo de vida de usuários de uma página de internet que se dedicava a satirizar e ironizar crenças e atitudes próprias do campo da formação pianística; e c) um breve levantamento de opinião junto a professores de piano de duas instituições de ensino superior localizadas em Minas Gerais, a autora faz um importante levantamento dos aspectos que definiriam um *ethos* para a profissão.

as inevitáveis questões burocráticas se tornem minoritárias. “Os professores são todos parceiros, são apenas seis ao todo, e a maioria das decisões tomamos de forma coletiva”.

Marcelo e Leonardo, por sua vez, ainda que reconheçam que a docência ocupe um espaço fundamental em sua vida produtiva, tendem a contar a história de sua carreira profissional a partir das experiências como performers.

Depois que voltei para o Brasil, começaram a aparecer muitos convites para gravar música brasileira e hoje muita gente fala que eu sou especialista em música brasileira. Nunca me imaginei especialista, mas isso de alguma forma moldou minha carreira. (MARCELO)

Eu sou um faz tudo, não tem algum segmento em que eu não tenha atuado [...] Sou formado em conservatório, fiz graduação, estudei piano popular, voltei para universidade fazer Mestrado, estudei fora, fiz festivais de música na França e trabalhei na Alemanha com música popular. Isso já diz bastante coisa. (LEONARDO)

Percebemos também esse aspecto de construção de identidade na maneira como Pedro, por exemplo, se detém em cada um dos professores e colegas que transformaram e permanecem transformando sua maneira de ver a música, o mundo e a si próprio. Sua narrativa borra, a todo momento, o tempo e os espaços das ações, bem como as fronteiras convencionalmente estabelecidas entre sala de aula, formação e vida profissional. “Eu tive muito tempo para todo esse aprendizado. Muitas vezes nem sabia que estava aprendendo. Eu me dava o tempo, subvertia, faltava em aulas e ensaios para passar madrugadas com amigos e professores”, ele conta. “E hoje, quando a gente se reúne, de repente começa uma noite de música que só termina depois de dois meses, a depender das pessoas que caem aqui em casa naquele dia”,. Sobre trabalho, Pedro comenta e questiona:

Acho que já trabalhei com tudo. Nem eu tenho ideia do que já fiz... é o medo da nossa sociedade econômica. Pega qualquer coisa ou fica sem emprego. Isso foi criando uma espécie de raiz de árvore, não sei mais onde começa e onde termina. Será que algumas pessoas em alguns lugares podem realmente se expressar? (PEDRO)

Evidentemente, as pretensões são diversas – alguns tendem a vislumbrar carreiras como professores, outros como performers –, mas é importante notar como a identidade profissional vai sendo construída a partir das oportunidades concretas de trabalho (e de

experiência) que eventualmente aparecem para os músicos⁴⁴. Bárbara, uma das entrevistadas, reflete a respeito disso: “Como você vai ter a oportunidade certa para o momento em que você está preparado, encontrar as pessoas certas e desenvolver isso de forma bem sucedida? Essa resposta ninguém tem...”.

2.2.2 O acesso a instituições de ensino e o vínculo professor-aluno na construção profissional do pianista

Uma vez que são muitos os fatores que compõem a trajetória dos interlocutores, é possível afirmar que *tornar-se pianista* tem sido um processo diferente para cada um deles. Ainda que as entrevistas tenham privilegiado uma estrutura mais livre em detrimento da coleta de dados específicos e comparativos entre os sujeitos, a pluralidade nas histórias relatadas não deixa de refletir um panorama geral do universo pianístico.

Se, como vimos, a construção da identidade profissional é um contínuo que irá se estender ao longo da vida de cada um deles, passamos à discussão de dois tópicos que parecem comuns às individualidades e que interagem tanto com 1) o momento específico em que, para cada um dos interlocutores, se afirma tal disposição à vida profissional com o piano, como também 2) o momento conjuntural – social, econômico, cultural e tecnológico – em que cada uma dessas disposições são colocadas: o acesso a instituições de ensino e o vínculo professor-aluno.

Acesso a instituições de ensino

Bárbara contava 72 anos à época da entrevista, Giovana tinha 25. Marcelo concedeu entrevista aos 53, Renata aos 32, Carlos aos 66, Adriano aos 44 e assim por diante. De forma contínua, as diferentes gerações encontram cenários distintos a respeito do acesso à formação institucional e à permanência no estudo do piano. Uma vez já iniciados musicalmente e com o piano ocupando um espaço relevante em suas vidas, cada um dos interlocutores encontrou

⁴⁴ No item 2.1.4 – “O engatilhar da vida profissional”, neste mesmo capítulo, foram relatados alguns exemplos que iluminam este ponto.

caminhos para permanecer, fortalecer e ampliar os laços com a prática pianística. Ainda que as possibilidades de trajetórias sejam variadas, as características tanto do instrumento – grande, pesado, de difícil locomoção – quanto do repertório – diverso, no entanto, dentro de parâmetros específicos – promovem ambientes de encontro entre os aspirantes à profissão: escolas especializadas de música, festivais, concursos, universidades, estúdios de professores renomados, auditórios e salas de concerto, *masterclasses* e *workshops*, estabelecimentos de revendedores e de afinadores de piano, entre outros. É esperado então que, independentemente da maneira como os estudos se iniciaram – seja com professores particulares, em escolas de música ou em ambientes comunitários, por exemplo –, esses espaços sejam tão frequentes nas entrevistas. Vejamos o caso das escolas de música especializadas e das universidades, a seguir.

Todos os anos, são disponibilizadas vagas – normalmente bastante concorridas – em cursos regulares de formação musical com habilitação em piano, oferecidos em instituições públicas consideradas referência no ensino musical, como a Escola Municipal de Música de São Paulo (EMMSP, fundada em 1969), Escola de Música do Estado de São Paulo (Emesp, antigo Centro de Estudos Musicais Tom Jobim e, anteriormente, Universidade Livre da Música, essa última criada em 1989) e a Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS, inaugurada em 1968), para citarmos três conhecidas escolas localizadas entre a capital paulista e a região do ABC⁴⁵. Entre os entrevistados, sete deles afirmam ter passado por, pelo menos, uma dessas três instituições. Outros cinco estudaram em escolas e/ou conservatórios correlatos⁴⁶ e três frequentaram as chamadas escolas *livres* ou *alternativas* de música – na Tabela 6, todas essas modalidades são denominadas como “escolas especializadas (públicas ou privadas)” –, tanto na cidade de São Paulo como no interior e também em outros estados do Brasil – vale lembrar que nem todos cresceram na região onde atualmente vivem e trabalham.

⁴⁵ As duas primeiras oferecem cursos inteiramente gratuitos, enquanto a escola localizada em São Caetano do Sul é uma autarquia municipal (nessa qualidade, faz parte da administração pública indireta) e há cobrança de mensalidades. A Emesp e a FASCS mantêm cursos de piano erudito e popular.

⁴⁶ Considera-se aqui mais o ciclo de formação musical sistematizado, contemplando um currículo estruturado em disciplinas práticas e teóricas, e menos a titulação conferida pelas escolas. São informalmente consideradas como “instituições oficiais” do ensino de música e, prioritariamente, estão vinculadas (direta ou indiretamente, como no caso das autarquias) ao setor público. No entanto, convém observar que, até poucas décadas atrás, ainda era comum a existência de conservatórios privados que prestavam contas aos órgãos oficiais de ensino.

Como constatamos no subcapítulo anterior, a frequência a essas escolas contribui decisivamente para a inserção profissional do então estudante, seja pela aquisição de importantes competências técnico-musicais desenvolvidas em aulas e demais atividades – música de câmara e colaborações com corais, por exemplo –, como também pela criação de redes de sociabilidade e de contribuição voltadas também ao campo profissional (*networking*). Não raro, os cursos são longos e, a depender da idade que o pianista ingressa, passa boa parte da infância, da adolescência ou da fase adulta nessas escolas – como já constatamos, elas são muito importantes na construção da identidade profissional dos pianistas. Em certas instituições, há a possibilidade do estudante desempenhar funções de monitoria em práticas artísticas ou no apoio à produção de eventos para receber, em troca, algum tipo de auxílio financeiro.

Por mais que o ensino musical em conservatórios e escolas especializadas esteja profundamente relacionado a uma estrutura marcada pela valorização da sala de aula como local privilegiado de ensino e aprendizagem, uma forte distinção entre quem ensina e quem aprende, bem como outros códigos sociais estruturados, diversas outras práticas (nem sempre valorizadas) acontecem e se impõem como veículos de ensino e aprendizagem de música. Em sua etnografia em um conservatório de Uberlândia (MG), Margarete Arroyo (2000, p. 18) mostra como “no pátio do Conservatório, alunos aprendem com alunos, professores aprendem com seus pares e com seus alunos, estudantes aprendem em apresentações e concursos, todos aprendem música no seu cotidiano externo ao dia-a-dia escolar”.

Em alguns casos, a frequência a esse tipo de instituição também se mostra como uma etapa precedente ou mesmo simultânea ao ingresso do estudante ao ensino superior na área da Música. No âmbito dessa pesquisa, dos quinze interlocutores que frequentaram essa modalidade de curso de formação musical, onze deles ingressaram no Bacharelado⁴⁷ ou Licenciatura em Música (ver Tabela 7).

⁴⁷ Considerados não apenas os Bacharelados em Instrumento, como também cursos de Composição e Regência.

Tabela 7 – Relação entre formação musical em escolas especializadas e frequência no Ensino Superior de Música

Pianista	Formação musical em escolas especializadas (públicas ou privadas)	Ensino superior completo em Música
Carlos	Sim	Não
Gustavo	Sim	Sim
Fabiana	Sim	Sim
Denise	Sim	Não
Rosângela	Sim	Não
Gilberto	Sim	Sim
Marcelo	Não	Sim
Renata	Sim	Sim
Regiane	Sim	Sim
Leonardo	Sim	Sim
Igor	Sim	Não
Adriano	Sim	Sim
Pedro	Sim	Sim
Sérgio	Não	Sim
Giovana	Sim	Sim
Carolina	Não	Sim
Joel	Sim	Sim
Bárbara	Sim	Não informou

É possível que o acesso ao Ensino Superior em Música tenha sido um dos fatores acerca da construção profissional de músicos que mais tenha sofrido alterações nas últimas décadas. Sabe-se que os primeiros cursos de Bacharelado em Música com habilitação em Piano instalados na capital paulista e cidades vizinhas datam da década de 1970⁴⁸, compreendendo o período demarcado por Queiroz e Figueiredo (2016) como a “primeira fase” da implantação dos cursos de graduação em música no Brasil. Essa primeira fase engloba as décadas de 1960 e 1990, com a criação de cursos de Bacharelado e de Licenciatura

⁴⁸ A título de exemplo, podemos citar três deles ainda em atividade: o curso de Música da Universidade de São Paulo e da então Faculdade Paulista de Música (atual FIAM-FAAM) foram estabelecidos em 1971, enquanto o curso de Bacharelado em Música da Unesp foi criado no final da mesma década. As informações foram retiradas dos sites das respectivas instituições na internet.

em universidades pelo país, além dos cursos de Pós-Graduação, a partir dos anos 1980. Nesse período, a universidade se mostrava um tanto restrita, seja pela dificuldade do acesso às vagas em instituições públicas ou por conta do custo da educação superior na rede privada.

A segunda fase tem início a partir dos anos 2000, na qual se verifica um aumento extraordinário no número de cursos de graduação e pós-graduação em Música⁴⁹. Foi em meados dos anos 2010 que as universidades estaduais paulistas implementaram de forma institucional as políticas afirmativas de ingresso de alunos oriundos de escolas públicas em seus cursos de graduação, reservando também um percentual de vagas étnico-raciais⁵⁰ (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017). Em todo caso, é importante lembrar que ainda persiste a impressão de “super-seleção” nos vestibulares para os cursos de Bacharelado em Piano, realizados por meio de provas gerais e de competências específicas, muito por conta da limitação do número de vagas totais (REIS, 2014, p. 261). Ao mesmo tempo, para os jovens, o diploma de curso superior é tomado como uma exigência social, além de ser requisito obrigatório para algumas vagas de emprego, em especial nas escolas de formação, em projetos socioeducativos, além da carreira acadêmica⁵¹.

⁴⁹ Esse último período coincide com uma ampliação da oferta da educação superior no Brasil, em todas as áreas do conhecimento (QUEIROZ; FIGUEIREDO, 2016).

⁵⁰ Em 2014, a Universidade Estadual Paulista (Unesp) se tornou a primeira universidade estadual do estado a implementar um sistema de cotas nos moldes da Lei de Cotas (nº 12.711/12), intitulado Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública, definindo uma porcentagem – hoje, está em 50% – do total de vagas para a estudantes egressos do ensino médio público, dentre as quais 35% destinam-se para estudantes autodenominados pretos, pardos ou indígenas (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017). De forma semelhante, a USP aprovou seu sistema de cotas sociais e raciais em 2017, para ingresso no ano seguinte, e hoje reserva 50% de suas vagas a alunos oriundos do ensino médio público, sendo que nessa reserva também incide o percentual de 37,5% de cotas para estudantes autodeclarados PPI, índice equivalente à proporção desses grupos no Estado de São Paulo, verificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018, p. 10).

⁵¹ Uma pesquisa de Luciana Sayure Shimabuco (2021, p. 180-183) observa que o perfil do ingressante nas carreiras oferecidas pelo Departamento de Música da USP já era distinto do perfil dos novos alunos da universidade mesmo alguns anos antes da política de cotas ser efetivamente implementada. Em um levantamento com 36 alunos do curso de Bacharelado em Música com habilitação em Instrumento, com ênfase em Piano, entre os anos de 2003 a 2021, 19 alunos (52,8%) eram provenientes de escolas privadas e 15 alunos (41,7%) vieram de escolas públicas – sendo que parte desses alunos que cursaram o ensino médio em escolas particulares tiveram bolsa parcial ou integral. Outros resultados do estudo indicam ainda que 15 alunos (41,7%) já atuavam profissionalmente antes mesmo de ingressarem na universidade, sendo 11 deles oriundos das escolas públicas. Ainda que essas informações apresentadas apontem para a possibilidade de vislumbrar um ambiente um pouco mais acessível para o estudo do instrumento, elas refletem, infelizmente, uma parcela muito pequena do contingente de estudantes de piano na cidade de São Paulo ou de cidades vizinhas, sendo assim, de difícil generalização.

Vínculo professor-aluno

Como foi possível observar no item 2.1.3 – "O apoio dos professores de piano nas trajetórias profissionais", a menção aos professores dos pianistas foi citada, de maneira espontânea, pela maioria dos entrevistados. De fato, o vínculo professor-aluno – também conhecido como mestre-aprendiz, ou mentor-discípulo – parece reunir força o suficiente para definir momentos importantes da trajetória dos pianistas como, por exemplo, a escolha da instituição onde se vai estudar, repertórios a serem escolhidos para determinadas situações, experiências com colaborações musicais, escolhas de futuros professores, possíveis indicações de emprego e aconselhamentos dos mais diversos. Nos casos de Carlos, Gustavo e Fabiana, para citar alguns, os professores efetivamente mobilizaram parte do prestígio como profissionais e de suas posições enquanto artistas e professores para auxiliar a colocação profissional de seus alunos, uma prática corrente em diversas áreas.

Citando Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Reis (2014, p. 32) irá inscrever a “*imago* professoral” no conjunto de disposições que constituem o que a autora nomeou como “ofício do pianista”⁵². Ao abordar o sistema de ensino na França, em uma análise da “socialização que organiza condutas e sentidos, perpetuando a ordem social” (SANTOS; SATO; KLITZKE, 2014, p. 343), os sociólogos franceses identificam que

adolescente e aprendiz, o estudante está mais do que tudo à procura de mestres para pensar e viver; por isso, ele é particularmente sensível ao prestígio dos exemplos que, como futuro intelectual, somente poderia encontrar no mundo intelectual e, frequentemente, na fração do mundo intelectual com a qual sua prática cotidiana o coloca em contato direto e permanente, a saber, o corpo professoral. [...] E ocorre que um mestre, diretamente requisitado, apresenta a imagem prestigiosa do intelectual que se aspira realizar: não há *curriculum* de estudante que não esteja atravessado por um “grande professor” [...] O desdobramento do *imago* professoral permite ao estudante se identificar com os valores que encarna o “bom professor”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 343)

A presença de um vínculo forte entre as figuras do professor e do aluno, portanto, é bastante documentada em pesquisas que acatam os universos esportivo, intelectual, universitário e científico (CAMPBELL, 2003; SCHNAIBERG, 2005; RESKIN, 1979; WAGNER, 2006). Ao revisar esses e outros estudos que tratam de tal relação, Izabella Wagner (2010) percebe que o principal foco da maioria desses estudos se concentra em

⁵² Ver nota 43.

analisar o impacto dos mestres na carreira de seus discípulos e quase nenhum se debruça no impacto reverso dessa relação ou, ao menos, na interação entre a carreira tanto do professor como do aluno.

Assim, entende-se que uma discussão em torno desse vínculo também pede um olhar um pouco mais reflexivo. Por mais que os sujeitos tenham enfatizado maiormente a influência dos professores em suas carreiras e, portanto, não tenha sido possível detectar, a partir das entrevistas, maiores desdobramentos a respeito dessa reciprocidade, pode-se afirmar que o inverso também ocorre. Entre os entrevistados, Carlos comentou como os concursos de piano, por exemplo, funcionam também como uma vitrine para os professores.

Normalmente, quando você coloca alunos em concursos, é evidente que seu nome vai também à luz. E, no momento em que você não coloca seus alunos, as pessoas não ficam sabendo [do seu trabalho]. Quem fica sabendo é dentro do rol da sua escola, entre os alunos... se gosta do professor, se não gosta, se faz um bom trabalho ou não. (CARLOS)

Professor há muitas décadas, ele explica como a projeção de seus alunos nesses eventos também refletiu em sua própria carreira: "Na época em que eu colocava meus alunos em concursos, fui convidado a dar aula em faculdade, convidado a ser professor de 'sei lá de quantos' lugares. **Quando eu parei de colocar meus alunos, posso dizer que essa luz se apagou**" (CARLOS).

Ao pesquisar o mundo dos instrumentistas solistas, em especial os chamados de virtuosos, Wagner (2010) propõe a expressão "acoplamento de carreira" (*career coupling*) para designar tal configuração de trabalho entre aluno e professor. Naquele universo, tal acoplamento explicaria o desenvolvimento de uma intensa relação entre dois ou até mais indivíduos, cada um representando uma carreira. Essas trajetórias paralelas trabalham de forma cooperativa em um período suficientemente longo para que cada um deles evolua em suas posições. O processo de "acoplamento de carreira" acompanha a vida de um estudante desde a infância – assim, reconhece como fundamental o papel da família – até a idade adulta. “Indivíduos em um acoplamento de carreira, portanto, compreendem a reputação de cada parceiro em relação à sua própria reputação e trajetória de carreira”⁵³ (WAGNER, 2010, p. 148). A autora analisa casos de "acoplamento de carreira" em países da Europa, além dos Estados Unidos, localidades que possuem configurações do campo musical muito distintas

⁵³ No original: “Individuals in a career couple therefore perceive the reputation of each partner in relation to their own reputation and career trajectory”.

das que encontramos no Brasil e, especificamente, São Paulo. No entanto, seu olhar nos auxilia a ampliar a concepção do universo profissional musical enquanto uma atividade social altamente implicada nas interações que transformam, mutuamente, o percurso profissional tanto do aluno como do professor.

CAPÍTULO 3: O TRABALHO DO PIANISTA E O PIANISTA DO TRABALHO

Neste capítulo, nosso objetivo é investigar como os pianistas entrevistados lidam com as demandas decorrentes de sua inserção no universo laboral da música a partir da relação deles próprios com o instrumento. As duas questões norteadoras deste momento da pesquisa são:

- 1) De quais maneiras os pianistas experienciam o estudo do instrumento em meio aos compromissos profissionais?
- 2) De quais formas eles descrevem as rotinas de trabalho, considerando não somente suas ocupações em seus empregos mas também seus trabalhos *ao* instrumento?

