



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E PATRIMÔNIO CULTURAL

GIANNE ZANELLA ATALLAH

***TRAJETÓRIAS MUSICAIS DE ALUNAS E PROFESSORAS
DO
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE RIO GRANDE***

DISSERTAÇÃO

**PELOTAS
2011**

GIANNE ZANELLA ATALLAH

***TRAJETÓRIAS MUSICAIS DE ALUNAS E PROFESSORAS
DO
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE RIO GRANDE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em “Memória Social e Patrimônio Cultural” - Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social e Patrimônio.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Isabel Porto Nogueira

PELOTAS
2011

Banca Examinadora

Prof^a. Dr.^a Isabel Porto Nogueira (Orientadora)

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Prof^o. Dr. Francisco Marshall

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Letícia Mazzucchi Ferreira

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

AGRADECIMENTOS

Ao longo de nossa trajetória profissional ou pessoal, tudo que realizamos não é por nosso único mérito, sempre temos pessoas que são o nosso incentivo, e que se significam de várias maneiras.

Neste trabalho não seria diferente, portanto gostaria de agradecer as pessoas que se fizeram representar aqui de alguma maneira, e que não tenha se feito a propósito, o esquecimento de alguém.

Agradeço ao *Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural* por tornar realidade, o estudo e a prática, de tantos propósitos em que poucos ainda acreditam, ou seja, a memória e o patrimônio que deveriam ser entendidos como a nossa própria identidade.

Agradeço a Secretária do Mestrado *Nanci Ribeiro* por sua amizade e por sua “ajudinha” de todas as horas.

Agradeço a *Secretaria Municipal de Educação* e a *Prefeitura Municipal do Rio Grande*, pela liberação para que este estudo se tornasse possível.

Agradeço A *Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”*, Direção, Funcionários, Professores e todas as pessoas que passaram por ali, por fazerem parte desse momento e pela disposição inovadora ao abrir suas portas para que esse estudo se tornasse possível.

Agradeço ao *Conservatório de Música da UFPEL*, por estar tão presente na memória das minhas entrevistadas, e ao mesmo tempo manter essa presença nos acolhendo ao longo do processo de estudo.

Agradeço a *Biblioteca Rio-Grandense* e a seus funcionários pela disposição e boa vontade durante o processo de pesquisa.

Agradeço as Sras. *Eloah de Souza Amaral*, *Bartira Indayara Timm*, *Glacy de la Rocha Domingues*, *Sarita Franco de Souza*, *Dalzi Lempek Ribeiro*, *Arlete Santos Fogaça*, *Anna Maria Pinto Seifriz* e suas famílias por tornarem este estudo possível e pela gentileza e boa vontade com que participaram durante o processo.

Agradeço as Professoras *Úrsula Rosa da Silva* e *Maria Letícia Mazzuchi Ferreira* pela amizade, convivência e boa vontade e tornaram possível o meu crescimento.

Agradeço ao Professores *Francisco Marshall* e *Maria Letícia Mazzucchi Ferreira* por gentilmente aceitarem participar da Banca final, que será de extremo crescimento para este trabalho e os que vierem a ser desenvolvidos futuramente.

Agradeço as colegas *Samila Ferreira* e *Ângela Macalossi* pela amizade, e por tantas “figurinhas” trocadas.

Agradeço a minha Orientadora *Isabel Porto Nogueira* pelo trabalho que desenvolvemos e pelo crescimento que isto ocasionou tanto profissional quanto pessoal.

Agradeço aos meus pais *Neusa* e *Badih* (in memoriam), e minha irmã *Ângela* por mostrar que os obstáculos são apenas desafios, e que estes podem ser vencidos todos os dias.

“Minha alma tem o peso da luz. Tem o peso da música. Tem o peso da palavra nunca dita, prestes quem sabe a ser dita. Tem o peso de uma lembrança. Tem o peso de uma saudade. Tem o peso de um olhar. Pesa como pesa uma ausência. E a lágrima que não se chorou. Tem o imaterial peso da solidão no meio de outros.”

Clarice Lispector, em *O Lustre* (1946).

RESUMO

O trabalho de pesquisa, intitulado *Trajetórias Musicais de Alunas e Professoras do Conservatório de Música de Rio Grande* que aqui será apresentado, buscou identificar as formas de representação das mulheres musicistas, a partir das memórias dos alunos e professoras do Conservatório de Música de Rio Grande.

Tomou-se como recorte temporal do trabalho a década de 1940 até a primeira metade de 1950, tendo em vista o período de atuação das mulheres entrevistadas dentro do Conservatório de Música de Rio Grande.

A partir das entrevistas orais, buscou-se identificar as influências familiares, a motivação para o estudo da música, a construção da carreira profissional e a dicotomia entre o ser concertista e o ser professora.

Para melhor compreender o contexto social do período, abordaremos o contexto histórico e musical brasileiro entre os séculos XIX e XX, tendo como marco temporal a Proclamação da República até o final da primeira metade do século XX.

Neste contexto, enfocaremos aspectos do pensamento positivista, que foram determinantes para o modelo de conduta estabelecido para a mulher no que tange especialmente ao processo de ensino-aprendizagem musical.

A partir do contexto da cidade de Rio Grande, dirigimos nosso olhar para o Conservatório de Música de Rio Grande, enfocando sua trajetória e a presença feminina no acervo documental.

Trabalharemos com os conceitos de gênero, representação e poder simbólico para compreendermos os diferentes papéis sociais femininos dentro da música, nos meios geradores aqui identificados como família, trabalho e carreira musical.

A partir dos relatos orais, buscou-se compreender a vivência musical além do documento, trazendo memórias de sete mulheres que atuaram como professoras, diletantes e artistas.

Além de perceber a representação direta que possuem cada um destes papéis, identificamos o processo de conquista do espaço musical pelas mulheres, configurando o Conservatório de Música como importante espaço de atuação feminina na esfera pública.

Palavras-chave: Música, Gênero, Positivismo, Conservatório de Música de Rio Grande, História Oral.

ABSTRACT

The research work, titled musical *Trajectories Schoolgirls and Women of the Music Conservatory of Rio Grande* that here will be presented, sought to identify the forms of representation of women musicians, from the memories of the students and teachers of the Music Conservatory of Rio Grande.

He took up work as temporal clipping the 1940s until the first half of 1950, for the period of operation of the women interviewed inside the Music Conservatory of Rio Grande.

From oral interviews, sought to identify the family influences, the motivation for the study of music, the construction of the professional career and the dichotomy between concert and be a teacher.

To better understand the social context of the period, we will cover the Brazilian musical and historical context between the 19th and 20th centuries, with the timeframe the proclamation of the Republic until the end of the first half of the 20th century.

In this context, shadow aspects of positivist thought, which were instrumental to the model of conduct established for women in especially the teaching-learning process.

From the context of the Rio Grande, drove our look at the Music Conservatory of Rio Grande, focusing on its trajectory and the female presence in documentary collection.

We will work with the concepts of gender, representation and symbolic power to understand the different female social roles within the music, media generators here identified as family, work and career.

From oral reports, sought to understand the musical experience in addition to the document, bringing memories of seven women who acted as teachers, amateurish and artists.

In addition to realize direct representation with each of these roles, we identified the process of conquest of space music by women, setting up Conservatory of music as an important area of activity of women in the public sphere.

Keywords: music, gender, positivism, Conservatory of music in Rio Grande, oral history.

RELAÇÃO DE IMAGENS

Imagem 1:	62
Documento do processo de elevação do Conservatório à Escola de Belas Artes Municipal em 18/05/1954.	
Imagem 2:	63
Documento do processo de elevação do Conservatório à Escola de Belas Artes Municipal em 21/07/1954.	
Imagem 3:	64
Documento do processo de elevação do Conservatório à Escola de Belas Artes Municipal em 03/06/1954.	
Imagem 4:	65
Programa do Recital Poético de Magda Costa em 1941, em Rio Grande.	
Imagem 5:	65
Programa do Recital de Canto com a Soprano Geny Sclowitz Bicca em 1952, onde compareceram cerca de 80 pessoas, em Rio Grande.	
Imagem 6:	66
Programa do Concerto do tenor Arnaldo D. Paoli, em 1950, onde compareceram cerca de 182 pessoas, em Rio Grande.	
Imagem 7:	67
Programa do Concerto com a pianista norte-americana Verônica Mimoso Ehrbar Liszt, em 1950, onde compareceram cerca de 50 pessoas, em Rio Grande.	
Imagem 8:	70
Fotocópia da planta baixa do Conservatório de Música de Rio Grande de 1938.	
Imagem 9:	71
Fotocópia da planta de fachada do Conservatório de Música de Rio Grande, de 1938.	
Imagem 10:	72
Antigo Prédio do Conservatório de Música de Rio Grande, nos anos 1920.	
Imagem 11:	72
Atual Prédio do Conservatório de Música de Rio Grande, hoje denominada Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”.	
Imagem 12:	73
Auditório da Escola (visão parcial).	
Imagem 13:	73
Auditório da Escola (visão geral).	
Imagem 14:	74
Arquivo (Visão interna da esquerda para a direita).	

Imagem 15:	74
Arquivo (Visão interna da direita para a esquerda).	
Imagem 16:	75
Arquivo (Visão interna).	
Imagem 17:	75
Arquivo (Visão interna).	
Imagem 18:	76
Arquivo (Visão interna).	
Imagem 19:	78
Livros de Matrícula das décadas de 20 e 50 (Face externa e interna do livro).	
Imagem 20:	78
Fichas de Matrículas utilizadas a partir dos anos 50 (Frente e Verso).	
Imagem 21:	79
Programas de concerto de audição de alunos (Frente e Verso).	
Imagem 22:	79
Correspondência Externa, comunicando o projeto de regulamentação do Conservatório de Música para Escola Municipal de Belas Artes, em 1954.	
Imagem 23:	80
Correspondência interna comunicando determinações para a área de Música, da já então Escola Municipal de Belas Artes.	
Imagem 24:	81
Correspondência externa solicitando a utilização do auditório da Escola. Destaque para a expressão “Conservatório”, ainda utilizada em 1958, como consta na correspondência, mesmo já tendo sido o mesmo, incorporado a Escola Municipal de Belas Artes.	
Imagem 25:	82
Foto original da pianista Magdalena Tagliaferro de 1940, (única foto existente, entre o período de 40 e 50).	
Imagem 26:	83
Avaliações de Alunos.	
Imagem 27:	83
Programa.	
Imagem 28:	84
Jornais.	
Imagem 29:	84
Documentos Diversos.	

Imagem 30:	85
Local para onde está sendo transferida a Documentação: Biblioteca.	
Imagem 31:	85
Armário onde está sendo acondicionada a documentação.	
Imagem 32:	86
Infiltração, Goteiras e Mofo.	
Imagem 33:	86
Acondicionamento.	
Imagem 34:	87
Cupins e Roedores.	
Imagem 35:	87
Fungos.	
Imagem 36:	87
Fitas.	
Imagem 37:	87
Cupins, Fungos e Mofo.	
Imagem 38:	87
Insetos e Poeira.	
Imagem 39:	124
Sra. Eloah de Souza Amaral, no dia 17/08/2010.	
Imagem 40:	125
Sra. Bartira Indayara Timm, no dia 19/08/2010.	
Imagem 41:	126
Sra. Glacy de la Rocha Domingues, no dia 20/08/2010.	
Imagem 42:	127
Sra. Sarita Franco de Souza, no dia 11/09/2010.	
Imagem 43:	128
Sra. Dalzi Lempek Ribeiro, no dia 17/09/2010.	
Imagem 44:	129
Sra. Arlete Santos Fogaça, no dia 27/09/2010.	
Imagem 45:	130
Sra. Anna Maria Pinto Seifriz, no dia 10/11/2010.	
Imagem 46:	157
Sra. Eloah aos 13 anos, no Festival dos Diamantinos onde cantou as Violeteras, em Pelotas.	

Imagem 47:	157
Sra. Eloah em seu primeiro recital para a Cruz Vermelha Brasileira no Teatro Sete de Setembro em 1943, em Rio Grande.	
Imagem 48:	158
Sra. Eloah na Formatura da Escola da Professora Inah Emil Martensen, onde ela foi a paraninfa da turma e realizava o discurso, em Rio Grande.	
Imagem 49:	158
Sra. Eloah no espetáculo Madame Butterflay, sendo que essa foi à segunda apresentação, no Concerto da Professora Inah Emil Martensen em Rio Grande.	
Imagem 50:	159
Sra. Eloah em seu último concerto em público para o Hospital Guayba Rache, em 1952, em Rio Grande.	
Imagem 51:	160
Sra. Bartira, a terceira da direita para a esquerda, na sua Formatura de Teoria e Solfejo em 1957, com algumas colegas: Ione Pestana, Sarah, Lena, Regina Martinez Mibielli, Dalva César e sua filha Dalcir e a Professora Maria Élia, no Auditório da Escola de Belas Artes em Rio Grande.	
Imagem 52:	160
Sra. Bartira em sua Formatura de Piano, recebendo o diploma do Sr. Dr. Falcão, em segundo plano aparece a Sra. Sueli Vignoli e a Sra. Sarita Souto Corrêa, no Auditório da Escola de Belas Artes, em Rio Grande.	
Imagem 53:	161
Sra. Bartira em Curso de Professores, com as Professoras: Regina Debur, Anna Seifrez, Maria Luíza Coelho, no Auditório da Escola de Belas Artes em Rio Grande.	
Imagem 54:	161
Sra. Bartira no encontro com o pianista Arthur Moreira Lima, anos 85-86 e alguns colegas: Guilherme Goldenberg, Beatriz Batezat, Odete Belmudes dos Santos, Carmem Bergamaschi, Melo, Suelma Figueiredo, na Escola de Belas Artes, em Rio Grande.	
Imagem 55:	162
Apresentação das alunas da Sra. Bartira, na Igreja do Cassino em 2001, em Rio Grande.	
Imagem 56:	163
Sra. Glacy em sua Formatura de Canto em 1955, sendo a professa Inah Emil Martensen a Paraninfa e o Diretor, o Professor Álvaro Milford Bastos, na Escola de Belas Artes, em Rio Grande.	
Imagem 57:	164
Sra. Sarita ao piano em sua residência, essa foto foi produzida para uma reportagem no jornal.	
Imagem 58:	164
A Sra. Sarita, sendo a primeira à esquerda, acompanhada da Sra. Sara Guimarães e Inajá Teixeira, que formavam o Trio Cruz Alta nos anos 1950, acompanhadas por Ivon Curi em uma festa em Santo Ângelo.	

Imagem 59:	165
Sra. Dalzi em uma Audição de encerramento na Escola de Belas Artes, em Rio Grande.	
Imagem 60:	166
Sra. Dalzi na Audição de encerramento da sua Formatura de Piano em 1959, no Auditório da Escola de Belas Artes, em Rio Grande.	
Imagem 61:	166
Sra. Dalzi em sua Formatura de Piano em 1959, juntamente com as professoras Diva, Inah Emil Martensen, Nayade Penna e Nilza Guedes e também as suas colegas Carmem Bergamaschi, Vandercília Carvalho, Suelma Figueiredo, Iraci Lobato, Dalva César, Clotilde, no Auditório da Escola de Belas Artes, em Rio Grande.	
Imagem 62:	167
A Sra. Anna Seifriz em sua foto artística.	

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	191
Relação de Professores que atuaram no Conservatório de Música de Rio Grande no período de 1922-1954.	
ANEXO B	195
Relação de atividades de Alunos e professores através de programas de 1922-1954.	
ANEXO C	199
Entrevista com a Sra. Eloah de Souza Amaral.	
ANEXO D	208
Entrevista com a Sra. Bartira Indayara Timm.	
ANEXO E	219
Entrevista com a Sra. Glacy de la Rocha Domingues.	
ANEXO F	229
Entrevista com a Sra. Sarita Franco de Souza.	
ANEXO G	242
Entrevista com a Sra. Dalzi Lempek Ribeiro.	
ANEXO H	256
Entrevista com a Sra. Arlete Santos Fogaça.	
ANEXO I	267
Entrevista com a Sra. Anna Maria Pinto Seifriz.	

SUMÁRIO

Introdução.....	17
Capítulo 1 - Contexto histórico e musical nos séculos XIX e XX.....	25
1.1 O Brasil em transição.....	27
1.2 O Rio Grande do Sul positivista.....	31
1.3 A mulher sob os aspectos históricos e musicais.....	34
1.4 Contexto musical no Brasil.....	42
1.5 Cidade do Rio Grande e as mudanças.....	50
Capítulo 2 - Conservatório de Música de Rio Grande e seu acervo documental....	54
2.1 Acervo, patrimônio e memória.....	55
2.2 O lugar para a formação do acervo documental.....	58
2.3 O acervo documental e a sua relação entre passado e presente.....	68
2.3.1 Espaço físico.....	69
2.3.2 Descrição do material.....	77
2.3.3 Condições dos documentos.....	82
2.4 Relação entre mulher-documento.....	88
2.5 A construção de uma memória coletiva vislumbrada por uma memória histórica..	92
Capítulo 3 - Gênero, representação e poder simbólico.....	96
3.1 Gênero por ele mesmo.....	98
3.2 Representação enquanto teoria e tentativa de prática.....	99
3.3 Poder simbólico.....	100
3.4 Gênero: entre o público e o privado.....	101
3.5 Gênero e subcategorias.....	104
3.6 Gênero e família.....	105
3.7 Gênero e trabalho.....	108
3.8 Gênero e a carreira musical.....	110

Capítulo 4 - Mulheres musicistas e suas vivências musicais.....	120
4.1 Referência Musical e Família.....	132
4.2 Formação de Ensino e Profissionalização.....	141
4.3 Vida Artística.....	149
4.4 Percepção quanto à importância da música.....	154
4.5 O “Eu” através da Imagem.....	155
4.5.1 Eloah de Souza Amaral.....	157
4.5.2 Bartira Indayara Timm.....	160
4.5.3 Glacy de la Rocha Domingues.....	163
4.5.4 Sarita Franco de Souza.....	164
4.5.5 Dalzi Lempek Ribeiro.....	165
4.5.6 Anna Maria Pinto Seifriz.....	167
4.6 Passado e as considerações com a memória.....	168
 Considerações Finais.....	 177
Referências.....	180
Anexos	190

INTRODUÇÃO

O estudo intitulado *Trajetórias Musicais de Alunas e Professoras do Conservatório de Música de Rio Grande* que será apresentado ao Programa de Pós Graduação no *Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas* apresenta algumas reflexões onde o objeto de estudo será as *mulheres* e suas *vivências*, dentro da *esfera musical*, na cidade do Rio Grande.

Com o ingresso neste Mestrado, passamos a investigar uma bibliografia mais específica, assim como estratégias e fundamentações para desenvolver um trabalho no campo da memória, e a preservação do acervo existente, não só material, como imaterial.

Para que pudéssemos entender a significação do nosso objeto de estudo foi preciso estruturar uma pesquisa, e assim construir meios referenciadores quanto ao entendimento do contexto. Dividimos o estudo em quatro capítulos, sendo que os três primeiros apontam caminhos para o conhecimento desses meios referenciadores, e o último é o próprio objeto de estudo e a relação com os seus meios.

No capítulo 1 *Contexto histórico e musical nos séculos XIX e XX* abordaremos o contexto da época, tendo como ponto de referência a Proclamação da República e o desenrolar sócio-político e econômico até a primeira metade do século XX.

Tal processo terá a sua construção a partir de elementos recorrentes em décadas que antecederam a proclamação da República, e com a chegada desta, teremos como forte referência o pensamento positivista.

Essa referência positivista estava presente no Rio Grande do Sul, recorte esse necessário para entendermos o modo de pensar e fazer; e a organização social que envolveu o nosso objeto de estudo, que serão tratados mais adiante.

Esse processo demonstra as diferenças quanto ao pensamento positivista a nível nacional e regional, e, por conseguinte os interesses que se consolidaram na prática positivista. Para isso, não só apontaremos tais diferenças, como os elementos que caracterizaram o positivismo.

Entre esses elementos, está à mulher como símbolo e principal referência dentro do pensamento positivista, e por assim dizer, todo um modelo de conduta que foi estabelecido para ela entre os séculos XIX e XX, partindo do valor que lhe foi atribuído desde a formação deste pensamento.

Assim, iremos contextualizar a mulher dentro da sociedade brasileira, direcionando para o âmbito musical e a extensão disso num primeiro momento para aprendizagem musical em casa, ou em aulas particulares, e por fim nos Conservatórios de Música, fazendo referência as escolhas a partir do processo de ensino aprendizagem.

Dentre os modos de aprendizagem, com a expansão do ensino musical, através do projeto de institucionalização, tem-se nos Conservatórios o alicerce principal. No Rio Grande do Sul esse projeto designou-se partindo da capital do Estado, Porto Alegre, para algumas cidades do interior, entre elas estava a cidade do Rio Grande.

Caracterizaremos a situação político-econômica e social do Rio Grande, entre os séculos XIX e XX, e o seu preparo para as mudanças, com a chegada do Conservatório de Música de Rio Grande.

O contexto histórico e musical a que se propõe aqui tem uma relevância importante, pois posicionam factualmente, três pontos fundamentais: a mulher, a música e o conservatório.

No capítulo 2 *Conservatório de Música de Rio Grande e seu acervo documental* tratará como o próprio título já nos diz, do Conservatório e seus documentos, ressaltando a importância da mulher na escola e no acervo.

Partiremos da formação histórica do Conservatório, desde a sua fundação em 1922, e observaremos as atividades desenvolvidas entre as décadas de 1940 e 1950. Ressaltamos que o período assim designado, é para que possamos observar a trajetória das entrevistadas, que serão trabalhadas no capítulo 4 *Mulheres musicistas e suas vivências musicais*. No mesmo período, as mulheres musicistas destacaram-se pela importância que tiveram dentro do Conservatório.

Com o período estabelecido, direcionaremos o nosso olhar, para o acervo documental, apontando a sua situação, o local onde se encontra dentro do Conservatório, as tipologias de documentos, e o processo de salvaguarda que vem sendo realizado para documentação.

A seguir analisaremos a relação mulher-documento, enaltecendo a importância da primeira enquanto ação subjetiva e o segundo, o documento, como ação objetiva, e referenciando o entrecruzamento de ambos como produção do meio musical.

A relação entre a mulher e o documento, atribui então a busca por uma formação de memória, e aí o nosso entendimento, propiciará algumas reflexões, sobre a construção da memória de uma determinada coletividade, a memória musical do Conservatório de Música de Rio Grande e a sua possível relação com uma memória histórica, limitada pelo tempo e pelo espaço, mas não pelas lembranças.

No capítulo 3 *Gênero, representação e poder simbólico* prepararão os conceitos de *gênero, representação e poder simbólico*, para criarmos um diferencial sobre a mulher. Esse capítulo tratará das referências teóricas para o estudo do comportamento subjetivo do gênero, que será percebido através das entrevistas no capítulo 4 *Mulheres musicistas e suas vivências musicais*.

A partir da reflexão entre os três conceitos citados, direcionaremos para o entendimento das subcategorias, que são uma proposta de estudo, a partir de um recorte temporal, onde nesse caso, o gênero está dividido em papéis sociais: *mãe, esposa, filhas, professora, aluna, aficionada e artista*, e para que essas subcategorias de gênero transitem, é preciso identificar os meios geradores que aqui reconhecemos como: *família, trabalho e a carreira musical*.

A família, tida como o primeiro meio gerador, pois produz o desempenho dos papéis de filha, esposa e mãe, referencia o valor da mulher dentro do espaço privado, assim como um código de conduta que ela deverá exercer no espaço público.