A partir dessas perguntas, espera-se compreender melhor em quais medidas é possível manter uma prática de estudo em convívio com períodos muitas vezes exaustivos de ensaios, aulas, deslocamentos e outras demandas particulares. Se a realização musical depende, em grande medida, de um espaço privilegiado de atenção e de criatividade, também espera-se entender de quais formas é possível criá-lo sob condições de incerteza profissional, típicas do trabalho nas artes e que, por sua vez, reiteram a tendência verificada nas configurações do trabalho contemporâneo, em uma morfologia específica já delineada por diversos autores como, por exemplo, Ricardo Antunes (2009; 2018), Mark Fischer (2020), Ursula Huws (2017, 2019), Richard Sennett (2021), entre outros.

3.1 OLHARES SOBRE O TRABALHO

Este subcapítulo divide-se em duas partes. As duas, de maneira geral, discutem as situações de trabalho em que o pianista normalmente está envolvido, incluídos aí os possíveis tensionamentos entre a atividade pianística e outras demandas decorrentes da vida profissional. No primeiro subitem, no entanto, elabora-se a perspectiva do estudo pianístico como trabalho, além de serem elaboradas as eventuais oposições entre o *trabalho do pianista* e o *pianista do trabalho*. Na sequência, investiga-se os modos como os entrevistados

experienciam a prática no dia a dia, com intuito de observar certas tendências que organizam e definem sua realização.

3.1.1 Estudar piano

Imaginemos as seguintes situações hipotéticas: o professor de piano em aula com um aluno, com uma turma de alunos ou com uma série de alunos ou de turmas; o pianista que acompanha aulas de canto, de um instrumento determinado ou mesmo de dança; o ensaio do coro; o ensaio da orquestra; o concerto do coral ou da orquestra; um recital solo ou de câmara, presencial ou online; uma gravação; um pianista em interação com o público nas redes sociais... esses são alguns exemplos de demandas profissionais de um pianista que se dedica à chamada música de concerto – observamos desde os mais tradicionais, consolidados ao longo do tempo, aos mais recentes, que ainda parecem se estruturar. De modo geral, essas demandas acontecem em *espaços determinados* e previamente reconhecidos, incluídos aí os ambientes digitais: salas de aula, de ensaio, palcos, estúdios, aplicativos de redes sociais e plataformas de reunião online. O sujeito, pianista, normalmente se coloca em relação a *outros indivíduos* – alunos, pais de alunos, coordenadores, colegas professores, cantores, instrumentistas, pares na orquestra, regentes, dançarinos, contratantes, técnicos de gravação, diretores de cena, contrarregras, produtores, público, por exemplo – e, muitas vezes, a *instituições* – organismos artísticos, escolas e/ou departamentos universitários, organizações promotoras de concertos e/ou gravações, entre outras, em vínculos de emprego formais, informais, contínuos ou intermitentes. Podemos pensar em cada uma dessas situações como momentos de *entrega* de trabalho, seja ele uma aula, um acompanhamento pianístico, uma performance, um recital ou um concerto, uma *live*. O pianista, nesses casos, desempenha uma função em relação a uma exterioridade: a entrega de seu trabalho a outrem. No entanto, para que muitos desses cenários característicos da atuação profissional possam ocorrer, o desempenho do pianista quase sempre depende de uma atividade prévia essencial, também um *trabalho*, que irá prepará-lo musicalmente para tais situações: a prática ou o estudo. “Estudar piano” é um dos modos, talvez o mais recorrente, com os quais os pianistas falam do contato, quase sempre solitário, entre eles e o instrumento.

Em linhas gerais, a prática e/ou o estudo, considerados então como a etapa preparatória à entrega de um trabalho, são resultados de uma série de ações desempenhadas

pelos indivíduos em direção à *realização musical*. Cada tipo de realização irá demandar um conjunto de ações a serem levadas em consideração pelo músico⁵⁴ – pode-se imaginar a *performance* de uma ou mais obras musicais como a alternativa de realização musical que primeiro vem à mente, mas é plausível considerar também uma situação de aula, por exemplo, sem esquecer que a performance de determinadas obras tende a ser o principal objetivo de uma aula de instrumento. De todo modo, nas atividades planejadas e realizadas especialmente para um evento específico estão contidas também diversas informações complementares, saberes, competências e experiências acumuladas durante a trajetória de vida dos músicos. As diferentes temporalidades inerentes a essas ações se afetam e se complementam continuamente⁵⁵.

Ao tratar da realização musical instrumental sob a ótica do movimento humano, Flora Maria Gomide Vezzà (2013, p. 15), afirma que “o corpo do músico posiciona-se para produzir um movimento que contenha em si as características da música – sonoridade, afinação, melodia, ritmo, expressividade, sentimento”. Os movimentos, por sua vez, são padrões bastante complexos de ativação do corpo e se relacionam a diversos fatores, como “à percepção do ambiente, à interação com seus aspectos materiais e conceituais e às emoções que surgem neste processo” (VEZZÀ, 2013, p. 20). Nessa perspectiva, podemos pensar no estudo de piano também como uma exemplar manifestação do trabalho humano, uma vez que,

⁵⁴ O estudo de K. Anders Ericsson, Ralf Th. Krampe e Clemens Tesch-Romer (1993) estabeleceu as bases do que se entende por *prática deliberada* e sua importância na aquisição de proficiência na performance. Em resumo, “a prática deliberada é uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho. Tarefas específicas são elaboradas para superar inconsistências, e a performance é cuidadosamente monitorada de modo a proporcionar caminhos para melhorá-la ainda mais. [...] a prática deliberada não proporciona recompensas financeiras imediatas e gera custos associados ao acesso a professores e a ambientes de treinamento” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 368). No original: “deliberate practice is a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance. Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. [...] engaging in deliberate practice generates no immediate monetary rewards and generates costs associated with access to teachers and training environments”. Como demonstraram Ricieri Carlini Zorzal (2015), Karen Wise, Mirjam James e John Rink (2017) e Vinícius Bastos Gomes (2019), esta noção de prática deliberada, juntamente com os desdobramentos dela decorrentes, têm balizado boa parte da pesquisa acadêmica acerca da prática musical que objetiva uma performance satisfatória.

⁵⁵ O estudo de Gomes (2019) acerca do desenvolvimento da expertise do pianista intérprete-arranjador-improvisador verificou que, dentre os 18 pianistas de diferentes níveis de expertise, “não foram encontradas hierarquizações detalhadas tanto para as habilidades quanto para as estratégias pertinentes ao desenvolvimento da expertise dos músicos estudados” (GOMES, 2019, p. 217). Com isso, fica evidente um processo de construção de uma personalidade artística e musical altamente dinâmico, em que a valorização dos atributos musicais e de determinadas estratégias de estudo se modificam ao longo da vida dos músicos em questão.

como tal, promove o “dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos”, assim como formulou Karl Marx (2017, p. 121).

Em um estudo a respeito da aprendizagem da performance musical, com propostas para a fundamentação da prática de instrumentos e de canto, Daniel Lemos Cerqueira, Ricieri Carlini Zorzal e Guilherme Augusto de Ávila (2012, p. 94) descrevem o trabalho dos instrumentistas como

semelhante à profissão do artesão, que trabalha individualmente [...] a matéria-prima, moldando-a cautelosamente até a elaboração do produto final. Este tipo de ofício requer contato íntimo com o objeto, dedicação de tempo, atenção a detalhes, cuidados estéticos, e por assim ser, é dotado de um viés artístico, personificando uma identidade cultural.

Estudar piano, portanto, é uma atividade incontornável ao pensarmos no trabalho de pianistas profissionais. Deduz-se, assim, que o momento da entrega de um trabalho – pensando principalmente em uma performance ou em um ensaio para uma performance, mas pode-se pensar em uma aula na qual o pianista atue como professor – e sua preparação – que muitas vezes é específica para determinada obra ou conjunto de obras musicais, mas também contém em si o acúmulo das experiências vividas – estejam intimamente relacionados. Vale observar que a literatura científica com estudos vinculados à Pesquisa Artística⁵⁶ tem atraído pesquisadores no Brasil, principalmente nas últimas décadas, reflexo do avanço das pesquisas desse gênero na Europa e nos Estados Unidos (COUTINHO, 2015; WISE; JAMES; RINK, 2017).

É verdade que, a depender do repertório e da situação nas quais as diversas atuações dos pianistas estão inseridas, o estudo será sempre diferente. Os procedimentos pianísticos adotados em torno dessa prática, em grande medida pessoais nas maneiras como são abordados, figuram como dos mais importantes componentes preparatórios em um processo que visa a performance musical⁵⁷ (RINK; GAUNT; WILLIAMON, 2017). Mesmo no caso

⁵⁶ Área de investigação na qual são empregados diferentes procedimentos de coleta de dados, tais como gravações, recursos audiovisuais e “diário de bordo”, estratégia utilizada para registro das etapas de construção da performance musical.

⁵⁷ No dia 18 de fevereiro de 2022, a pianista russa Yulianna Avdeeva, vencedora do primeiro lugar do XVI Concurso Internacional de Piano Frédéric Chopin, em 2010, publicou em sua conta no Instagram um vídeo no qual a principal proposta é elencar seis passos que ela considera importantes para a organização do estudo de uma nova obra musical. O vídeo mescla imagens bem-humoradas de sua rotina – uma caminhada pela cidade com fones de ouvido; a leitura de um livro; cenas da pianista manipulando uma partitura, realizando anotações de dedilhado e, finalmente, praticando piano. Em

dos músicos que se dedicam exclusivamente à docência do piano, esses procedimentos tendem a concentrar boa parte das atenções dos professores em aula ou fora dela.

Para além do convívio muitas vezes intenso e disciplinado com o instrumento – representado, no caso dos interlocutores dessa pesquisa, pelo acúmulo de tempo dedicado a atividades de aprendizagem das obras musicais –, a manutenção de uma constância da prática envolve também fatores sociais e motivacionais, tais como tempo disponível, acesso a infraestrutura, professores, demandas externas, entre outros (SLOBODA, 2000; HARDER, 2008; WAGNER, 2010). Assim, uma análise sobre o ato de estudar piano que acate não apenas as demandas estritamente sonoras, estilísticas ou técnico-instrumentais, mas que também leve em consideração outras questões relacionadas ao universo laboral do músico, ganha contornos ainda mais complexos. Como e por que estudar piano em meio a uma agenda profissional que sobrepõe compromissos diversos? Quais tipos de demandas pianísticas determinados trabalhos requerem? Como viabilizar meios de ganhar a vida tocando piano? No escopo da presente investigação, pretende-se avizinhar esses universos com objetivo de avaliar possíveis impactos e transformações mútuas.

“Eu não quero fazer essas *coisas*, eu quero estudar piano”

Durante a leitura das transcrições das entrevistas, pode-se perceber uma valorização do momento do estudo pianístico. As falas demonstram a importância desta atividade que, de certa maneira, parece ultrapassar o sentido profissional do estudo, como se representasse *apenas* algo “desinteressado”, como se a prática fosse explicada *somente* pela prática, ou ainda uma extensão da personalidade de alguns dos interlocutores.

Aos 72 anos, Bárbara faz uma indagação: “Você já encontrou um artista que fez 70 anos e resolveu se aposentar? Não existe, porque **o amor pela profissão é mais forte** do que querer ter tempo para a natação, para a ginástica. Eu não quero fazer essas coisas, eu quero

meio às imagens e com a trilha da Sinfonia nº 2 de Leonard Bernstein (“The Masque, Extremely fast”), ela lista, de forma textual, as seguintes etapas: “1) ouça a música; 2) pesquise sobre a obra e se inspire; 3) trabalhe na partitura; 4) comece a estudar passagens individuais; 5) faça suas anotações; 6) pratique, pratique, pratique”. Atualmente, a pianista mantém uma expressiva carreira internacional como concertista, ao mesmo tempo em que também se expõe em redes sociais como Instagram e Facebook, nas quais compartilha parte de sua rotina com as obras que está estudando. Link para o vídeo em seu perfil no Instagram: <<https://www.instagram.com/reel/CaHdCVRAAIF/>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

estudar piano”. Pode-se destacar, também, a maneira com que Gustavo, aos 27, posiciona a rotina de estudo no centro de sua vida produtiva: “**estudar piano é o principal e, só aí, trabalhar**”. No entanto, durante a entrevista, tanto um como o outro admitem estar em momentos mais distantes do que gostariam em relação ao piano, justamente por conta de outras demandas pessoais e, principalmente, profissionais.

Recorrente proponente e gestora de projetos de difusão musical, entre eles festivais, concursos e séries de concertos, Bárbara se encontrava, à época da entrevista – maio de 2021 –, em meio à finalização de dois projetos distintos. Assim, as tarefas de produção executiva a eles relacionadas – reuniões, preenchimento de tabelas e formulários, organização de documentos, prestações de contas – tomavam boa parte de seu tempo. Vivendo em São Paulo desde 2019, a pianista vinha procurando, ainda antes da pandemia de covid-19, oportunidades para tocar. “**Queria que me vissem mais como pianista e menos como gestora, empresária**, mas passei boa parte desse tempo fazendo projetos, escrevendo coisas, registrando minha empresa”. A conciliação ou o revezamento entre suas atuações tem sido a tônica de sua vida profissional desde pelo menos a década de 1980, quando contava pouco mais de 30 anos. “Comecei a ser **menos pianista e mais gestora** quando o *nome* morreu”. Ela se refere ao seu professor à época. Além da carreira como intérprete e professor, ele também era diretor de uma importante sala de concertos no Rio de Janeiro. Até então, Bárbara mantinha uma rotina de estudo, segundo ela, ainda dos tempos de estudante. “Começava o dia estudando às nove da manhã. **Chovendo ou não, sentava no piano para estudar**, mesmo com filho pequeno, e estudava até o meio dia”. Após o falecimento de seu professor, Bárbara, que já ocupava o cargo de diretora de programação de uma entidade responsável pela gestão de espaços culturais naquela cidade, assumiu o posto deixado por ele. “A minha rotina de estudos foi bagunçada. Eu não podia chegar no escritório ao meio dia, as coisas começavam a acontecer às nove”, ela conta. “Começou uma rotina que consistia em um **trabalho básico para manter a mão em forma**”, continua. Refletindo sobre essa conciliação de tarefas, nos dias de hoje, ela afirma:

tanto a performance como a gestão são ocupações de tempo integral. Então procuro intercalar... em um dia que eu tenho muitas reuniões de projeto, mantenho uma hora e meia de estudo básico, estudos de Chopin, Cramer, Moszkowski, o “arroz com feijão”. Quando isso se inverte, é o contrário. Trabalho uma hora e meia no projeto, na prestação de contas, em um monte de coisa chata que existe dessa rotina, e trabalho mais a parte pianística. (BÁRBARA)

Por sua vez, Gustavo justifica que, no momento da entrevista, passava por um momento “difícil”, pois estava mais afastado do piano. Ele conta que, desde que se graduou, poucos anos antes de nossa conversa, havia começado a sentir a necessidade de se estabelecer em São Paulo e aumentar sua renda. Além disso, seu plano para seguir os estudos fora do país acabou não indo para frente. Dessa forma, abriu mais horários para aulas, tanto para alunos particulares como nas instituições onde trabalha, de modo a complementar o salário que recebe da orquestra. Com os novos alunos que foram preenchendo sua agenda, seu tempo disponível para a prática no instrumento diminuiu. Ele explica:

Não tinha mais perspectiva de estudar no exterior, também por razões financeiras, mas, para mim, sempre foi meio complicado achar alguém [professor] que eu gostasse. A pessoa que eu gostei dava aula em um lugar que precisava ter um nível bastante bom de alemão... tinha coisas nesse sentido. E eu já estava muito bem... muito bem é relativo... mas eu estava bem em São Paulo. Ainda considero que estou bem. Não via uma perspectiva de sair do Brasil naquele momento e até agora não vejo. Então comecei a sentir necessidade de aumentar minha renda. Posso dizer, então, que trabalho mais para os alunos do que para a orquestra. Porque os alunos precisam produzir, precisam de uma assistência fora da aula, precisam se apresentar, cada um tem um horário, é difícil. Esse ano, especificamente, estou em um momento mais distante do piano por conta dos alunos. **O trabalho na orquestra não é um problema porque a demanda é pianística.** (GUSTAVO)

Começamos, portanto, a percorrer os caminhos de aproximações e afastamentos entre o trabalho do pianista (ao piano) e o pianista do (mercado de) trabalho. Como foi possível observar nos relatos de Bárbara e Gustavo, a intersecção entre o estudo pianístico e outras demandas decorrentes de suas inserções profissionais pode, por vezes, priorizar a gestão dos compromissos profissionais *fora* do instrumento, em detrimento da prática ao piano. No caso de Gustavo, percebe-se como a ocupação e, principalmente, o repertório da orquestra, diferentemente da época em que ainda cursava a graduação e precisava dar conta de um programa relacionado ao bacharelado (ver relato no Capítulo 2, na página 65), não se apresenta mais como “um problema”, em suas palavras. Em compensação, as atividades vinculadas à docência, no caso dele, e à gestão de projetos, no caso dela, lhes tomam um tempo significativo e são consideradas, eventualmente, como empecilhos à produção pianística.

Em que medida, afinal, o trabalho no instrumento é visto como... *trabalho*? Ou ainda: de quais formas se dá a relação entre o trabalho no instrumento e as demais demandas

profissionais dos pianistas entrevistados? Situamos boa parte das conversas com os interlocutores justamente na articulação entre o *labor diretamente relacionado à prática* e o *labor voltado diretamente ao mercado de trabalho* – em outras palavras, entre as faces da *atividade* e do *emprego* que circundam uma ideia mais geral de trabalho, esboçada na introdução desta tese.

3.1.2 Estudar o quê? Para quê?

Trabalhar *ao* piano demanda a conciliação entre elementos múltiplos e concomitantes. Configurações diretamente concernentes aos sujeitos – tais como a disposição para a atividade ou ainda motivações individuais relacionadas à técnica instrumental, às expectativas e às conquistas artísticas e profissionais, por exemplo – são constantemente atravessadas por disposições externas a eles – o instrumento disponível para o estudo, levando em consideração as condições nas quais se encontra; a sala e o ambiente de estudo; as obras a serem estudadas; as partituras, em formato impresso e/ou digital –, em uma articulação que pode ainda incluir vínculos interpessoais e institucionais. Sendo assim, é possível perguntar de quais maneiras os interlocutores da pesquisa, indivíduos em um contínuo desenrolar da vida profissional, se direcionam para tal atividade. Como boa parte das entrevistas foram realizadas em meio às medidas de combate à pandemia de covid-19, essa conjuntura, inevitavelmente, atravessa parte dos relatos e da análise realizada.

O estudo pelo estudo? Fruição e bem-estar no trabalho ao piano

Quando perguntados a respeito de suas vivências com o piano, alguns entrevistados destacam o *prazer* e a *satisfação* que sentem ao estudar o instrumento. De modo geral, nesses casos, os relatos posicionam essa experiência com relativa autonomia em relação às obrigações e eventuais realizações profissionais. Nota-se ainda que, diferentemente de um eventual prazer na performance musical destinada a um público, por exemplo, os pianistas aqui enfatizam uma fruição proporcionada pela prática do piano nas etapas de aprendizagem de obras musicais e, em certas falas, da manutenção da técnica pianística.

Carlos e Rosângela, por exemplo, dizem gostar especialmente do momento em que reconhecem as demandas técnicas solicitadas por determinada peça e os eventuais desafios a serem superados, visando o aprendizado de obras para serem tocadas em ensaios e recitais.

Acho fantástico “entrar” em qualquer obra. É até mais gostoso quando pego uma peça nova, porque vou conhecer a obra naquele momento. Não gosto muito de ouvir antes e depois tocar. Primeiro eu toco, estudo... e o mais gostoso é “entrar” na obra e descobrir que mecânica eu posso usar para que eu leia o mais rápido possível. Isso me deixa alucinado. Eu curto muito. (CARLOS)

A melhor coisa do mundo é fazer alguma coisa que você gosta: você se diverte e ainda ganha dinheiro. Mas não é dinheiro que a gente quer... a gente quer se aprimorar e conseguir cada vez mais agilidade, não sei explicar. [...] Estava estudando Rachmaninoff, a *Rapsódia [sobre um tema de Paganini]*. Tinha um trecho com acordes estendidos, desdobrados... uma nota e depois o acorde, mudando de lugar. Peguei o Beringer⁵⁸ e inventei um estudo para resolver o problema. Eu gosto muito do Beringer. Inventei qualquer coisa... eu modifico o estudo para ficar parecido com a dificuldade que eu tenho lá na peça. Você tem um problema qualquer para algo que não está saindo e você inventa um jeito de fazer. (ROSÂNGELA)

A principal fonte de renda de Adriano é fruto de seu trabalho como pianista colaborador em um coro lírico sediado em São Paulo. No entanto, ele afirma que seu estudo pianístico vai além do repertório para o qual tem responsabilidade de montar e ensaiar cotidianamente. Ele diz que recorre à infraestrutura da instituição na qual trabalha para se dedicar ao instrumento.