Quanto ao trabalho, o código de conduta é estabelecido pela família, pois é nela que é gerado o valor das profissões. Ainda sobre o trabalho, a mulher só consegue perfazer um caminho de aceitação, quando amplia a sua instrução, no sentido de aprendizado. É o desprendimento necessário de deixar de ser apenas educada para ser instruída.

E com esse pensamento, é que discutiremos a carreira musical, pois ela começa a ser construída muito cedo, quando a menina tem o aprendizado do instrumento musical em casa, mas não tem a meta de ser uma artista, pois o código de conduta parte do princípio de que ela deverá ser educada perante os olhos da sociedade. Ao tomar contato com o espaço público, o interesse por seguir uma carreira musical, seja atuando como professora ou artista, ela deverá buscar o aperfeiçoamento.

E é nessa busca que a relação entre o público e o privado, e os elementos familiares serão decisivos para a construção das vivências da mulher, e essas serão percebidas ao analisarmos as entrevistas das mulheres musicistas do Conservatório de Música, pois elas nos permitem através de suas lembranças, um olhar sobre o passado vivido.

No capítulo 4 *Mulheres musicistas e suas vivências musicais* trabalharemos os relatos orais que foram coletados através das entrevistas, sendo essa metodologia definida para a construção da estrutura desse capítulo.

Diferentemente de documentos escritos, a história oral busca nos sentidos que se expressam nas narrativas, e a percepção nas sensações tanto na voz, quanto na

expressão gestual que neste trabalho não será percebido, pois será utilizada a palavra escrita, como forma de transmissão. Mas isso não torna aqui, a história oral igual aos documentos escritos, e nem a relação com a mulher terá o mesmo peso.

Enquanto os documentos escritos confirmam-se pela objetividade de quem o produz, como já nos referimos anteriormente, e não de quem o interpreta, ainda firma-se pela esfera do poder que o envolve, o seu meio produtor.

A história oral parte da subjetividade, da rememoração do *eu* sobre o *contexto*. Torna-se evidente a diferença entre ambos, pois se as *fontes documentais*, mesmo sendo passível de alteração de quem a produziu, não são o acaso, tem um motivo de ser, uma linha de informação, mas não de interpretação, já a *história oral* não altera-se em função de uma linearidade de produção, pois ela não é informativa, ela é interpretativa, e a representação do *eu* é uma, mas a forma como ela se mostra, dentro ou fora da coletividade, é outra e que sugere variações.

A mulher musicista tem no Conservatório de Música, o seu lugar de memória, a sua vivência tem como referência o *lar*, ele é a extensão da família, e dos desejos dessa, e o Conservatório tornou-se resultado dessa prolongação, no caso de nossas entrevistadas, a referência mais importante depois do lar.

Essa referência tornou-se importante, não só pelos momentos em que estiveram ali, durante o processo de ensino aprendizagem, mas pelas relações que construíram, enquanto alunas ou professoras, são com essas relações que iremos perceber alguns vínculos emocionais que permaneceram durante as suas vivências.

E a relação entre documento-mulher-entrevista busca construir uma veracidade de forma despretensiosa, mas autêntica, que os documentos escritos não conseguem por si só, é um outro olhar sobre a perspectiva mais do que histórica, e sim social, pois a memória coletiva de um grupo busca a sua sobrevivência no espaço social e caracteriza-se pelos documentos escritos ou não, mas importante salientar que na ausência deste segundo, não torna os relatos improdutivos, apenas passíveis de busca em pequenos elementos contidos neles mesmos, para que a linearidade do aspecto factual seja encontrado em outros campos.

A história oral capta aquilo que os documentos não conseguem o aspecto social de um universo particular, de uma só pessoa entrevistada, mas em conjunto, forma uma pequena representatividade da memória das mulheres musicistas de Rio Grande.

Nossa proposta é perceber características de um processo sócio-político, econômico e cultural, no final do século XIX e enraizado até a primeira metade do

século XX, onde entrecruzaram *família, trabalho e carreira*, e que em alguns momentos iremos perceber tamanha unicidade, como algo material.

O primeiro ponto a ser destacado é quanto à importância das entrevistas, que no momento em que as mulheres musicistas rememoram suas vivências, partindo do princípio de que o olhar está na primeira pessoa, ela, e que é lançado para os outros, e não de maneira plural, mas, de maneira sub-agrupada, pois ela define blocos de importância para a sua vivência, que em conjunto aos outros relatos, perfazem o caminho para uma coletividade parcial da memória musical do Conservatório de Música de Rio Grande.

O segundo ponto é quanto à escolha das entrevistas. Essa prática partiu do propósito de que o grupo caracteriza-se com a presença dos três grupos já anteriormente apontados: *professora, aficionada e artista*. Esses três grupos têm pesos diferentes, mesmo que dentro de uma coletividade, a *professora* remete a extensão do lar, o papel da mãe, *aficionada*, revela o papel de que ainda está subjugada ao poder do marido, ou pai, mesmo que muito disfarçadamente, e a *artista* é a extensão do social, é a vida pública, é a sobreposição da instrução sobre a educação e a provação de suas capacidades sobre isso.

E quanto aos relatos, inicialmente não se tinha um número fechado para a coleta. Portanto, realizamos sete entrevistas. Além de agregar os três grupos, foi estabelecido o fator idade, pois devido ao recorte temporal que prioriza as décadas de 1940 e 1950, no estudo do Conservatório e seu acervo documental, pudemos constatar a presença superior de mulheres, bem como uma frequência em atividades pedagógicas e artísticas, e ainda que tivessem mais próximas desse período, atuando em um dos três grupos, ou mesmo alternadamente entre eles.

Foi constatado que elas tiveram passagem pelo Conservatório de Música de Rio Grande, mas cabe salientar que a importância dos relatos, não servirá para limitar-se apenas a esse espaço, e sim para a importância da música, dentro de outros contextos da vida de cada uma das musicistas envolvidas nesse trabalho.

Para que pudéssemos trabalhar com esse grupo, foi preciso criar uma estrutura de entrevistas, que foi definida em três blocos: primeiro, *quanto à formação e vivência musical*, partindo do processo inicial da educação musical, observando em qual contexto aflorou a vontade pelo aprendizado da música, as oportunidades de estudo, os professores, os locais e as pessoas que mantinham contato a partir da música. No segundo bloco buscamos *as relações no Conservatório*, entre *professores e alunos*, enfatizando a chegada a este local, as atividades pedagógicas ali desenvolvidas, a

relação aluno com aluno e professor com aluno, a construção do saber musical e a formação de uma percepção crítica quanto a um aprendizado anterior a esta instituição. E no terceiro bloco fundamentamos as *atividades artísticas e pedagógicas*, onde buscamos perceber a unicidade das atividades, bem como as diferenças, e a forma como se desenvolviam, e a relação que tinham entre o magistério, a carreira artística e a família. Ainda o peso que se sobrepunha ao optarem por uma ou outra carreira, professora ou artista, e a forma como conduziam um código de postura estabelecido pela sociedade na época.

As entrevistas foram gravadas em gravador portátil, e também foram captadas imagens das entrevistadas, através de fotografias. Além disso, foram cedidas pelas entrevistadas imagens fotográficas, que foram escolhidas por elas, de seus documentos pessoais, referentes à vida musical, e isto teve por critério, o próprio olhar da entrevistada e como ela se via através da imagem, e ainda qual a dimensão desse significado visual para as suas lembranças.

A partir das entrevistas feitas, organizou-se um conjunto de categorias de representação, conceito definido no capítulo 3, a partir de Roger Chartier, que as evidências nomeando-as: 1ª *referência musical*; 2ª *formação de ensino*; 3ª *profissionalização*; 4ª *vida artística*; 5ª *família*; 6ª *percepção quanto à importância da música*, 7ª *o “eu” através da imagem* e 8ª *o passado idealizado*.

As categorias de representação, partindo de Chartier, criam à relação do *ato* e do *efeito*, a mulher musicista não se desvinculava do meio que a concebeu, ela representava o seu próprio processo de concepção, mas ao mesmo tempo tentava construir uma nova representação, a partir da conjunção do que ela herdou como capital simbólico, o meio, e a inserção de um novo poder proveniente de si mesma e a sua relação exterior, ou seja, o efeito da relação entre o público e o privado. Basicamente perceberemos em que tom esteve o modo de relacionamento de nossas entrevistadas para com a *família*, a *profissão*, a *carreira artística* e a *formação musical* e *com elas mesmas*, pois é esse relacionamento que cria o suporte para as suas lembranças. A intensidade dessas só se mantém, de acordo com a relação que ela manteve no passado, e se perpetua no presente entre as categorias e a música, de acordo com a forma como se representou para a sociedade.

E mesmo sendo várias vivências, relatadas individualmente, é possível perceber a formação de uma memória coletiva, onde vários momentos perdidos ainda sustentam-se pela lembrança e pela ação tanto do corpo quanto do espírito de não esquecer as suas vivências.

E o próprio fato de não esquecer essas vivências, faz a mulher musicista colocar à frente dessas, o seu poder simbólico, e todos os elementos que remetam a ele, ou seja, a sua vivência não será lembrada a partir de um ponto de contraposição a sua arte, a música, e sim de elementos referenciadores que propiciaram esse aflorar simbólico.

Ao nomearmos essas categorias, o objetivo se constrói com mais veracidade, pois passaremos a reflexão sobre as lembranças de nossas entrevistadas, percebendo ainda a relação que se permitiram fazer com o presente, mas também o valor do próprio poder simbólico através dos elementos referenciadores.

Mas não conseguiríamos desenvolver essa estrutura de estudo sem alguns pontos que evidenciassem alguns conceitos importantes. Por isso destacamos em *Memória Coletiva* do sociólogo francês da escola durkheimiana *Maurice Halbwachs* (2006) que nos aprofundam os conceitos de Memória Individual, Memória Coletiva, Memória Histórica e a diferenciá-los no tempo e no espaço, bem como suas variações sociais. Compõe ainda um artigo sobre a Memória Coletiva entre os músicos, e faz um estudo sobre a esfera musical, partindo do princípio da comparação da lembrança de uma palavra e de um som, e o sentido de tantos sinais e seus significados.

Outro destaque é a *Dominação Masculina* do Antropólogo e Sociólogo *Pierre Bourdieu* (2009), neste livro ele nos permite perceber a evolução nas análises da relação entre os sexos, e as instituições que fundamentam os princípios de dominação e a sua relação com o espaço, o tempo e o corpo.

Ainda em *Joan Scott* (s/d), que no seu artigo *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*, concebe como categoria de análise e expressa a preocupação de muitos em quererem teorizar o gênero, e isso conflita não só o entendimento quanto ao gênero como categoria, mas dificulta o entendimento das variações culturais provenientes dos grupos que o produzem.

A partir de duas vertentes trabalhadas por *Roger Chartier* (1988), em *A História Cultural: entre práticas e representações* onde na primeira ele verifica os grupos inferiorizados e na segunda a criação de um espaço no campo da escrita podemos compreender as práticas que constroem o mundo como representação, e assim conceituá-los.

Estudaremos também *Matéria e Memória* do Filósofo *Henri Bergson* (2006), pois ele faz uma relação entre o Corpo e o Espírito, onde o primeiro é apenas instrumento de ação. Já a Lembrança se estabelece como ponto de ligação entre a realidade e uma influência perdida, uma intersecção entre o espírito e matéria. E a

Memória, não pode ter no passado, o significado de um antigo presente, pois ela está associada ao lado subjetivo do conhecimento, sendo conservado independentemente.

Temos ainda em *História e Memória* do Historiador francês *Jacques Le Goff* em que destaca a trajetória da História, seus conceitos, seu campo de atuação, a relação entre o Antigo e Moderno (tradição X inovação), o Passado e Presente, aprofundando a concepção de tempo, fundamentada pela periodização. Ainda assim, o estudo nos faz perceber as idades míticas, com as suas sociedades ideais, sem proibições ou impedimentos de tipo algum. Percebemos ainda a decadência da História factual e a valorização do conceito de Memória, tendo como apoio o calendário, instrumento de medida entre o tempo individual e coletivo. Observamos a relação documento/monumento. Enquanto o 1º são instrumentos de um poder e o 2º suportes de uma memória coletiva, segundo o autor.

E por fim, destacamos também, o *Manual de História Oral*, do Historiador e Pesquisador *José Carlos Sebe Bom Meihy* (1996), que apresenta pontos importantes interligados entre si: a evolução dos debates no processo de história oral no Brasil, aliado a esclarecimentos sobre conceitos teóricos e práticos, sustentados por ações reais. Tem como característica básica que antes de ser publicado, o manual foi testado em cursos rápidos na Universidade Católica da Bahia (Salvador); Universidade Federal do Amazonas (Manaus) e no Arquivo Público de Caxias do Sul (Rio Grande do Sul).

É entendido que esses referenciais são parciais, mas são importantes no momento em que apresentam o tom do discurso que iremos usar ao longo de nosso estudo.

Capítulo 1

Contexto histórico e musical nos séculos XIX e XX

Neste capítulo abordaremos o contexto histórico e musical brasileiro entre os séculos XIX e XX, tendo como ponto de referência a Proclamação da República e o desenrolar sócio-político e econômico até a primeira metade do século XX.

Tal processo terá a sua construção a partir de elementos recorrentes em décadas que antecederam a Proclamação da República, e com a chegada desta, teremos como forte referência o pensamento positivista.

Essa referência positivista estará presente no Rio Grande do Sul, recorte esse necessário para entendermos o modo de pensar e fazer e a organização social que envolverá o nosso objeto de estudo, que será tratado mais adiante.

Esse processo demonstra as diferenças quanto ao pensamento positivista a nível nacional e regional, e, por conseguinte os interesses que se consolidaram na prática positivista. Para isso não só apontaremos tais diferenças, como os elementos que caracterizaram o positivismo.

Entre esses elementos, está à mulher como símbolo e principal referência dentro do pensamento positivista, e por assim dizer, todo um modelo de conduta que foi estabelecido para ela entre os séculos XIX e XX, partindo do valor que lhe foi atribuído desde a formação do pensamento positivista.

Assim, iremos contextualizar a mulher dentro da sociedade brasileira, direcionando para o âmbito musical e a extensão disso num primeiro momento para aprendizagem musical em casa, ou em aulas particulares, e por fim nos Conservatórios de Música, fazendo referência às escolhas a partir do processo de ensino aprendizagem.

Dentre os modos de aprendizagem, com a expansão do ensino musical, através do projeto de institucionalização, tem-se nos Conservatórios o alicerce principal. No Rio Grande do Sul esse projeto se designou partindo da capital do Estado, Porto Alegre, para algumas cidades do interior, entre elas a cidade do Rio Grande.

Caracterizaremos a situação político-econômica e social de Rio Grande, entre os séculos XIX e XX, e o seu preparo para as mudanças, com a chegada do Conservatório de Música de Rio Grande.

O contexto histórico e musical aqui trabalhado tem uma grande relevância posiciona factualmente, três pontos fundamentais: a mulher, a música e o conservatório. Esses três jamais poderiam ser analisados nos contextos que iremos propor nos capítulos 2 (*O Conservatório de Música de Rio Grande e seu acervo documental*); capítulo 3 (*Gênero, representação e poder simbólico*) e capítulo 4 (*Mulheres musicistas e suas vivências musicais*), sem que conhecêssemos os meios dos quais se originaram sob aspectos mais amplos, tais como os sócio-culturais e os político-econômicos.

1.1 O Brasil em transição

O ano de 1889 foi o ano da Proclamação da República brasileira, mas não a da realização dos ideais republicanos. Esses ideais mantinham em seu percurso, a estagnação dos problemas não resolvidos pelo império brasileiro.

O principal problema estava na combinação econômica do Brasil: monocultor-latifundiário-escravista, e mesmo com a abolição em 1888, a sociedade ainda respondia àquilo para o qual não estava preparada, ou seja, um contingente de pessoas livres de direito e não livres de fato, pois não conseguiam se adaptar a uma sociedade que não estava apta a integrar dignamente essas pessoas, oferecendo-lhe oportunidades, melhores condições de vida e seus direitos como cidadão.

Além disso, os latifundiários, em grande parte, já mantendo desgostos pela Monarquia, tiveram um grande prejuízo econômico com a abolição, pois o Império libertou os escravos, mas não indenizou os seus senhores.

Outro ponto era como tratar uma nova mão-de-obra, para as propriedades rurais, já que a escravidão era crime, e os imigrantes provenientes da Europa, passaram a recusar com veemência o modo de trabalho e de vida “escravizador”, que se disfarçava de trabalho assalariado ao qual estavam sendo submetidos.

Era preciso remodelar o processo econômico no Brasil, pois as elites rurais enfrentavam um desagravo ao seu patrimônio ocasionado pela Monarquia, sentindo-se traídos por perderem parte de seus privilégios e status social.

Em contrapartida, os centros urbanos, atualizavam-se com as idéias vindas da Europa e dos Estados Unidos, e essa efervescência fazia crescer a burguesia, que no Brasil, mantinha uma postura mais individualizada, percebida muitas vezes onde o indivíduo usava a sua formação profissional, sem muitas vezes exercê-la para firmar sua posição social (DAUMARD, 1985:28). Essa atitude nos demonstra que enquanto na Europa, a burguesia mantinha uma ligação econômico-política com o Estado e com a sociedade, no Brasil, a burguesia preocupava-se com uma postura mais sócio-econômica.

O processo da Proclamação da República construiu uma percepção diminuta quanto à política no Brasil, pois se a República não conseguia ser a própria mantenedora de seus ideais, não estaria pronta para acabar com as amarras imperiais.

Os ideais republicanos estavam alicerçados em dois grupos distintos: os proprietários rurais, representados pelos cafeicultores paulistas e os militares do Exército. Enquanto os primeiros queriam uma maior autonomia nas províncias, os

segundos, que provinham de classes menos favorecidas, diferentemente dos da Marinha, que eram oriundos da elite, desejavam um reconhecimento enquanto corporação.

Tanto os cafeicultores paulistas, assim como os militares do Exército, uniam-se na tentativa de interceptar a Monarquia como um regime exaustivamente viciado em favores, corrupção, privilégios a seu grupo reduzido. Mas seria preciso perguntar que tipo de Estado brasileiro pretendia-se construir, pois a República seria uma mantenedora do poder que desejava se perpetuar.

Esse projeto da República, caracterizado como “liberal, federativa, elitista” (PESAVENTO, 1991:19), traduzia apenas que o regime mudaria, mas não a forma de organizar um Estado. Os “Barões do Café” aproveitavam da desarmonia criada pela Monarquia com as outras províncias brasileiras para tornar tentador “a materialização das idéias liberais no plano econômico e político” (PESAVENTO, 1991:19).

Essa propaganda que os cafeicultores faziam em prol de si próprios gerou várias pretensões quanto ao que deveria ser o mais adequado projeto político.

Os incidentes ao final do período monárquico, entre militares, igreja e o Império, acabou por propiciar a criação de vários grupos que tinham como objetivo discutir os caminhos do Estado brasileiro.

Mas de fato é preciso entender que mesmo uma possível “simpatia” dos cafeicultores com as outras províncias ou mesmo com os militares, não poderia ser entendida como uma compactação de ideias. A sociedade de um modo geral, via como necessária a queda da Monarquia e as elites, que desfrutavam de reais favores do Império, tinham por urgência o fim da mesma. Antes trocar o governante, do que perder o poder.

Havia três correntes claras que deveriam tentar adaptar-se à realidade brasileira, mas talvez a mais provável, não seria a mais adequada a um país sem princípios de entendimento quanto à diferença entre regime e Estado, pois enquanto o primeiro, estava no modo de governar, seja no Império ou na República, o segundo era a posição que devia ser assegurada, e nesse caso, os privilégios do estado oligárquico estão acima dos anseios da nação brasileira.

A primeira corrente, liderada pelos cafeicultores paulistas, devido à valorização do café, e apoiados por outros proprietários rurais, sentia-se oprimida pela Monarquia. Via na República americana, o modelo ideal, pois ela definia o público como soma dos interesses individuais, justificando a defesa de interesses particulares (CARVALHO, 1997:24-5).

A segunda corrente vinha da população urbana e tinha nos pequenos proprietários, profissionais liberais, jornalistas, professores, estudantes, a representação da discriminação frente a novas opções de trabalho. Apontavam as incoerências da Monarquia, como a trava para o desenvolvimento e incorporavam as ideias jacobinas. Não acreditavam no liberalismo, pois esse sistema os manteria ainda longe de algum tipo de privilégio ou melhora financeira. Acreditavam na liberdade e na igualdade, mais como símbolos, do que como ação concreta. Eram minoritários e agressivos. Queriam o fim da Monarquia e não o do Estado (CARVALHO, 1997:25-6).

A terceira corrente era

a versão positivista da república, em suas diversas variantes [...]. A começar pela condenação da Monarquia em nome do progresso. Pela lei dos três estados¹, a Monarquia correspondia à fase tecnológico-militar, que devia ser superada pela fase positiva cuja melhor encarnação era a república. A separação entre Igreja e Estado era também uma demanda atraente para esse grupo, particularmente para os professores, estudantes e militares. Igualmente, a ideia de ditadura republicana, o apelo ou um Executivo forte e intervencionista, servia bem a seus interesses. Progresso e ditadura, o progresso pela ditadura, pela ação do Estado, eis aí um ideal de despotismo ilustrado que tinha longas raízes na tradição luso-brasileira desde os tempos pombalinos do século XVIII. Por último, a proposta positivista de incorporação do proletariado à sociedade moderna de uma política social a ser implementada pelo Estado, tinha maior credibilidade que o apelo abstrato ao povo e abria caminho para a ideia republicana entre o operariado, especialmente o estatal (CARVALHO, 1997:27).

Estas três correntes propiciaram uma reflexão para uma sociedade que buscava um ideal de República, que insistia em manter discursos abstratos, ou seja, as forças estabelecidas no Brasil, as elites agrárias, não pretendiam perder seus privilégios, e isso fez da terceira corrente a mais próxima de ser a ideal, muito mais para um poder centralizado e político, do que social.

Quando nos referimos à questão política, queremos apontar o positivismo no Brasil, como um mantenedor das ideias das elites agrárias junto ao Estado. O projeto político construído não sustentava bases para a sociedade, ideologicamente existia uma linha política, centralizada, e os segmentos sociais eram submetidos ao poder e não a uma ideologia.

¹ Doutrina elaborada por Auguste Comte, que tem como base a sobreposição da forma de pensar sobre o homem, e que está dividida em três estados, que são: teológica (imaginação), metafísica (coloca o abstrato no lugar do concreto e a argumentação no lugar da imaginação) e a positiva (subordinação da imaginação e da argumentação à observação) (COMTE, 1996:8).

As ideias de Auguste Comte², já eram visíveis na escola militar no Rio de Janeiro, pois já mantinham contato com elas desde 1850 (COMTE, 1996:13). Este, em 1845, após encontrar com Clotilde de Vaux, deu uma nova visão para a sua obra. Isso fez com que seus seguidores se dividissem em dois grupos: se antes “o estado positivo caracterizava-se, pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação” (COMTE, 1996:09), preservando o cunho científico, os heterodoxos se definiram contra os ortodoxos, que seguindo Comte, tinham como ideia central a “substituição do Deus cristão pela humanidade” (COMTE, 1996:12). O que entendemos é que, ao propagarem as ideias de Comte, estavam preparando o fim da Monarquia, ou seja, o fim do regime, mas o poder centralizado seria mantido apoiado pelas elites, estariam então conduzindo o discurso de Comte, de forma que dissimulassem os ideais republicanos.

As elites agrárias mantiveram seus privilégios, o que mudou foi o espaço onde atuavam, e com o crescimento do espaço urbano no início do século XX, o campo deixou de ser o único reduto político de proprietários rurais influentes. Com o fim da escravidão, e o aumento das cidades, elevou-se o número de trabalhadores assalariados, sobre quem, segundo a ótica positivista, era preciso manter o controle, e fazê-los entender que possuíam certa proteção, caso eles resolvessem se contrapor de forma insubordinada ao Estado. Tratava-se de um controle por submissão político-ideológica.