Gosto de ficar trabalhando o dia inteiro. Geralmente, chego às dez da manhã, tenho ensaio, almoço, tomo café, pego uma salinha e fico até às dez da noite. É um lugar mais tranquilo, não tem telefone, televisão, não tem distração. Às vezes, o repertório do coro é tão complicado que saio do ensaio e já vou estudando a obra que vai ser feita em seguida, mas também estudo outras peças. [...] Sempre gosto de estar lidando com música. Por exemplo, estudar uma sonata de Beethoven, de Mozart... porque se você ficar tocando só redução [orquestral] por muito tempo, você acaba perdendo detalhes de refinamento. Acho bom voltar a fazer um Bach para estudo de polifonia... é importante, uma gasolina para o trabalho com o coro, também. Uma coisa ajuda a outra: encarar um repertório solo depois de trabalhar com uma redução orquestral enriquece, e vice-versa. (ADRIANO)

Boa parte das relações entusiasmadas e afetuosas entre os pianistas e suas atividades no instrumento, já verificadas nos capítulos anteriores desta pesquisa, parecem permanecer ao longo da trajetória dos entrevistados. Ainda que possam haver dúvidas e dificuldades de

⁵⁸ Rosângela faz referência ao livro *Exercícios Técnicos Diários*, de Oscar Beringer (1844-1922).

ordens artística, econômica, administrativa, familiar, entre outras, os pianistas reiteradamente expressaram admiração e respeito por seu ofício. É o caso de Adriano, quando reconhece o valor que ele confere às obras musicais e a possibilidade de conviver com elas por meio da prática pianística. Carlos, por sua vez, reforça a prioridade do estudo pianístico no dia a dia, independentemente dos desafios de organização enfrentados cotidianamente.

Todo trabalho tem os “perrengues”, dissabores, mas **na hora em que eu estou tocando ou estudando, é engraçado, eu vou para “dentro da obra”, seja qual for.** Para mim, para valer a pena, tem que ter essa relação, essa “viagem”, em todos os momentos. [...] Eu gosto muito de música, a gente aprende muito com “esses caras” [os compositores] fazendo uma ópera, ou fazendo música de câmara... tem muita coisa e a gente vai morrer sabendo dez por cento do que eles sabiam. [...] É um privilégio ter contato com essas obras de Beethoven, Verdi, Bach, qualquer um desses. A gente aprende muito e melhora como ser humano, como músico e como artista. (ADRIANO)

O mundo pode estar caindo e a necessidade de estudar piano não se altera. Já estudei em meio à tempestade pessoal, com meu irmão morando comigo, tendo que dividir espaços e eu pensava: “como vou fazer um recital nessas condições?” E foi terrível, foi muito difícil montar repertório. Mas montei, tocamos e foi um desbunde. Aprendi que não interessa se chove canivete, faz sol, a tua obrigação tem que ser feita. [...] **Pode cair o mundo, eu vou ter que estudar o concerto de Bach... então deixa eu estudar o concerto de Bach e deixa o mundo cair.** Acho que isso não se altera não... para mim, acho que sou eu quem define: isso é mais importante do que o que está acontecendo. (CARLOS)

Leonardo comenta como ele mesmo organiza suas tarefas diárias, de modo que sua agenda contemple, todos os dias, um período dedicado ao piano. Em suas palavras, ele pratica o instrumento “por prazer”. E, para isso, afirma bloquear qualquer assunto externo ao estudo do piano para garantir sua prática.

Estudo todos os dias de manhã... é a hora que eu mais gosto de estudar piano. Procuro não marcar aluno nesse horário para poder ficar no piano o tempo que der. Às vezes é uma hora, às vezes é mais, mas pelo menos uma hora no piano todo dia com certeza, e **é por prazer, mesmo.** Também vou para o piano por obrigação, quando tenho que aprender alguma coisa... se for o caso até cancelo aluno. (LEONARDO)

Gilberto, por sua vez, sublinha a correspondência assimétrica entre a disciplina para o estudo do instrumento e a disposição para a realização dos demais afazeres. Nesse caso, o pianista relata que o prazer pelo estudo figura como um dos elementos determinantes para a realização da prática.

Sou muito desorganizado para a vida inteira, mas para o piano, pelo contrário, eu tenho uma capacidade de disciplina invejável. **Como é uma coisa que eu faço com muito prazer, posso passar o dia estudando ou escutando música, se tenho tempo.** (GILBERTO)

Associando o estudo pianístico à esfera do *bem-estar*, outros entrevistados relatam uma espécie de *necessidade* pela prática pianística, que se traduz quase como um sintoma. Para Marcelo, além de um tipo de urgência pelo estudo, ele reconhece que a aprendizagem e/ou a manutenção da aprendizagem de obras musicais promovem uma comunicação entre intérprete e compositor não só por meio das ideias musicais, mas como também pelos aspectos anatômicos que compõem a escritura da peça estudada. Sérgio, por sua vez, credita ao estudo pianístico uma importância basilar, a ponto de considerá-lo uma prática de autocuidado⁵⁹.

Sinto necessidade de estudar. É uma necessidade física e também uma necessidade espiritual [...] Tocar Chopin, Schumann, Bach, estar com esses mortinhos [risos]... Para mim, eles são enormes companhias. [...] Reproduzir com as mãos o que Beethoven fez, cada gesto, e descobrir o gesto que ele pensou, o dedilhado que ele pensou, a mão que ele pensou. Tudo isso é uma maneira do compositor se comunicar. Primeiro ele se comunica com você, com o teu corpo... acho muito maluco o seu corpo entrar em sincronia com a música e com o corpo de Beethoven e com a música dele. É uma coisa muito maluca, mas a gente vive isso. Acho que só um pianista consegue entender. (MARCELO)

Percebi que a rotina de estudos no piano é benéfica para a minha saúde mental mesmo que eu não tenha compromissos profissionais. Eu começo a ficar irritado e perder qualidade de vida quando me distancio... tem alguma coisa ali que está no princípio. Foi minha primeira escolha, **eu gosto muito de tocar piano.** (SÉRGIO)

As falas de Pedro e Joel, por sua vez, destacam a dificuldade de separar estudo e não estudo, vida pessoal e vida profissional. É interessante perceber como, nesse ponto, o trabalho se confunde com a vida do indivíduo. Nesses casos, os pianistas retratam o estudo pianístico como uma faceta do trabalho que exerce influência, por um lado, na atuação profissional – aulas, ensaios e performances, por exemplo – e, por outro, em momentos mais despreziosos. Trata-se de um limiar entre vida e trabalho, em que a realização musical pode

⁵⁹ Entende-se aqui o autocuidado como “uma atividade do indivíduo apreendida pelo mesmo e orientada para um objetivo. É uma ação desenvolvida em situações concretas da vida, e que o indivíduo dirige para si mesmo ou para regular os fatores que afetam seu próprio desenvolvimento, atividades em benefício da vida, saúde e bem estar” (SILVA et al., 2009, p. 699).

ser entendida não somente como um *produto* de seu trabalho, mas também como *produtora* de códigos, costumes e hábitos. Enquanto Pedro observa uma forte identificação de si como pianista, ao mesmo tempo em que afirma não gostar de tocar em público – uma das situações mais previsíveis quando pensamos sobre a atividade musical –, Joel relata possuir uma conexão existencial com a música, considerando-a mais abrangente do que uma atribuição profissional poderia, no senso comum, supor.

Estudo todos os dias... estou o dia inteiro em contato com música, ouvindo uma gravação ou lendo, ou dando aula, **não sei que horas começa e termina o estudo, é misturado**. Eu gosto de estudar, tenho uma veia meio pianista, gosto de tocar umas obras, mas sempre para mim... odeio tocar em público. (PEDRO)

Considero que a minha vida pessoal e profissional são muito ligadas. Vamos supor que estou na minha hora de lazer... vou jogar videogame, ver um filme. Sou músico e fico muito sensível à música... fico ouvindo a trilha e pensando no modo, na instrumentação. Vou para o piano e tento achar a melodia... estou na minha atividade de lazer ou na atividade profissional? **É um pouco difícil traçar esse limite se estou na minha atividade profissional ou não [...] Música é mais do que só minha atividade profissional. Tenho uma relação muito existencial com ela.** (JOEL)

A partir das falas apresentadas nesta seção, é possível depreender similaridades nos olhares de alguns pianistas sobre suas ocupações. Cada uma à sua maneira, as narrativas descrevem, muitas vezes lançando mão de recursos subjetivos e até mesmo poéticos, atividades cujo engajamento dos indivíduos parece ultrapassar as disposições que enquadram o trabalho e as atividades laborais em um sistema econômico, confirmando a possibilidade e o interesse em abarcar a esfera da prática e da atividade no mundo do trabalho. Verificada em boa parte das falas, a identificação do trabalhador com sua profissão, aliás, é característica presente nas ocupações que formam o complexo do “trabalho criativo” (HUWS, 2017)⁶⁰. Sabe-se, no entanto, que os pianistas continuamente precisam equilibrar a busca por autoexpressão e por reconhecimento com a necessidade de ganhar a vida. É a partir desta imbricação entre arte e trabalho que aprofundamos a análise das entrevistas, a seguir.

⁶⁰ Huws (2017, p. 269) ilustrou algumas maneiras como estilistas descrevem sua atividade: “para mim, a moda é uma continuação de mim mesmo”, constatou um; “quando você é um estilista, isso mexe com suas entranhas”, disse outro; “é um trabalho que você tem de amar, porque colocamos pra fora nossas entranhas”, afirmou um terceiro.

Estabelecimento de metas e de compromissos profissionais como motivações para o estudo

Para além do reconhecimento, por parte de alguns entrevistados, da fruição e do bem-estar proporcionados pelo estudo, parece que a *deliberação de objetivos específicos* enquanto ação catalisadora em direção à prática pianística se sobressai como um consenso importante para a maioria dos interlocutores. Atitudes aparentemente “básicas” ou “banais”, como a) dirigir-se ao piano, b) garantir e adequar a infraestrutura e o ambiente necessários à rotina com o instrumento, c) ocupar ou mesmo abrir espaços na agenda para o estudo, tendem, ao mesmo tempo, a estimular e a refletir tal deliberação⁶¹.

Nesses casos, firmar um compromisso para si parece ser uma das principais ações estipuladas pelos instrumentistas. “**Se você tem um objetivo, vai em frente. Você tem que ter um método de organização mental e física**”, aponta Rosângela. Ela conta como, à época da entrevista, estava se preparando para tocar com o seu grupo de câmara. Sua descrição leva em consideração, justamente, alguns dos procedimentos “básicos” apontados no parágrafo anterior: entre outras ações, a pianista se dirige ao instrumento em um ambiente favorável à prática; elenca dificuldades técnicas que poderá enfrentar na preparação para a performance; sistematiza as prioridades de estudo; reserva um tempo para organizar a partitura de modo a garantir a fluência das viradas de página durante o ensaio ou apresentação; trabalha diretamente nos trechos que elencou como prioritários.

Você se organiza e prevê que vai ter trabalho. Por exemplo, ontem eu estava lendo o Max Bruch que o pessoal escolheu. Cheguei na faculdade e não tinha aluno... fui para a sala e comecei a ler a partitura. A minha leitura é boa e já vai mais ou menos, vou “matando” o dedilhado e vendo algum problema que pode surgir. Começo a entender o negócio, tenho a música no ouvido. Faço uma leitura geral e já sei que tal pedaço vou ter que voltar. Fui almoçar, voltei, coleí as partituras e organizei – tem as viradas de página, tem que preparar e saber onde é melhor virar. Organizo tudo e meu estudo já vai mais direcionado. Fiz uma leitura de manhã, voltei do almoço e fui direto nos problemas. Eles vão querer ensaiar logo mais e vou ter que estar com a música mais ou menos aprendida. (ROSÂNGELA)

⁶¹ Nota-se, no entanto, que essas ações deixam de ser “básicas” ou “banais” no momento em que outras demandas profissionais, seja por seu acúmulo e/ou pela precariedade dos vínculos de trabalho, distanciam o pianista da prática instrumental. Ver, ao longo deste capítulo, os relatos de Gustavo, Sérgio, Denise ou Renata.

Além da atuação como camerista, Rosângela é professora e pianista colaboradora em uma instituição de ensino superior. Nesse trabalho, sua função principal é ensaiar, orientar e tocar nos recitais que os instrumentistas e cantores realizam durante o curso, bem como acompanhar as aulas de regência. “Tenho doze horas semanais na faculdade, **mas tenho sempre que estudar em casa...** especialmente quando tenho alguma coisa programada com o trio”, relata. Ela vive conciliando o trabalho institucional com a pesquisa e com a performance de repertório voltadas para o conjunto de câmara que mantém com dois colegas. Segundo ela, a prioridade é trabalhar as peças que apresentam maior dificuldade técnica, tendo em vista as datas agendadas para aulas, ensaios e recitais, independentemente da demanda – proveniente tanto dos alunos da faculdade quanto do seu grupo instrumental. Na fala a seguir, ela descreve o volume de trabalho dedicado às colaborações com os alunos da faculdade de música:

Eles [os alunos da faculdade] têm música de câmara durante três anos e precisam apresentar, a cada seis meses, um programa em banca. Uma banca pública, normalmente no auditório, e eu acompanho todo mundo. Você pode ter um acompanhamento simples mas, de repente, tem uma sonata de Brahms. Toquei em duas formaturas no mês passado, [as obras foram:] Sonata de Brahms e Sonata de Grieg. [...] E tem os cantores: vou “salteando”, a cada 15 dias eu atendo ou cantor ou instrumentista, porque tem muita gente, não dá para atender todo mundo. [...] Acompanhar toda essa turma, eu sozinha, e ainda [as aulas de] Regência, que tem umas versões horríveis⁶². [...] **Tenho muita coisa para fazer, não tem condição. Eu vou lá ensaiar mas, nos dias que estou em casa, preciso “malhar” porque, se não, eu não dou conta.** (ROSÂNGELA)

De forma semelhante, Carlos afirma que, em sua experiência, a disciplina para o estudo surge apenas a partir do reconhecimento das tarefas a serem desempenhadas no instrumento. Segundo o músico, estabelecer um objetivo à sua frente é o primeiro passo para que ele consiga planejar e realizar a preparação para performances específicas em ensaios e recitais. Ele conta:

É uma coisa que repito sempre para mim: a **disciplina só pode vir quando você tem uma meta pela frente**. E não acho que seja uma questão de: “Ah, eu sou preguiçoso! Se eu não tiver uma meta eu não estudo”. Não, acho que quando você coloca a meta na frente, você sabe que você tem um tempo para cumprir. Você olha a obra e pensa: “É, vai ser complicado eu fazer isso, é melhor eu começar agora”. **É isso que me move a sentar no piano e ter que estudar**. Se eu tiver que tocar com alguém, vou ter que subir no palco. A “neurose” entra aqui [aponta para a cabeça] e eu tenho que estudar piano.

⁶² A pianista trata, neste ponto, das reduções para piano de obras orquestrais.

A disciplina nasce na hora. Hoje, eu toco assim. Não sei como isso acontece com os outros pianistas mas, comigo, se eu não tiver a meta de sentar lá e tocar... tudo bem, um dia eu abro a tampa do piano, vou lá, dou uma lida em alguma coisa porque deu vontade, mas sentar e estudar mesmo, não, não vem. Comigo, hoje, funciona assim. (CARLOS)

Todos os semestres, Carlos se apresenta com uma série de estudantes. São cantores e instrumentistas de cordas, sopros e percussão, em recitais que compõem o curso de uma escola de formação musical. Entre outras funções – nessa mesma instituição, Carlos também é professor de piano e de música de câmara –, ele cumpre uma carga horária semanal dedicada à colaboração com esses alunos. Atualmente, esses ensaios e recitais são as principais metas que o pianista identifica para manter seu estudo pianístico. “Faço os ensaios com eles durante o semestre para o recital. E aí, não adianta, **os dedos precisam funcionar!**”.

Para Regiane, que atua principalmente como professora de piano e empresária – ela dirige uma escola de formação musical privada em São Bernardo do Campo –, sua prática no instrumento se restringe, basicamente, ao repertório que irá trabalhar com seus alunos. “Consegui organizar a minha rotina para estudar uma hora por dia, pelo menos”, diz ela. “Busco estudar as peças que vou passar para os alunos, **para ser um bom modelo para eles**. A maioria é iniciante mas tenho também alunos mais avançados, que já tocam sonatas de Haydn, e Mozart, peças de Chopin... então eu **preciso ter o repertório deles na mão** para conseguir demonstrar”, continua.

Carolina atua, principalmente, como professora particular na cidade de São Paulo e, até 2019, mantinha frequente atividade como camerista em séries de concertos e como pianista colaboradora em festivais e concursos no Brasil e nos Estados Unidos, país onde realizou seu mestrado e estabeleceu vínculos profissionais. Ela também reconhece a importância da definição de objetivos para guiar seu estudo pianístico. Inclusive, compartilha uma situação em que a ausência dessas metas, intensificada pela paralisação das atividades presenciais decorrentes da pandemia da covid-19, a deixou, em suas palavras, “um pouco perdida”, e ela julga que tal circunstância comprometeu diretamente sua prática.

Eu só estou estudando, lendo... tudo sem objetivo, porque não tem o que fazer, não tem onde tocar e a rotina tem sido essa. Na vida inteira, fui movida a objetivo... **nunca tive oportunidade de estudar aquilo que eu quis**. Eu começava a ler uma sonata que eu queria e, de repente, aparecia uma coisa totalmente diferente para tocar. Acabava parando de ler a sonata, não dava para fazer tudo ao mesmo tempo... tem gente que consegue, mas eu não tenho essa capacidade. Preciso estudar muito para tocar, não tenho

facilidades, para mim é muito esforço [...] **Pela primeira vez, tenho essa oportunidade de estudar o que eu quero e me sinto um pouco perdida.** É muito estranho, tem um universo de repertório – e não sou mais criança, que tem uma vida inteira pela frente... fico me perguntando o que eu vou estudar. (CAROLINA)

Pode-se afirmar que, para a maioria dos entrevistados, os compromissos profissionais impulsionam as principais motivações para o estudo de piano e, portanto, também direcionam a escolha do repertório a ser trabalhado, a organização do tempo dedicado à prática e a sistematização das tarefas a serem realizadas no instrumento. As preparações para ensaios, concertos e recitais estimulam a rotina de estudo, com a possibilidade de eventuais adequações para conciliar essa rotina com outras atividades. Em boa parte dos casos, o estudo começa a tomar forma efetiva apenas após o estabelecimento desse compromisso. No caso dos pianistas que atuam como performers, esse fato fica bastante evidente nas seguintes falas de Rosângela e de Fabiana: “Hoje, meu estudo é baseado nos compromissos que tenho de trabalho, porque agora não estou com nenhum outro projeto objetivo”, informa a primeira. Já a segunda afirma:

Não tenho muito concerto porque eu dou aula e não dá tempo de fazer muita coisa. **E o estudo vem a partir do que eu tenho para tocar.** Não consigo manter um repertório na mão, ficar tocando a mesma coisa todos os dias. Se eu não tiver que apresentar novamente a obra, nunca mais volto a tocar. (FABIANA)

Gustavo também relata como a agenda de concertos e recitais o auxiliam na organização do estudo:

Os concertos me ajudam a estudar, de certa forma. Por exemplo: eu já sei que, para o ano que vem, tenho três concertos. São duas apresentações com orquestra e um recital solo. O programa é bem flexível – eu posso escolher os concertos que eu já toquei –, mas é importante que, na minha idade, eu aprenda outros concertos para tocar. Além disso, também estou em um processo seletivo de Mestrado, não sei ainda que demanda isso vai acarretar. Programo as datas e aceito as coisas da maneira que dá, e as que eu quero. **Aceito, muitas vezes, para ir para o piano estudar, porque senão realmente não vou, com essa demanda de trabalho que atualmente eu tenho.** (GUSTAVO)

Marcelo, atuante como professor universitário, pesquisador acadêmico e concertista, descreve o panorama de seus compromissos de trabalho, de modo a evidenciar como seus estudos ao piano estão inteiramente associados a eles. Quando perguntado de qual maneira ele

determina o repertório que irá trabalhar, ele explica que as obras selecionadas são decorrência ora de uma escolha pessoal, ora de uma encomenda. Ele conta que, no ano anterior à entrevista – realizada em junho de 2020 –, gravou um disco de música de câmara e solou três concertos para piano e orquestra. Sobre a gravação, ele relata, sucintamente, que a ideia foi concebida a partir da percepção de que o repertório de um determinado compositor poderia atrair interesse de alguma instituição cultural disposta a patrocinar a gravação:

Começou esse projeto pelo seguinte: faço um trabalho [de piano e voz] com o *nome* já há alguns anos. No último recital que a gente fez, no Rio de Janeiro, em 2018, surgiu a vontade de gravar alguma coisa. Fiquei com aquilo na cabeça e, depois de alguns meses, vi que, no ano seguinte, seria o centenário do *nome* [compositor], seria uma data importante. **Acho que a gente precisa ver o que o mercado vai valorizar.** Aí começou... fiz o contato com a família do *nome* [compositor] e comecei a conversar para discutir o repertório. [...] Depois, oferecemos o projeto para o *instituição*, que gostou muito da ideia, “bancou” e a gente gravou. (MARCELO)

Acerca dos concertos para piano e orquestra, ele afirma que o primeiro deles aconteceu fora do Brasil, a partir de um convite de uma regente que havia sido sua orientanda de doutorado. “Foi, na prática, o concerto de defesa da tese dela”. Os dois outros concertos aconteceram por meio de convites de orquestras de São Paulo, com obras sugeridas pelos respectivos diretores artísticos.

No momento da entrevista, Marcelo se prepara para dois projetos distintos: uma série de recitais de música de câmara programados para acontecer em uma sala de espetáculos paulistana e um recital solo, a ser realizado no Rio de Janeiro. Ele explica que, no caso da série de recitais de câmara, a idealização do repertório foi feita por outras pessoas e ele simplesmente aceitou participar, levando em consideração o repertório, em primeiro lugar. “É um privilégio poder estudar e apresentar a integral das sonatas para piano e violino de Beethoven”, comenta. Já para o recital solo, as obras foram escolhidas por ele mesmo. A pandemia da covid-19, vale dizer, acabou afetando os dois trabalhos. Sobre os recitais de São Paulo, ele explica que já havia sido decidido uma adaptação: “Vamos fazer uma gravação em vídeo, com recitais transmitidos. Uma tentativa de manter a programação de concertos”. Já o recital na capital fluminense estava em aberto. “Ainda não sei se está mantido ou não”, explica.

Se as performances e as respectivas preparações decorrem, normalmente, de compromissos agendados com instituições e/ou com outros instrumentistas, Marcelo relata

ainda que procura conciliar esses trabalhos com sua atividade como docente universitário. Em sua trajetória, ele posiciona o trabalho de professor e a produção acadêmica como resultados da pesquisa e da realização artística.

A gente precisa escrever artigos e ter ideias, parar para escrever... demora... é uma atividade difícil colocar em palavras, ler, fazer um parágrafo bem feito, tudo isso demora muito tempo. Fora a própria atividade pedagógica. Você tem que ter as aulas, as atividades de extensão, mas o que toma muita energia é a escrita, produção de artigos que, inclusive, sempre relaciono com a minha prática. Isso aconteceu também como decorrência, foi espontâneo, não foi porque eu previ que iria fazer assim. O que ocorre é eu estudar uma obra e, desse estudo, sair um artigo acadêmico, um livro, **mas sempre parte de um resultado artístico**. A minha tese de doutorado foi uma sistematização do trabalho prático que eu fiz durante o mestrado, nos Estados Unidos. O meu pós-doc foi sobre as canções de *nome* [compositor] que eu havia gravado. Por aí vai... [...] Quando você toca a peça e a estuda diariamente, você tem todo o processo de análise, comparação, análise histórica. [...] **Esse relacionamento da carreira artística com a acadêmica eu tento fazer...** não consigo fazer tudo, claro. (MARCELO)

Sérgio também informa que seu estudo de piano, voltado principalmente para o repertório solista e de câmara, é norteado pelos compromissos profissionais realizados como performer. No entanto, sua rotina de trabalho mudou drasticamente há pelo menos dez anos, quando o pianista assumiu um cargo de coordenação em um relevante equipamento cultural, prestigiado financeira e artisticamente, sediado na cidade de São Paulo. Segundo ele, a dedicação para o estudo do piano que, até então, era habitual e frequente, mudou de forma significativa. “É mais fácil manter uma rotina de estudo quando se é mais jovem e você tem um objetivo principal, no meu caso, ser um pianista solista: **você sabe que vai acordar e tocar piano**”, afirma. “Fora que, mesmo com esse objetivo principal, eu sempre tive outros trabalhos e outras obrigações”, ele continua.

Sempre tive alguém para acompanhar em uma prova, um coro para tocar, às vezes era o coro de natal da igreja no fim do ano e tinha que preparar repertório [...], recital de câmara, acompanhar cantores. Tudo isso me ocupava o dia a dia: eu acordava e olhava para a pilha de partitura que eu tinha que estudar para o próximo mês. Nesse período, também dava aulas na *instituição*, na *instituição*, tinha alunos particulares... e nos outros horários eu sabia que sempre tinha que estudar piano para preparar alguma coisa, um ensaio para fazer. Isso me ocupou durante muitos anos. **No momento em que eu entrei para a gestão, isso já não ficou tão óbvio, [...]** e aí meu estudo passou a ser pautado pelos compromissos profissionais. O problema disso é que, por exemplo, ano passado [2020] eu não tive nenhum compromisso profissional. Cheguei a ficar semanas resolvendo problemas administrativos, passando reto pelo piano. (SÉRGIO)

É possível deter-se nas últimas falas de Sérgio, destacadas no decorrer deste capítulo, para ilustrar boa parte das características conflitantes presentes no trabalho artístico. Seu relato confirma um desafio quase paradoxal vivenciado por ele e por outros músicos entrevistados: ao mesmo tempo em que reconhece a importância do estudo pianístico, independentemente de um compromisso para uma performance agendada (ver relato na página 96), Sérgio também reafirma que, nos dias atuais, são justamente esses compromissos que norteiam a frequência de sua prática. Em um contexto em que possa haver pouca demanda profissional pelo estudo, quais são as outras motivações a serem mobilizadas para a prática? O que mantém o pianista disposto a trabalhar no instrumento? Até que ponto são criadas estratégias para enfrentar essa dificuldade estrutural? Pode-se verificar até que ponto elas são efetivas? Toca-se, afinal, o que se é pago para tocar? As situações narradas a seguir mais estendem do que respondem essas perguntas, uma vez que retratam alguns dos desafios existentes na análise do ato laborativo desses músicos.

Giovana, cuja principal ocupação remunerada se dá como professora de piano particular, nos conta que seu primeiro objetivo com a prática pianística é manter o estudo do repertório solo, mesmo sem a perspectiva de curto prazo para uma apresentação pública presencial. Diferentemente dos pianistas anteriores, ela relata que, à época da entrevista – abril de 2021 –, sua meta de estudo não é necessariamente um concerto ou um recital, mas sim o aprendizado de determinada obra. “Tenho algumas metas, algumas peças eu quero tocar por realização própria, [...] até porque, no momento, a gente não tem muita perspectiva de se apresentar. Então, **eu estudo, nem que seja para gravar e ter uma recordação, alguma coisa para mim**”, diz ela.

A pianista conta ainda que, no decorrer da pandemia, seus compromissos profissionais relacionados à performance – concertos e recitais – foram cancelados. No ano de 2020, ela cursava o último ano da graduação em Música e tinha acabado de se desligar de uma formação voltada à prática colaborativa. “Precisava arrumar algum jeito de me manter na motivação e criei um Instagram para começar a postar alguns vídeos”, conta.

Isso foi tomando uma proporção muito maior do que eu imaginei... criei uma conta só para o piano, diferente da minha conta pessoal. Comecei do zero e, quando eu vi, em menos de um ano, tinha sete mil e quinhentos seguidores. A coisa foi tomando uma proporção muito maior e eu fui postando, vendo gente chegando, e comecei a sentir um compromisso com isso. Comecei a conversar com muita gente que estava morando na Europa, nos Estados Unidos, no Brasil todo, pedindo dicas, elogiando e falando para

eu tocar mais. **Foi quando eu comecei a ter uma outra perspectiva. Muita gente começou a me pedir aula, recebia mensagem para tocar junto. Por causa disso, me descobri e me vi de um jeito que fazia tempo eu não me via.** (GIOVANA)

Para Giovana, investir na interação pelas redes sociais, especificamente pelo Instagram, permitiu que ela pudesse dar uma “reviravolta”, segundo suas palavras, em sua vida profissional. “Eu era aquela pessoa que morria de medo de não ter o que fazer e hoje estou com a agenda de alunos lotada”, comenta.

A internet me permitiu dar essa reviravolta. [...] Estou com metade dos alunos presencial, metade online. Gente que eu nunca vi, alunos de outras localidades do Brasil e mesmo fora daqui. [...] Me descobri dando aula online e vi que funciona muito bem, muito melhor do que imaginava. (GIOVANA)

A respeito da interação entre o trabalho como professora e o trabalho no piano, ela conta de que modo busca um equilíbrio entre os dois universos:

Não recebo mais aluno porque ainda quero manter um lado artístico mais ativo. Foi essa possibilidade que eu vi de conseguir me sustentar e me sentir realizada financeiramente. E isso faz diferença. Ninguém vive de vento, a gente precisa ter uma realização e **isso me possibilitou continuar com a música e com o piano, de uma forma que eu gosto e consiga estudar.** Consigo organizar meus horários de aula e estudo e não mato meu lado pianístico. Dar aula me ajuda a me sentir motivada... se eu cobro meus alunos, eu também preciso estar em dia, dar o exemplo. Minha intenção é continuar estudando, tenho alguns concertos marcados para o semestre que vem e para o próximo ano. Dessa maneira ficou bom para mim, consigo ter meu trabalho com o piano e me organizar. Consigo ter planejamento e, ao mesmo tempo, consigo estudar as coisas que eu quero e desejo para mim. (GIOVANA)

Pensando em um panorama um pouco mais ampliado e não somente em sua trajetória, Gilberto pondera a respeito das expectativas artísticas e da realidade material do mercado de trabalho para os músicos. O entrevistado atua principalmente como professor, mas também procura manter projetos que envolvam a performance musical.

Às vezes a gente entra em um pouco de crise, fica pensando como seria essa produção, se tivéssemos uma vida diferente... mas tento olhar o lado cheio do copo e não o vazio. Acho que a gente consegue fazer bastante coisa, apesar de tudo, dos instrumentos que a gente tem para trabalhar, tanto em casa como nas salas de concerto, que às vezes são super limitantes. Você pode ter um repertório bem trabalhado e chega lá e tem um piano sem condição... é, de certa maneira, uma frustração tão grande que você já tem

que sublimar pra poder fazer o concerto com o mínimo de bom humor. **Sim, nós temos muitos limites, você precisa dar muita aula para ganhar o mínimo para sobreviver e com isso você tem menos tempo para se preparar para a atuação artística,** e não só, pra você ter tempo de lazer e leitura, reflexão. (GILBERTO)

Em sua experiência, ele procura calibrar, em um exercício recorrente, as responsabilidades profissionais e a autonomia de sua produção pianística. Além disso, ele aponta para o perigo de acatar apenas uma versão glamourizada da profissão.

Muito cedo eu percebi que essa glamourização da vida de pianista solista era algo falacioso para mim. Uma coisa de engodo... porque eu vejo que a pressão para que você seja o performer de alto rendimento, excursionar em turnê, nunca estar em casa... nunca pensei que isso fosse algo gostoso, ou uma vida invejável. **Gosto muito desse tipo de coisa que eu faço: dar aula, estudar, fazer concertos com menos frequência, mas com repertórios que me interessam.** Obviamente que eu tenho muita preocupação, no sentido da situação do país, porque a gente depende de uma educação musical, de incentivos e condições para trabalhar, de que haja cachês, e essas coisas me parecem cada vez menos valorizadas e quistas pela estrutura inteira. Se não formarmos, por exemplo, bons ouvintes, **para quem a gente vai tocar?** (GILBERTO)

Como é possível observar ao longo das falas destacadas desses pianistas, portanto, a prática instrumental – o trabalho ao instrumento – parece ocupar um grau de autonomia relativa em relação ao emprego do pianista, seja ele estável ou não, e também aos eventuais projetos e ocupações com as quais o músico se envolve. Ao mesmo tempo em que se observa uma separação bastante demarcada entre o estudo no instrumento, na maior parte das vezes não remunerado⁶³, de outras ocupações remuneradas, as narrativas tratam igualmente de uma preocupação permanentemente extramusical relacionada ao estudo pianístico, tensionando essa separação⁶⁴. De qualquer forma, as maneiras como as práticas e as pesquisas artísticas de cada entrevistado se relacionam com outros compromissos profissionais, muitas vezes

⁶³ Nesse ponto, vale a pena registrar que os poucos empregos que contam com vínculos empregatícios formais, como grandes corpos artísticos estáveis (corais, orquestras e balés custeados, em grande parte, pelo poder público), remuneram parte do trabalho a ser feito no instrumento, prevendo a demanda de estudo pianístico.

⁶⁴ Alguns poucos destaques das falas dos pianistas retratadas ao longo deste capítulo: “Meu estudo passou a ser pautado por compromissos profissionais” (SÉRGIO); “Nunca tive oportunidade de estudar aquilo que eu quis” (CAROLINA); “a gente precisa ver o que o mercado vai valorizar” (MARCELO); “nós temos muitos limites” (GILBERTO).

considerados pelo senso comum, incluindo a comunidade musical, como “menos artísticos”⁶⁵, refletem justamente o fator performático e narrativo da própria ideia acerca da profissão que cada pianista irá perpetuar para si e para os outros⁶⁶.

Sem tempo para estudar

Alguns dos músicos relatam que o contato com o instrumento se dá, por vezes quase que exclusivamente, fora de um ambiente de estudo solitário e já *in loco*, em interação com outros indivíduos, espaços e instituições. Nestas situações, a realização de muitas atividades profissionais – musicais e/ou extramusicais – acabam por ocupar inteiramente o tempo produtivo na rotina desses pianistas. Os relatos evidenciam uma frustração em não conseguir

⁶⁵ Refiro-me, aqui, aos tipos de trabalho *fora* do piano, ainda que relacionadas à música: produção de projetos e eventos, gestão de equipamentos culturais, coordenações pedagógicas, administração de escolas de música, empreendedorismo nas redes sociais, por exemplo. Nesse sentido, interessa acatar a proposição de Bruno Latour (2011) ao analisar, de forma simultânea, a profissão do cientista em duas dimensões: o lado interno e o lado externo do processo de produção do conhecimento científico. De acordo com o autor, há uma “relação direta entre as dimensões do recrutamento externo de recursos e a quantidade de trabalho que pode ser executado internamente” (LATOUR, 2011, p. 239). Do lado de fora, observa-se uma visão mais empresarial da atividade, uma mistura de política, negociação de contratos e relações públicas. Do lado de dentro, a visão clássica do cientista que se veste de branco e trabalha incansavelmente, absorto em suas experiências. “No primeiro caso, estaríamos em constante movimento *fora* do laboratório; no segundo, estaríamos indo mais para *dentro* do laboratório. Quem está realmente fazendo pesquisa? Onde é que a pesquisa está de fato sendo feita?” (LATOUR, 2011, p. 244). De acordo com o autor, “quanto maior, mais sólida, mais pura a ciência é lá dentro, *maior a distância que outros cientistas precisam percorrer lá fora*. É por causa dessa retroalimentação que quem entra num laboratório não vê relações públicas, políticos, problemas éticos, luta de classes, advogados; vê ciência isolada da sociedade” (LATOUR, 2011, p. 246). Em sua pesquisa sobre os “mundos artísticos”, Becker (2008) desafia o senso que tende a separar atividades consideradas artísticas de outras que tendem a não receber o mesmo prestígio. De acordo com o autor, toda atividade artística tem como base a divisão do trabalho e a interação de diversos agentes, normalmente um número grande de pessoas. A obra, ainda segundo o sociólogo, sempre carregará traços que refletem essa cooperação. A partir dos links que reforçam essa coletividade – que acabam por se tornar rotineiros – e das convenções – acordos estabelecidos ao longo da história –, elementos esses que regulam as relações entre artistas e audiência, são produzidos certos padrões de atividade coletiva, chamados pelo autor de *mundos artísticos*. “As obras de arte, a partir deste ponto de vista, não são produtos de realizadores individuais, ‘artistas’ que possuem um dom raro e especial. São, antes, produtos comuns a todas as pessoas que cooperam por meio de convenções características do mundo da arte” (BECKER, 2008, p. 35). No original: “Works of art, from this point of view, are not products of individual makers, ‘artists’ who possess a rare and special gift. They are, rather, joint products of all the people who cooperate via an art world’s characteristic conventions”.

⁶⁶ A esse respeito, um cruzamento entre os eventuais empregos e as posições que os músicos ocupam dentro do campo musical poderia explicar ainda mais as aproximações e os distanciamentos entre o trabalho do pianista ao instrumento e as experiências desse mesmo pianista no mercado de trabalho.

alinhar a prática no instrumento com os respectivos anseios artísticos, ainda que o desempenho profissional seja considerado satisfatório.

Igor, por exemplo, trabalha como professor de piano em um conservatório privado localizado na capital, onde também exerce os cargos de regente e de pianista ensaiador de um coro amador. “Como dou muita aula, só consigo estudar no conservatório, naquele pouco tempo disponível, normalmente quando o aluno falta. **Já tentei criar uma rotina de estudo, que seja para manutenção técnica, mas é muito difícil**”. Morador de uma cidade localizada a 35 quilômetros do centro de São Paulo, ele cita o tempo de deslocamento entre sua residência e o conservatório como um fator determinante para esse contato mais solitário com o piano. “Moro relativamente longe e perco muito tempo no deslocamento... mesmo quem mora por aqui perde esse tempo no trânsito”.

Segundo ele, os meses de isolamento, por conta da pandemia, o deixaram mais próximo do instrumento. Ele conta que conseguiu tocar mais e se dedicar a atividades que nunca havia realizado. “Pude fazer *lives*! Fiz *live* solidária, usei uma coisa que eu gosto tanto para arrecadar fundos para uma instituição”. No entanto, ele explica que escolheu um repertório mais fácil, que não apresentava muitos desafios técnicos, e que fosse mais “palatável” para o público, em suas palavras. Ele ainda reconhece as dificuldades de se dedicar a um repertório que, para ele, demanda maior planejamento e organização da prática. “Infelizmente, não consigo ter uma rotina de estudo... **A não ser que a pessoa seja pianista mesmo, que ela só faça isso, aí eu acredito que ela consiga estudar.** Quem trabalha dando muita aula tem muita dificuldade para conseguir tempo”.

Denise, por exemplo, trabalha como pianista em uma igreja evangélica na cidade de São Paulo. O piano e a música, no entanto, não são suas únicas ocupações profissionais. Segundo ela, seu tempo com o instrumento é bastante curto. “Basicamente, não consigo estudar em casa. Atualmente, estudo o que preciso para resolver os principais problemas do repertório”, explica. “Mas, normalmente, trabalho no ensaio mesmo ou, às vezes, quando é uma coisa nova, levo para estudar em casa. Atualmente, estudo muito pouco... tenho outras atividades. É uma pena, porque **eu gostaria de ter uma rotina diária.** Sei das minhas dificuldades”. De acordo com a pianista, seu dia a dia com o instrumento não contempla suas expectativas – expectativas, essas, que ultrapassam o sentido profissional da atividade.