Essa harmonia política estabelecida pelo Estado, era a organização da pátria que se refletia em dois elementos positivistas tidos como alicerces: a *família* e a *humanidade*. Como Carvalho nos explica,

[...] A pátria é a mediação necessária entre a família e a humanidade, é a mediação necessária para o desenvolvimento do instinto social. [...] A pátria perfeita deveria ter como característica os dons femininos do sentimento e do amor. A boa pátria será a mátria. [...] O cidadão positivista não age na praça pública, não delibera sobre as questões públicas. Ele se perde nas estruturas comunitárias que o absorvem totalmente (CARVALHO, 1997:22).

Se o positivismo deveria ser um mantenedor dos ideais republicanos para a construção da *boa sociedade*, não podemos deixar de ressaltar a burguesia, como uma classe que passou a exercer ações de cunho econômico, mas que buscava ascensão social.

Essa burguesia irá redimensionar a família, no seu modo de viver, com inovações que proporcionavam um conforto maior dentro do lar e fora dele. Essas ações

² Filósofo francês do século XIX, que acreditava que a sociedade deveria ser reorganizada a partir de uma completa reforma intelectual do homem, e para isso seria necessário fornecer novos hábitos de pensar de acordo com estado das ciências de seu tempo (COMTE, 1996:8).

propiciaram a família, de um modo geral, uma busca pelo prestígio social, que estava além do patrimônio econômico adquirido, mas também de representações da moral e dos bons costumes.

Dentre essas representações, na formação da família e da humanidade, destacamos o poder feminino, a mulher é o sustentáculo do positivismo, pois ela desempenhava o principal papel, o de ser mãe, e a base estava aí, na formação da humanidade. E com o poder burguês, esse seria redimensionado, com valores que foram estabelecidos como aceitáveis dentro da sociedade, sem perder a ótica positivista.

Sabemos que no Brasil, de modo geral, o positivismo tinha um cunho político, mas no Rio Grande do Sul, diferentemente, este regime organizou-se de maneira moral, os princípios sociais estavam agregados aos políticos.

1.2 O Rio Grande do Sul positivista

Caracteristicamente o positivismo brasileiro, apresentou nuances diferentes dentro do território, mas no Rio Grande do Sul, ele foi extremamente destacado. Mas antes que possamos diferenciá-lo, adentraremos na estrutura sócio-política e econômica do Rio Grande do Sul ao final do século XIX e a primeira metade do século XX.

No século XIX, no Rio Grande do Sul, formou-se um confronto entre estancieiros e o governo imperial, em função do principal produto econômico, o charque. Tal confronto estava baseado na desvalorização do produto gaúcho, com os altos impostos cobrados pelo Império, o que prejudicava a sua produção, e a facilidade com que este favorecia o charque proveniente da Argentina e do Uruguai, que era vendido a preços mais baixos que o gaúcho.

Essa insatisfação ocasionou não só a Revolução Farroupilha, como o enfraquecimento econômico dos gaúchos. Em contrapartida, no final do século XIX, o Partido Liberal tornou-se a representação política quase absoluta do Rio Grande do Sul e a aproximação com a Monarquia propiciou uma virada na situação.

Como nos ressalta Celi Pinto, se ao fim do século XIX o reformismo liberal paulista se opunha ao regime monárquico, utilizando-se da propaganda republicana, já os liberais gaúchos mantinham popularidade na província e lealdade ao regime monárquico (PINTO, 1986:9). Essa situação deixa claro o quanto as elites rurais principalmente a paulista, mantinham o desejo da saída do Imperador e o fim da Monarquia, mas não o fim do Estado centralizado sob o comando das vontades das elites como forma de garantir os privilégios.

Esse fortalecimento do Partido Liberal no Rio Grande do Sul, fez com que diferentemente de outras regiões e província do país, surgisse o movimento republicano independente, representado pelo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). Enquanto o primeiro era formado pela “elite pecuária da campanha gaúcha”, o segundo tinha seus integrantes

provenientes da região do norte do estado, de ocupação recente e mais pobre do que a campanha, quer pela ausência da indústria do charque, quer pela distância dos centros consumidores [...] se eram estancieiros, não eram membros da oligarquia política rio-grandense (PINTO, 1986:10).

Essa separação dentro do Rio Grande do Sul, já deixava clara a oposição entre grupos que mantinham uma mesma atividade econômica, no caso o charque, e que se agregaram aos outros segmentos da sociedade. Se em determinados momentos desejam a valorização do produto regional, em termos econômicos, já nos aspectos políticos, confrontavam-se.

Ainda de acordo com Celi Pinto, é importante ressaltar que o movimento republicano gaúcho, diferentemente dos outros espalhados pelo país, estava desvinculado do partido Liberal, além de ter sido um partido que surgiu mais de uma década após o manifesto republicano ter sido proclamado, em 1870, e na sua composição, encontravam-se jovens com formação superior, mas com ausência partidária, além de ter no positivismo de Auguste Comte a sua base (PINTO, 1986: 9-0).

Caracteristicamente, o Partido Liberal teve o seu fortalecimento político desestruturado com a chegada da República, em 1889 e a consequente queda da Monarquia. Já o PRR foi um partido além do cunho político, pois devido à sua organização interna, assim como à rigidez ideológica, fez com que a sua atuação estivesse presente em outros segmentos da sociedade, e que o PRR “desenvolveu um projeto político não-oligárquico na medida em que sempre se apresentou como o executor de políticas que respondiam aos interesses do estado como um todo e de diversos segmentos sociais” (PINTO, 1986:12). A relação entre o *poder como um todo* e a sociedade aponta para o controle da moral e bons costumes. A sociedade tem princípios ideológicos explicitamente políticos, e o modo de vida é redirecionado ao poder do Estado, que se mantém como o *protetor*.

Com a ausência do poder oligárquico no PRR, este precisava consolidar a sua força através da relação que estabeleceria com os diversos segmentos da sociedade, e isso acabou por apontar o positivismo, como o principal suporte ideológico, ou seja, era o fortalecimento do Estado, enquanto mantenedor dos princípios da sociedade ideal, ou pelo menos a busca dela. Outro ponto é que sem o poder oligárquico, exigindo

privilégios de diversos tipos, o PRR ao ter o positivismo como base, abria espaço para um poder moral. Os princípios das boas sociedades estavam na forma de organizá-las. E isso significava construir diretrizes que atendessem, ou pelo menos apontassem, as necessidades sociais rio-grandenses, ou seja, criar um elo que parecesse certa proteção, a determinadas classes sociais, era uma forma de garantir que ele não iria desacatar a ordem.

A construção do Estado rio-grandense positivista, tomou forma com o período em que Júlio Prates de Castilhos³ esteve no poder alternadamente entre 1891-1898, mas seu prestígio se estendeu até as primeiras décadas do século XX. Esse prestígio só fazia confirmar que o positivismo aqui construído era mais que político, estava no modo de viver dos gaúchos.

E apesar das adversidades políticas, o positivismo aqui foi muito mais absorvido, a tal ponto que muitas vezes parecia confundir-se com o próprio regime republicano.

Mas a organização social proposta pelo PRR, que se via segmentada desde o início do período castilhista, e que abrangia a política, a economia e os aspectos sociais, não significava a tão esperada mudança em termos de crescimento. Se, por um lado, o poder estava no Estado, a valorização da estrutura burocrática dentro do poder público também e isso era uma forma de fortalecer ainda mais esse poder centralizado.

E quanto mais esse poder se fortalecia, mais se transformava a primeira impressão de *protetor* para *autoritário*, junto a isso, a instabilidade política, que sempre tentava demonstrar ser inabalável, dava os primeiros sinais de fraqueza.

Nos anos finais do século XIX, o poder castilhista no Rio Grande do Sul, com as diversas adversidades, só manteve a sua herança política, bem como o fascínio ideológico que provocava tanto pelos seus seguidores, como por aqueles que o criticavam, por seu poder ideológico estar misturado à sociedade. O positivismo castilhista se mostrava como um autoritarismo encantador, sedutor, pois se impregnava no modo de viver e pensar na sociedade.

Desde o ensino, a formação técnica, os compromissos sociais, a religião, os trabalhadores, a família, todos estavam diretamente ligados a esse poder.

Mas nos primeiros anos do século XX, com a morte de Júlio de Castilhos, e a chegada de Antônio Augusto Borges de Medeiros⁴ ao poder, este reforçou a

³ Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, sendo membro do Partido Republicano Rio-Grandense eleito em 1891, foi deposto em novembro do mesmo ano. Retornou ao governo em 25 de janeiro de 1893, ficando até 1898. Atuou também como jornalista, dirigindo o jornal *A Federação* de 1884 a 1889. Morreu em 1903 (LOVE, 1971).

⁴ Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, sendo membro pelo Partido Republicano Rio-Grandense, era advogado; sucedeu Júlio Prates de Castilhos em 1898, e ficou até 1908. Retornou em 1913 e ficou no

administração estadual, mantendo o partido e a sua administração em harmonia e o próprio controle sobre a administração permitia que funcionários públicos fossem de alguma maneira fiel a seu poder. Não tinha a pretensão de fortalecer o poder das cidades, o que significava autonomia e perigo ao mesmo tempo, pois quanto mais poder de decisão local, maior seria o distanciamento do seu poder pessoal.

Se politicamente manter a sociedade era uma questão de organização e direcionamento de ideias, quanto à economia o quadro mostrava-se sem grandes mudanças, pois tanto local, como regionalmente até 1930, só foram passíveis de concretizar-se pois

sem as políticas públicas de povoamento, do combate ao contrabando, da extensão e da melhoria dos transportes (portos e ferrovias), de incentivos fiscais à indústria e também sem o aporte financeiro e tecnológico do capital externo aplicado nos portos e nas ferrovias. As políticas públicas republicanas não favoreceram os interesses socioeconômicos tradicionalmente dominantes, da pecuária, charqueadas e das praças de comércio vinculadas. Atenderam especialmente aos novos setores sociais, da agropecuária colonial e urbano-industriais, contribuindo decisivamente para a diversificação da economia estadual e redução de sua dependência por poucos produtos de exportação (HERRLEIN JR.; CORAZZA, 2007:141).

O contexto que se apresentava desde os fins do século XIX, e principalmente até a primeira metade do século XX, era o de uma economia baseada na produção de matérias-primas agropecuárias e a modesta repercussão industrial, devido às poucas mudanças quanto ao nível de produção, ou seja, havia uma carência na modernização industrial.

Essa centralização do poder e toda a sua caracterização positivista encontraram nas primeiras décadas do século XX, uma nova configuração, pois a ideologia positivista ao embrenhar-se no modo de viver e pensar por diversos segmentos sociais, acabou por ter que manter a sua própria existência e o poder, antes protetor e agora autoritário, busca a sua própria tentativa de assegurar-se ao seu projeto político.

O positivismo que mantinha anteriormente o alicerce político ideológico mudou para um caráter cultural ideológico. E como destaque de maiores mantenedores desse poder foram o ensino e a figura feminina. O primeiro como forma prático-teórica de doutrina e a segunda como modelo de moral.

1.3 A mulher sob os aspectos históricos e musicais

poder até 1928, sendo sucedido por Getúlio Vargas, que manteve a hegemonia política do PRR (LOVE, 1971).

A inspiração positivista veio da França do século XVIII, e para os positivistas a *humanidade*, seguida pela *pátria* e pela *família* era a composição ideal para a representação da mulher, como símbolo de sustentação do positivismo. Isso estava construído no discurso de Comte, que

julgava que somente o altruísmo (palavra por ele criada) poderia fornecer a base para a convivência social na nova sociedade sem Deus. A mulher era quem melhor representava esse sentimento, daí ser ela o símbolo ideal para a humanidade. [...] Comte chegou ao ponto de especificar o tipo feminino que deveria representar a humanidade: uma mulher de trinta anos, sustentando um filho nos braços (CARVALHO, 1997:81).

Esse modo positivista de pensar encontrou nas ações burguesas, no Brasil entre os séculos XIX e XX, um código de ética social associado a um novo modo de vida. Até então, o cotidiano mais rural do que urbano estava associado ao modelo patriarcal, onde o homem, na figura do pai, dos irmãos e do marido sobrepunha o seu poder, como forma de proteção sobre as mulheres da casa, bem como a todos os outros indivíduos que estavam dentro da área residencial. Com o poder burguês ocorreu o fortalecimento do cotidiano urbano, e conseqüentemente uma nova organização social da família. Essa esteve mais próxima de uma efervescência sócio-cultural, até então restrita às residências rurais, e houve um contato com o *novo*, que propiciavam um conforto em bens de consumo provenientes principalmente da Europa.

Mas esse contato com o moderno não significava mudança nos papéis sociais, pois se até o século XIX a mulher dentro da família, tinha um papel mais oprimido pela educação que recebeu, e pelo sistema em que viveu, ou seja, se o pai/marido ou irmãos eram o protetor–dominador, todos os outros indivíduos, empregados (escravos) da casa estavam para servi-la. Esse sistema de comportamento era uma extensão do poder masculino e a mulher fazia parte de um pequeno mundo rural, sem muitas sociabilidades, sem muitos afazeres domésticos, sem muito aprendizado. Tudo era delimitado pelo homem, a partir do momento em que delimitava o seu espaço de poder.

Com a ascensão do poder burguês e da ideologia positivista, a mulher era o símbolo dessa conjunção e as ações da burguesia contestavam um sistema arcaico de organizar a sociedade, no qual o sistema senhorial não se renovou e nem mesmo acabou até, pelo menos, a primeira metade do século XX.

Mas o objetivo da burguesia estava atrelado ao progresso econômico e à ascensão do prestígio social. Como uma classe eminentemente masculina, a burguesia, criava o seu próprio código, visando o prestígio social que desejava atingir, ou seja,

recaímos no poder masculino, onde o homem sustentava economicamente o lar, e a mulher estruturava a família.

E essa instituição social remete ao homem, à construção do prestígio que, além de ser social, passa a ser política. A burguesia carregava em si uma renovação de um código moral já estabelecido pelo sistema patriarcal, a diferença estava no espaço em que é produzido. Se antes o modo de vida rural, era precário na qualidade, o urbano oferecia uma variedade de opções quanto ao conforto, e é nelas que se fundamentava o poder moral.

Essa modernização teve seu ponto de referência, a partir da abolição da escravidão, em 1888 no Brasil, pois com os escravos libertos, distantes das casas, fosse na zona rural ou urbana, a mulher passou a ter um papel de excelência dentro do lar, pois ela precisava exercer desde a maternidade até os cuidados com a casa, ou seja, ela passou a ter dentro de casa um papel de gerenciar a vida familiar, sem ter que aceitar um modelo familiar pronto, como ocorria nos séculos XVII-XVIII. Mas isso não quer dizer que ela tivesse mais poder que o homem, dentro de casa, e a partir da valorização da maternidade, como elemento base para a humanidade, como definiam os positivistas, ela passou a desempenhar um papel de moralizadora social.

E esse papel estender-se-ia para a rua, ou seja, se ela era o símbolo da moralidade, ela deveria ter uma representação em casa, extensiva à rua, à relação entre o público e privado.

Mas para construir uma representação em casa, é preciso mudar o modo de viver, se antes, nos séculos XVII-XVIII, o modo de vida familiar, era mais rude, sem muito conforto nas residências, há agora um apelo emocional de *viver* nesse local, e não *estar* apenas nele. No século XIX, assim, as opções de conforto estiveram mais disponíveis e de acordo com as condições financeiras da família, a intensidade de um lar confortável, corresponderia às condições financeiras de cada segmento social.

Como nos coloca M.Bicalho

essa interiorização da vida doméstica, no entanto, deu-se ao mesmo tempo em que as casas mais ricas se abriam para uma espécie de apreciação pública por parte de um círculo restrito de familiares, parentes e amigos. As salas de visita e os salões - espaços intermediários entre o lar e a rua - eram abertos de tempos em tempos para a realização de saraus noturnos, jantares e festas (1989 apud D’Incao, 2009:228).

Nessa época de transição social, a mulher e a família passaram pela provação de manter-se num modo de vida arcaico, ou submeter-se ao desafio do novo, ou seja, estar

diante do desconhecido, e ser avaliado durante todo o tempo, pois como nos descreve M. Leite

nesses lugares, a ideia de intimidade se ampliava e a família, em especial a mulher submetia-se à avaliação e opinião dos “outros”. A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. Se agora era mais livre - “a convivência social dá maior liberdade às emoções” (1989 apud D’Incao, 2009) -, não só o marido ou o pai vigiavam seus passos, sua conduta era também submetida aos olhares atentos da sociedade. Essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada (D’Incao, 2009:228).

No momento em que as mulheres estavam expostas, não seriam avaliadas somente pelas suas prendas – ler poesias, tocar algum instrumento, bordar, desenhar, entre outras, mas pela sua postura, a sua retidão, perante um grupo, pois se já eram casadas, estavam expondo a reputação da família, e nisto estava incluído o papel do homem. A mulher tornava-se a responsável pela imagem que iria construir da própria família.

E as mulheres solteiras, estavam predispostas a arrumar um bom casamento e aí entendia-se que o prestígio social, tanto da mulher quanto do homem, nem sempre teria a combinação casamento-amor, e sim, casamento-prestígio social.

A burguesia parecia carregar esse estigma social recorrente desde o século XV aproximadamente, pois a nobreza era definida pelo prestígio social a partir do nascimento, e a burguesia tinha essa necessidade de ser aceita socialmente. Assim o que vemos é que, enquanto a burguesia cresceu financeiramente e remodelou os modos de viver, a nobreza perpetuou-se na estabilidade social, ou seja, as portas da sociedade estavam sempre abertas, mesmo que tivessem perdido o status econômico.

E ao contrair o casamento, a mulher burguesa precisava manter a imagem da família, à sua semelhança, pois a sociedade abriria as portas, a partir da representação por ela criada. Segundo D’Incao “percebe-se o endosso desse papel por parte dos meios médicos, educativos e da imprensa na formulação de uma série de propostas que visavam “educar” a mulher para o seu papel de guardiã do lar e da família” (D’INCAO, 2009: 230).

Mas se os meios de produção de valores preocupavam-se em como deveria ser a postura da mulher dentro da sociedade e principalmente nos segmentos mais elevados, não demonstravam da mesma maneira em que condições as mulheres menos favorecidas eram tratadas socialmente ou no campo de trabalho.

Ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX, ocorreu um crescimento das oportunidades de trabalho no Brasil, principalmente na indústria, e nesta encontrava-se uma grande concentração de mão-de-obra feminina e infantil.

Além da indústria, havia outras atividades, no setor de vestuário, magistério, artístico e de qualquer forma a mulher tinha na sua profissão o valor estabelecido de acordo como ela era avaliada na sociedade. Além disso, os direitos legais eram sucumbidos pela negligência patronal, acarretando baixos salários, direitos descumpridos e assédio moral e sexual.

As mulheres que pertenciam a esse novo universo estavam ligadas em sua maioria a segmentos menos favorecidos da sociedade. Ao trabalharem fora, o estavam fazendo para complementar a renda do marido, ou mesmo a da casa, se fossem solteiras.

E ao ganhar para ajudar no sustento da família favoreciam o ápice da desvalorização do seu próprio trabalho, pois

esses obstáculos não se limitavam ao processo de produção; começavam pela própria hostilidade com que o trabalho feminino fora do lar era tratado no interior da família. Os pais desejavam que as filhas encontrassem um “bom partido” para casar e assegurar o futuro, e isso batia de frente com as aspirações de trabalhar fora e obter êxito em suas profissões (RAGO, 2009:582).

Com o crescimento do campo profissional para a mulher, abriram-se expectativas para as elites e para a classe média e o confronto estava na ausência da mulher no lar, o que significaria um prejuízo na educação dos filhos e nos cuidados com o marido. E, além disso, o trabalho fora do lar induzia o pensamento da sociedade ao desvio de conduta da mulher.

Isso nos faz observar

[...] à delimitação de rígidos códigos de moralidade para mulheres de todas as classes sociais. As que pertenciam à elite e às camadas médias estavam certamente no centro dessas preocupações, sobretudo as jovens que iniciavam suas carreiras como médicas, advogadas, biólogas, pintoras, pianistas, mas também as trabalhadoras, mães dos futuros construtores da pátria, eram alvos do moralismo dominante (RAGO, 2009:588-9).

As preocupações quanto à conduta da mulher variavam conforme a sua posição social e o trabalho que exercia, pois quanto mais desfavorecida economicamente, mais era desprezada quanto aos direitos e também quanto ao conhecimento. Era um moralismo discriminatório. Segundo Rago,

desde a famosa “costureirinha”, a operária, a lavadeira, a doceira, a empregada doméstica, até a florista e a artista, as várias profissões femininas

eram estigmatizadas e associadas a imagens de perdição moral, de degradação e de prostituição (RAGO, 2009:589).

Essa forma de pensar ainda era subentendida nas palavras dos positivistas no Brasil, pois além do trabalho, havia a questão da remuneração, que “entendiam que a mulher não deveria possuir dinheiro – um objeto sujo, degradante e essencialmente masculino, portanto, contrário à sua natureza” (RAGO, 2009:592). O dinheiro era algo que dava poder, não só de compra, mas de liberdade, e para a mulher isso era quase que nulo, o seu espaço estava limitado ao lar e o dinheiro só era utilizado quando necessário fosse e com a autorização do marido.

Essa proximidade com o trabalho fora fez com que a mulher, assim como a família, entre as décadas de 40 e 50 tivesse acesso a um maior conforto, com bens de consumo, e também em cultura. Mas outra preocupação era a perda da feminilidade, pois a rapidez da vida cotidiana, os afazeres do trabalho e o distanciamento do lar, estavam mais associados ao papel do homem do que ao da mulher.

Um dos processos que permitiu à mulher, que ela se libertasse aos poucos do jugo masculino foi através da educação, e esta era vista como principal instrumento de renovação, não só para a mulher como para o país.

Para os grupos mais abastados, era possível propiciar que as moças tivessem aulas em casa ou escolas com um rígido controle disciplinar e religioso. A preocupação na educação feminina era a que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas” (LOURO, 2009:446), ou seja, o aprendizado de ler, escrever, bordar, tocar piano, falar francês, remetia muito mais à preparação para o lar do que à busca por uma profissão. Ela precisava preparar-se para ser boa esposa, boa mãe, pois ela era o sustentáculo da harmonia familiar. Em primeiro lugar estavam os filhos, e ela deveria ter a retidão de seus desejos, em função das necessidades de uma sociedade, uma prática moralmente estruturada.

Quando o magistério começou a despontar como profissão, muitas foram as críticas, no Brasil, pois em plenos séculos XIX e XX, atestavam-se as limitações morais e intelectuais da mulher para tal atividade. Contudo, havia aqueles que defendiam tal atividade, pois acreditavam que “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação” (LOURO, 2009:450).

Essa profissão, no entanto, tinha limitações, caso a mulher contraísse casamento, deveria se afastar, pois o homem deveria manter a casa, e ela cuidar da família, o que

era também uma forma de desprestigiar tal profissão, pois o ato de educar estava associado ao lar e não a uma profissão.

Associados ao processo de ensino, tanto em casa quanto nas escolas, o aprendizado ao piano, assim como o canto tinham uma relevância muito importante, e eram sempre mais reconhecidos como educação e não como instrução, daí a negação social ao papel de artista para a mulher.