Não consigo fazer algumas coisas, sabe? Por exemplo... quero tocar aquela música do Chopin [cantarola a Fantasia-Improviso op. 66] e eu não consigo.

Isso é técnica [...]. Sou frustrada porque eu queria ter estudado fora, **queria ter sido pianista mesmo** e não tinha condição para isso. Buscar isso, hoje, não é mais minha prioridade, mas o piano e a música ficaram. Para o repertório que toco, me resolvo tecnicamente. (DENISE)

Renata, por sua vez, transita entre o piano erudito e popular, com uma atuação que se espalha por muitas áreas, a saber: trabalha como pianista colaboradora em corais, em grupos formados em instituições artísticas e de educação musical, com experiência em festivais de música; ela também é professora particular de piano erudito e popular, assim como dá aulas de disciplinas teóricas, como harmonia e contraponto. À época da entrevista, ela desenvolvia uma pesquisa de doutorado na área de Análise Musical e estava matriculada em um curso de cravo. Além dessas atividades, Renata tem se voltado para a criação de arranjos para coro e de composições de peças autorais, em variadas formações, notadamente para coro e para orquestra.

A multiplicidade de atuações profissionais impacta diretamente seu contato com o instrumento – a musicista, aliás, se mostra insatisfeita com seu rendimento. “O que estudo, atualmente, é **o que eu tenho que estudar**”. Ela afirma procurar manter uma atitude pragmática em relação à prática pianística, de modo a identificar os desafios técnicos que podem surgir no repertório. “Tento entender bem rápido o que precisa ser resolvido para chegar [no ensaio ou na apresentação] pronta para tocar”. Segundo a pianista, são raros os momentos em que ela consegue estar sozinha ao piano. “Não consigo reservar um horário para estudar. **Às vezes, é no horário de almoço, ou quando sobra uma hora ou outra**”, revela.

Dou um jeito para tocar as coisas com a técnica que eu tenho, sendo bem honesta. Não falo para você que dou conta de tudo que eu gostaria, mas faço umas coisas na “cara de pau”. Não vou parar de trabalhar! Graças a Deus, tenho o privilégio de fazer coisas que eu gosto. Se eu parar de trabalhar, vou ficar desmotivada. **Tem esse lado também: se eu tiver o dia inteiro livre, acabo não fazendo nada!** Parece que as coisas rendem mais quando eu estou com a agenda apertada, cumprindo mil tarefas. (RENATA)

Assim, é possível observar como o hábito de estudar piano com regularidade pode não ser uma condição essencial para o exercício de atividades profissionais, ainda que seja considerado desejável pela maioria dos interlocutores da pesquisa. Um professor como Igor, por exemplo, não se depara com essa necessidade para dar conta de suas funções, assim como Denise e Renata são aptas a exercer suas tarefas com desempenho considerado satisfatório.

Evidentemente, leva-se em conta, nestes casos, o acúmulo de experiências que cada um deles absorveu ao longo de suas trajetórias. Aliás, são justamente essas experiências, tão logo vivenciadas desde os primeiros reconhecimentos profissionais, que possibilitaram aos três se identificarem enquanto artistas e se desenvolverem em suas carreiras.

Pesa-se, também, o fato de Igor e Denise se reconhecerem como músicos, ainda que nem sempre se identifiquem como pianistas – ele diz, por exemplo: “a não ser que a pessoa seja pianista mesmo, que ela só faça isso, aí eu acredito que ela consiga estudar”; e ela afirma que gostaria de “ter sido pianista mesmo”. Por falas como essas, entende-se que tanto um quanto outro não se identificam com a imagem do concertista, um tipo ideal de pianista ainda difundido não só no senso comum, mas também nos círculos artísticos. Integradas a um mercado de trabalho artístico heterogêneo, no qual “as desigualdades de sucesso e de remuneração são simultaneamente consideráveis, sujeitas à mais viva das fascinações, socialmente aceites e vigorosamente encenadas” (MENGER, 2005, p. 73), a vida profissional dos pianistas pode conhecer diversos afastamentos nas relações entre o estudo de piano e demais atividades laborais com os quais os músicos ganham a vida.

O que esses afastamentos podem nos ensinar? Vejo ao menos duas frentes de trabalho, complementares entre si. A primeira diz respeito à formação dos pianistas: quais as ênfases desejáveis numa eventual profissionalização de estudantes, de modo a aguçar a reflexão e a ação sobre as contradições inerentes ao objeto artístico e a forma como mobilizamos, no tempo e no espaço que habitamos, aspectos relacionados à beleza, às sensações, às emoções e ao prazer estético? A segunda diz respeito à criação de demanda para o trabalho – e aqui estou falando tanto da prática instrumental quanto da geração de renda necessária ao sustento da vida – que, ao aproveitar o potencial do objeto musical enquanto uma “constelação de mediações” heterogêneas, tal como colocou Born (2015, p. 359), possa estreitar e potencializar tanto o contato entre músico e instrumento quanto criar soluções coletivas de sobrevivência, visando ainda não reproduzir as desigualdades e opressões tão características do meio artístico (MENGER, 2005), bem como da sociedade.

3.2 DESDOBRAMENTOS E DISCUSSÃO

A relação entre os pianistas e seu instrumento, analisada por meio das narrativas acerca do que se é estudado, bem como das motivações para essa prática, permite que se

infira: 1) o contato entre instrumentista e instrumento é algo bastante valorizado pelos músicos entrevistados; 2) os principais materiais musicais trabalhados pelos pianistas orbitam em torno de obras musicais compostas, em sua grande maioria, por outrem – via de regra, essas peças são objetos culturais legitimados por diversas instâncias, tais como instituições artísticas e educacionais, mídia, entre outros; 3) por meio desse repertório, pianistas exercem uma atividade altamente reflexiva – na medida em que esse material impõe, na maioria das vezes, algo a ser aprendido a partir da percepção, da escuta e da sistematização de tarefas –, ao mesmo tempo em que promove associações entre pessoas, lugares e objetos. Com isso, a discussão proposta aqui busca investigar de quais maneiras a relação entre pianista e instrumento se transforma a partir da interação do indivíduo com o universo profissional.

3.2.1 Tocar piano: uma ação ao mesmo tempo resultante e geradora de demandas profissionais

A discussão a respeito do que se estuda e do porquê se estuda nos interessa na medida que também nos auxilia na compreensão e na confirmação da hipótese de que o mercado de trabalho impacta diretamente a esfera da produção pianística, ao mesmo tempo que o inverso também ocorre: a possibilidade da própria produção pianística transformar as maneiras com as quais os músicos se posicionam no universo profissional. Ainda que sejam muitas as razões para que um pianista ocupe um ou outro espaço no mercado de trabalho, tais colocações são, ao mesmo tempo, *frutos* de um trabalho pianístico prévio e *projeções* de futuros trabalhos.

De modo geral, os pianistas ocupam funções profissionais em grande parte contempladas por conta de suas competências pianísticas e interpessoais, adquiridas tanto previamente quanto no decorrer de suas trajetórias nestes cargos específicos. Adriano, por exemplo, atualmente exerce uma atividade como pianista ensaiador de um coro lírico, mas, muito antes de consolidar esse emprego, já desenvolvia intenso contato com o repertório, com cantores e com regentes – contato esse iniciado ainda nos tempos em que frequentava uma escola de formação musical que tem, em seu planejamento pedagógico, disciplinas específicas para prática em conjunto, seja com regentes, com cantores ou com outros instrumentistas.

Antes de entrar como pianista fixo, já tinha participado de um projeto que apresentava trechos de óperas e concertos de câmara com os cantores dentro da programação do teatro. Comecei com Wagner, depois *João e Maria* [de

Engelbert Humperdinck], *Romeu e Julieta* [de Charles Gonoud]... eles gostaram e começaram a me chamar sempre. Assim começou essa relação com o coro que estava nas óperas, com os maestros, e depois acabei entrando como pianista fixo. (ADRIANO)

Antes de ser contratado como fixo, Adriano vivia a vida de músico *freelancer*. Segundo ele, trabalhava em festivais, concursos e testes Brasil afora.

Ficava dois meses em Belém, no festival de ópera, ia para festivais em Fortaleza, acompanhava os testes na Sala São Paulo, **não estava fixo em nenhum lugar. Mas o cachê era bom, eu guardava e ia administrando.** Mas, quando você tem um fixo, é bom saber que pode contar todo mês com aquilo. (ADRIANO)

A maneira como Fabiana relata lidar com as demandas da profissão, por exemplo, reflete justamente parte dessa articulação entre mercado de trabalho e produção pianística. Atualmente, ela atua como professora de piano e como recitalista, em concertos solo e de música de câmara. A respeito dessa última faceta, aliás, a pianista comenta o quanto a rotina de trabalho diretamente relacionada ao instrumento é diferente de uma versão romantizada do instrumentista. No momento da entrevista, ela se preparava para uma série de recitais e masterclasses no exterior. “Nos últimos tempos, apareceram alguns convites para tocar e estou aceitando. É quase Natal [23 de dezembro] e estou muito cansada. Precisava descansar neste fim de ano, mas tudo bem... aceitei, né?”. Ela continua:

Sou bastante feliz por saber que eu trabalho com o que gosto, mas não é só isso, né? Estou lá no piano, em um domingo à tarde, às vezes estudando algo que nem me interessa tanto, mas que me comprometi a tocar. As pessoas têm uma ideia do pianista que fica feliz e inspirado o dia inteiro no instrumento, com vento nos cabelos [risos]... **a gente se mata de estudar!** (FABIANA)

A partir de sua narrativa, em especial os dados apresentados no Capítulo 2 em diante, compreende-se que sua trajetória profissional – e, não obstante, seu contato com o instrumento – ora responde às demandas mais imediatas de mercado e de geração de renda, ora procura criar novas oportunidades de realizações musicais. Lembremos que, logo depois de sua graduação em música, Fabiana começou a dar aulas de piano em um conservatório e se dividiu entre a docência e o trabalho como tecladista e como arranjadora de música popular, ao lado de artistas pop, atividade que manteve por pelo menos cinco anos. “Não estudei mais nada de música clássica”, ela explica.

Durante esse período, portanto, o contato mais intenso de Fabiana com o instrumento se dava apenas durante as aulas que ministrava e, principalmente, nos trabalhos como tecladista de palco e de estúdio. Tanto o repertório quanto a agitada rotina de apresentações e gravações, foram, gradualmente, a deixando insatisfeita. Segundo seu relato, foi um período de inflexão pessoal e artística. “Comecei a enjoar dessa vida... não tocava com ninguém que admirasse artisticamente”. Decidiu, então, que voltaria a se dedicar ao repertório pianístico tradicional. “Pensei comigo: **tenho que voltar a estudar piano, mesmo, tocar piano**”. Fabiana adquiriu, finalmente, um instrumento. “Comprei o piano de segunda mão e comecei a estudar muito. Dava aulas no interior, ia para lá, voltava, e ficava o restante dos dias estudando aqui”. Nesse momento, se sustentava apenas com as aulas e, no tempo restante, se concentrava no estudo de repertório. “Voltei a fazer concursos”, relata.

Aos 29 anos, após algumas tentativas, a pianista conquistou a primeira colocação em um importante concurso, de abrangência nacional. “Foi um marco na minha vida, depois de três anos em que realmente estudei ‘como uma louca’ [risos]”, ela brinca. A partir da premiação, ela começou a receber convites para se apresentar como solista. Fabiana diz não ter sido fácil se adaptar a essa nova atividade. De acordo com suas palavras, havia um desinteresse em apenas estudar os repertórios exigidos pelos contratantes. “Talvez eu tenha entrado em alguns circuitos de concerto que tinham uma temática muito específica... não sei o que rolou, mas as pessoas me sugeriam repertórios o tempo todo. **Eu achava estranho não poder propor o que tocar**”. Apesar de reconhecer a importância da atenção em torno do seu trabalho gerada pela premiação, Fabiana relata alguns incômodos com o ambiente midiático em torno da sua carreira. “Comecei a me distrair com os ‘holofotes’. Lembro de um concerto com orquestra que fui tocar e, praticamente, não consegui estudar. Era tanta coisa, tantas pessoas, tinha até TV. Tudo começou a me incomodar”. Diante dessas situações, Fabiana voltou a parar de estudar repertório e manteve contato com o instrumento apenas como professora.

Tinha acabado de gravar um CD, parte da premiação do concurso. Cancelei compromissos e fiquei quase um ano sem tocar. Me “enfiei” de volta no conservatório, fiquei apenas dando aula. **Não sei, mas acho que eu boicotei minha carreira algumas vezes.** [...] Não tenho essa coisa de tocar todos os estudos de Chopin, não estudei. Posso ficar vários meses sem ir para o piano.
(FABIANA)

Após alguns anos, a pianista acabou se desligando do conservatório no interior e, estabelecida em São Paulo, começou a se dedicar a uma série de gravações e,

consequentemente, a concertos e recitais, a maioria delas financiadas a partir de editais de fomento à cultura. **“Comecei a prestar atenção nos editais e passei a escrever projetos.** Teve um ano que lancei três CDs, os três eram fruto de algum edital. Eu redigia o projeto e requisitava a gravação”. Segundo a pianista, esse foi um dos caminhos que encontrou para viabilizar novos trabalhos, além de novas fontes de renda. “Estava muito afim de fazer música nova e não sabia para onde ir. Não tinha nenhum contato com compositores... Comecei a pesquisar, escrevi o primeiro e deu certo. Aí continuei fazendo... todo ano eu mandava projeto e todo ano era aprovado!”. A partir desse movimento, Fabiana conta que é frequentemente procurada por compositores para novos trabalhos. “Mesmo quando eu não viro fã da peça imediatamente, gosto de ter o contato com os compositores. Discutir o que ele fez, discutir o que funciona ou não no piano. Essa coisa viva da música eu gosto muito. Boa parte do meu tempo como pianista é isso”.

Leonardo também menciona a busca por editais de financiamento como alternativa para estreitar seu contato com o instrumento. Sua renda principal, mais estável, é proveniente de seu trabalho como professor de piano e musicalização. No entanto, afirma permanecer atento a possibilidades como performer e, dessa forma, frequentemente elabora propostas de espetáculos, redige projetos para captação de recursos, faz a produção executiva e, finalmente, toca. “Estou sempre pesquisando alguma coisa, procurando alguma ideia, **tentando ver onde consigo encaixar os repertórios que quero tocar**”, explica.

Além de ficar buscando oportunidades e, na medida do possível, falar para as pessoas que eu estava disponível para vários projetos, **eu vivia esperando convites, esperava que me chamassem.** Esperava que as coisas acontecessem para, então, mostrar meus repertórios, meus trabalhos. [...] O mais importante é a gente não ficar paralisado. É muito fácil cair nessa... **não tem espaço para tocar, daí a gente tem que criar espaço.**
(LEONARDO)

No contexto da pandemia de covid-19, em que as atividades presenciais estavam totalmente paralisadas, o pianista enfatiza como, para ele, as redes sociais propiciaram um novo estímulo para a pesquisa e para o estudo de repertório. Acompanhando o que acontecia no universo da música pop, ele resolveu experimentar a realização de *lives* com repertório da música de concerto.

Um pouco antes da pandemia, eu estava para fazer uma sequência de recitais com sonatas de Beethoven. Seria um espetáculo comentado em parceria com um crítico musical: ele iria contar um pouco da história da composição e eu

falaria sobre o que é ser intérprete dessas sonatas. Isso acabou não rolando, mas eu estava me preparando, estudando. Foi quando eu vi que os músicos sertanejos começaram a fazer as *lives* e eu decidi também fazer. Foi a melhor coisa que eu poderia ter feito. [...] Fiz três *lives* no Instagram sobre Beethoven – era muita sonata! – e eu pude colocar mais coisas que eu não iria tocar, à princípio, mas achei que faria sentido. Depois eu percebi que também poderia fazer isso no Facebook. **Se parar para pensar, o Instagram e o Facebook se tornaram dois teatros diferentes, com públicos também diferentes.** Parece que estou em cartaz quando eu começo a fazer isso, coisa que um pianista clássico quase nunca está. (LEONARDO)

Ainda que essas performances tenham ocorrido sem cobrança de ingresso, ele avalia de forma positiva a utilização das plataformas digitais na difusão de música e para a geração de renda. Seu plano, aliás, é investir cada vez mais na internet enquanto espaço de trabalho e de dinheiro. “Vou criar meu curso online de piano, estou produzindo isso agora. É minha próxima empreitada e tudo está convergindo para que eu crie esse material e venda. Vamos ver o que acontece”.

3.2.2 Acúmulo de tarefas e intensificação do trabalho

Se, em determinado momento, Fabiana se desligou do conservatório no interior do estado de São Paulo e passou a trabalhar prioritariamente como intérprete, a pianista conta que, recentemente, voltou a dar aulas e, com isso, obtém rendimentos regulares. “Cansei um pouco desses editais”, ela comenta. Ela relata que produzia os projetos com auxílio de uma cooperativa de música. Entretanto, a associação que, à princípio, deveria resolver questões burocráticas – apoio na emissão de notas fiscais, repasses de verba, entre outros –, acabou se tornando fonte geradora de tribulações. “Tive problema para receber o dinheiro do último projeto que eu fiz com eles. Só me pagaram quando eu já estava contratando advogado [...]. **Teve dia que não consegui dormir, achando que eu ia ter que vender meu carro para pagar o projeto**”, afirma. Leonardo também comenta os problemas que enfrentou quando precisou depender diretamente de outras pessoas para gerenciar seus projetos. “Caí em pelo menos dois golpes, um horror. **Se não tivesse virado meu próprio produtor, um dos meus discos não teria saído do papel.** [...] Queria muito ter produtores mas, hoje, acho melhor fazer tudo sozinho: concepção, execução, produção...”, afirma.

Gilberto e Marcelo, por sua vez, costumam atribuir a outros profissionais as funções de produção de projetos culturais nos quais se envolvem. “Posso ter a ideia do projeto, mas

sempre delego essa parte de execução para alguém de produção mesmo. Não tenho muita capacidade”, explica o primeiro deles. Marcelo informa ter redigido pelo menos um projeto sozinho, mas confessa ter dificuldade para conciliar essas atividades.

Fiz um [projeto] sozinho e foi uma loucura. Depois que eu ganhei o prêmio, acabei delegando, tive uma produtora, porque eu não iria conseguir. Tenho uma agente que trabalha com meu nome. Acho muito difícil fazer tudo junto, mas existe um gerenciamento que eu tenho que estar à frente. Justificar o repertório, o recital, a proposta, eu tenho que gerenciar e estar junto com a pessoa. Como eu não tenho CNPJ, às vezes fica difícil, tem que ter uma pessoa junto. **Dá para fazer sozinho... mas é difícil, é mais uma coisa para se fazer.** No meu caso, já é difícil administrar a carreira artística e a acadêmica. (MARCELO)

Esse acúmulo de funções relatado pelos pianistas pode ser certamente entendido como uma das faces da *intensificação do trabalho*, nos moldes com os quais Huws (2017) traça algumas das tendências observadas na reestruturação do trabalho criativo. A ideia geral é a de que essa acumulação pode, em alguns casos, ser vivenciada como 24 horas de pressão contínua; em outros, também pode assumir “a forma da expectativa de que os trabalhadores adicionem novas tarefas às suas atividades centrais” (HUWS, 2017, p. 272). Mais do que um aperfeiçoamento profissional, ela pontua que os indivíduos se deparam com novas e decisivas exigências para suas qualificações.