Segundo Toffano, o fato de que a música ser aceita sem reservas para ser exercida pelas mulheres, além de ser apenas educação, estava na relação entre o dedilhar do piano e o gesto gentil na execução de suas habilidades nos trabalhos manuais (TOFFANO, 2007:52). Sem contar que “possibilitaria que elas encontrassem “melhores partidos” no mercado matrimonial local” (TOFFANO, 2007:52).

O que podemos observar é que o aprendizado do piano, assim como outras prendas domésticas, remetia ao espaço do lar, e, portanto a restrição do privado.

Como para a mulher era vedada a participação pública ou mesmo vigiada, isso acabava por limitar o aprendizado. A prática do piano, não poderia ser vista como uma carreira profissional, pois a mulher estava sob o jugo do pai, dos irmãos e depois do marido e, ao profissionalizar-se ela passaria a expor a sua vida no espaço público, começando pelo palco, onde se apresentaria, e mostrando que ela não era apenas educada, mas instruída profissionalmente.

Além disso, até o início do século XX, as ideias no Brasil, ainda carregavam uma herança imperial, falava-se em modernização, mas verificava-se o poder masculino em todas as decisões, desde o espaço privado, o lar até o espaço público, a rua. A mulher tinha o poder de decisão, mas não de contestação, ou seja, ela decidia aquilo que tinha por modelo familiar, o que já tinha sido pré-estabelecido pelo homem.

Daí o fato de a mulher apresentar-se ao piano, e esconder toda a sua percepção musical, pois ela se mostrava conforme o espaço em que estava.

Fica muito claro que a relação entre o piano e a mulher só ocorria por meio de uma prática entre quatro paredes ou com o orientador. Apenas eventualmente havia chances para as moças se exibirem perante ouvintes de fora. A esse contexto imprimia-se um caráter feminino de recato e disciplina (TOFFANO, 2007:53).

Esses dois tipos comportamentais recato e disciplina é que faziam com que a mulher estivesse atrelada à moralidade masculina. O fato de não poder expor-se, até mesmo diante de quem lhe ministrava aulas, elevava o poder moral do homem.

Outro elemento é o fato de as aulas, por muito tempo, serem em casa, ou até mesmo em escolas particulares. Mantinha-se um caráter individual e restrito, sem muito

contato com o mundo público. Além disso, o estudo ao piano era algo que despendia muito tempo, e limitava a mulher, tornando-a ausente de seus afazeres.

No início do século XX, com a crescente valorização do ensino pianístico, e a expansão dos conservatórios, assim como das apresentações de concertistas internacionais, tanto homens como mulheres, houve um contato renovado com o espaço público.

No Brasil, o processo de institucionalização musical, foi o ponto de partida para a profissionalização, o que ocorreu de forma desnivelada e em tempos diferentes. No Império a escassez do material atrelada ao poder masculino limitava a mulher ao espaço doméstico e na República apesar das inovações burguesas, e de uma oferta maior de material, maior contato com artistas, ainda trazia a herança ideológica recorrente de outras épocas: o homem tido como ser superior ainda estabeleceria a moral da sociedade, em prol da família e da pátria.

A passagem dessa forma de conduzir a presença da mulher na música fica clara quando, na metade do século XIX, são fundadas as sociedades privadas, que tinham por objetivo a divulgação e o cultivo da música erudita (TOFFANO, 2007:61-2). “Essas sociedades, geralmente, não admitiam mulheres em seus quadros” (TOFFANO, 2007:62), para o aprendizado estavam limitadas ao lar ou locais particulares, pois nesses locais estariam predispondo a sua presença, como em caráter artístico.

Esse caráter artístico estava destinado a figura masculina, pois dependia de uma figura mais sóbria, firme e profissional.

Com o século XX, e a presença feminina sendo aceita já em algumas sociedades, bem como nos conservatórios, podemos ressaltar a partir de Jaci Toffano, os aspectos que propiciaram a profissionalização da carreira musical. O primeiro está ligado ao enfraquecimento da ópera, devido ao trabalho das sociedades de música e à sua aproximação com os compositores germânicos, ressaltando a textura musical e a literatura para o piano. Além disso, cresce o interesse pelo instrumento, aumentando o seu valor, em detrimento da voz, e aprimorando os concertos musicais. E por último, seria a contribuição direta de pianistas estrangeiros, de passagem ou que se fixaram no Brasil, propiciando o surgimento de uma escola pianística brasileira com raízes europeias (TOFFANO, 2007: 63-4).

A partir desses contatos públicos a mulher conseguiu aos poucos estabelecer uma prática musical mais instruída, mas não menos desvalorizada.

1.4 Contexto musical no Brasil

A música e a história mantêm uma relação de confirmação ao mostrar a busca da perfeição em si mesma. Esse aspecto mais primordial estava acentuado em meados do século XVIII, no relativo ao aspecto clássico da música, onde a perfeição estava naqueles que inspiraram e criaram a sua arte musical.

Esses músicos, compositores, já no século XVII tiveram um desenvolvimento musical em que a “virtuosidade instrumental” e a “vocal” (ANDRADE, s/d: 120) foram muito destacadas, e essas eram trabalhadas nos

conservatórios, principalmente orfanatos, que da mesma forma que as capelas germânicas, ensinavam música às crianças e as desenvolviam no canto. No século XVIII, a função desses estabelecimentos é importantíssima [...] pois a influência da virtuosidade vocal foi tamanha sobre a ópera, e mesmo sobre os compositores, que causou desastres vastos e reações famosas (ANDRADE, s/d:121).

As mudanças no século XVIII estavam na presença dos intérpretes, que distanciavam o compositor da sua obra. Esse fato criava no público uma percepção distorcida, pois o intérprete passa a ser um representante do original. Esse momento cria um conflito onde a música, mesmo sendo ela mesma, buscava no intérprete a sua essência original (ANDRADE, s/d).

O intérprete passava a ser virtuose e onde as suas habilidades podiam, em muitas vezes não transparecer o sentimento do compositor, mas essa postura fazia propagar a música em diversos estilos, em vários lugares, simultaneamente.

No Brasil, a chegada de D. João VI e a Corte Real em 1808, proporcionou à então Colônia, uma reestruturação cultural com princípios europeus, já que “a sociedade portuguesa, italianizada nos seus gostos artísticos, trouxe em sua comitiva cantores italianos e deu todo o apoio necessário para que o hábito de freqüentar a ópera que aqui se estabelecesse. A ópera tida não apenas como um acontecimento musical, mas um evento de extrema importância social.” (BARROS, s/d: 03).

Naquele momento não se demonstraram tentativas de desintegrar uma cultura étnica preponderante junto às demais advindas de povos que tentaram colonizar o Brasil, mas agregar essa nova reestruturação a influências europeias aqui encontradas, como a música sacra e toda a sua prática.

Além disso, a evolução cultural brasileira não aconteceu ao mesmo tempo que na Europa, portanto a quase ausência da produção musical, fizeram-nos perceber a oscilação da qualidade musical dentro do período Romântico, que só seria percebida a

partir dos anos de 1850. Além de essas novas mudanças, que eram mais perceptíveis a uma elite colonial, era visível a inexistência de uma mudança sócio-econômica, pois os ideais que se almejavam antes de 1822 não se concretizaram e a situação do Brasil Colônia continuava a mesma: *monocultora, escravocrata e latifundiária* como majoritária. Mas, em contrapartida com o processo da Mineração, entre os séculos XVII-XVIII, ocorreu a formação de núcleos urbanos, evidenciando a presença de uma nova classe: a *burguesia*.

Essa mudança rural-urbana mostrou-se a própria reinvenção de costumes, o que antes parecia distante do mundo burguês, enquanto instrução, perante os olhos de uma nobreza, passou a ser acessível pelo enriquecimento, assim como a projeção de instrução da primeira. A segunda, por sua vez, passou a reverenciar favores para manter o seu status social e econômico. Essa dinâmica, muito corrente na Europa, desembarcou também nas Américas.

De acordo com Nelson Werneck Sodré,

constitui peculiaridade do desenvolvimento histórico brasileiro a precocidade do aparecimento de uma camada intermediária entre a classe dos Senhores (de escravos e/ou de Servos) e a classe dos escravos e/ou dos servos, isto é, o aparecimento da pequena burguesia antes do aparecimento da burguesia... A referida camada desempenha, entretanto, um papel muito importante, tanto do ponto de vista político como do ponto de vista cultural (apud KIEFER, 1977:65).

A burguesia passou a ser uma das maiores incentivadoras da música e, apesar de ser mais instruída, a sua estratégia estava ligada ao âmbito econômico, além disso, esse modo de relação com a música também propiciava manter uma postura de privilégios, modestos no início. Negociar com as elites, também estabelecia o seu próprio espaço, nas festas, na política e no comércio. No relativo às classes mais humildes, a relação estava muitas vezes nas opções de mercado, ou seja, buscar mão-de-obra, também era uma forma de estabelecer esse espaço, como um protetor que oferece melhores condições de vida.

A burguesia interpunha-se frente ao *patriarcalismo* do século XIX no Brasil, que aparentemente poderia parecer único, mas ele apresenta-se tanto no âmbito rural quanto no urbano.

Essa nova classe era a grande responsável no sentido de propiciar novas ideias e novas práticas econômicas, fazendo mudar o espaço até então em sua totalidade com uma mentalidade rural, para um espaço urbano, com novas profissões, novas concepções culturais, e também a valoração de determinadas atividades, até então

concentradas nas mãos de determinados grupos que se utilizavam disso para controle do saber e dos princípios sócio-políticos.

Com o fortalecimento dessa classe média e o aparecimento da música erudita no Brasil, na segunda década do século XIX, assistimos também às atividades burguesas com relação à música. A grande virada foi a fundação das Sociedades Musicais, que, além de promover o contato com a música de câmara, coral ou operística, coordenava a parte material dos instrumentos musicais, ou seja, a produção, a venda de instrumentos, as partituras e tudo o mais nesse universo, o que resultou uma trajetória disforme na sua atuação, pois muitas perderam a finalidade para a música no decorrer de seu funcionamento.

Com o incentivo burguês, as opções de acesso ao ensino para a música cresceram, pois o material que era utilizado passou a ser multiplicado e divulgado, tanto partituras, como instrumentos, abrindo um círculo antes de compositores e artistas, para intérpretes, alunos e professores, que passaram a dar um novo sentido a música no campo artístico, ainda que em boa parte sobre os moldes europeus.

Em 1833, no Rio de Janeiro, fundava-se a Sociedade Beneficência Musical, idealizada e comandada por Francisco Manuel da Silva, que tinha como objetivo a valorização de músicos locais e isso propiciou também o aparecimento de espaços de instrução musical.

As fundações dos conservatórios pelo Brasil faziam parte de um desses espaços e, ao mesmo tempo, essa ação congratulava o poder burguês, pois o aumento da venda de instrumentos, partituras e outros aparatos, assim como a oferta de concertos musicais de grande relevância, propiciados pela iniciativa particular, acabaram por instigar, direta ou indiretamente, o aparecimento dessas instituições de ensino.

Até então o ensino musical era exercido por professores particulares, tanto em sua residência, quanto na do aluno. A partir dessas novas ações burguesas, os conservatórios tiveram o seu ensino direcionado principalmente para o piano e, de acordo com Amato “reproduzindo uma pedagogia pianística de matriz essencialmente européia, estabelecida naquele continente desde a fundação de conservatórios como os de Paris (1795), Nápoles (1806) e Praga (1911)” (FUCCI AMATO, 2008:173).

Exemplo disso é o Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1847, instituição privada pela iniciativa burguesa, que tinha por princípio

a conveniência [...] de um conservatório de música sob o ponto de vista econômico e político é incontestável sob este ponto de vista ele deve ser considerado como uma indústria, e assim produzindo todas as vantagens de

outro qualquer, prestando uma ocupação honesta, civilizando por via do trabalho (KIEFER, 1977:71).

Na observação sobre o sentido de haver conservatórios para o ensino de música, fica claro o objetivo: além de divulgar a música na sociedade, mas nem sempre para todas as classes sociais, ela também civilizava sobre os preceitos políticos de cada época.

Esse modelo de instituição propagou-se pelo Brasil, dando origens a outros tantos no ensino musical, e até então a educação musical que era feita dentro do lar, fosse ele na casa do aluno, ou na casa de professoras particulares, passou a linearmente transferir-se de acordo com a situação, num processo lento.

A demora desse processo foi porque essa transição do lar para a instituição, enquanto escola, extraía o aprendiz da superproteção patriarcal, pois o espaço de ensino ofertava uma outra convivência com a música.

Uma dessas novas propostas eram os recitais internacionais patrocinados pela burguesia, e também os propagandadores dos repertórios.

Junto dos repertórios ocorria a valorização do instrumento. Entre os séculos XVIII e XIX, o violão já não desfrutava de uma posição muito prestigiosa, e o violino, mantinha a partir da primeira metade do período do século XIX um elevado número de violonistas, já o piano, a partir da segunda metade do século XIX, que de simples instrumento de salão, passará a ser objeto de projeção artística. (KIEFER, 1977:71-2).

Nesse contexto, o que podemos ver é o crescimento da burguesia, não só como grupo, mas em investimentos, e um dos principais passou a ser a instrução, no caso da música, o gosto dessa classe passou a ser mais refinado, ou seja, a música erudita passou a fazer-se presente nos lares burgueses.

Esse crescimento do interesse na instrução musical, fora das concepções sacras, que se estendeu até os vinte primeiros anos do século XIX, era predominante e fez com que a elite rural olhasse com outros olhos o aspecto musical.

De acordo com Nelson Werneck Sodré,

nas casas senhoriais de fazendas, estâncias e engenhos, como nos sobrados ou solares urbanos, começa a generalizar-se o uso de instrumentos musicais, iniciando com cravos, para adiante, generalizar-se nesse instrumento que se tornou típico da educação feminina na classe superior: o piano. (apud KIEFER, 1977:66/67)

Na segunda metade do século XIX, as agitações políticas ocorridas na Europa, principalmente na Alemanha e Itália, fizeram com que a primeira preponderasse a sua superioridade em avanços sócio-políticos e culturais, e um dos aspectos sentidos não só na Europa, como no Brasil, foi a substituição do gosto da arte italiana, no caso a ópera,

pela alemã, que apresentava novas tendências musicais e que passaram a ser mais respeitadas.

A organização do Conservatório fundamentou-se num momento em que a cultura brasileira desenraizava-se de uma herança colonial concebida a partir do início da nossa dominação europeia.

Desde os fins do século XIX, os concertos públicos começaram a proliferar. Quem saía de casa para assistir a um espetáculo musical, já não tinha apenas a opção da ópera. Sinfonias, poemas sinfônicos [...] e música camerística ganharam especial impulso. O piano, instrumento de salão e de aprendizado indispensável como adorno da educação das mocinhas de famílias ricas, destinadas ao lar e vítimas do patriarcalismo vigente, começou a merecer atenção, visando o aproveitamento de suas ricas possibilidades expressivas. [...] (LOPEZ, 1995:93).

Essa prática musical encontrou uma realidade em transição, ou seja, em meados do século XVIII e início do XIX, brigávamos por uma independência, que ia muito além de ser apenas política, era também social, cultural e econômica, mas que apesar de acontecer em 1822, concretizou-se de fato tardiamente.

Ao fim do século XIX e início do XX, assistimos a um “duelo” ideológico entre Monarquia e Burguesia, enquanto a primeira era mantenedora de ideias subsidiadas pela elite rural, a segunda, ávida por novos mercados, esbarrava em uma escravidão não só política, mas social, pois tinha em um mercado consumidor, uma sociedade diversificada em interesses e condições, tanto sociais, quanto econômicos.

Nos vinte primeiros anos do século XX, os anseios de mudanças eram visíveis, mas não se acomodavam frente à intolerância cometida contra os atos. Em 1922, assistimos à Semana de Arte de Moderna, a Revolta do Forte de Copacabana, a fundação do Partido Comunista Brasileiro; era a década que queria pôr fim aos resquícios de um Império e com ele ao fantasma da colonização.

A prática da música e das artes no Rio Grande do Sul, não foi tão diferente do restante do Brasil. Na primeira metade do século XIX, o aprendizado em música, assim como os saraus, e outras manifestações artísticas, ocorriam no interior das propriedades rurais, principalmente.

Nas primeiras décadas do século XIX, Saint Hilaire, em suas anotações de *Viagem ao Rio Grande do Sul*, destaca que quando chegou a Porto Alegre percebeu a ausência de clubes e aponta que “isso nos dá uma idéia da dificuldade de vida social, dificuldade, pois, de vida artística [...]”. Isto não quer dizer que se não cultivasse a música [...]”, pois ele assistiu a um “pequeno baile” onde se dançaram “valsas, contradanças e balidos espanhóis.” Registra também que “algumas senhoras tocaram piano, outras cantaram com muita arte, acompanhadas ao bandolim, e a festa terminou

entre pequenos jogos de salão” (apud BECKER, 1968: 166-7). Essa ausência de clubes limitava em muito o convívio social, e apesar do interesse e prática musical, elas ficariam mais restritas ao lar e à igreja, reforçando o poder de dominação de espaços privados.

Ele ainda acrescenta que essas reuniões aconteciam com muita intensidade, e ao som do bandolim e do piano, só que este último está presente nas cidades de fácil acesso (BECKER, 1968:167), pois o transporte era algo difícil tanto para o instrumento quanto pelo gasto com a locomoção.

Com o crescente poder de influência da burguesia, não só no Brasil, mas extensivo ao Rio Grande do Sul, a relação entre o amadorismo e a profissionalização musical passa a ser construída.

De acordo com Maria Elizabeth Lucas (1980), devem ser considerados três momentos, e não se deve abordá-los como etapas isoladas e sim como integrantes de um processo em que as características de uma fase se interpenetram e se relacionam com as seguintes.

O primeiro momento (metade do século XIX até o final da década de 1870) compreende uma fase na qual a música inexistia como atividade independente (estava associada ao culto religioso ou ao teatro), sendo profissão ligada às camadas inferiores da população. O que distingue nessa fase o profissional do amador é o fato de pertencerem a diferentes classes sociais. O segundo momento (década de 1880-1890) corresponde à expansão do amadorismo sob a forma de sociedades de concertos organizadas por e para elementos de classe dominante e setores médios urbanos, enquanto que os profissionais da fase anterior estavam sendo substituídos por estrangeiros. O último (do final do século XIX ao início do século XX) refere-se à reavaliação que sofre a música como profissão a partir do contato com padrões importados, passando a ser exercida pela classe dominante - setores médios e incorporados, das etapas antecedentes, aspectos do amadorismo que possam distanciá-las de qualquer associação com o trabalho das camadas sociais inferiores.

Maria Elizabeth Lucas vai mais além e aponta que não é difícil perceber que, na rígida sociedade escravocrata, o fato de escravos e descendentes destes se dedicarem ao ofício de músico era suficiente para trazer o desprestígio social à profissão. Ressalta-se bem o fato de que se a profissão era desprestigiada, a música em si não o era; o que explica haver certas chances de ascensão social para um profissional tido como musicalmente bem dotado.

Quanto ao músico amador, era egresso da classe dominante ou de setores médios urbanos, sendo o amadorismo a forma de dedicação à música como “enobrecimento do espírito”, difundida pela classe dominante local. Este conceito, apesar de não ter sido criado no Rio Grande do Sul e sim importado do romantismo europeu, agia no sentido de distinguir a sua atuação frente ao músico profissional e de atribuir status aos seus cultivadores.

Com efeito, a passagem do século é o período em que o amadorismo ganhou força entre os setores médios e de classe dominante, fundando eles sociedades musicais amadoras, dedicando-se ao estudo de um instrumento e/ou canto, à composição, à regência. Surgiu o comércio especializado para atender o consumo de instrumentos musicais, partituras, manuais de música.

De real importância dentre os três momentos, nos limitaremos ao terceiro momento, quando intérpretes vindos de outros lugares, passaram pelo sul do Brasil, e oportunizaram o contato com o público, em recitais internacionais. Muitas vezes os aprendizes conheciam a música pelo material em que aprendiam, e ao tomar o contato ao vivo, podiam perceber a diversidade artística nos intérpretes.

Essa experiência poderia estabelecer limitações, pois as oportunidades de estudar fora, só eram possíveis, em caso de a família ter respaldo financeiro para tal e muitas vezes o caminho era o magistério, ainda limitado aos lares.

Essa predisposição de manter o ensino da música, em casa, ou em sociedades e pequenas escolas particulares confirmava-se, pois se entendia que o aprendizado era apenas um cartão de visita. Muito ligada à questão do sentimento, a música, tinha como herança, os preceitos do positivismo gaúcho, pois estava alicerçada na base moral da sociedade, nos costumes de fato.

Apesar de na primeira década do século XX ter sido fundado, o Instituto de Belas Artes (1908), a forma de ensino não se libertou dos princípios positivistas, pois apesar de não se investir veementemente no ramo artístico, acreditava-se que o ensino era a melhor forma de doutrina política, e isso não fugiria à regra nos Conservatórios, que foram fundados no Rio Grande do Sul a partir do fim da segunda década do século XX.

Quanto ao positivismo, o incentivo técnico sempre prevaleceu devido ao aspecto masculino preponderante como forma de pensar, já que para a mulher subentendiam-se atividades de menor esforço, tanto no fazer, como no pensar.

De certa forma, a música era não só entendida como *hobbie*, mas como algo leve e abstrato, no sentido do aprender, e nesse aspecto, relacionada ao papel da mulher.

Como nos ressalta Leal Rodrigues, “no sistema de Comte a música participa do processo de formação do cidadão, oferecendo as ferramentas básicas para a aquisição das habilidades intelectuais necessárias para o exercício da plena cidadania e liberdade professada pela filosofia positivista” (apud NOGUEIRA, 2007:342).

Mas fica claro que ao citar a filosofia positivista, Comte já delimita o espaço de aprendizado, que será definido pelo programa de governo. Muito mais que programa de ensino, é um programa de governo, e é neste que justifica de forma política, o não investimento cultural, pois não tem um parâmetro de definição para reconhecer a música como profissão, apenas como aprendizagem, ao modo de educação e não de instrução.

De acordo com a Constituição Estadual gaúcha, sob o foco positivista, apontava-se uma “impossibilidade de criar estruturas de ensino para a formação superior de professores e profissionais especializados em diversas áreas fundamentais para uma sociedade, inclusive a música” (NOGUEIRA, 2007:343).

Essa impossibilidade ocasionou uma relação de parceria entre o governo do Estado e as prefeituras, até então intendenções municipais, e que tinham como estrutura um projeto criado pelo Instituto de Belas Artes, em Porto Alegre.

E também a relação de parceria que o estado, realizou com a municipalidade de diversas cidades constituía-se como a construção de mais um instrumento ideológico-político, baseado no controle de gastos, envolvendo a municipalidade.

Mas caracteristicamente nos conservatórios, e com ensino de música de um modo geral associava-se “que a força da escola estava no ensino de piano e no sexo feminino. O estudo de música [...] continuava a ser encarada como “prenda” destinado a “aprimorar” educação das jovens” (BECKER, 1968: 167). É mais uma construção do positivismo, em que a mulher estava destinada mais ao *hobbie*, do que à profissionalização, até porque a música estava ligada ao sentimento e isso gerava dúvidas quanto a uma profissão entendida como *necessária de fato*.

Com a expansão do movimento amadorístico que invadiu o Rio Grande do Sul, temos o processo de institucionalização do ensino musical, iniciado por Porto Alegre e alcançando cidades do interior do Rio Grande do Sul.