Em primeiro lugar, as novas competências exigidas aos grupos ocupacionais que passam por reestruturação não estão necessariamente relacionadas ao essencial de sua profissão, mas são consideradas qualificações “laterais”, tais como qualificações sociais, qualificações para resolução de problemas e as de gerenciamento de recursos. Assim, essas novas competências se sobrepõem aos requisitos profissionais existentes e podem até colocar de lado o desenvolvimento das qualificações profissionais centrais. Em segundo lugar, o “aperfeiçoamento profissional” é frequentemente relacionado a uma considerável intensificação do trabalho e à ampliação das qualificações que os empregados precisam ter: [...] entender e combinar tipos muito diferentes de conhecimento e a velocidade necessária para processar e aplicar muitas informações em um período curto de tempo. (RAMIOUL & DE VROOM, 2009, p. 85 apud HUWS, 2017, p. 272)

Em determinado momento da entrevista, Renata se mostra preocupada com sua rotina de trabalho: “Tenho que tomar cuidado porque não tenho limites. Às vezes, quando a rotina está normal, eu não consigo parar para fazer nada. É uma coisa que tenho que tomar muito cuidado, **é domingo a domingo, não paro um minuto**”. Ela começa a listar algumas das tarefas de um dia qualquer em sua semana:

Quando estou fazendo correpetição o dia inteiro, chego em casa e ainda tenho que produzir para o doutorado, estudar o repertório de correpetição do outro dia, escrever arranjo, compor, responder e-mail, dar a resposta para um festival que me chamaram, ou de alguma aula, responder mensagens no Whatsapp. Também sou editora-assistente de uma revista acadêmica. **As coisas vão acontecendo, a gente nunca tem um intervalo, nenhum momento de paz.** Quando você deixa de responder alguém, alguém fica bravo. **Você está sempre se “queimando” com alguém e isso se mistura muito com a vida pessoal.** A família acha que sou louca. Graças a Deus, meu namorado atual é músico – é um pouco mais fácil de entender. (RENATA)

Os relatos mencionados acima de Renata, Fabiana e Leonardo, por exemplo, evidenciam características marcantes do trabalho criativo. De acordo com os parâmetros adotados por Huws (2017) em suas pesquisas, existe uma constante dinâmica de controle e autonomia na atividade desses trabalhadores. Se existem variadas formas de relação contratual, também são variadas as formas de controle: “e, para tornar as coisas ainda mais complicadas, essas formas de controle não são necessariamente únicas ou estáveis; diversas delas podem coexistir uma ao lado da outra, e uma pode transmutar na outra” (HUWS, 2017, p. 277). Dentre as categorias elencadas pela autora⁶⁷, entre os entrevistados, observa-se principalmente a manipulação do controle de *mercado*:

A menos que os que tenham a oferecer possua uma demanda excepcional, trabalhadores autônomos e produtores independentes têm pouca escolha, a não ser oferecer o que seus clientes querem, pelo preço que eles estão preparados para pagar, diante de uma competitividade que, em muitas indústrias, é cada vez mais global. A despeito de, em algumas circunstâncias, poder existir algum espaço para negociações individuais, a principal forma de resistência aqui está na criação de associações profissionais, corporações de ofício ou sindicatos, nos quais os fornecedores do trabalho se reúnem para estabelecer regras básicas e evitar o rebaixamento uns dos outros. Atores, escritores e fotógrafos são exemplos de grupos que conseguiram, em certa medida, isso⁶⁸. (HUWS, 2017, p. 280-281)

Além disso, o tipo de aflição pela intensificação do trabalho e pelo acúmulo de funções, presente de forma marcada nas narrativas de alguns dos pianistas, também é

⁶⁷ Os controles que agem acerca do trabalho criativo podem ser do tipo pessoal, burocrático, de tipo taylorista, de mercado e de controle do profissional ou dos pares (HUWS, 2017).

⁶⁸ A autora, é importante lembrar, fala de uma perspectiva europeia. Para músicos brasileiros, no entanto, já foi mencionada a falta de representatividade da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB) entre a classe. Ao desenvolver suas narrativas, nenhum dos entrevistados citou a instituição em qualquer momento.

mencionada em pesquisas que investigam a atividade laboral de músicos. Em sua extensa pesquisa acerca do músico trabalhador, Luciana Requião (2002, 2005, 2008, 2020) tem apontado reiteradamente para a “conformação do trabalho do músico às regras impostas pelo mundo do trabalho e a forma como essa força de trabalho vem sendo apropriada por mecanismos de exploração próprios à atual fase do modo de produção capitalista” (REQUIÃO, 2020, p. 23), marcada pela precarização do trabalho e pelo esgarçamento paulatino das proteções sociais. Dessa forma, ainda segundo a autora, o imperativo de “reinventar-se” e “sair da caixa” seria uma das principais premissas para a permanência desse trabalhador no mercado de venda de produtos e serviços musicais.

A pandemia de covid-19 acirrou ainda mais as condições de trabalho, uma vez que a paralisação dos eventos presenciais afetou diretamente o setor cultural. As realidades de músicos, musicistas e outros trabalhadores da música foram fortemente atingidas, reforçando um cenário de empobrecimento e de dificuldade de acesso à proteção social (GUAZINA, 2021). O cenário evidenciou também a presença do ambiente online, cuja participação é prejudicada caso os sujeitos não tenham acesso a recursos financeiros e à captação tecnológica.

Ter um perfil flexível significa estar apto a assumir funções (como editor de vídeo, editor de áudio, produtor, etc.) que antes não eram de sua responsabilidade. É a isto que denominamos “polivalência”, e o fato de que o músico é empurrado a esta condição em vez de assumi-la por livre e espontânea vontade caracteriza uma imposição, representando, portanto, uma precarização de suas condições de trabalho. (NEDER et al, 2021, p. 289)

Entre os pianistas entrevistados, alguns evidenciam justamente a imposição de migração para o ambiente online. Gilberto, cuja principal fonte de renda provém de seu trabalho como professor de piano, pondera sobre o incômodo com as aulas online e sobre as dificuldades estruturais desse contingenciamento:

A gente vai ter que entender melhor essas ferramentas e explorar isso de um jeito que seja cada vez mais elaborado. Eu estava dando minhas primeiras aulas online na semana passada... estou aprendendo a lidar com isso e o aluno também. Tenho um pouco de resistência com esse tipo de tecnologia, **não tenho prazer, estou sendo forçado**. Tem todos os limites sociais, econômicos... o tipo de conexão, aparelho, qualidade do som, eu falo e o aluno não escuta. Tem limites às vezes intransponíveis, toda a questão corporal a gente trabalha de forma superficial. (GILBERTO)

Renata descreve a adaptação das colaborações com cantores e com corais e os respectivos impactos musicais, bem como as novas preocupações decorrentes das também novas situações de trabalho:

As correpetições estão acontecendo com gravações. As pessoas estão gravando vídeos, e eu tenho que fazer essas correpetições por vídeo, o que eu estou muito cansada de fazer. Dá muito trabalho gravar um vídeo. Como você vai colocar o metrônomo? Não tem como explorar a agógica, fica tudo engessado, você grava mil vezes. É um pouco antimusical, mas é o que eu estou fazendo. **É muito processo... gravar, editar o som, estou tendo que aprender a editar áudio e juntar o vídeo. A correpetição virou uma coisa muito mais trabalhosa**, mas está acontecendo, desse jeito. (RENATA)

3.2.3 Incertezas de um velho novo normal

A pandemia de covid-19 atinge, inevitavelmente, e de forma dramática, diversos aspectos da vida social. Se a contingência coloca em suspensão toda possibilidade de planejamento dos interlocutores, é importante observar como as perspectivas em torno da profissão já figuravam um tanto nebulosas para os pianistas cujas entrevistas se deram antes da fase de isolamento social. Com a transformação do cenário a partir de março de 2020, no entanto, é possível perceber uma certa oscilação nas narrativas, que se dividem entre o pessimismo da dúvida acerca do futuro e uma certa expectativa com a realidade que a cada dia se coloca em nossas vidas.

Gustavo elenca algumas das dificuldades concretas de subsistência financeira para pianistas que pretendem viver da performance. Além disso, menciona eventuais complicações para quem deseja estudar fora do país. “A perspectiva para ser um solista é ínfima, para a maioria das pessoas. Acredito que ainda é possível esse perfil de carreira, mas não é para todo mundo”, pontua. Para ele,

nosso meio, sinceramente, é o mais escasso possível. A pessoa que escolhe seguir só esse caminho [da performance] tem que ter consciência dessas coisas... é uma questão de dinheiro que precisa ser falada. É muito difícil encorajar os colegas. Se você não tem uma família ou alguém que te apoie financeiramente, inviabiliza. **Isso é muito importante, se você quer ficar rico, não é a profissão para você.** [...] Estudar fora é o sonho de muita gente... mas tem várias complicações, primeiro porque às vezes você não consegue um professor que te ajude plenamente a melhorar, ou às vezes até atrapalha, que é o pior caso! (GUSTAVO)

Os comentários de Marcelo acerca das perspectivas profissionais ratificam boa parte das preocupações de Gustavo. Seu relato, observado por ele próprio como “grave”, reconhece sua própria posição privilegiada no campo e acaba por reconsiderar alguns caminhos profissionais para quem está buscando se firmar na profissão, tais como a carreira acadêmica, o teatro musical e a colaboração pianística, antes tidos como promissores e que, na atual conjuntura, guardam muitas incertezas.

A gente está vivendo um momento político completamente louco, não só pela pandemia. Um governo completamente desestruturado, despreparado, e **eu sinto que nós estamos à deriva em todos os sentidos**. As perspectivas para o jovem não são promissoras. Àqueles que apresentam um talento fulgurante, desses de primeira grandeza, para chegar nos concursos internacionais, sempre encaminhado para ir para a Europa, para os Estados Unidos... para saírem do Brasil. Alguns voltam, outros ficam por lá. [...] Existe a carreira acadêmica e muitos que saem da graduação podem ingressar, mas também é uma coisa que está sendo bombardeada, ultimamente, principalmente por esse novo governo. Não sei se hoje em dia é uma opção razoável fazer um mestrado, um doutorado. As peças de teatro, os musicais estavam assimilando esses jovens pianistas no mercado de trabalho, música de câmara, co-repetição. Não sei como vai ser a partir de hoje. As perspectivas do jovem hoje são muito graves, muito difíceis. **Me estremece pensar no que será dessas pessoas que vem vindo**. Eu estou numa posição privilegiada: eu tenho um emprego, um cargo efetivo em uma universidade. Eu ainda tenho esse respaldo, mas tenho vários amigos que estão sem nada, os teatros estão fechados e eles dependem disso para viver. Difícil, demais. (MARCELO)

Nesse ponto, é importante ressaltar que a escassez de oportunidades de trabalho para pianistas voltados principalmente à performance como solistas, sublinhada por Gustavo e Marcelo, não é novidade. Por isso, nos relatos de boa parte dos entrevistados, há uma ênfase grande direcionada à ampliação das competências na formação dos estudantes⁶⁹, resumida nas colocações de Gilberto e Sérgio, a seguir:

É muito importante e fundamental a versatilidade na formação, que o estudante não fique focado em dez sonatas de Beethoven, duas românticas e

⁶⁹ A respeito dessa importante discussão, Shimabuco (2021) reforça a necessidade de se avançar nos desafios inerentes a cursos de bacharelado com ênfase em instrumento com uma proposta que promova o processo de ensino-aprendizagem dos alunos para além das chamadas “aulas individuais de instrumento”. Ainda que a autora defenda o modelo por entender que ele é “fundamental para que a relação de cada aluno com o instrumento e seu repertório se desenvolva de acordo com sua singularidade (sua formação prévia, suas vocações, suas condições infraestruturais para a prática, etc.)” (SHIMABUCO, 2021, p. 223), seu estudo também discute mecanismos que possam promover atividades que associam ensino, pesquisa e extensão, com objetivo de potencializar o desenvolvimento de instrumentistas, ao mesmo tempo em que abrem perspectivas de atuações – no plural, mesmo – profissionais.

aquele concerto que ele ama, porque eu acho que realmente **isso será insuficiente para uma atuação nessa nova configuração de atividade profissional que a gente tem, atualmente.** (GILBERTO)

Você tem que ter uma coisa que você faça muito bem e ao mesmo tempo buscar ampliar suas competências. A reflexão que eu faço é sobre o recorte que os cursos de música oferecem, em especial os cursos de instrumento. **O aluno tem que saber que está sendo preparado para uma função para a qual existe uma necessidade de mercado.** E, ao mesmo tempo que você tem que tocar muito bem piano, você precisa conhecer um pouco de gestão, economia, publicidade e propaganda, literatura, cinema... (SÉRGIO)

Fabiana, por sua vez, questiona o modo com que o repertório e a música têm sido difundidos e experimentados tanto pelos pianistas quanto pela audiência. Para ela, os pianistas precisam se atentar ao fato de que o modelo de recital ou de apresentação musical tal como tradicionalmente conhecemos tem passado por transformações. Sua reflexão, realizada em entrevista gravada em dezembro de 2019 – portanto, antes do período de isolamento social –, chega a questionar a relevância da experiência proporcionada por um concerto ao vivo para o público em geral, cada vez mais conectado a dispositivos e ambientes virtuais.

Não sei se é uma coisa de ter o contato certo e arrumar concertos para tocar... mas também é coisa de entender que você pode ficar tocando na sua casa todo repertório de Chopin lindamente... mas **é isso que você quer mesmo?** Hoje em dia está muito difícil... você assiste tudo pelo YouTube, as pessoas nem saem de casa pra assistir um recital. Elas vão assistir no celular. É tudo comprimido. A relação com a música está muito diferente, não tem tanta gente prestando atenção nisso. E você acha que a pessoa vai sair de casa pra te ouvir tocar todas as baladas de Chopin? Vai sua mãe, talvez seus amigos, não sei. **Vão ficar lá na rede social curtindo o seu post sobre o concerto e não vão te assistir.** Não gosto muito de pensar sobre como arranjar trabalho para tocar mas, às vezes, acho que a gente tem que pensar o que quer fazer e ir descobrindo meios de fazer aquilo. (FABIANA)

Bárbara reflete acerca de alternativas coletivas de apoio e fomento à prática pianística. Em sua visão, novas perspectivas para a profissão passam por transformações nos modos como os pianistas se comunicam, seja na troca de informações internas ao campo, seja na comunicação com um público mais amplo, inclusive com os representantes dos poderes públicos ou instituições privadas que possam realizar investimentos na área. “Imagina se 250, 300, 400 pianistas estiverem trabalhando em rede e forem pressionar por mais projetos ligados ao piano, por mais investimentos, por concursos e festivais? Eu não sei o que pode acontecer, a gente nunca tentou”, diz ela. Ao comentar a inversão do termo *trabalho* proposta pelo título da pesquisa – o *trabalho do pianista e o pianista do trabalho* –, Bárbara afirma:

A gente sabe que tem que estudar técnica, tocar estudos de Brahms, estudos de Chopin, isso tudo é um assunto conhecido por nós. [...] **O trabalho do pianista a gente conhece, o pianista do trabalho é que é o ponto nevrálgico, esse não só é desconhecido, invisível, como não estamos sendo capazes de fazer as mudanças que precisam ser feitas.** (BÁRBARA)

Como foi possível observar ao longo deste capítulo, os compromissos profissionais são os principais disparadores para a prática pianística dos trabalhadores entrevistados. De modo geral, a rotina de estudo de piano se concentra em ações que objetivam não só a proficiência na performance de determinadas obras musicais, mas também a valorização do desempenho profissional como um todo, de modo a construir e manter uma reputação na qual a busca pela excelência é evidenciada a todo momento. Pode-se pensar, assim, em uma “performance da profissão” que reflete o contato do pianista com o instrumento, ao mesmo tempo em que é refletida por ele. Além do reconhecimento interno e externo de si enquanto músicos, está em jogo a musicalidade e a expertise instrumental de cada trabalhador, sua convivência interpessoal entre colegas e clientes, suas habilidades de organização e comunicação, entre muitos outros fatores.

Tais afirmações são melhor compreendidas quando consideramos tanto a natureza do trabalho realizado ao instrumento como as circunstâncias estruturais do campo produtivo da música de concerto, especificamente dos pianistas que atuam nessa área. Por um lado, o contínuo desenvolvimento de uma identidade profissional e de uma personalidade artística, cuja relação de intimidade com o instrumento e com obras musicais viabilizam performances, aulas e outras realizações. Por outro, uma profissão altamente instável e informal, na qual a precarização estrutural das relações de trabalho segue a organização do capitalismo nestas primeiras décadas do século XXI, em que os empregos para o enorme contingente de pessoas que dependem do trabalho para sobreviver tendem a se configurar como os mais flexíveis possível: “sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos” (ANTUNES, 2018, p. 36).

Além disso, a noção de realização pessoal por meio do trabalho, já apontada por pesquisadores como Dubar (2012, 2020), Huws (2017, 2019) e Erin Cech (2021) em seus respectivos estudos acerca do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, parece corroborar e complementar a presença da paixão (*passion*) e do prazer pelo trabalho, verificados em boa parte dos relatos colhidos para essa pesquisa. Huws (2019), inclusive, remete a uma representação ideal do trabalho presente no romance utópico *Notícias de Lugar*

Nenhum, escrito pelo inglês William Morris (1834-1896) e publicado originalmente em 1890. Segundo a autora, Morris prospectou um futuro imaginário no qual todo trabalho é do tipo “não alienado” e, assim, associado diretamente ao trabalho artístico, ao ofício diretamente relacionado à arte.

[...] hoje *todo* trabalho é prazeroso, seja por causa da esperança de ganho em honra e riqueza com que se executa o trabalho, o que gera uma excitação prazerosa mesmo quando o trabalho em si não o é, ou talvez porque o trabalho se transformou num *hábito* prazeroso, como acontece no que você chama de trabalho mecânico, e, finalmente (e a maior parte do nosso trabalho pertence a essa categoria), porque existe no próprio trabalho um prazer sensível consciente; ou seja, ele é executado por artistas. (MORRIS, 2019, p. 144)

Ainda que essa utopia esteja distante da realidade do mercado de trabalho dos músicos, há um componente de “liberdade” no trabalho criativo definitivamente presente no relato acerca de suas vidas profissionais⁷⁰. É nessa complexa dança entre autonomia e a busca por segurança que se inscrevem os trabalhos e toda a vida profissional de cada um dos entrevistados.

⁷⁰ Afinal, uma das principais características do trabalho criativo é justamente a possibilidade de ser realizado com relativa autonomia. Como explicou Huws (2017, p. 267-278): “mesmo se, na maior parte do tempo, os trabalhadores criativos estão engajados em um trabalho comum ou repetitivo [...], há uma sensação de que a atividade contém elementos de ‘trabalho realmente livre’, que é experimentado como não alienado – uma forma de realização pessoal. Isso constitui uma fonte de satisfação genuína, criando uma motivação adicional para o trabalho que não pode ser subsumida na simples motivação para ganhar a vida. O trabalhador não se importa apenas com a recompensa monetária, mas também com o conteúdo do trabalho (ou propriedade intelectual), que, mesmo depois de ter sido vendido, pode ainda ser experimentado em certo sentido como algo do qual ele tem a “posse” – algo de que é possível se orgulhar. Essa ligação com o trabalho pode se expressar na forma de um comprometimento com os usuários dos serviços (por exemplo, na educação), com o público (por exemplo, nas artes *performáticas*), ou com os consumidores (por exemplo, no *design* de produtos). Pode também estar relacionada a preocupações do trabalhador com sua própria reputação pessoal” .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa estudou a relação de pianistas com o universo do trabalho. Buscou-se compreender de quais maneiras o contato entre instrumentista e instrumento se transforma a partir da inserção laboral deste mesmo sujeito na sociedade. Dessa forma, procurou-se argumentar que o referido universo de trabalho, portanto, possui essa dupla implicação, expressa no título desta tese: *o trabalho do pianista (ao piano) e o pianista do (mercado de) trabalho*.

Ao apresentarmos o objeto de estudo, destacamos que a hipótese de fundo desta investigação seria a de que essas duas dimensões do trabalho estão em desequilíbrio a maior parte do tempo, de modo que as demandas mais voltadas à esfera do emprego e da sustentação financeira da vida acabam por direcionar as experiências criativas e artísticas do músico que vive do trabalho. Assim, foi também indicada a suposição de que o trabalho do pianista ao piano poderia transformar sua experiência profissional, inclusive abrindo portas para sua atuação no mercado.

Para tanto, na introdução desta pesquisa, acatamos uma ideia de trabalho, apoiada maioritariamente em Antunes (2009) e Huws (2017, 2019), que pudesse compreender as dimensões concernentes à atividade artística, essa última sendo objeto de estudo de Menger (2005, 2014), Segnini (2006) e Becker (2008). Observa-se um processo múltiplo em torno dessa temática, em que o estudo do trabalho precisa levar em consideração sua heterogeneização, sua complexificação e sua fragmentação, decorrência das diversas formas de “trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal e ao setor de serviços” (ANTUNES, 2009, p. 205) – um cenário que coloca a figura do artista enquanto uma espécie de arquétipo desse trabalhador do presente.

Evidencia-se que a pesquisa de campo tenha sido realizada de modo a contemplar um espectro amplo do campo de atuação de pianistas que trabalham na cidade de São Paulo e em alguns municípios de sua região metropolitana. A esse respeito, vale notar que essas atividades são profissões que se consolidaram historicamente a partir da divisão do trabalho e da necessidade de se desempenhar uma função laboral, de modo que, nessa perspectiva, a atividade do pianista irá inevitavelmente responder a uma demanda de mercado; a título de exemplo, a função de pianista de orquestra existe principalmente para cumprir um cargo específico e reservado para um profissional – da mesma forma, aqui no Brasil, não é tão

comum encontrarmos empregos altamente especializados e reservados para um pianista tal como os que existem dentro de um teatro de ópera localizado em um grande centro europeu.

Em um primeiro momento, a sistematização das atividades profissionais desempenhadas pelos pianistas sugere que essas áreas de atuação estejam normalmente associadas às competências supostamente exigidas em cada situação. De fato, algumas competências podem parecer exclusivas – a leitura de grade coral para pianistas que trabalham com coro ou o conhecimento de línguas estrangeiras para pianistas que trabalham com canto, por exemplo –, enquanto outras carregam mais versatilidade – digamos, uma eficiente leitura à primeira vista. Entende-se, contudo, que a simples verticalização dessas habilidades, como se elas fossem pré-requisitos essenciais para o exercício da atividade, não explica de maneira satisfatória seus modos de atuação, tampouco as estratégias de estudo e de aprendizagem do pianista. Esses aspectos, como foi possível observar nos relatos, estão sujeitos à transversalidade da prática artística.

Além disso, sabe-se que o mercado de trabalho que o pianista ocupa, portanto, se estende em um espectro que abrange não só as atividades diretamente relacionadas ao instrumento, como também abarca funções para as quais a utilização do piano é facultativa ou mesmo aquelas em que ele é dispensável. Entre esse primeiro grupo, pode-se pensar no pianista colaborador, no professor de piano, no músico de orquestras e corais, no pianista recitalista e/ou solista, no pianista de musicais, no pianista de eventos (como casamentos e outras recepções) entre outros. Ainda que não sejam excludentes e, no meio profissional, as especialidades venham a se sobrepor na maior parte do tempo, cada uma delas pareceu propor peculiaridades no engajamento com o instrumento, com os diferentes repertórios e, não menos importante, na relação entre pessoas, lugares e objetos.

Por mais que a carreira de solista e/ou recitalista figure como importante referencial artístico e profissional para alguns dos entrevistados – principalmente pelas formas como os pianistas se relacionam com esse repertório já no primeiro contato com o instrumento, durante a formação e ao longo da trajetória profissional –, constatou-se a inviabilidade de se investir todas as fichas profissionais nesse tipo de atividade. Mesmo que seja um nicho de trabalho que possui variados níveis de prestígio e de remuneração, os pianistas tendem a compreender, ainda no início da carreira, que o modo de sustento da vida será outro. Inclusive, não se pode falar em um mercado de trabalho que, no Brasil, absorva solistas e/ou recitalistas de forma abrangente. Não obstante, pelo menos doze pianistas, de diversas faixas etárias, relataram

desenvolver a atividade com alguma regularidade, ainda que nenhum deles tenha afirmado que esse tipo de trabalho se apresente como principal fonte de renda. Além disso, o trabalho solo tende a ser uma exigência nas provas de concursos para preenchimento de vagas de emprego, em especial para professores em escolas de formação musical e universidades.

Sendo assim, o amplo espectro da colaboração pianística emerge como um campo de trabalho cuja demanda parece atrair grande parte dos entrevistados: ao todo, treze pianistas relataram trabalhar com música instrumental e mais sete indicaram atividades com música vocal – desses, um afirmou trabalhar apenas com cantores. Pôde-se também observar a multiplicidade das atribuições e das relações do pianista tanto com o repertório como com os outros artistas que interagem com ele. A respeito do repertório, são distintas as abordagens de leitura, os procedimentos de aprendizagem, a percepção de parâmetros como timbre, dinâmica, densidade, entre outros, bem como inflexões específicas para as interações com canto e/ou com outros instrumentos⁷¹. Já o segundo caso, a respeito da interação com os outros artistas, a relação interpessoal entre o pianista e seus companheiros de palco, que podem ser frequentes ou eventuais, varia de acordo com cada uma das possíveis formações exigidas pelas obras, em diferentes ambientes e diversos contextos de parceria e de trabalho. Entre os interlocutores desta pesquisa, pôde-se encontrar tanto a) o pianista que desenvolve repertório, muitas vezes por anos ou décadas, com os mesmos músicos; b) aquele que se movimenta intensamente entre diferentes espaços, tocando sempre com artistas eventuais; e c) o que vivencia frequentemente as duas situações anteriores.

Os pianistas de grandes grupos, como os que trabalham em orquestras e corais, atuam principalmente em ensaios e performances públicas. No caso dos pianistas de orquestra sinfônica, dos quais apenas um dos músicos entrevistados afirmaram exercer essa atividade, o músico normalmente é considerado responsável pela demanda do repertório não somente do piano, como da celesta e, eventualmente, das guias do órgão ou do cravo. Não raro, ele toca

⁷¹ Para esse pianista, tocar com um violoncelista é bem diferente do que tocar com um clarinetista ou com um cantor devido não só ao resultado da interação entre as duas ou mais fontes sonoras, mas por conta das especificidades da produção do som (arcos, palhetas, embocadura ou trato fonador, por exemplo) de cada um desses músicos. Mesmo quando comparamos obras diferentes para a mesma formação instrumental, como, por exemplo, violino e piano, os procedimentos adotados na preparação para a performance de uma sonata é distinto da preparação para a performance de uma redução de um concerto para solista e orquestra. Em cada uma dessas diferentes situações, o pianista tem mais ou menos autonomia para a tomada de decisões musicais. No caso específico da música vocal, Ballesterio (2014) observa, a partir de publicações dos próprios pianistas colaboradores, a apropriação cada vez mais sofisticada de competências linguísticas na prática deste profissional.

em teclados eletrônicos⁷². A utilização desses instrumentos de teclado em uma orquestra sinfônica demanda do instrumentista ajustes de desempenho específicos para essa atividade, como, por exemplo, o conhecimento global da grade orquestral e a capacidade de diferenciar ou associar funções expressivas exercidas pelo piano no repertório sinfônico, como por exemplo: a possibilidade de ser ora *obbligato*, ora um instrumento puramente orquestral (dobrar passagens, enfatizar acordes, realizar partes *solo*, entre outros elementos), ora um instrumento de percussão e, por fim, a função de substituição de outros instrumentos (ADLER, 1982). Além disso, o pianista de orquestra tem carga horária de trabalho previsível, determinada por um aparato burocrático estabelecido e regulado por instituições que podem ou não ter vínculos com o Estado. Em muitos casos, além da demanda do repertório sinfônico, o pianista é responsável também pela função de colaborador durante audições tanto para os músicos que já fazem parte do conjunto quanto para aspirantes às cadeiras da orquestra.

O panorama atribuído aos pianistas de coro é bastante similar ao já constatado na área de colaboração, apresentada anteriormente, mas eventualmente extrapola as atividades já indicadas. As funções podem ser exercidas em vários tipos de conjunto, tais como amadores, leigos, infanto-juvenis, cênicos, religiosos, universitários, semi-profissionais e profissionais, para além dos distintos repertórios. Foram quatro os pianistas que relataram exercer a atividade de maneira regular. Observa-se que o ponto comum deste amplo campo de trabalho reside no fato do piano, às vezes substituído por um teclado eletrônico, ser utilizado por todo tipo de coro e por todos integrantes do conjunto durante o ensaio, quer a obra seja com ou sem acompanhamento. Esse pianista irá se defrontar cotidianamente, a variar do perfil de coro que irá trabalhar, com demandas estritamente musicais voltadas à leitura à primeira vista, audição e execução polifônica, a competências técnicas de ensaio dos grupos e, ainda importante, técnicas de regência, transposição, dicção de línguas estrangeiras e redução de grade. Eventualmente, também necessitará ter habilidade em baixo cifrado, técnicas de canto, criação de arranjos vocais e execução sem notação musical.

Uma vez que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31), é possível afirmar que a carreira pedagógica fará parte do caminho do pianista em pelo menos algum momento de sua vida profissional. Não raro, ser professor de piano é justamente o ponto de partida da vida

⁷² Embora esse dado não tenha sido citado durante as entrevistas, sabemos que essa é uma prática comum entre pianistas de orquestra. Inclusive, essa foi uma experiência vivenciada durante minha atividade como pianista de uma orquestra.

profissional dos pianistas. Dos dezoito entrevistados, treze afirmaram exercer atividade pedagógica regular, na maioria dos casos sendo a principal fonte de renda desses pianistas. Assim, o professor de piano compõe um mercado de atuação dinâmico e tem possibilidade de atuar em diversos contextos. Ele atende públicos distintos e em diversos níveis de aprendizagem, em aulas individuais ou coletivas. Claudia Deltrégia (2013, s/p) propõe a ideia de uma *formação continuada* para o professor de piano, cujos saberes

incluem uma vasta parcela de conhecimento tácito, adquirido através de múltiplas vivências como professor, aluno, intérprete e distintas experiências de vida, fragilizando pesquisas que procurem quantificar os seus conhecimentos ou suas competências, sem focar no processo de ensino realizado.

As áreas mencionadas acima são, normalmente, as mais imediatas quando associamos ou relacionamos as atuações do pianista profissional. No entanto, pianistas, seja por circunstâncias específicas, objetivos pessoais ou por necessidade de complementação de renda, trabalham também com outras atividades musicais em que a utilização do piano ou teclado, ainda que frequente, é facultativa. Entre os interlocutores dessa pesquisa, foi possível identificar as seguintes funções: regência coral; ensino de disciplinas como harmonia e percepção; composição de arranjos e de músicas autorais; e editoração de partituras. Destaca-se o caso de Renata, que informou que um dos principais focos de seu trabalho é, ao lado da colaboração pianística, o ensino de harmonia, contraponto, bem como a composição.

Constata-se que a extensão da análise para além dessas funções mais previsíveis também compreende atividades que sempre foram vistas como *não artísticas*, mas que são fundamentais para a viabilização do campo profissional em questão. A atuação de parte dos entrevistados está também voltada à produção cultural (três ocorrências), à gestão de empresas da área de produção (uma ocorrência), à coordenação de corpos artísticos ou de projetos educacionais (duas ocorrências), à administração de escolas de música ou de estúdios particulares de piano (duas ocorrências) e ao empreendedorismo na internet, por meio de redes sociais (duas ocorrências). A depender do sujeito, pôde-se conhecer um pouco mais sobre o *lado de fora* ou o *lado de dentro* da sala de estudo, do palco ou da sala de aula. Não raro, a mesma pessoa desenvolve competências para transitar com desenvoltura por esses diferentes ambientes. Pode-se perguntar, acompanhando Latour (2011) ou Becker (2008), por que essas atividades de *backstage* não recebem o mesmo prestígio dos performers. Com base nas entrevistas, aliás, foi possível evidenciar o fato de que o trabalho do músico, seja

principalmente fruto de uma performance ou de uma aula, irá evidenciar as condições nas quais ele é realizado.

Considerando o amplo panorama de atuação profissional apresentado e vivenciado pelos interlocutores, é possível distribuir as funções laborais de um pianista em pelo menos três grandes blocos que se diferenciam, principalmente, pelo grau de especificidade na relação entre instrumentista e instrumento, acompanhando as considerações de Shimabuco (2021) acerca das áreas de atividade profissional do pianista. Se é esperado que o primeiro deles – formado pelas atividades do pianista solo, do pianista colaborador, do pianista de orquestra e de corais e do pianista professor – esteja reservado para indivíduos com expertise no instrumento, o segundo – que engloba as atividades para as quais a utilização do piano é facultativa – e o terceiro – voltado à produção, gestão, coordenação, administração, etc. – são acessíveis aos músicos com outras formações. O último deles, inclusive, reúne atividades que podem ser exercidas por pessoas sem conhecimento musical.

Se a relação sistematizada das possibilidades de ocupação é útil para visualizarmos um possível mapa ocupacional da atividade do pianista vinculado à música de concerto, ela ainda não é suficientemente capaz de captar todas as idiossincrasias observáveis nesta profissão. As entrevistas realizadas, por sua vez, proporcionaram narrativas que seguem seu próprio curso e lançam mão de referências e ligações particulares. Com isso, iluminam aspectos da atividade, sejam eles associados à arte, à sociedade ou à economia.

Foi possível identificar, em cada um dos relatos, uma espécie de *performatividade* responsável por colocar em causa, no momento decisivo da entrevista, elementos díspares. Em primeiro lugar, a escolha das histórias do presente e do passado, narradas a partir das vivências pianísticas, musicais ou profissionais – essas, por sua vez, se desdobram, muitas vezes, em implicações institucionais, familiares, religiosas, entre outras. Em segundo lugar, as interações com o pesquisador, o contato com o roteiro pré-estabelecido que conduziu a conversa e o empenho em contribuir com a tese. O conteúdo das falas de cada um ajudam a explicar o porquê dos pianistas formarem um agrupamento mais heterogêneo e plural e menos coeso ou ostensivo. Um agrupamento cujos agregados são feitos pelos vários modos que lhes dão existência, tal como explica Latour (2012, p. 77): “qualquer entrevista, narrativa ou comentário, por trivial que pareça, enriquecerá o analista com um conjunto assombroso de entidades para explicar o curso de uma ação”.

A pesquisa de campo, portanto, foi o material principal em torno do qual essa investigação se organizou, ainda que tenha sofrido alterações a partir de março de 2020 por conta da pandemia de covid-19. Para os resultados obtidos, contribuiu o fato de que o processo de seleção dos entrevistados procurou ouvir pianistas de gerações distintas e com atuações igualmente pulverizadas. Esses indivíduos trabalham por conta própria e/ou desempenham funções em diferentes instituições artísticas e educacionais, não raro combinando ou revezando duas ou mais atividades. Esse fato reforça a intenção da pesquisa em captar experiências distintas.

No entanto, o trabalho de campo esbarra, inevitavelmente, em limitações. Não foram contemplados no roteiro de entrevista, por exemplo, recortes sociais específicos, como de renda, raça ou mesmo aprofundamentos acerca de questões familiares, de gênero e orientação sexual, informações que, certamente, abririam novas possibilidades de resultados. Não houveram menções a marcadores específicos de raça, ainda que alguns pianistas tenham se posicionado, colocando como elementos determinantes em suas trajetórias questões envolvendo renda, gênero e orientação sexual. Parece essencial, portanto, aproximar essas intersecções de futuros estudos, justamente por reconhecer a complexidade e a riqueza de elementos que elas podem proporcionar às investigações. Tendo em vista a diversidade de narrativas que integram o meio pianístico contemporâneo, essas investigações podem iluminar o caminho que ainda se mostra longo até um cenário com maior equidade entre os profissionais da área.

A imersão ao material, com a análise transversal dos dados, conduziu a organização da tese em três capítulos, cada um deles procurando olhar para momentos distintos das trajetórias dos pianistas: o primeiro, voltado à iniciação pianística do então futuro profissional; o segundo, com foco nos elementos propulsores da profissão, em que se evidenciaram as subjetividades e as condições concretas desse investimento afetivo e material na carreira; e o terceiro, em torno da dupla tarefa que se apresenta aos pianistas, a saber, conciliar as trajetórias artísticas e profissionais, “equilibrar os pratos” na relação entre o *trabalho do pianista* e o *pianista do trabalho*.

Ao percorrer as narrativas ao longo da pesquisa, percebemos como as relações dos interlocutores com o trabalho, nas duas dimensões ora propostas, estão em constante movimento, uma vez que estão sujeitas às variações nos espaços, nos indivíduos e nas instituições com as quais interagem, em ambientes que são ora formais, ora informais, ora

institucionalizados. Cada situação evidenciada, e, assim, sistematizada nos capítulos respectivos, se interpenetram. O profundo impacto da iniciação e do momento de definição da carreira nos desafios que, hoje, a vida profissional apresenta é marcante nessas trajetórias, uma vez que o cotidiano pode *refletir* ou *repelir* as experiências do passado. Algumas expectativas alimentadas pelos entrevistados no início de carreira foram reconsideradas, outras aprofundadas. As trajetórias profissionais, afinal, contemplam um conjunto de realizações planejadas e não planejadas, uma vez que os sujeitos estão sempre em interação com as circunstâncias concretas que o fazer pianístico acarreta.

Para além das conquistas pessoais e/ou profissionais narradas pelos pianistas, foram compartilhadas as condições materiais e afetivas que possibilitaram tais realizações, reforçando o vínculo da música com o entorno da vida social. Emergiram, portanto, histórias que discorrem a respeito de acontecimentos familiares, do ensino e da aprendizagem de música em ambientes religiosos, o papel das instituições de ensino e dos professores de piano. A partir da singularidade de cada uma das narrativas, pôde-se observar como se deram os processos de construção de identidades profissionais (DUBAR, 2020), um contínuo que se abre para toda a trajetória de vida.

No decorrer da pesquisa, observou-se que os instrumentistas valorizam o momento do estudo do piano e mantêm um certo encantamento pela atividade, algo parecido – ainda que transformado – com aquele desejo inicial que os atraiu à prática. À medida em que se conhecem mais enquanto artistas e enquanto trabalhadores e, a despeito da intensa flexibilidade de atuações e das condições incertas de trabalho, tendem a preservar o contato com o piano como um momento de prazer e contínua elaboração e expressão de si.

Dessa forma, a análise dos dados confirma nossa hipótese inicial de que os compromissos profissionais respondem por grande parte da prática pianística, em um tensionamento entre o *trabalho do pianista* e o *pianista do trabalho* que tende a reduzir o primeiro ao segundo. Ainda assim, entendo também que, ao conter em si um importante componente de autonomia (Huws, 2017), o *trabalho do pianista*, por sua energia e criatividade, tem as condições de se associar a projetos amplos que imaginam e propõem modelos alternativos de arte, de economia e de sociedade. Como bem colocou Antunes (2009, p. 181), “o sentido dado ao ato laborativo pelo capital é completamente diverso do sentido que a humanidade pode conferir a ele”.

É justamente a procura por novos sentidos para a prática pianística que faz com que muitos dos questionamentos motivadores da tese sejam continuamente formulados, também, por cada um dos entrevistados. O que podemos fazer com a música é uma questão sem resposta certa, mas que será resolvida de forma prática e experimental, por meio de uma atividade que se abra para as complexidades e as contradições da sociedade na qual estamos inseridos. Entrar em contato com as trajetórias dos pianistas retratados aqui, afinal, pode auxiliar o leitor no entendimento de seu próprio caminhar em direção a uma espontaneidade em meio ao trabalho, compreendendo todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Samuel. **The Study of Orchestration**. 2. ed. New York; London: W. W. Norton And Company, 1982.

ALBORNOS, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALEXANDRIA, Marília de. **A construção de competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica, ampla e diversificada**. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical e Interfaces) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação Adriano Correia.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BALDOVINO, Guilherme Felipe do Lago; BALLESTERO, Luiz Ricardo Basso. A (in)visibilidade do pianista colaborador: análise de representatividade na imprensa paulistana. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE MÚSICA E MÍDIA, 14., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Musimid, 2018. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/trabalhos-completos-14musimid/trabalho/79713>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BALLESTERO, Luiz Ricardo Basso. As relações entre texto e música na performance da música vocal a partir de publicações de pianistas colaboradores. In: CONGRESSO DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anppom, 2014, p. 1-7.

BARONI, Silvio Ricardo. **O intérprete-pianista no fim do milênio**. 1999. 229 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BECKER, Howard Saul. **Art worlds**: 25th anniversary edition – updated and expanded. Berkeley And Los Angeles: University of California Press, 2008.

BECKER, Howard Saul. A Epistemologia da Pesquisa Qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 184-199, 31 jul. 2014. Instituto Rede de Pesquisa Empírica em Direito (REED). <http://dx.doi.org/10.19092/reed.v1i2.18>.