Com a criação do Centro de Cultura Artística do Rio Grande do Sul, projeto idealizado por Guilherme Halfeld Fontainha⁵ durante seu período como Diretor do

⁵ Nasceu em Minas Gerais, em 1887, e após temporada de estudos na Europa, fixou-se em Porto Alegre (RS) a partir de 1916. Foi professor de piano, diretor do Conservatório de Música de Porto Alegre e fundou a Sociedade de Cultura Artística de Porto Alegre. Em 1925, transferiu-se para o Rio de Janeiro,

Instituto Brasileiro de Artes do Rio Grande do Sul (1916-1924), e por José Corsi⁶, que tinha como objetivo fazer circular intérpretes nacionais e internacionais pelo Rio Grande do Sul. Foi responsável juntamente com o Centro de Cultura Artística do Rio Grande do Sul por assinar, com as prefeituras das cidades responsáveis, o contrato de criação dos novos Conservatórios de Música que estavam sendo criados no Estado.

Ao mesmo tempo era um projeto de interiorização da cultura artística, com o objetivo de criar na província um movimento musical autônomo, independente do Rio de Janeiro. As cidades gaúchas incluídas no plano original de Fontinha eram em nove, das quais estavam Pelotas, Rio Grande, Santana do Livramento, Bagé e Cachoeira do Sul (NOGUEIRA; SOUZA:2007, 345).

Cabia agora avaliar se os locais destinados aos conservatórios, estariam preparados para receber tal projeto, e como as intendências, assim como a sociedade, receberia tal investimento. Nesse recorte, o local do qual faremos a análise será a cidade de Rio Grande, pois ela abrigará os nossos objetos de estudo.

1.5 Cidade do Rio Grande e as mudanças

Para entendermos a formação do processo musical, através da fundação do Conservatório de Música de Rio Grande, é preciso compreender o contexto sócio-econômico e cultural da cidade, desde os anos próximos da fundação do Conservatório, em 1922, e no decorrer das décadas seguintes, quando a sua estrutura político-educacional, em meados dos anos 50, passou por mudanças.

Rio Grande, ao passo de outras cidades, assim como Pelotas e Porto Alegre e por ter sua importância destacada, também mantinha atividades artísticas e musicais, dentro das residências, ou sociedades pequenas, ou até mesmo nas igrejas. Segundo Saint Hilaire, quando esteve em Rio Grande, no início do século XIX, “assistiu a um “Te Deum, acompanhado por música” e a um baile”, e complementa

Vários padres, entre os quais o cura da paróquia, assistiram ao baile e um deles fazia parte da orquestra.” Logo, a orquestra que servia ao acontecimento civil, tendo a participação de um padre, devia ser a mesma que atuava nas cerimônias religiosas, ou pelo menos os músicos de uma e outra seriam os mesmos. [...] Dançaram-se anglaises e valsas (apud CASTRO, 1977: 167).

onde passou a ministrar aulas de piano no Instituto Nacional de Música, tendo sido, posteriormente diretor dessa mesma instituição (NOGUEIRA, 2007: 345).

⁶ Bandolinista húngaro chegou ao Rio Grande do Sul por volta de 1913. Fundou o Instituto Musical de Porto Alegre; foi presidente do Centro Musical Porto-Alegrense e inspetor e organizador da Banda Municipal de Porto Alegre (NOGUEIRA, 2007: 345).

Essas manifestações culturais mostravam o quanto Rio Grande, sendo uma cidade do interior, mantinha-se integrada a uma vivência cultural mais atualizada. A própria atividade comercial propiciava essa troca. O contato entre as pessoas, que era mantido para trocas monetárias, também se fazia para a troca cultural, era um tipo de conhecimento que se metamorfoseava.

Entre 1889 e 1930, o comércio gaúcho, varejista ou atacadista, comercializava produtos agrícolas coloniais, produtos da indústria regional ou nacional de bens de consumo e produtos importados que passassem pelos portos de Porto Alegre e Rio Grande. O comércio varejista, advindo dos “armazéns” ou “vendas”, estava nas pequenas cidades e vilas do interior, que eram abastecidos por colonos ou pelos caixeiros viajantes, que dispunham de produtos importados vindos do comércio atacadista da capital e da cidade portuária de Rio Grande (HERRLEIN JR.; CORAZZA, 2007:139).

Durante os dez primeiros anos do século XX, Borges de Medeiros instituiu um plano de obras e saneamento em várias cidades e Rio Grande, que se destacava no interior, passou por esses planos, aos moldes positivistas, que desejavam alavancar o Estado, em mudanças estruturais dentro do espaço urbano (SOARES, 2007:295-6).

Percebe-se que a cidade de Rio Grande, nessa fase pós-República, já apontava como uma das cidades do interior mais próspera, e essa situação promovia um cosmopolitismo ainda que de forma pouco proposital, mas que conduziria a um afloramento cultural.

Nesse novo olhar é preciso discutir a ressignificação do contexto, quanto a dois pontos distantes e distintos, o *novo* e o *velho*, pois o espaço temporal sofre recortes no modo de ler, enquanto pesquisadores, mas não no modo de viver e entender. Pela ideia de Jacques Le Goff, podemos transpor conceitos, mas não referenciais atemporais, pois

a oposição antigo/moderno desenvolveu-se num contexto equívoco e complexo. Em primeiro lugar, porque cada um dos termos e conceitos correspondentes nem sempre se opuseram um ao outro: “antigo” pode ser substituído por “tradicional”, e moderno, por “recente” ou “novo” e, em seguida, porque qualquer um dos dois pode ser acompanhado de conotações laudatórias, pejorativas ou neutras (LE GOFF, 2003:174).

Essa complexidade de conceitos sempre foi percebível no espaço urbano e na cidade do Rio Grande não foi diferente, pois as referências da colonização acercavam a própria construção do modelo social, ou seja, o moderno, o novo, não se sobrepôs ao antigo, mas se integrou à tradição, ocorrendo uma ressignificação de culturas, o que foi

um facilitador para o desenvolvimento sócio-econômico, mas que criou adjacências no aspecto cultural, quando se caracterizou como uma cidade portuária.

Essa identidade portuária propiciou à cidade do Rio Grande, ao final do século XIX e primeira metade do século XX, importante variação na indústria, que em contrapartida tinha, ainda na metade do século XIX, as atividades charqueadoras, que mantiveram resquícios desse poder rural até o fim dos anos vinte e início da década de trinta, como ressalta Martins.

Rio Grande acabou incorporando um cosmopolitismo característico de cidades portuárias, mais improvável, tratando-se de uma cidade no extremo sul do Brasil e os interesses mercantilistas que moviam a colonização portuguesa no país. Essa abertura da economia regional com acréscimos nas importações e exportações será dada pelo enriquecimento propiciado pela produção do charque nas terras rio-grandenses (MARTINS, 2006: 73).

Essa diversificação propiciava os encontros sócio-culturais, pois a urbanização reforçou o seu cosmopolitismo, advinda com as políticas de povoamento, que traziam na bagagem um modo de viver, na sua maioria europeia, que encantava com novos hábitos culturais, mais do padrão americano, como afirma Martins. O autor ainda acrescenta que, enquanto o primeiro motivava os passeios públicos, os encontros, a tradição, que caracterizavam praças, pela população que as frequentava, o segundo, diferentemente caracterizava os núcleos urbanos de moradia, o bairro, e os aspectos sócio-econômicos e culturais (MARTINS, 2006:60).

Assim como Porto Alegre e Pelotas, Rio Grande era uma cidade onde

a vida econômica dependia do patrimônio, das rendas e do consumo da elite de proprietários, dos profissionais liberais, dos grandes comerciantes e dos funcionários, isto é, cidades tipicamente rentistas, onde o mercado consumidor era restrito, porém suntuoso, com um consumo de luxo de produtos importados, o que justificava a importância do setor comercial (SOARES, 2007: 294).

Essa concepção do modo de viver foi essencial no desenvolvimento do crescimento econômico, pois com o fim do poder oligárquico no Brasil, onde o poder deixou de ser rural, e enfrentou a crise mundial de 1929, de superprodução, encarando o desenvolvimento industrial, abarcou também novas idéias, mas em estruturas desgastadas. O crescimento tanto nacional, como local, era visível, mas estruturas industriais ainda mostravam um andar significativamente retraído, contudo

[...] nesse período há uma contradição marcante que faz com que mesmo aquelas empresas sulistas e concorrentes com a economia do Sudeste tinham uma sobrevida econômica. Trata-se da Grande depressão de 1929, que estava

em curso, e após, a Segunda Guerra Mundial, que manteria essas fábricas num ritmo produtivo elevado e voltado para a exportação (MARTINS, 2006:162).

O mesmo autor ainda destaca que a cidade do Rio Grande, era produtora de bens não-duráveis e enfrentou dificuldades quanto aos meios de transporte e à renovação do parque produtivo, diferentemente das indústrias que prosperaram no Sudeste (MARTINS, 2006:163). Destaca ainda que a indústria fabril passou a dar lugar à indústria pesqueira e a novas ramificações do setor, e propiciou “a expansão urbana através de loteamentos e a criação de entidades de ensino superior” (MARTINS, 2006:179). Passou aí a delinear-se uma outra configuração sócio-cultural e econômica para a cidade do Rio Grande, onde ocorreu o fortalecimento do ensino superior, bem como planejamentos urbanos que atingiram o crescimento da população nas mais diversificadas classes sociais.

O discorrer desses dois contextos, desde fins do século XIX, evidencia a forma de construção social, política e cultural que não apenas caracterizou um recorte temporal, mas que é a própria identidade do tempo e do espaço.

No fim do século XIX, com a Proclamação da República, e a ascensão do Positivismo, percebemos que a forma de pensar, a nível nacional, estava ambientada ao modo político, e que no Rio Grande do Sul, estava no modo de fazer. Será nessas circunstâncias que podemos verificar o papel da mulher, não só como mãe, mas como sustentáculo da família, tendo a educação como base forte e sendo como principal condicionadora da sociedade, tanto no âmbito público como no privado.

O Rio Grande do Sul, ao propiciar a interiorização do ensino musical, tomou como alicerce a conduta que era mantida dentro dos lares, ou seja, essa interiorização contribuiu para a formação dos Conservatórios, que mantinham uma certa compostura proveniente dos lares ou mesmo das aulas particulares.

Mas percebemos que essa interiorização só seria possível, se economicamente houvesse receptividade na manutenção social, ou seja, uma determinada classe frequentadora desses espaços, só se manteria presente, caso a situação financeira fosse condizente para tal. Portanto no capítulo 2, iremos caracterizar o espaço, a partir da sua construção física e documental e a sua relação com a mulher.

Capítulo 2

Conservatório de Música de Rio Grande e seu acervo documental

Diante do que foi trabalhado no capítulo 1 (*Contexto histórico e musical nos séculos XIX e XX*), podemos perceber a produção do meio que nosso objeto de estudo teve como contexto, através de aspectos políticos, econômicos e sócio-culturais.

Neste capítulo 2, iremos abordar o Conservatório de Música de Rio Grande e o seu acervo documental, ressaltando a importância da mulher na escola e no acervo.

Partiremos da formação histórica do Conservatório, desde a sua fundação em 1922, e observaremos as atividades desenvolvidas entre as décadas de 40 até a metade da década de 50. Ressaltamos que o período é assim designado para que possamos observar a trajetória das entrevistadas, que serão trabalhadas no capítulo 4 (*Mulheres musicistas e suas vivências musicais*). No mesmo período, as mulheres musicistas destacam-se pela importância que tiveram dentro do Conservatório.

Com o período estabelecido, direcionaremos o nosso olhar para o acervo documental, apontando a sua situação, o local onde se encontra dentro do Conservatório, as tipologias de documentos e o processo de salvaguarda que vem sendo realizado para documentação.

A seguir, analisaremos a relação mulher e documento, enaltecendo a importância da primeira enquanto ação subjetiva e do segundo, o documento, como ação objetiva, e referenciando o entrecruzamento de ambos como produção do meio musical.

A relação entre a mulher e o documento atribui, então, a busca por uma formação de memória e aí o nosso entendimento propiciará algumas reflexões sobre a construção da memória de uma determinada coletividade, a memória musical do Conservatório de Música de Rio Grande e a sua possível relação com uma memória histórica, limitada pelo tempo e pelo espaço, mas não pelas lembranças.

2.1 Acervo, patrimônio e memória

Para podermos direcionar nossas reflexões, é importante que tenhamos por definido três conceitos: *acervo*, *memória* e *patrimônio*. Sem eles, não conseguiremos discutir a importância do acervo documental.

Ao entendermos que o conceito de acervo, “é um conjunto dos documentos de um arquivo” (PAES, 2004: 23) precisamos esclarecer que trataremos do arquivo documental da Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”⁷, e que esta tem na sua composição documentos que estão divididos em duas fases.

⁷ A escola teve seu início através do Conservatório de Música de Rio Grande, em 1922, passando em 1954 a Escola Municipal de Belas Artes pela Lei Municipal de nº. 1.687, do dia 9/11/1965, em que a

A primeira fase, entre o período de 1922-1954, quando da fundação do Conservatório de Música de Rio Grande, tinha o trabalho desenvolvido especificamente na área musical - piano, canto, violino, teoria e solfejo; já a segunda fase constitui o período entre 1954-2011, quando o Conservatório de Música passou a ser Escola Municipal de Belas Artes⁸, oferecendo além dos cursos na área de música, cursos de desenho, pintura, e mais tarde na área de dança. Portanto, a documentação da primeira fase não é ímpar no espaço em que está, pois ela congrega a continuidade documental, como forma de valorização da instituição como um todo.

Provocando um recorte mais específico, abordaremos o período dos anos de 1940-1954, que irá criar uma linearidade com as nossas entrevistadas: professoras, alunas, aficionadas e artistas do Conservatório de Música, que será tratado no capítulo 4.

Se o acervo é um conjunto definido por um recorte temporal, através da materialidade, qual a relação do patrimônio com esse contexto? Sabemos que patrimônio histórico é um conceito que

[...] a expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos saberes e *savoir-faire* dos seres humanos (CHOAY, 2006:11, grifo do autor).

A relação desses dois primeiros conceitos nos remete ao olhar que devemos ter com os documentos, que são de alguma forma um conjunto de saberes, nos fazem perceber o cuidado que devemos ter ao olhar esses documentos e ver o que buscamos ali.

A pesquisa de um modo geral nos permite escolher os documentos, mas não nos permite reescrevê-los, e sim verificá-los, quanto ao contexto em questão. Apesar de eles trazerem uma essência informativa, temos por trás, o ideário da informação, ou seja, sempre os dados podem ser mais do que realmente representam ali.

Se fôssemos apenas definir memória, a partir do pensamento de Bergson, entenderíamos que o passado não pode ser pensado como um antigo presente. Ele está

Escola de Belas Artes Municipal recebeu a denominação de “Professor Heitor Figueira de Lemos” (Documento pertencente à Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”).

⁸ Lei Municipal de nº. 703, do dia 3/06/1954, em que o Conservatório é elevado a categoria de Escola de Belas Artes Municipal, sendo um projeto do então Intendente Municipal Frederico Ernesto Bucholz (Documento pertencente à Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”).

associado ao lado subjetivo do conhecimento, sendo conservado autônomo e por inteiro (BERGSON, 2006).

A memória tendo o seu lado subjetivo nos possibilita criar diversos caminhos para a construção do saber. A relação com o documento perfaz da objetividade exposta na informação escrita uma significação cultural que está implícita ao olhar do pesquisador.

Acervo, patrimônio e memória possuem a sua construção de discurso próprio, que funciona sob diversas nuances teórico-práticas, e que leva a um fator identitário oscilante ao espaço temporal que o contempla, mas ambos não funcionam sozinhos.

A individualidade desses três conceitos anula as ressignificações nas quais pretendem se projetar, a partir de um objeto de estudo que nada mais é do que a construção do meio onde ele está. Entretanto, a problemática está na leitura da informação seja ela como for, e da relação desta com o presente, e não com o que ela teve no passado, já que essa informação é produto do passado, mas que não se produz com a intencionalidade do “eterno”.

A relação que ela tem com o presente, é que a faz patrimônio de um conjunto cultural, pois a memória que está na informação tem a sua própria significação, mas que fique claro, ela não fala por si só, pois precisa interagir com vários outros tipos de informações, ressignificados de seus contextos.

Mas ao tratarmos neste capítulo do acervo documental, queremos fazer referência ao que Heloísa Belloto nos diz, quanto a memória e documentos

[...] a memória é um conjunto de informações e/ou documentos, orgânicos ou não. A memória é referenciadora, e não recolhadora ou armazenadora. Os documentos existem nos seus lugares, sem que se tente reuni-los materialmente. Basta que a informação esteja captada, o objeto identificado, localizado e disponível para o pesquisador (BELLOTO, 2007:274).

Se formos partir do princípio da memória como referenciadora, podemos não só concordar com Heloísa Belloto, mas ir além, no sentido de que toda a memória é um conjunto para o lugar, pois assim percebemos o quão importante é a formação identitária para tal.

Pretendemos nesse viés, discorrer e refletir sobre o nosso objeto de estudo, as representações do feminino no Conservatório de Música de Rio Grande, partindo do aspecto material, ou seja, o espaço geográfico e o seu acervo documental, mas também ressignificar o mesmo espaço para outras memórias, que não somente a da música.

A construção identitária irá ter a sua primazia no feminino, baseada no ideário positivista, tratado anteriormente, e que se referencia numa percepção que se cria a

partir da relação entre o passado documental e o simbolismo da mulher, e que só terá o sentido definido, quando caracterizado ao tempo em que se encontra.

2.2 O lugar para a formação do acervo documental

A partir do contexto sócio-econômico do município de Rio Grande, tem-se na formação do Conservatório de Música na década de 1920, uma representação de um símbolo do status social da época, na qual a mentalidade europeia estaria projetada. Também para a sociedade que o frequentaria ou que, pelo menos desejaria fazê-lo era uma demonstração não só de entendimento cultural, mas de aporte financeiro. Além disso, estava situado na parte central da cidade, o que o distanciava muito de pessoas menos favorecidas, ou que residissem longe daquele entorno.

Entenda-se que o local foi construído pelo Clube Beneficente de Senhoras, no início do século XX. Tal Clube, que teve sua fundação em 04/08/1901, era formado pelas esposas dos Maçons, e tinha por objetivos principais: promover a caridade; criar e manter anexo ao Clube um hospital para crianças pobres e também ser um auxílio para a educação da mulher⁹.

O que queremos cotejar aqui são planos diferentes para um mesmo espaço, mas que coincidentemente, criaram um mesmo instrumento identitário, o feminino. A diferença começa a construir-se a partir da simbologia que a define, pois o princípio está em como essa simbologia se faz relacionar e isso é o que sustenta a percepção da memória para que ela se torne no meio em que foi concebida, um suporte para o patrimônio, como um todo. Como diz Gonçalves, o conceito prático de patrimônio está em como

[...] os seres humanos usam seus símbolos sobretudo para agir, e não somente para se comunicar. O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. [...] Não existe apenas para representar idéias e valores abstratos e para ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas (GONÇALVES, 2003:27).

Nesta percepção de desvincular a “contemplação” como único elemento ou, pelo menos, como o mais importante no patrimônio, no que concerne ao nosso objeto de estudo, por ter tido como um espaço de “status social”, é perigoso tornar-se um símbolo incógnito ao seu meio, pois o espaço, o acervo, e as pessoas são o avesso da

⁹ Cópia do Estatuto do Clube Beneficente de Senhoras de Rio Grande de 21/06/1910, pertencente à Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”.

contemplação da monumentalização. São, na verdade, a ação e a reação da reprodução sócio-cultural, num recorte temporal.

A fundação do Conservatório de Música do Rio Grande deu-se em um momento em que a cultura brasileira desenraizava-se de uma herança colonial concebida a partir do início da nossa dominação europeia.

Essa prática musical encontrou uma realidade em transição, ou seja, em meados do século XVIII e início do XIX, brigávamos por uma independência, que ia muito além de ser apenas política, era também social, cultural e econômica, mas que, apesar de acontecer em 1822, concretizou-se de fato tardiamente.

Ao fim do século XIX e início do XX, assistimos a um “duelo” ideológico entre Monarquia e Burguesia. Enquanto a primeira era mantenedora de ideias subsidiadas pela elite rural, a segunda, ávida por novos mercados, esbarrava em uma escravidão não só política, mas social, pois tinha em um mercado consumidor, uma sociedade diversificada em interesses e condições, tanto sociais, quanto econômicos.

Com efeito, a passagem do século é o período em que o amadorismo ganha força entre os setores médios e de classe dominante, sendo fundadas sociedades musicais amadoras, dedicando-se ao estudo de um instrumento e/ou ao canto, à composição, à regência. [...] (LUCAS, 1980:157).

Nos vinte primeiros anos do século XX, as ações de alguns acontecimentos iam de encontro à “velhas ideias”. Em 1922, assistimos à Semana de Arte de Moderna, à Revolta do Forte de Copacabana, à fundação do Partido Comunista Brasileiro; era a década que queria pôr fim aos resquícios de um Império e com ele ao fantasma da colonização.

Com a expansão do movimento amadorístico que invadiu o Rio Grande do Sul, temos o processo de institucionalização do ensino musical, iniciado por Porto Alegre e tendo alcançando cidades do interior do Rio Grande do Sul. Dentro desse movimento, temos a fundação do *Conservatório de Música de Rio Grande*, em 1º/04/1922, pelo *Centro de Cultura Artística do Rio Grande do Sul* com a fiscalização da Intendência Municipal de Rio Grande.

O Conservatório de Música de Rio Grande teve como sede o *Salão do Clube Beneficente de Senhoras*, que se localizava na antiga General Câmara, atualmente rua Carlos Gomes, nº. 583. Tal localidade estava compreendida em uma das três áreas em

que a cidade de Rio Grande dividia-se¹⁰. Como nos diz Costa, “as principais ruas da cidade antiga são calçadas a paralelepípedos e as pedras regulares, sendo a edificação de alvenaria de tijolo. A velha cidade contava com 39 ruas, 3 boulevards¹¹ e 6 praças” (COSTA: 1922,17).

A cerimônia de fundação do Conservatório de Música de Rio Grande contou com a presença de pessoas ilustres da sociedade riograndina e foi presidida por Alfredo Soares do Nascimento, então Intendente Municipal, juntamente com Tasso Bolívar Dias Correia, diretor desta nova instituição, a quem coube receber Guilherme Halfeld Fontainha e José Corsi, diretores do Centro de Cultura Artística do Rio Grande do Sul, e ainda Antonio Leal de Sá Pereira, diretor do Conservatório de Pelotas¹².

A criação do Conservatório de Música de Rio Grande foi um dos marcos, de uma cidade que crescia industrialmente desde o fim do século XIX, proporcionando a formação de uma elite econômica que aprendeu a valorizar a música erudita como símbolo de status social. Em contrapartida, assistiu a um crescimento demográfico, onde o operariado passou a ser base da sociedade riograndina. Além disso, o país e o mundo passavam por uma reavaliação política, econômica e sócio-cultural.

No período que compreende a década de 20 até os anos de 54, ou seja, enquanto o Conservatório de Música tinha como proposta pedagógica somente o ensino de Música, estiveram à sua frente como diretores, os professores: Tasso Bolívar Dias Correia (1922-1923); Heitor Figueira de Lemos (1923-1950), Álvaro Milford Bastos (1951-1958), sendo esse último aluno de violino do Conservatório desde os anos 20¹³.

O grupo de professores, nessa fase, era em média de 3 a 6, atuando anualmente nas áreas de Teoria e Solfejo, Canto, Violino e Piano. Dentre esses professores que compunham o quadro pedagógico da Escola citaremos outros nomes encontrados: Alice Brito, Vicente Fittipaldi, Andino Abreu, Ordálio Teixeira, Haydée Nunes Guedes, Idalina Lopes, José Faini, Philippe Messina, Olga Fossati, Idalina O. Fauth, Inah Emil Martensen, Nilza Nunes Guedes, Edelvira Rasmussen, Edela Lienenkamper, Diva Azevedo Oliveira, Nayade Penna, Maria R. Oliveira, Maria Helia R. de Carvalho¹⁴.

¹⁰ A cidade de Rio Grande dividia-se ainda em cidade nova (demarcada em 1878, por terras cedidas pelo governo geral) e cidade em construção (demarcada em 1905, nos terrenos a aforados e vendidos a particulares) (COSTA: 1922,17).

¹¹ Avenidas.

¹² Fotocópia da Ata de Fundação do Conservatório de Música de Rio Grande de 1º/04/1922, pertencente a atual Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”.

¹³ Informações extraídas dos programas de audições de alunos e professores, livro-ponto de professores, e correspondências internas do acervo documental do Conservatório, pertencentes a Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos” (ver relação no Anexo A pg. 182).

¹⁴ Idem.

Com relação ao número de alunos, de acordo com Prof. Dr. Ezio Bittencourt, em seu estudo intitulado “*Subsídios para o estudo do Conservatório de Música da cidade de Rio Grande: Levantamento do efetivo de matrículas de alunos (1922-1954)*”, o número de alunos em 1922, era de 507, e se manteve de forma ascendente, atingindo em 1954, o número de 600 (BITTENCOURT, s/d: 10).

Havia dentro do Conservatório, alunos que tinham matrículas gratuitas como, por exemplo, em 1930 eram 170 alunos matriculados distribuídos assim: curso de teoria e solfejo, 73; de piano, 76; de violino, 15; e de canto 6, deste total, 15 matrículas eram gratuitas¹⁵. Já em 1948, esse número passará para apenas 12 alunos¹⁶.

Dentre as atividades realizadas no Conservatório, havia apresentações de artistas musicistas, nacionais e internacionais, e também audições e exercícios práticos de piano, violino e canto dos alunos, além de recitais alusivos a datas comemorativas, como em homenagem à Semana da Pátria ou ao Dia do Músico. Paralelamente a essas atividades, o Conservatório e os seus alunos estendiam o seu conhecimento musical para praticarem a benemerência, realizando várias atividades musicais em prol de arrecadações. A exemplo disso, temos o Sanatorio Belem, a Associação Catholica de Professores e Cultura Social. Além disso, o Conservatório registra, no ano de 1939, a Hora da Arte, promovida pelo Grêmio dos Alunos do Conservatório. E ainda alguns saraus literários realizados em homenagem à Semana da Pátria, e ao Centenário da elevação à categoria de cidade do Rio Grande (1935)¹⁷.

A situação com relação à aquisição do material para o ensino de música era um assunto de delicado tratamento, pois o elevado custo dos instrumentos, principalmente do piano, dificultavam as apresentações. Podemos constatar através de observação do Relatório da Prefeitura de 1930 que,

no transcurso do ano realizaram-se os dois exercícios práticos regulamentares, outro tanto não ocorrendo quanto às audições publicas por falta do novo piano para isso necessario.
Não foi possível a aquisição do aludido instrumento por motivo do encarecimento da moeda estrangeira.
Medida econômica aconselha a protelação dessa compra¹⁸.

¹⁵ Relatórios da Prefeitura Municipal, Exercício do Prefeito Antonio Rocha de Meirelles Leite, do ano de 1930.

¹⁶ Relatórios da Prefeitura Municipal, Exercício do Prefeito Miguel de Castro Moreira, do ano de 1948.

¹⁷ Informações extraídas da relação de programas de audições de alunos e professores presentes no acervo documental da Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos” em pesquisa realizada em 2009 (ver relação no Anexo B pg. 186).

¹⁸ Relatórios da Prefeitura Municipal, Exercício do Prefeito Antonio Rocha de Meirelles Leite, do ano de 1930.

Nos anos seguintes, 1931 e 1932, ainda no governo do mesmo prefeito, a justificativa para a não realização das atividades era pelo mesmo motivo, o encarecimento do instrumento.

Em 3 de Junho de 1954, de acordo com a lei municipal de nº. 703, o Conservatório é elevado à categoria de Escola de Belas Artes Municipal, sendo um projeto do então Intendente Municipal Frederico Ernesto Bucholz. Abaixo segue a digitalização de documentos que apontam esse processo¹⁹.

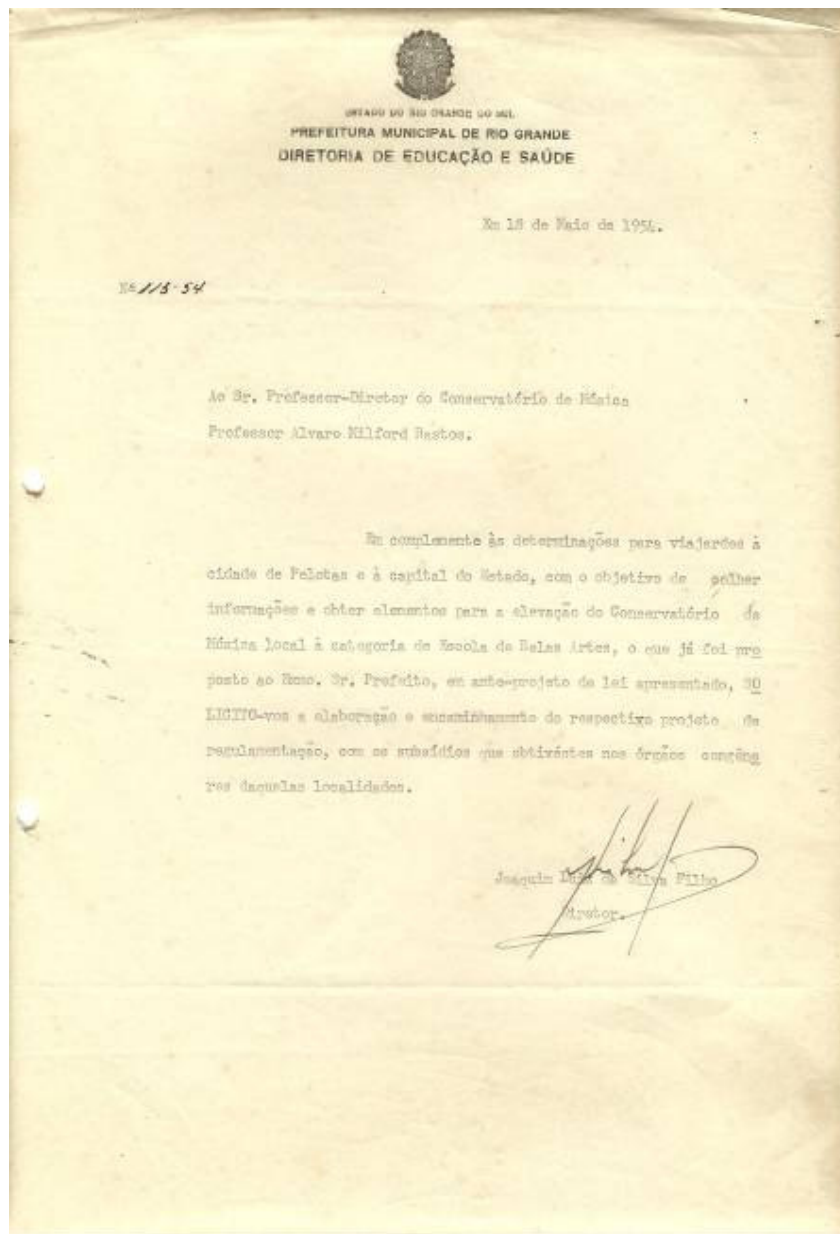


Imagem 1: Documento do processo de elevação do Conservatório à Escola de Belas Artes Municipal, em 18/05/1954. (Digitalização feita em 2011)

¹⁹ Documentos pertencentes à Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos” (Imagem 1, 2 e 3).



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO GRANDE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

-CONSERVATÓRIO DE MÚSICA-

Nº 6/84

Em 21 de julho de 1954.

Ilmo. Sr. Dr.

JOAQUIM LUIZ DA SILVA FILHO

DD. Diretor da Diretoria de Educação e Saúde

N/Cidade

Dando fiel cumprimento ao vosso ofício nº 115/54, data-
do 18 de maio último, tenho o máximo prazer de passar às mãos de V. S.,
o projeto de regulamentação da Escola de Belas Artes, elaborado por esta
Direção, com os subsídios obtidos na cidade de Pelotas e na Capital do
Estado, em órgãos congêneres.

Sem outro objetivo para este, subscrevo-me com a
mais elevada estima e distinta consideração.

ALVARO MILFORD BASTOS

Professor - Diretor

Imagem 2: Documento do processo de elevação do Conservatório à Escola de Belas Artes Municipal, 21/07/1954. (Digitalização feita em 2011)

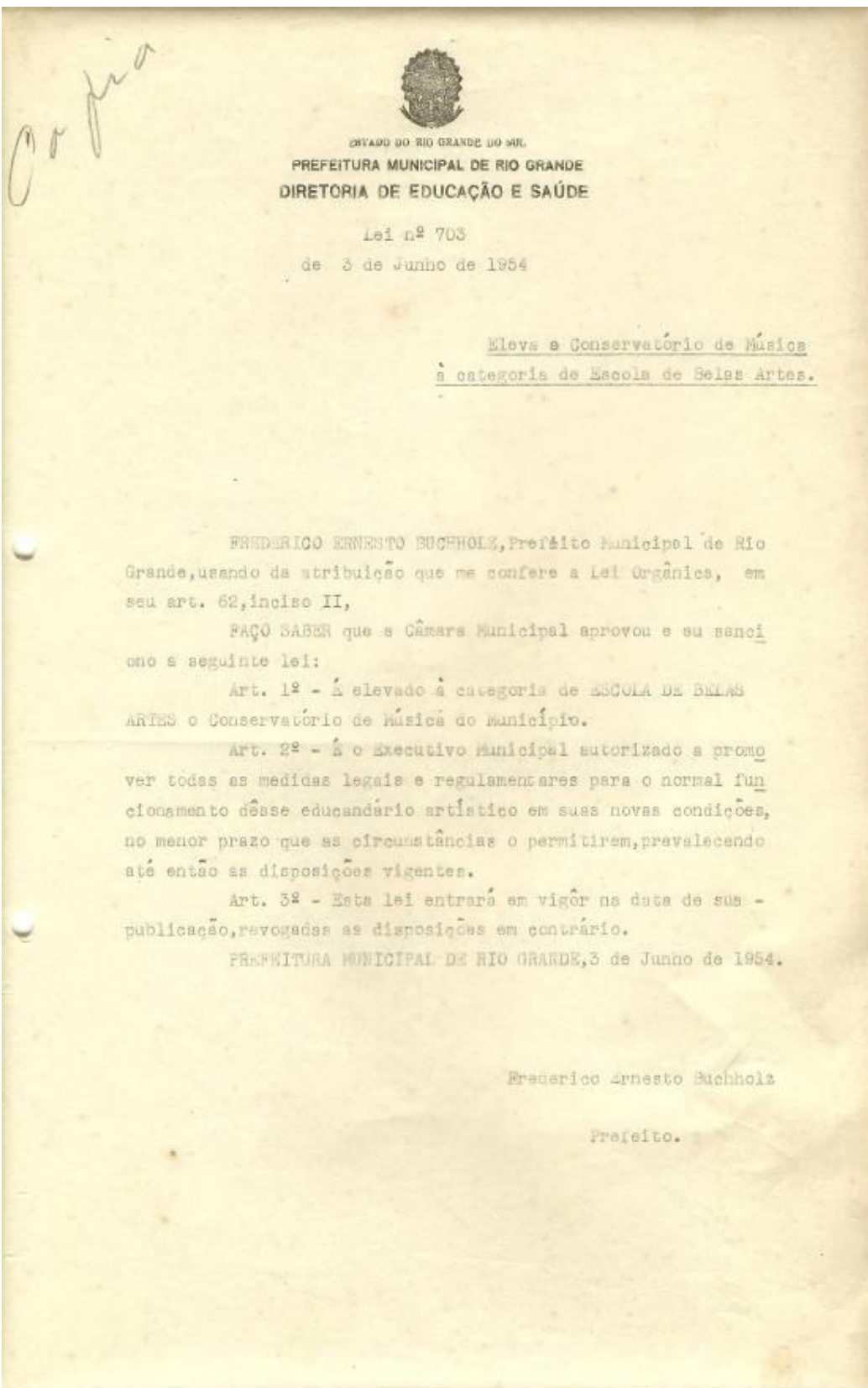


Imagem 3: Documento do processo de elevação do Conservatório à Escola de Belas Artes Municipal, 03/06/1954. (Digitalização feita em 2011)

Na sequência, algumas imagens dos programas de apresentações de artistas musicistas, que se destacaram nas décadas de 40 e 50, dentre as atividades do Conservatório.

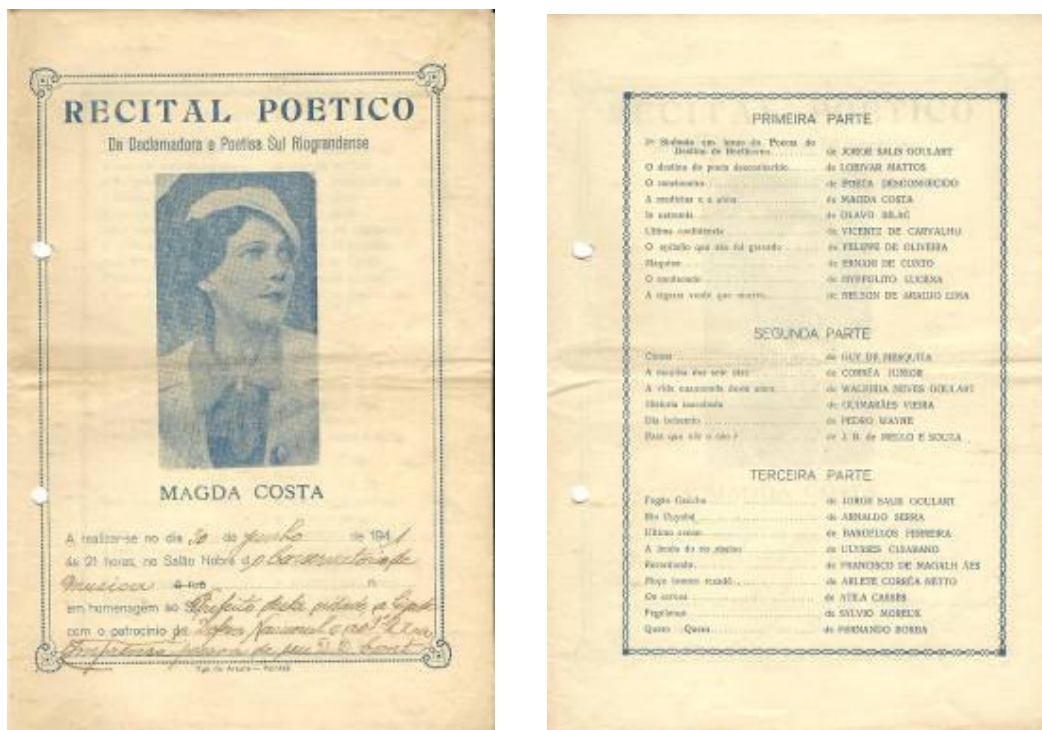


Imagem 4: Programa do Recital Poético de Magda Costa em 1941, em Rio Grande.
(Digitalização feita em 2011)

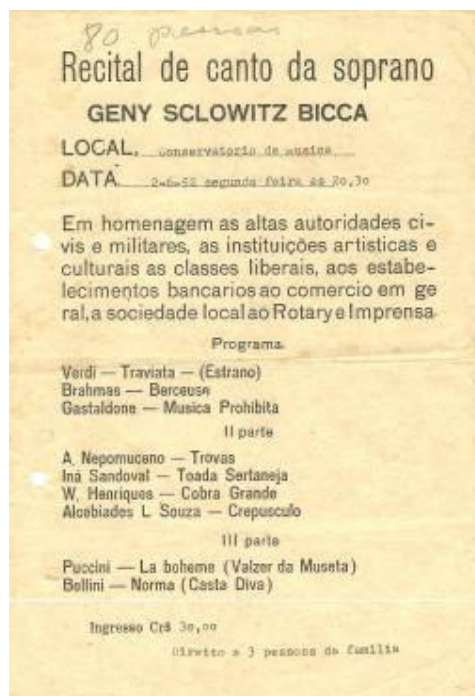


Imagem 5: Programa do Recital de Canto com a Soprano Geny Sclovitz Bicca em 1952, onde compareceram cerca de 80 pessoas, em Rio Grande. (Digitalização feita em 2011)

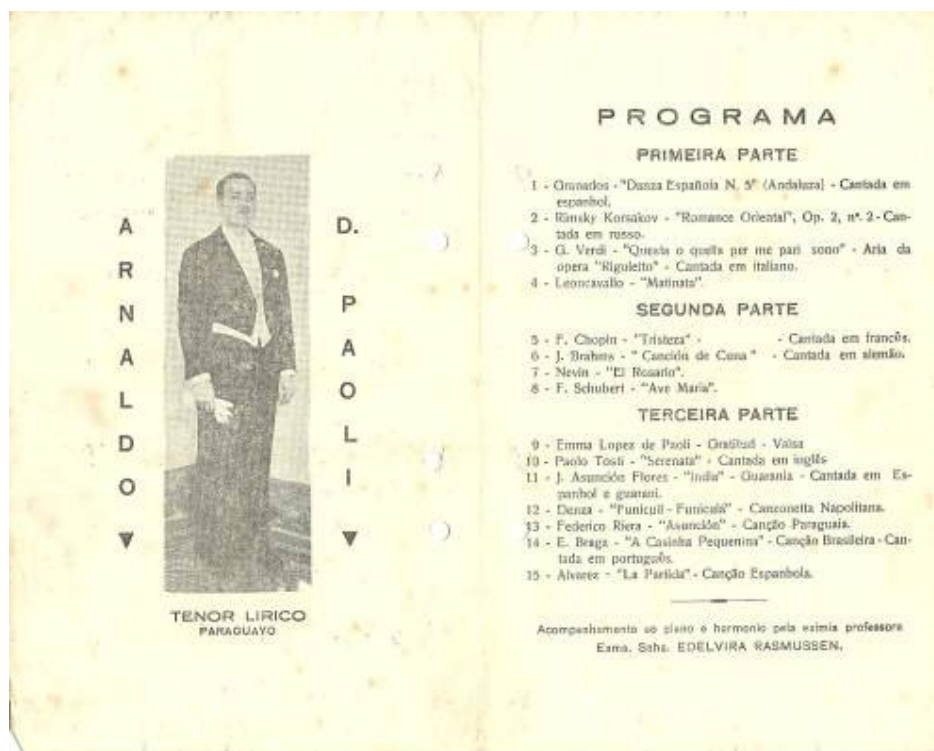


Imagem 6: Programa do Concerto do tenor Arnaldo D. Paoli, em 1950, onde compareceram cerca de 182 pessoas, em Rio Grande. (Digitalização feita em 2011)



Imagem 7: Programa do Concerto com a pianista norte-americana Verônica Mimoso Ehrbar Liszt, em 1950, onde compareceram cerca de 50 pessoas, em Rio Grande. (Digitalização feita em 2011)

Assim, em nosso entendimento, patrimônio não se faz apenas através de prédios ou de documentos desvinculados de sua representação do meio onde foram concebidos, e sim são produtos do meio de sua concepção.

Quando nos referimos ao Conservatório como um lugar de memória, partimos do princípio de que a simbologia fundamenta o passado, e antes de nos apoiarmos nos instrumentos, programas, partituras, entre outros, apontaremos para pessoas, e para a memória delas, tanto individual, quanto na coletividade, e também para o lugar, enquanto espaço geográfico.

O que queremos fazer aqui é transmitir o que é a popularidade do conceito patrimônio, sendo que na prática de fato diverge no modo como são concebidos os conceitos, pois existe entre eles um problematizador, que podemos designar como 'poder'. Nas palavras de Poulot captamos

se o conceito de “patrimônio” conhece, atualmente, uma popularidade espetacular, associada aos investimentos de toda a ordem (política, financeira) suscitados por ele, a investigação a seu respeito oscila entre a evocação de algo inefável – os valores da civilização – e a atenção exclusiva prestada às instituições e aos profissionais do setor. Uma dificuldade particular refere-se ao fato de que o próprio patrimônio determina as condições concretas de sua abordagem, comunicação e controle; de fato, por seu intermédio, o pesquisador é conduzido ao âmago de um quadro de valores que se afirma incontestável (POULOT, 2009:10, grifo do autor).

Quando ele nos destaca que o patrimônio aponta seus próprios valores, podemos sugerir que isso está fundamentado na identidade do conjunto que compõe o patrimônio em questão. Mas a dúvida está em sabermos se o patrimônio consegue conceber uma única identidade de conjunto ou se essa identidade são informações de elementos que pertencem a vários conjuntos, e que ocupam o mesmo espaço geográfico, e num mesmo recorte de tempo.

2.3 O acervo documental e a sua relação entre passado e presente

Ao tratarmos da documentação e do local do Conservatório de Música, queremos descrever sem recortes a atual Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”, pois o espaço ocupado pelo primeiro, o Conservatório, automaticamente passou a abrigar a segunda, a Escola. A identidade construída num primeiro momento propiciou espaços para outras identidades dentro de um mesmo contexto, o que significa que o patrimônio não é o próprio passado, mas um instrumento formador de significação do passado.

Podemos perceber isso quando Jacques Le Goff nos diz que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003: 535-6), pois ele habita a ação da sociedade que o produziu. Essa apropriação do documento, como forma de criar o seu próprio simbolismo, é a referência segmentada do espaço temporal. Cada grupo, mesmo sem propósito de persuadir o futuro, produziu o seu registro documental e isso é uma forma de criar representação de poder.

Apesar de fazer uma apresentação e análise geral da documentação nos primeiros 40 anos de formação, quando o Conservatório desenvolvia atividades específicas na área de Música, o recorte se debruçará sobre o período de 1940-1954, pois pretende fazer relação entre os anos que antecederam a mudança de Conservatório para a Escola Municipal de Belas Artes, e irá cotejar as informações com as entrevistas

orais trabalhadas no capítulo 4, com alunas, professoras e artistas que formaram a sua trajetória musical no Conservatório.

Esse acervo formou-se a partir de atividades desenvolvidas na sua rotina diária, tais como aulas de música, de dança e de artes plásticas, apresentações, recitais, saraus, exposições no Conservatório, tanto administrativas, quanto educacionais e culturais, e está composto por fotos, programações, provas de alunos, jornais, livros de matrícula, livro ponto e correspondências ativas e passivas²⁰.

Assim, “o documento de arquivo só tem sentido se relacionado ao meio que o produziu. Seu conjunto tem de retratar a infra-estrutura e as funções do órgão gerador” (BELLOTTO, 2007: 28), pois o documento não é produzido para o momento, com o olhar histórico, assim como qualquer fonte de pesquisa. É a despreensão da construção identitária que constrói a representação de um contexto.

Importante é ressaltar que existem lacunas na documentação, devido aos procedimentos errôneos que sofreu ao longo de décadas, como descarte equivocado, extravio, descarte por problemas de danificação do material, e que, provavelmente nunca sejam preenchidas, pois

documentos são diariamente destruídos, nas diferentes instâncias governamentais, por desconhecimento de sua importância para o posterior estudo crítico da sociedade que o produziu. Tal desconhecimento acarreta o desleixo e a não-priorização no que tange aos serviços de arquivo e à preservação de documentos (BELLOTTO, 2007: 27).

2.3.1 Espaço físico

O Conservatório de Música passou a funcionar em 1922 no atual prédio, que teve sua obra concluída em 1921. Este pertence ao Clube Beneficente de Senhoras, e está situado na Rua Carlos Gomes, nº. 583, no Centro da cidade do Rio Grande (antiga General Câmara) em estilo eclético²¹, sendo que a fachada bem como o seu interior já sofreram alterações.