BENHAMOU, Françoise. **A economia da cultura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

BOMFIM, Camila Carrascoza. **A música orquestral, a metrópole e o mercado de trabalho**: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo de 2000 a 2016. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

BORN, Georgina. **Rationalizing Culture**: Ircam, Boulez, and the Institutionalization of the Musical Avant-Garde. Berkeley And Los Angeles: University Of California Press, 1995.

BORN, Georgina. For a Relational Musicology: Music and Interdisciplinarity, Beyond the Practice Turn. **Journal of the Royal Musical Association**, Vol. 135, no. 2. p. 205-243. (2010a)

BORN, Georgina. The social and the aesthetic: For a post-bourdieuan theory of cultural production. **Cultural Sociology**, 4(2). p. 171–208. (2010b)

BORN, Georgina. Mediation Theory. In SHEPERD, John; DEVINE, Kyle (eds.) **The Routledge reader on the sociology of music**. New York: Routledge, 2015, pp. 359-367.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BOZZETO, Adriana. **O professor particular de piano em Porto Alegre**: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BRASIL. **LEI Nº 3.857, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1960**. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e Dispõe sobre a Regulamentação do Exercício da Profissão de Músico e dá outras Providências. Brasília, DF, dez 1960. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3857.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CAMPBELL, Robert A.. Preparing the Next Generation of Scientists: the social process of managing students. **Social Studies Of Science**, [s. l], v. 33, n. 6, p. 897-927, dez. 2003.

CANCLINI, Néstor García. **A Sociedade sem relato**: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Edusp, 2012.

CAPUZZO, Helder Danilo. **Musica ricercata, de György Ligeti**: considerações de performance. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARDOSO, Adriana Barea; FERNANDES, Angelo José; CARDOSO-FILHO, Cassio. Breve história do Teatro Musical no Brasil, e compilação de seus títulos. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 16 – n.1, 2016, p. 29-44.

CARNEIRO, Italan. Escolas livres de música na cidade de João Pessoa: construção de um perfil. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 24., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anppom, 2014. p. 1-1.

CECH, Erin A.. **The trouble with passion**: how searching for fulfillment at work fosters inequality. Oakland: University Of California Press, 2021.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. “Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano”. **Revista eletrônica de musicologia**, Vol. XIII, jan. 2010. Disponível em:
<http://www.rem.ufpr.br/REM/REMV13/06/perspectivas_bachareis_piano.htm>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CERQUEIRA, Daniel Lemos; ZORZAL, Ricieri Carlini; ÁVILA, Guilherme Augusto. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 26, 2012, p. 94-109.

COLI, Juliana. **Vissi d'arte por amor a uma profissão**: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico. São Paulo: Annablume, 2006.

COLI, Juliana. “Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical”. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, jul.-dez. 2008.

COUTINHO, Renata de Barros Correia. **Perspectivas recentes da pesquisa em performance pianística**: Estado do conhecimento de teses e dissertações em Performance Musical e Práticas Interpretativas no Brasil (2007-2012). 2015. 219p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COTTRELL, Stephen. **Professional Music-Making in London**: Ethnography and Experience. London and New York: Routledge, 2004.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

DELTREGIA, Claudia Fernanda. Formação inicial e formação continuada de professores de piano: uma experiência de ensino. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anppom, 2013

DeNORA, Tia. **Music in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 146, p. 351-367, mai/ago. 2012.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf Th.; TESCH-ROMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**, [s.l.], v. 100, n. 3, p. 363-406, July 1993.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>>. Acesso em: 5 mai. 2022.

FISCHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREDERICKSON, John; ROONEY, James F. “How the Music Occupation Failed to Become a Profession”. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, vol. 21, n. 2, p. 189-206, dez. 1990. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/837023>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 2019.

FREIRE, Vanda Bellard Freire (org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FRIESEN, Rafael Ricardo. **Panorama das competências do pianista de coro no Brasil**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. **Anais do XVII Congresso da Anppom**. São Paulo: Unesp, 2007. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_RCFAmato_1.pdf>. Acesso em: 11 jan 2022.

GLASER, Sheila Regina. **Instrumentista & Professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista-Unesp, 2005.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. In: **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GOEHR, Lydia. **The Imaginary Museum of Musical Works: an essay in the philosophy of music**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GOMES, Celson. Educação musical na família: as lógicas do invisível. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 30-40, 2011.

GOMES, Vinícius Bastos. **O desenvolvimento da expertise do pianista intérprete-arranjador-improvisador**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GORZ, André. **Metamorfoses do Trabalho: crítica da razão econômica**. São Paulo: Annablume, 2003.

GUARIENTE, Liane Cristina. **Comunidade de prática musical**: um estudo sobre um grupo coral em Curitiba. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2017, v. 21, n. 2, pp. 183-193. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

GUAZINA, Laíze. As configurações do trabalho musical e a pandemia da Covid-19: precarização, luto, resiliência e redes de cooperação. **OPUS**, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 27, nov. 2021. ISSN 15177017. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2021c2701>>. Acesso em: 05 mai. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2021c2701>.

HAMMER, Islei Mariano Correa. **Formação superior e atuação profissional de pianistas**: um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da UFMG e UEMG. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino do instrumento: Trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias** (primeira parte). 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1996. Introdução, tradução e comentários de Mary de Camargo Neves Lafer.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado**: trabalho virtual em um mundo real. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

HUWS, Ursula. **Labour in Contemporary Capitalism**: What Next?. London: Palgrave Macmillian, 2019.

LATOURETTE, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. Ensino e aprendizagem de música na igreja: estado do conhecimento na literatura brasileira. In: XVI ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16., 2014, Blumenau. **Anais [...]**: Abem, 2014. s/p.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. Formar-se e ser formador: rotas formativas musicais de religiosos no contexto católico brasileiro. **Revista da Abem**, v. 29, p. 83-99, 2021.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Quinto Volume Q-Z. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

McCLARY, Susan. **Feminine Endings: music, gender and sexuality**. Minneapolis: University Of Minnesota, 2002.

MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo**. Lisboa: Roma Editora, 2005.

MENGER, Pierre-Michel. **The Economics of Creativity: Art and Achievement under Uncertainty**. Cambridge; London: Harvard University Press, 2014.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educ. Form.**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. e1421, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MIRANDA, Simone de. **A formação do pianista no curso de bacharelado em piano da Universidade Federal de Goiás**. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. **Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília**. 2013. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MOREIRA, Marcos dos Santos. **Aspectos históricos, sociais e pedagógicos nas Filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, do estado do Sergipe**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MOTA, Gisele. A formação do pianista colaborador no curso de bacharelado em piano: realidade e proposições para inserção no mercado de trabalho. XXV Congresso da Anppom – Vitória/ES, Brasil, jun. 2015. **Anais [...]**. Disponível em:

<<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3541>>
 . Acesso em: 09 mar. 2020.

MORRIS, William. **Notícias de um lugar nenhum**: ou uma época de tranquilidade. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

NASCIMENTO, Luciana de Cássia Nunes, et. al. Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2018; 71(1):228-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>

NEDER, Álvaro Simões Corrêa et al.. "TOCANDO PARA AS PAREDES": O TRABALHO DO MÚSICO E A PANDEMIA NO RIO DE JANEIRO.. In: Anais do X ENABET | Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia. **Anais [...]** . Porto Alegre(RS) UFRGS, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xenabet/406902-TOCANDO-PARA-AS-PAREDES--O-TRABALHO-DO-MUSICO-E-A-PANDEMIA-NO-RIO-DE-JANEIRO>>. Acesso em: 06 mai. 2022.

NEVES, Maria Teresa de Souza. **O ensino de piano nos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores**. 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. “Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XV, 2011. Curitiba. **Anais [...]** . Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=190&Itemid=171>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos de orquestra**: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Relações de trabalho em música**: a desestabilização da harmonia. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**, [s. l], n. 2, p. 87-98, nov. 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIREDO, Sérgio. ‘The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century’ and perspectives for music education in Brazil. In: **INTERNATIONAL SEMINAR OF THE COMMISSION ON RESEARCH**, 22., 2016, London. International perspectives on research in music education – Proceedings. London: IMERC, 2016. p. 255-265.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aulas. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 55, n. 33, p. 121-136, jul.-dez, 2014.

REIS, Carla Silva. **Trajетórias em contraponto**: uma abordagem microssociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RESKIN, Barbara F.. Academic Sponsorship and Scientists' Careers. **Sociology Of Education**, [s. l], v. 52, n. 3, p. 129-146, jul. 1979.

REQUIÃO, Luciana. **O músico-professor**: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

REQUIÃO, Luciana. Processos de trabalho do músico & formação profissional: fundamentos metodológicos. In: ANPPOM, XV, 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Centro de Computação Eletrônica da UFRJ, 2005, p.1380-1386.

REQUIÃO, Luciana. **“Eis aí a Lapa...”**: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. 2008. 262 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

REQUIÃO, Luciana. Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio: entre o reinventar-se e o sair da caixa. **OPUS**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 1-25, out. 2020. ISSN 15177017. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020b2603>>. Acesso em: 05 maio 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020b2603>.

RINK, John; GAUNT, Helena; WILLIAMON, Aaron (ed.). **Musicians in the making**: pathways to creative performance. New York: Oxford University Press, 2017.

ROSSO, Sadi dal. Prefácio. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (org.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 6-8.

SANTOS, Tiago Ribeiro; SATO, Silvana Rodrigues de Souza; KLITZKE, Melina Kerber. Resenha do livro Os herdeiros: os estudantes e a cultura. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 341-348, jul./dez. 2014.

SCHNAIBERG, Allan. Mentoring Graduate Students: going beyond the formal role structure. **The American Sociologist**, [s. l], v. 36, n. 2, p. 28-42, 2005.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. “Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras”. In ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2006. p. 321-336.

SEGNINI, Liliana. Vivências heterogêneas do trabalho precário: homens e mulheres, profissionais da música e da dança. In: GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (Org.). **Trabalho flexível, empregos precários?: uma comparação Brasil, França, Japão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 169-202.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SHIMABUCO, Luciana Sayure. **Ensaio acerca da performance e do ensino-aprendizagem pianísticos**. 2021. Tese (Livre-docência). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Irene de Jesus; OLIVEIRA, Marília de Fátima Vieira; SILVA, Sílvio Éder Dias; POLARO, Sandra Helena Isse; RADÜNZ, Vera; SANTOS, Evanguelia Kotzias Atherino dos; SANTANA, Mary Elizabeth de. Cuidado, autocuidado e cuidado de si: uma compreensão paradigmática para o cuidado de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [online]. 2009, v. 43, n. 3, pp. 697-703. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000300028>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SILVA, Walênia Marília. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 1996, p. 354-358.

SIMÕES, Julia da Rosa. **Ser músico e viver da música no Brasil: um estudo da trajetória do Centro Musical Porto-Alegrense (1920-1933)**. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SLOBODA, John. A. Individual differences in music performance. **Trends in Cognitive Sciences**, [s. l], v. 4, n. 10, p. 397-403, October 2000.

TOLIO, Márcio Luiz. **Atoque-Música-Família: significados da educação musical em um projeto social**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-reitoria de Graduação – Relatório de Gestão 2014-2017. São Paulo, 2018. Disponível em:

<http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/relatorio-PRG-versão-digital_FINAL.pdf>.

Acesso em: 30 dez. 2021.

VASCONCELOS, António Ângelo. **O Conservatório de Música**: professores, organização e políticas. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VEZZÁ, Flora Maria Gomide. **Afinar o movimento**: educação do corpo no ensino de instrumentos musicais. 2013. 171 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WAGNER, Izabela. Career Coupling: career making in the elite world of musicians and scientists. **Qualitative Sociology Review**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 78-98, dez. 2006.

WAGNER, Izabela. Teaching the art of playing with career-coupling relationships in the virtuoso world. In: DENZIN, Norman K. (ed.). **Studies in Symbolic Interaction Volume 35**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2010. p. 147-171. (Studies in Symbolic Interaction).

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário da cultura e da sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WISE, Karen; JAMES, Mirjam; RINK, John. Performers in the practice room. In: RINK, John; GAUNT, Helena; WILLIAMOM, Aaron (ed.). **Musicians in the making**: pathways to creative performance. New York: Oxford University Press, 2017. p. 143-163.

ZANON, Fábio. “Música como Profissão”. In: LIMA, Sônia Albano de (org.). **Performance e Interpretação musical**: uma prática interdisciplinar. São Paulo, Musa, 2006. p. 102-127.

ZOLBERG, Vera L. **Para uma sociologia das artes**. São Paulo, Editora Senac, 2006.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Prática musical e planejamento da *performance*: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. **Opus**, [s.l.], v. 21, n. 3, p. 83-110, dez. 2015.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar da pesquisa *O trabalho do pianista e o pianista do trabalho: desafios da profissionalização*, sob a responsabilidade do pesquisador Helder Danilo Capuzzo e orientação da Prof^a Dr^a Luciana Sayure Shimabuco.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o panorama do universo pianístico, investigar e propor conexões entre as relações de trabalho e de criação musical do pianista vinculado à chamada música de concerto. Além disso, pretendemos traçar o quadro do universo da música de concerto que enfatize as formas como questões contemporâneas a respeito do trabalho podem interferir na produção artística, entrevistar pianistas situados na região metropolitana de São Paulo que atuam profissionalmente com intuito de observar de quais maneiras a prática musical afeta e é afetada pelas relações de trabalho, e, finalmente, discutir e propor práticas para o fazer pianístico, especialmente no que se refere à suas potências de mediação entre estudo, performance e trabalho.

Na sua participação, você será entrevistado(a) presencialmente em local e horário pré-combinados. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e mesmo assim sua identidade será preservada. A entrevista é do tipo semiestruturado e pretende acolher sua realidade a partir de um questionário a ser elaborado especialmente para este projeto.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, portanto você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa.

O benefício imediato para os participantes é a contribuição para o projeto em nossa investigação de como se dão as transformações mútuas entre os universos artístico, pessoal e profissional, bem como suas possíveis consequências.

Os riscos, identificados em grau mínimo, só irão acontecer se houver desrespeito ao sigilo da identidade dos sujeitos, o que não deverá ocorrer, visto que o pesquisador irá seguir a Resolução n. 510 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), de 07 de abril de 2016; além disso, durante a entrevista, você pode eventualmente se sentir constrangido ou emocionado ao responder as perguntas. Para minimizar qualquer desconforto, você poderá solicitar pausas a qualquer momento, se julgar necessário.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou necessidade de explicação.

Esse termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o colaborador (a) e uma com o pesquisador.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Pesquisadores: Prof^ª Dr^ª Luciana Sayure Shimabuco (orientadora) e Helder Danilo Capuzzo (doutorando) e-mail: heldercapuzzo@usp.br. PPGMUS-ECA/USP; Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Cidade Universitária – CEP 05508-020 – São Paulo – SP – Brasil.

Para esclarecimentos pertinentes à ética desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (CEP EACH-USP) pelo e-mail: cep-each@usp.br, telefone: (11) 3091-1046 ou pelo endereço: Rua Arlindo Bettio, 1000 Prédio I1, Sala T14, CEP 03828-000, Vila Guaraciaba, São Paulo/SP.

São Paulo,.....de.....de 20__.

Helder Danilo Capuzzo

Eu aceito participar do projeto acima citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante da pesquisa

Nome:

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

Um dos objetivos principais desta pesquisa consiste em analisar o panorama do universo pianístico profissional. Se o objeto musical, tal como entendemos, necessita do trabalho de uma série de agentes para acontecer, o pianista é um intermediário desta realização artística: a música. Assim, nosso desejo é conhecer de quais maneiras o universo de trabalho e, conseqüentemente, suas relações, interfere na produção ao piano dos pianistas que atuam na Região metropolitana de São Paulo. Podemos inverter a questão, e assim investigar de que modo o repertório e as experiências ao piano direcionam a atuação e o fazer profissional. Abaixo, algumas provocações disparadoras que podem auxiliar em sua narrativa. Fique à vontade para abordar esses temas na ordem que preferir, desviar o quanto for necessário, refletir sobre o meio profissional, levantar expectativas, perspectivas e possibilidades.

- Qual sua atual atuação profissional e como foi sua formação musical até chegar onde se encontra?
- Como é sua rotina com o instrumento? Ela contempla suas expectativas com o piano?
- Em que medida os planos pessoais e profissionais se relacionam?
- Você exerce alguma outra atividade para incrementar seu sustento financeiro?

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho do pianista e o pianista do trabalho: desafios da profissionalização

Pesquisador: HELDER DANILO CAPUZZO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23222619.5.0000.5390

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.641.083

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado, trata-se de entrevistas com pianistas profissionais atuantes na região metropolitana de São Paulo, com intuito de observar de quais maneiras a prática musical afeta e é afetada pelas relações de trabalho. A partir dos dados levantados, pretende-se verificar padrões, aproximações e divergências no que se refere aos elementos que compõem o recorte profissional deste musicista, tais como a manipulação do instrumento musical, estratégias de aprendizagem e rotinas de prática. Há um roteiro prévio para todas as entrevistas, de modo a privilegiar os depoimentos dos músicos. Assim, o pesquisador deverá apresentar os tópicos de interesse no início da conversa e depois dar a palavra ao entrevistado. Nossa intervenção ocorrerá somente nos momentos em que necessitarmos colher dados mais específicos, caso essas informações não sejam tratadas na narrativa do entrevistado, tais como: 1) Qual sua atuação profissional? Como foi sua formação musical até chegar nessa atuação?; 2) Este (estes) trabalho(s) é (são) formal (formais) ou informal (informais), de acordo com a legislação trabalhista? Ele (eles) é (são) responsável (responsáveis) diretamente pelo seu sustento?; 3) Quais características musicais e não musicais este profissional precisa possuir, segundo sua opinião?; 4) Como é sua rotina com o instrumento? Ela tem a ver com o que você gosta de fazer no piano? Em que medida os planos pessoais e profissionais se combinam ou não se combinam?; 5) Você exerce alguma outra atividade para incrementar o sustento financeiro?

Endereço: Av. Arlindo Bétio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 3.641.083

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e propor conexões entre as relações de trabalho e de criação musical do pianista vinculado à chamada música de concerto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios:

O mundo das relações de trabalho é um lugar privilegiado de mediação, de troca de afetos, identidades e autoestima. Ainda que se mostre abundante o número de pesquisas e trabalhos acadêmicos voltados às diversas facetas da produção ao piano – seja para piano-colaboradores, docentes ou solistas –, verificamos uma escassez de abordagens a respeito das intersecções entre a produção artística e criativa do pianista com o mercado de trabalho. Assim, pretendemos investigar como se dão as transformações mútuas entre os universos artístico, pessoal e profissional, bem como suas possíveis consequências.

Riscos da pesquisa: Os riscos, identificados em grau mínimo, só irão acontecer se houver desrespeito ao sigilo da identidade dos sujeitos, o que não deverá ocorrer, visto que o pesquisador irá seguir a Resolução n. 510 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), de 07 de abril de 2016; além disso, durante a entrevista, você pode eventualmente se sentir constrangido ou emocionado ao responder as perguntas. Para minimizar qualquer desconforto, você poderá solicitar pausas a qualquer momento, se julgar necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para área da música, em especial, o pianista. Dessa maneira, pretende-se investigar como se dão as transformações mútuas entre os universos artístico, pessoal e profissional, bem como suas possíveis consequências. Com o projeto espera-se criar subsídios para expandir a consciência das condições práticas do fazer pianístico enquanto profissão ligada às artes performáticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados. A Pesquisa está de acordo com a resol. 510/2016, pesquisa da área de humanidades.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

UF: SP

Telefone: (11)3091-1046

Município: SAO PAULO

CEP: 03.828-000

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 3.641.083

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado sob o ponto de vista ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1361533.pdf	02/10/2019 15:37:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pianistas.docx	02/10/2019 15:37:17	HELDER DANILO CAPUZZO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	02/10/2019 15:36:36	HELDER DANILO CAPUZZO	Aceito
Outros	Carta_Protocolo_EACH.pdf	02/10/2019 14:55:58	HELDER DANILO CAPUZZO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	piano_trabalho_PROJETO.docx	24/09/2019 17:59:07	HELDER DANILO CAPUZZO	Aceito
Folha de Rosto	PlataformaBrasil.pdf	24/09/2019 17:48:53	HELDER DANILO CAPUZZO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 14 de Outubro de 2019

Assinado por:
Rosa Yuka Sato Chubaci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br