O prédio possui dois pavimentos: o térreo e o 1º andar. No 1º andar, funcionam a biblioteca, o auditório, a galeria de arte, a sala dos professores, a sala da direção e da vice-direção, uma sala de aula, cozinha, banheiro e ante-sala. No térreo, do lado esquerdo, funcionam as salas de aula, num total de 7 salas, a secretaria, 2 banheiros e

²⁰ Ou expedidas e recebidas, tais como cartas, ofícios, telegramas e cartões identificados até o momento.

²¹ Mistura de novos elementos, associados a gostos estilísticos historicistas, entre o fim do século XIX e principalmente nas primeiras décadas do século XX, tentando criar uma nova linguagem arquitetônica (ZANINI, 1983: 428).

um anexo ao fundo com quatro salas de aula. Do lado direito funciona o Clube de Senhoras, o qual ocupa 3 salas.

A sala onde se encontra o acervo está no 1º andar, localizada dentro do Auditório Everton de Medeiros. Importante destacar que esta é um recorte dentro do auditório, ou seja, um espaço adaptado para tal funcionalidade.

Esse espaço tem a função de guardar não só documentos, como outros objetos, como móveis, aparelhos variados, material usado em aula e apresentações devido ao crescimento da Escola e ao pouco espaço físico. Tal espaço, concebido como depósito, ficou designado como “morto”. Para este não existe um funcionário responsável.

Abaixo, segue uma planta baixa de 1938, única sobre o prédio do Conservatório, onde se podem observar os dois pavimentos.

No detalhe a seguir, um recorte feito da sala, onde se encontra o “morto” e posteriormente a documentação. Tal espaço mede 7m40cm de comprimento X 1m88cm de largura, tem a iluminação de duas janelas, que estão posicionadas frente à frente, sendo uma para um pátio interno e a outra com uma sacada para a via pública.

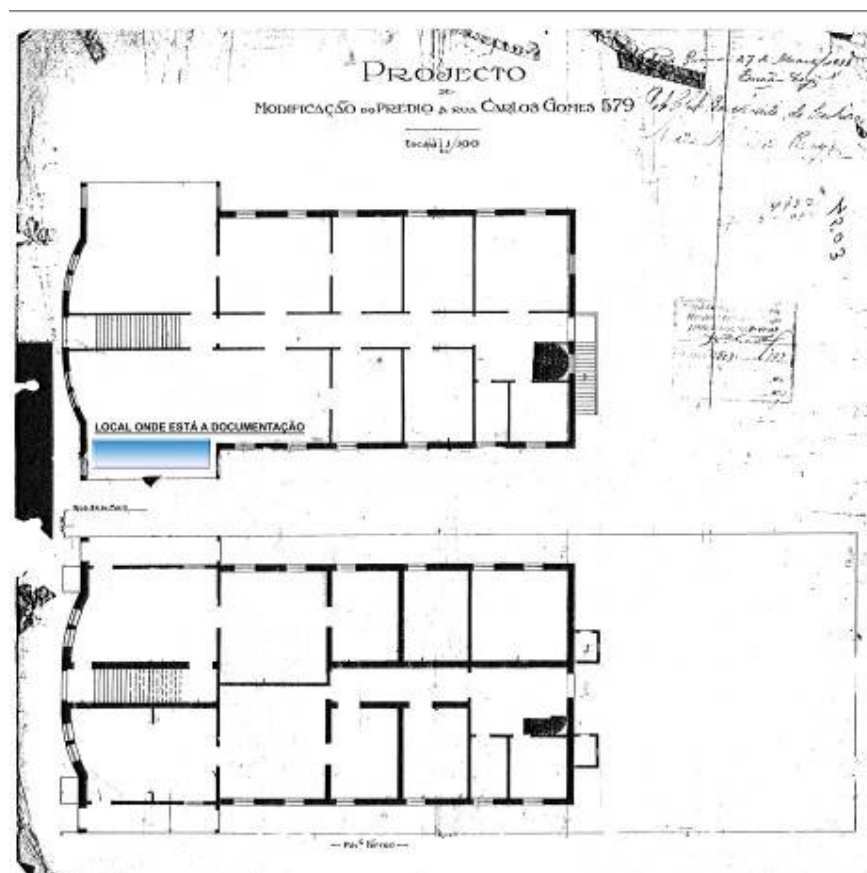


Imagem 8: Fotocópia da planta baixa do Conservatório de Música de Rio Grande, de 1938.
(Arquivo documental da EBAHL- Digitalização feita em 2010)

Neste local encontramos documentos que compreendem as três idades²², sem tratamento adequado. A seguir, através de imagens, veremos o espaço físico e o acervo documental.

A fachada do prédio em três momentos



Imagem 9: Fotocópia da planta de fachada do Conservatório de Música de Rio Grande, de 1938.

(Arquivo documental da EBAHL)

(Digitalização feita em 2010)

²² **Arquivo Corrente:** Conjunto de documentos em curso ou de uso frequente. Também denominado arquivo de movimento. **Arquivo Intermediário:** Conjunto de documentos procedentes de arquivos correntes, que aguardam destinação final. **Arquivo Permanente:** Conjunto de documentos que são preservados, respeitada a destinação estabelecida, em decorrência de seu valor probatório e informativo (PAES, 2004:24).



Imagem 10: Antigo Prédio do Conservatório de Música de Rio Grande, nos anos 1920.
(Arquivo documental da EBAHL)



Imagem 11: Atual Prédio do Conservatório de Música de Rio Grande, hoje denominada Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”. A fachada apresenta-se bastante descaracterizada, quanto ao seu modelo original. (Registro fotográfico feito em 2009)



Imagem 12: Auditório da Escola (visão parcial).
(Registro fotográfico feito em 2009)



Imagem 13: Auditório da Escola (visão geral)
(Registro fotográfico feito em 2009)



Imagem 14: Arquivo (Visão interna da esquerda para a direita)

(Registro fotográfico feito em 2009)

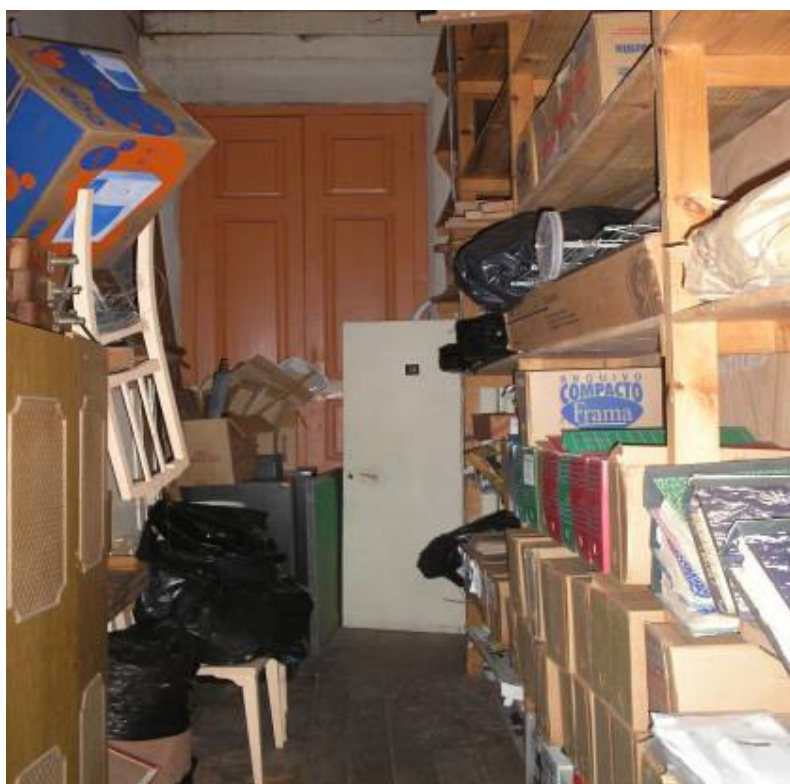


Imagem 15: Arquivo (Visão interna da direita para a esquerda)

(Registro fotográfico feito em 2009)



Imagem 16: Arquivo (Visão interna)

(Registro fotográfico feito em 2009)



Imagem 17: Arquivo (Visão interna)

(Registro fotográfico feito em 2009)



Imagem 18: Arquivo (Visão interna)

(Registro fotográfico feito em 2009)

No que concerne à avaliação do patrimônio, o importante é entender a própria prática com relação ao passado, o modo de redirecionar o cuidado com essa identidade, mas sem esquecer que o patrimônio não é o que ficou para trás, mas sim a identidade do conjunto em si.

Para isso é importante perceber dois aspectos essenciais que nos refere Poulot:

a atitude patrimonial compreende dois aspectos essenciais: a assimilação do passado, que é sempre transformação, metamorfose dos vestígios e dos restos, recreação anacrônica; e a relação de fundamental estranheza estabelecida, simultaneamente, por qualquer presença de testemunhas do tempo remoto na atualidade (POULOT, 2009:14).

Essa metamorfose que se deve entender tanto para os vestígios, quanto para os testemunhos, nos mostra também que as ações patrimoniais mudam de acordo com as expectativas do contexto no qual estão inseridas. Quando nos referimos as expectativas, entenda-se que não estamos falando em suposições do que deverá ser feito, mas em expectativas do real, do concreto, do que pode ser feito de fato.

Projetar esse discurso para o nosso estudo é fazer perceber que o acervo em questão precisa ser adequado a uma realidade concreta e menos violável.

2.3.2 Descrição do material

Em 2008, nós passamos a organizar o acervo documental. Essa organização iniciou-se com uma higienização básica e separação por tipologias, e não mantinha um trabalho sistemático, pois desenvolvíamos outros trabalhos na escola. Em 2009/2010, essa atividade foi interrompida e será retomada em 2011. Nesse período de interrupção não foi designado outro funcionário para tal função.

No acervo documental identificamos o tipo de gênero dos documentos²³, que, até o momento, foram organizados nas seguintes tipologias:

- Programas de Concertos: sendo Audições de Alunos, Apresentações de Artistas e diversos, em média três apresentações ao ano, totalizando 85 programações, entre os anos de 1922 e 1954.
- Livros de Matrícula, sendo um de cada período: 1922-1927; 1927 - 1943; 1944 - 1954.
- Fichas de Matrícula: metade da década de 50, 60.
- Provas em papel, tipo almanaque, aproximadamente 2 provas ao ano, com uma média de 4 a 5 folhas, com notas e pareceres, totalizando 64 cadernos, entre os anos de 1922 até 1954, havendo ausência total na década de 1940.
- Correspondências, relatórios, justificativas, 10 documentos da década de 1920; nos demais anos não consta verificação.
- Documentos expedidos e recebidos: não consta a verificação específica temporal.
- Livro ponto: 1927-1931
- Livro de Frequência das aulas de Violino: 1951-1960
- Fotos acondicionadas em álbuns, aproximadamente 100 fotos, sendo que do período em estudo, dos anos de 1940 até 1954 há uma foto.
- Jornais: 4 exemplares da década de 1920.

A seguir seguem as imagens de alguns tipos de gênero de documentos, acima citados:

²³ A designação dos documentos, segundo o aspecto de sua representação nos diferentes suportes: textuais, audiovisuais, iconográficos e cartográficos (PAES, 2004: 26)

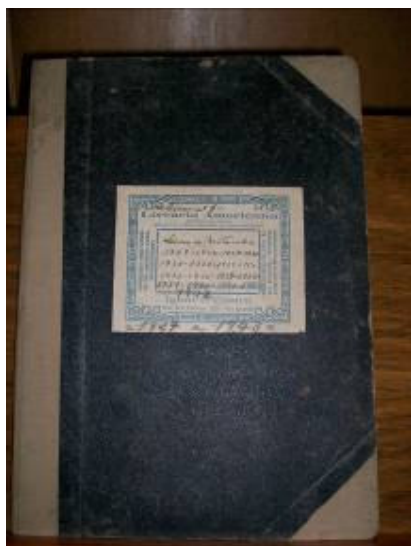


Imagem 19: Livros de Matrícula das décadas de 20 e 50 (Face externa e interna do livro)
(Registro fotográfico feito em 2011)

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO GRANDE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
ESCOLA DE BELAS ARTES

ANO LETIVO DE 1958 N.º DA MATRÍCULA 2

Nome Lucia Maria Terra Costa
Filiação Lucy Figueira Costa

Cidade Rio de Janeiro Estado RJ Data de nascimento 12.1.1928 Estado civil Solteira
Profissão Dona de casa Matrícula 12.1.1928 nº 925
Cidade Rio de Janeiro Estado RJ

FREQUÊNCIA

MÊS	DIF. e TEORIA		PIANO		CANTO		VIOLINO		DIF. e PINTURA		B. MÚSICA		ESCALATURA		DINÂMICA	
	Frequência	Faltas	Frequência	Faltas	Frequência	Faltas	Frequência	Faltas	Frequência	Faltas	Frequência	Faltas	Frequência	Faltas	Frequência	Faltas
ABRIL	2	1	2	0												
MAIO																
JUNHO																
JULHO																
AGOSTO																
SETEMBRO																
OUTUBRO																
NOVEMBRO																
DEZEMBRO																
TOTAL																

APROVEITAMENTO

MÊS	DIF. e TEORIA	PIANO	CANTO	VIOLINO	DIF. e PINTURA	ARMONIA	ESCALATURA	GRAMÁTICA
ABRIL	2	2						
MAIO								
JUNHO								
JULHO								
AGOSTO								
SETEMBRO								
OUTUBRO								
NOVEMBRO								
DEZEMBRO								
TOTAL								

CONSIDERAÇÕES **EXAMES**

REMARKS

Imagem 20: Fichas de Matrículas utilizadas a partir dos anos 50 (Frente e Verso).
(Digitalização feita em 2011)

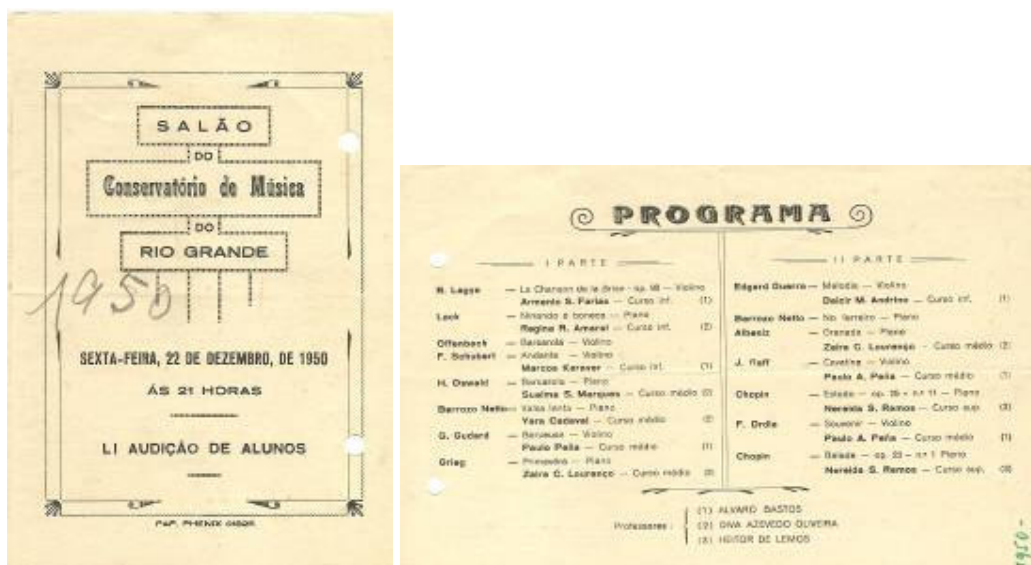


Imagem 21: Programas de concerto de audição de alunos (Frente e Verso)
(Digitalização feita em 2011)

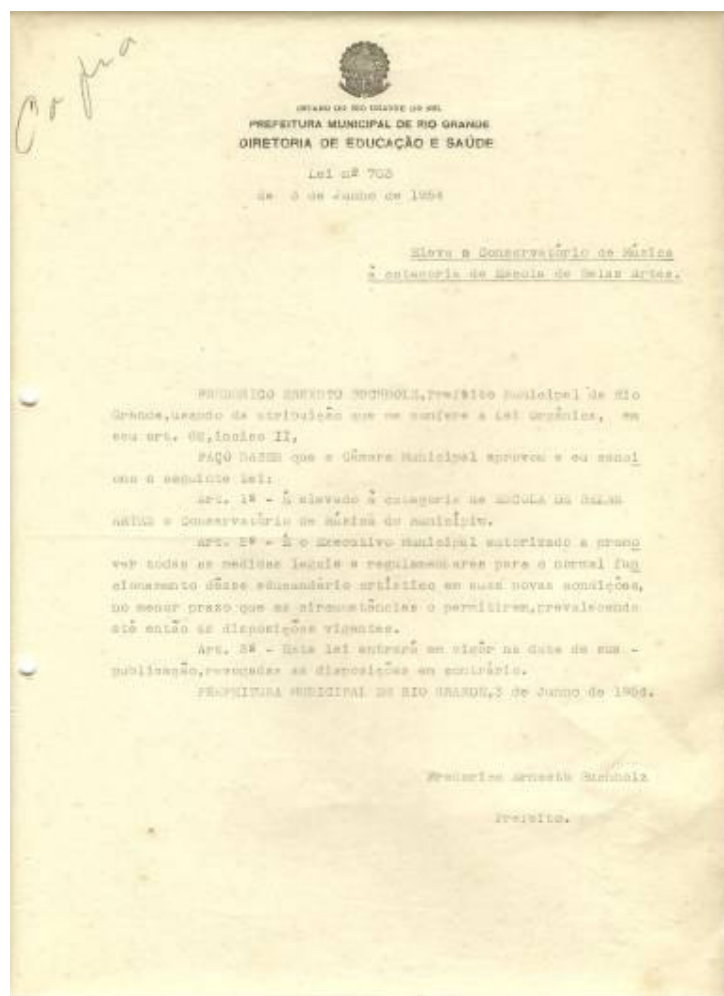


Imagem 22: Correspondência Externa, comunicando o projeto de regulamentação do Conservatório de Música para Escola Municipal de Belas Artes, em 1954. (Digitalização feita em 2011)

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO GRANDE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE


ESCOLA DE BELAS ARTES

ORDEN DE SERVIÇO
+++++

Através da presente ordem de serviço, DETERMINO que, a partir desta data, cinco (5) de março em curso, a organização dos CÔROS em geral, ficará sob a exclusiva direção da professora desta Escola, Senhorita Glacy Costa de la Rocha.

A professora em referência ficará autorizada a escolher e selecionar alunos para fazerem parte integrante dos mencionados côros.

ESCOLA DE BELAS ARTES, em 5 de março de 1956.


ALVARO MILFORD BASTOS
Professor-Diretor

CIENTE: Glacy de la Rocha.

Imagem 23: Correspondência interna comunicando determinações para a área de Música, da já então Escola Municipal de Belas Artes. (Digitalização feita em 2011)

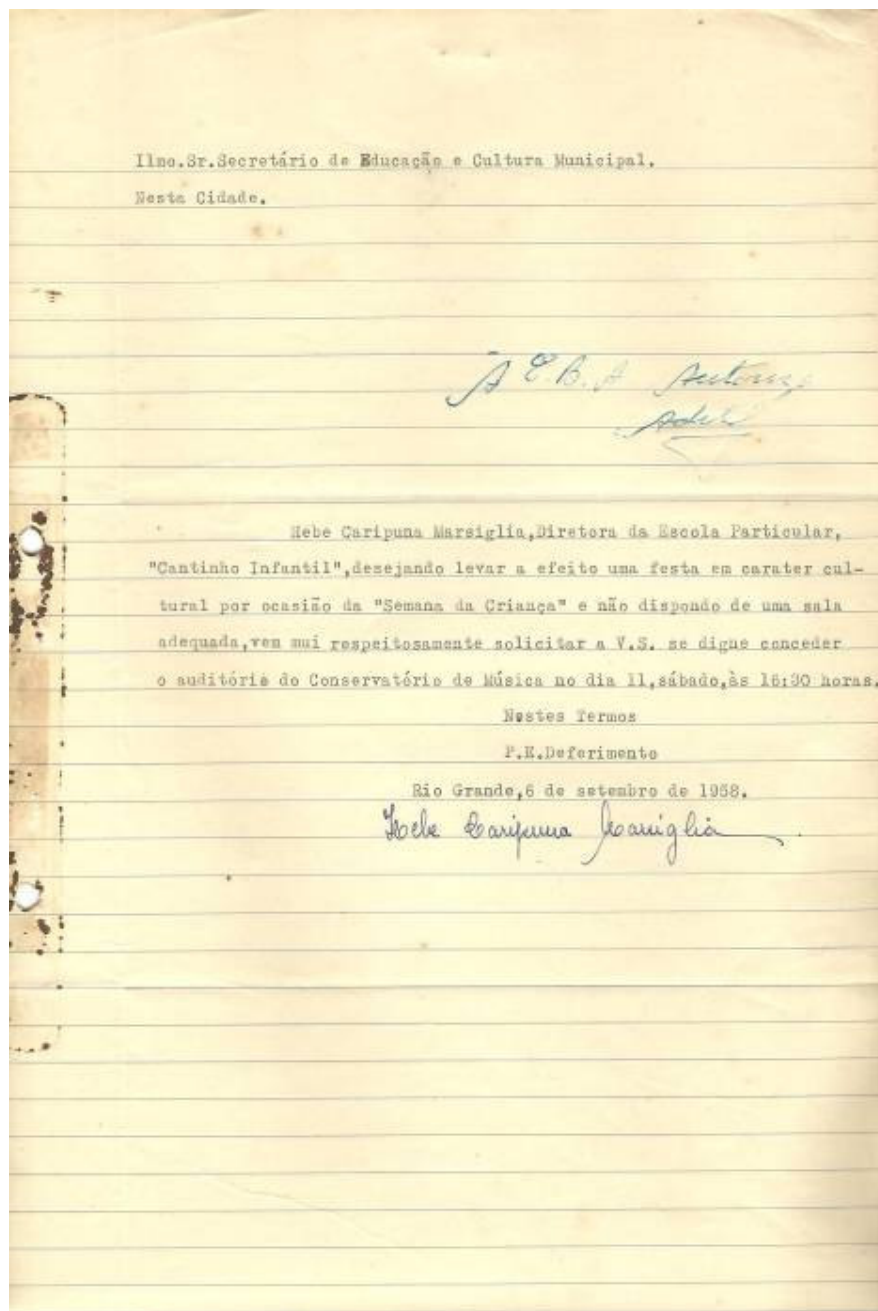


Imagem 24: Correspondência externa solicitando a utilização do auditório da Escola. Destaque para a expressão “Conservatório”, ainda utilizada em 1958, como consta na correspondência, mesmo já tendo sido o mesmo, incorporado a Escola Municipal de Belas Artes. (Digitalização feita em 2011)



Imagem 25: Foto original da pianista Magdalena Tagliaferro de 1940, (única foto existente, entre o período de 40 e 50).

2.3.3 Condições dos documentos

A documentação encontra-se mal acondicionada, o que deteriora o material e impossibilita o manuseio para fins de pesquisa, conforme nos diz Paes: “preserva-se a documentação referente a uma atividade, como um conjunto e não como unidades isoladas” (PAES, 2004: 18).

Nas imagens a seguir alguns tipos de documentos pertencentes ao acervo e seu estado de conservação.

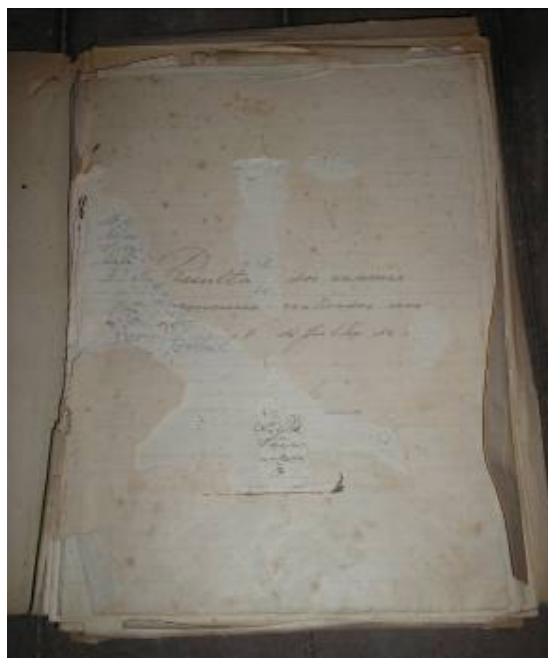


Imagem 26: Avaliações de Alunos
(Registro fotográfico feito em 2008)



Imagem 27: Programa
(Digitalização feita em 2008)



Imagem 28: Jornais
(Registro fotográfico feito em 2008)



Imagem 29: Documentos Diversos
(Registro fotográfico feito em 2008)



Imagem 30: Local para onde está sendo transferida a Documentação: Biblioteca
(Registro fotográfico feito em 2008)



Imagem 31: Armário onde está sendo acondicionada a documentação
(Registro fotográfico feito em 2008)

A documentação está sendo transferida para a biblioteca da Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”, local que também apresenta inúmeras dificuldades, caracterizadas pelas mais diversas tipologias: infiltrações nas paredes (uma delas tem abertura para rua), mofo em pontos isolados, cupins, fungos e goteiras, problemas de acondicionamento, fitas adesivas nos documentos, poeira, insetos, roedores.

A transferência para tal lugar partiu da direção da escola em comum acordo com o nosso trabalho e também por ser o único lugar disponível e ter um espaço, ou seja, um armário para colocar essa documentação.

O local, assim como o armário, não são os mais adequados com relação às normas técnicas, mas em virtude das ações agressivas que vem sofrendo o material, é uma medida provisória de emergência.



Imagem 32: Infiltração, Goteiras e Mofo



Imagem 33: Acondicionamento

(Registro fotográfico feito em 2008)



Imagem 34: Cupins e Roedores

(Registro fotográfico feito em 2008)



Imagem 35: Fungos



Imagem 36: Fitas

(Registro fotográfico feito em 2008)



Imagem 37: Cupins, Fungos e Mofo



Imagem 38: Insetos e Poeira

(Registro fotográfico feito em 2008)

A adequação desse material, após higienização, seria a catalogação, identificando tipologias, e posteriormente a seleção desses documentos dentre as três idades documentais. Após, deveriam ser acondicionadas em caixas ou embalagens, que protejam o documento, para frear o processo de decomposição. Paralelamente a essas ações, seria adequada a construção de uma base de dados, onde os documentos seriam escaneados. Essa prática facilitaria o acesso à pesquisa e a proteção dos documentos.

2.4 Relação entre mulher e documento

A presença feminina no Conservatório de Música de Rio Grande, sob a ótica documental, perfaz uma forma de representação diferente da que iremos observar no capítulo 4.

Assim, aqui queremos dinamizar a discussão entre dois pontos: a presença feminina no fim do século XIX e a primeira metade do XX e a sua relação com as fontes documentais, estabelecendo a importância das fontes quanto à relevância objetiva e subjetiva das informações que dispõem.

Podemos perceber então, que entre o final do século XIX e a metade do XX, a esfera social reserva-se para o positivismo. Essa teoria, já observada no capítulo 1, aponta uma diferença entre a teoria e a sua prática.

A mulher tida como base da humanidade, pelo seu aspecto de concepção de formadora do lar e da família, não tinha esse mesmo valor, enquanto vida pública. É nesse cerne que o aspecto documental irá perfazer não uma simples trajetória feminina, mas a sua relação de vivências através dos documentos.

Essa relação de vivências, enquanto documentos, diferencia-se das entrevistas que serão tratadas no capítulo 4, a partir de dois olhares: o objetivo e o subjetivo.

Os documentos perfazem o objetivo, enquanto informativo, o que parece claro, e a sua produção concerne ao poder do momento em que se produziu, mas ele não é absoluto, pois o dado documental se propõe ao levantamento, mas ele não é o fato, ou momento por si só. Enquanto que as entrevistas são o subjetivo, porque são emotivas, são lembranças, trabalham sempre com o “eu” em primeiro lugar, ou seja, são o olhar do entrevistado sobre um acontecimento passado.

A diferenciação entre esses dois levanta suposições que, de acordo com o modo como é conduzida a pesquisa, fazem com que o grau de importância seja diferenciado em cada época.

As fontes documentais sempre foram suscetíveis a alterações, principalmente entre o fato e o momento em que essas fontes foram produzidas. Le Goff nos lembra que a crítica à autenticidade documental vem desde a Idade Média e foi aprimorada pelos historiadores positivistas, no século XIX, em que um dos elementos mais importantes passou a ser a datação (LE GOFF, 2003:533).

Esse aspecto, que passou a ser referência para os positivistas, não isentou a não autenticidade dos documentos, pois eles não são o acaso, mas têm um objetivo de ser, sendo que o fato não existe por causa do documento e nem poderíamos afirmar que seria de maneira contrária.

O documento é o resultado de ações, ele é produzido, tanto quanto os acontecimentos, mas ele não expõe o todo, e sim apenas o que é relevante ao registro de quem o produziu.

Redirecionando-nos às mulheres musicistas e aos documentos do Conservatório, percebemos que a relação de suas atividades, presentes nos documentos, nas mais variadas formas - em atas, programas de audições, programas de concertos, entre outros - confirma a objetividade de dados, e o quantitativo.

Ali se percebe a vida de uma instituição musical através de documentos produzidos por quem passou por lá. Essa produção era registrada no papel, pelo setor administrativo, e não pelos sujeitos, no caso, as mulheres e alguns homens que conduziam as ações.

O que queremos aqui é salientar que aquele que produziu a ação é o primeiro sujeito e aquele que produziu o documento é o segundo sujeito da ação. O Conservatório não teria a formação documental sem a produção de ambos sujeitos.

Mas a negligência do tempo é recrutar sujeitos que nunca terão o mesmo olhar sobre o transcorrido. Se um produziu a ação, o outro vive a ação através dos relatos do primeiro.

Nessa complexidade, criou-se por muito tempo um valor diminuto sobre a mulher e determinadas atividades que ela praticava, no nosso caso, a música.

A música era vista como um *hobbie* para as mulheres, pois a vida pública, o *ser* artista, não era algo considerado louvável, já que a exposição feminina transgredia a ideologia condutora da época, ao mesmo tempo em que o magistério, apesar de expor a vida da mulher em ambientes menores, fazia com que essa transgressão se tornasse latente.

O condenável, a vida de artista, e o louvável, a disciplina na sala de aula, remetem aos documentos, por exemplo, quanto aos programas de concerto com imagens

e aos de audição de alunos. Trata-se de dois momentos diferenciados, sendo que o primeiro, desde a postura até o repertório, demonstra uma simbologia específica para aquele momento, produzida pela própria artista, que é a sua postura diante da música, da arte e não para uma simples foto.

Ela remete à sua vivência para aquele momento. Para o fotógrafo, essa simbologia terá uma outra significação, uma combinação de elementos diferentes de quem foi fotografada.

Para o segundo momento, as audições de alunos, que têm nos programas uma totalidade mais textual, demonstram o resultado da rigidez, do estudo, do aspecto maternal. Ali, mais do que a apresentação de alunos, está a apresentação do trabalho do professor, que nem sempre cobrará os aspectos musicais como únicos, mas um conjunto de comportamentos, desde a postura, até o estudo fora da sala de aula.

Claro que essa extensão de ações não aparece nos documentos, o que aparecem são as proposições do que foi trabalhado.

Algo que foi percebido por nós é que em alguns programas de concerto aparece como anotação o número de pessoas presentes naquele momento, o que comprova a importância do dado para a relevância do documento. Sem qualquer outra fonte para comprovar tal informação, essa fica sendo a principal e também predispõe a um outro fator, provocado pelo documento: o da presença da artista *versus* professora.

Parece-nos que existia uma necessidade de comprovar a presença das pessoas diante dos concertistas, pois o fato de tornar diminuta a profissão na área da música, era uma forma de comprovar a aceitação e de demonstrar certa vaidade pelo reconhecimento da sociedade.

Em relação à audição de alunos, não comprovamos esse levantamento, e que pressupõe que o fundamento dessa atividade, apesar de propiciar uma construção de trajetória artística para alguns, estava na educação musical, mais como a realização de um desejo familiar, era uma educação social que não precisaria, talvez, da comprovação de levantamento dos presentes.

Esses exemplos citados partem da premissa de que o documento não fala por si, ele informa ao que se predispõe enquanto fragmento de um contexto. Se a leitura do documento se faz no momento em que é produzido, criamos apenas uma linha de pensamento que é aquela mantenedora do documento produzido. Se a leitura é feita em espaço temporal distante do momento, é preciso nos despirmos daquilo que consideramos ímpar por muito tempo.

As amarras dos documentos estão no exato momento em que criamos falsos altares de autenticidade nos documentos. Precisamos olhar para a informação como construção de um grupo, mas deve prevalecer à ideia de demarcar quais seriam as intenções desse grupo, ou seja, determinados elementos são importantes num momento, no meio que os produziu, mas de interesse distante de uma coletividade.

A mulher, no Conservatório, criou o seu próprio espaço e os documentos comprovam, em um primeiro momento, a sua presença, sendo superior à masculina. Essa presença já é o próprio símbolo e o documento comprova as atividades, as avaliações, as apresentações, mas não tem uma memória dotada de subjetividade.

Segundo Jacques Le Goff “os materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 2003: 526). Se a memória apodera-se dessas formas, faz desaparecer-se o quanto estagnamos a sobrevivência das memórias, pois, ao delimitarmos dois pontos distintos, corremos o risco de não aceitarmos as variantes dessas formas.

No Conservatório, a mulher é testemunho das fontes que a representaram no seu tempo, como informação, como presença, mas a relação entre mulher e informação vai além, pois a mulher rejeitou um desnível de representação, criando a sua própria imagem social, sendo o primeiro sujeito e não mais o segundo.

Isso é perceptível quando examinamos o acervo documental do Conservatório, tanto em programas e livros de matrícula, pois a preponderância é feminina, e que se estende às professoras, que sempre foram em número maior do que os professores.

Essa relação mulher e documento no Conservatório se ressignifica pela própria atuação delas, expressa nas fontes. A esfera física é feminina, o documento, enquanto informação, confirma-se no conjunto de atividades no transcorrer da vida útil do Conservatório.

Mas a forma como se conduzem os documentos é a forma como são ressignificadas dentro do seu contexto e, principalmente fora dele.

O trabalho do pesquisador de um modo geral, enfrenta o desafio de quebrar a trajetória da história, com relação à ação do monumento/documento, Jacques Le Goff, nos coloca essa postura:

A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a “memorizar” os *monumentos* do passado, a transformá-los em *documentos* e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e o que, onde

dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto (LE GOFF, 2003:536).

Mas mais do que essa pertinência é preciso fazer a relação da mulher quanto a esses conceitos. A mulher e as suas vivências foram memorizadas porque serviam para contar o passado, mas o trabalho dos séculos XIX e XX é tentar nos documentos, mais do que contar, investigar o excesso de elementos presentes nesses documentos. E é nessa perspectiva que a mulher sai do seu contexto, enquanto documento, não apenas como memorável, mas como primeiro sujeito, criadora de símbolos que definem o seu contexto.

Além disso, esse novo desafio coloca a mulher ao lado do homem não como coadjuvante, mas como formadora de memórias que, na sua totalidade, fortalecem as memórias coletivas de um espaço temporal.

2.5 A construção de uma memória coletiva vislumbrada por uma memória histórica

A história sempre se auto-determinou por ser narrativa, pois a sua primazia está no selecionar, organizar e minimizar o “tempo”, em um espaço pequeno, como um livro que relata muitos séculos ou milênios em páginas contadas. Mas não podemos esquecer que há uma diferença entre o “vivido” e a “narrativa”, ou seja, no primeiro é o nível de importância das pessoas envolvidas em um determinado acontecimento, enquanto que no segundo, existe a limitação do contexto, pois se fundamentou através de indícios.

Mas cabe lembrar que a história condicionada ao seu tempo, é escrita por várias perspectivas, de acordo com o meio e somente por quem interessa será lembrada. O passado é “escravo” de si mesmo, pois os olhares construídos e concebidos estigmatizam-se em suas próprias verdades e se conflituam ao tratar da sua desmistificação. Questionar a verdade tida como absoluta é pôr em evidência a veracidade não dos fatos, mas das fontes que assim a eternizaram.

O historiador não pode esquecer que nesses “itinerários” é que está a essência da história, onde aqueles que são apontados por “não terem história” a contam nas entrelinhas, sendo todo um processo que não é percebido em fatos isolados.

O historiador precisa ir além do que lhe é direcionado na pesquisa, ou seja, um vestígio material que não parece muito relevante, muitas vezes é o que propicia a ligação com os vestígios imateriais. Aliás, é neles que está a conquista da memória, não

do que já passou, mas do que ainda está na lembrança do passado no presente, mas sem a intencionalidade de reconstrução do passado, e sim da interação do tempo na memória do indivíduo.

No Conservatório a busca se predispõe à formação de uma identidade, que na sua essência é um sistema de representação, que parte do resultado da interação entre a comunidade musical e a não-musical, provenientes de seus espaços, da sua produção, do meio de outras vivências e do tempo em que transitaram.

O reconhecimento de uma memória coletiva do Conservatório de Música de Rio Grande nos impõe a uma outra tarefa, que é separar as memórias ou, pelo menos, as suas trajetórias, pois elas se concebem a partir da diversificação de informações retidas.

Isso nos faz perceber que a formação da memória coletiva está interativamente ligada a um conjunto de memórias individuais, que transpõem comportamentos diferentes na medida em que formam outras coletividades.

Ao reconhecermos a memória das mulheres musicistas, o que queremos focar é a relação delas com a música, e como essa relação foi reproduzida e produzida por grupos dos quais elas faziam parte. Mas para que possamos entender esses grupos, que serão tratados no capítulo 4, é preciso que entendamos os limites entre memória coletiva e memória histórica.

Partindo da memória do indivíduo, é preciso perceber que o passado só se transpõe para o futuro porque ele transforma as informações em significantes, o que mantém a memória em alerta.

Mantendo esses significantes, que nada mais são do que percepção através de palavras, é possível manter o condicionamento das várias memórias e, ao mesmo tempo, codificar o comportamento, no momento de rememoração das lembranças.

Quanto a essas lembranças às quais nos referimos, são lembranças do indivíduo, é uma ação de dentro para fora. Toda a simbologia percebida é parte do indivíduo, parte do que foi significativo para ele, é a relação que ele tem para com o contexto percebido.

A memória coletiva formada pela individual não segue o tempo cronológico como a história, ela cria uma cronologia quase invisível, pois só é lembrado aquilo que se percebe para tal momento e para tal coletividade. Segundo Halbwachs “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (HALBWACHS, 2006:106).

Walter Benjamin, em 1940 em suas teses: “*Sobre o conceito da História*”, declara “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele

propriamente foi'. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo" (GAGNEBIN, 2006:40).

É importante ressaltar que não podemos confundir memória coletiva e memória histórica. Com relação à memória histórica, Maurice Halbwachs nos diz que "guarda principalmente as diferenças - mas as diferenças ou as mudanças marcam somente a passagem brusca e quase imediata de um estado que dura a um outro estado que dura" (HALBWACHS, 2006:132).

E sobre a memória coletiva ele nos diz que "retrocede no passado até certo limite, mais ou menos longínquo conforme pertença a esse ou aquele grupo. Além disso, ela já não atinge diretamente os acontecimentos e as pessoas" (HALBWACHS, 2006:133).

Cabe a isso dizer que a História, ou a ação da mesma, criou ao longo do tempo um abismo quando se refere à memória coletiva, pois suas ações solidificou-se muito mais no campo material, nos fragmentos que 'contaram' algo, num silêncio factual, e acabaram por esquecer o que ainda está 'vivo', os sentidos da coletividade, já que a memória histórica tem dificuldade para aceitar a memória coletiva, não como fonte somente, mas como resgate de lembranças de um tempo real vivido.

A coletividade, enquanto memória que compõe um mesmo espaço, deve contar sua história através não só do material, mas do imaterial, e a fragmentação de ambos pode propiciar espaço para a monumentalização. Esse é um fato preocupante, pois acaba por conceber ícones, no caso da materialidade, completamente distintos do contexto a ser resgatado, reforçando-se, assim, a complexa trajetória entre presente e passado.

Ainda assim, as narrativas orais que iremos tratar no capítulo 4, desejam mostrar a representatividade social, do indivíduo e do grupo, e quebrar discursos ideológicos construídos ao longo do tempo.

A mulher tida como objeto de submissão ao homem caiu sempre em pontos extremos: ou era submissa ou era feminista. E o que percebemos ao longo das narrativas é que ela criou o seu próprio discurso, o seu próprio espaço, apropriou-se do poder simbólico contido nos discursos masculinos, o tomou para si.

E assim ela não se fez submissa, se fez emotiva, criou suas próprias conveniências, dentro de uma sociedade racional.

Tratar o termo submissão como um bloqueador de atos e propagações de ideias, seria como renegar a existência do acervo documental, bem como a do espaço físico, e a própria relação da mulher com os que acabamos de tratar ao longo deste capítulo.

O fato de ela não ser submissa ao homem, foi percebido desde a construção do espaço físico tratado ao longo deste capítulo, pois o espaço tinha na sua construção a presença das mulheres que desde o início demonstravam a sua superioridade e a relação que elas faziam com o espaço, com a própria construção do Conservatório. Observou-se nas fontes que atualmente ainda tentam se manter na procura de uma adequação dentro dos propósitos de preservação.

E a relação que a mulher estabeleceu com os documentos, onde ela era sujeito de suas ações, só se tornou possível a partir da relação que ela mantinha com as suas categorias de representação, grupos dos quais iremos tratar no capítulo 3.

Capítulo 3

Gênero, representação e poder simbólico

Após tratarmos no capítulo 1 do *Contexto histórico e musical nos séculos XIX e XX* tendo como recortes principais o Rio Grande do Sul e a cidade do Rio Grande, e no capítulo 2 do *Conservatório de Música de Rio Grande e seu acervo documental*, preparamos reflexões quanto ao meio, ao local, às fontes documentais, e às relações que permearam entre os mesmos, colocando em evidência a mulher e a sua relação quanto ao documento e o meio que o produziu.

Neste capítulo 3 preparamos os conceitos de *gênero*, *representação* e *poder simbólico*, para criarmos um diferencial sobre a mulher, em relação ao que foi tratado no capítulo 2. Assim este capítulo tratará das referências teóricas para o estudo do comportamento subjetivo do gênero, que será percebido através das entrevistas no capítulo 4 (*Mulheres musicistas e suas vivências musicais*).

A partir da reflexão sobre os três conceitos citados, nos direcionaremos para o entendimento das subcategorias, que são uma proposta de estudo, a partir de um recorte temporal. Neste caso, o gênero está dividido em papéis sociais: *mãe*, *esposa*, *filhas*, *professora*, *aluna*, *aficionada* e *artista* e para analisar o como essas subcategorias de gênero transitam é preciso identificar os meios geradores que aqui reconhecemos como: *família*, *trabalho* e *carreira musical*.

A família, tida como o primeiro meio gerador, pois produz o desempenho dos papéis de filha, esposa e mãe, referencia o valor da mulher dentro do espaço privado, assim como um código de conduta que ela deverá exercer no espaço público.

Quanto ao trabalho, o código de conduta é estabelecido pela família, pois é nela que é gerado o valor das profissões. Ainda sobre o trabalho, a mulher só consegue perfazer um caminho de aceitação quando amplia a sua instrução, no sentido de aprendizado. É o desprendimento necessário de deixar de ser apenas educada para ser instruída.

E com esse pensamento é que discutiremos a carreira musical, pois ela começa a ser construída muito cedo, quando a menina tem o aprendizado do instrumento musical em casa, mas não tem a meta de ser uma artista, já que o código de conduta parte do princípio de que ela deverá ser educada perante os olhos da sociedade. Ao tomar contato com o espaço público, o interesse por seguir uma carreira musical, seja atuando como professora ou como artista, ela deverá buscar o aperfeiçoamento.

E é nessa busca que a relação entre o público e o privado, e os elementos familiares serão decisivos para a construção das vivências da mulher, e essas serão percebidas ao analisarmos as entrevistas das mulheres musicistas do Conservatório de

Música, pois elas nos permitem através de suas lembranças, um olhar sobre o passado vivido.

3.1 Gênero por ele mesmo

Quando nos referimos à palavra *gênero*, estamos automaticamente diferenciando-a do *sexo*, a primeira se define pelo caráter comum de expressão, ou seja, o modo como distinguimos uma pessoa da outra, ou um grupo do outro. Já o *sexo*, que biologicamente classificamos como macho e fêmea, define-se pela diferença física, diferentemente do que acontece com o gênero, que se confirma pelo ambiente cultural que o produziu.

Mas para fundamentarmos o nosso estudo, iremos nos apoiar em Joan Scott que no seu artigo *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*, o concebe como categoria de análise e expressa a preocupação de muitos em quererem teorizar o gênero (SCOTT, s/d: 1), o que conflita não só o entendimento quanto ao gênero como categoria, mas dificulta o entendimento das variações culturais provenientes dos grupos que o produzem.

Nessas diversas variações, aponta-se um outro problema que é a linearidade entre gênero e mulheres, o que acaba por criar um equívoco quanto a apontar qualquer perspectiva de estudo a partir do segundo termo, como se designasse absolutamente o primeiro.

É preciso entender que o gênero engloba o masculino e o feminino, pois é isto que o torna uma categoria, mas antes de ser esta, ele é a expressão que diferencia um grupo do outro.

Direcionamos aqui o nosso olhar para o gênero, indo do feminino para o masculino, ou seja, vemos a forma como o primeiro relaciona-se com o segundo, e como ambos mantêm as diferenças dentro do ambiente que o produziu.

A utilização do termo gênero é algo delicado, pois ele não tem uma única categoria de análise, o que faz retroceder na busca por um conceito fechado.

A construção do gênero enquanto categoria, e diferentemente do sexo, como biológico, decorreu no espaço temporal com diversos estudos que apontaram vários conceitos para dar sentido entre as relações e o gênero. Entre esses, destacamos o *patriarcado*, um termo recorrente nos séculos XIX e XX, que se define como um sistema, onde a dependência da mulher e do homem vai além do econômico, fundamentando-se também no aspecto sócio-cultural.

Ainda como nos destaca Jaci Toffano, reforçada pela necessidade dos “recursos materiais e não materiais” (TOFFANO, 2007:23), essa dependência, além da diferença sexual, também aponta uma outra relação, a do público e do privado.

Ressaltamos que o patriarcado tem uma forte preponderância entre os séculos XIX e XX, e para o nosso recorte temporal, entre as décadas de 1940 e 1950, ele concebe o pensamento e a forma de agir, direta ou indiretamente. Mas cabe ressaltar ainda que ao apontarmos tal influência, o que queremos é analisar as formas de representação que estão sob os auspícios do sistema patriarcal, bem como os pontos estratégicos que essa representação constrói a partir do gênero como categoria.

3.2 Representação enquanto teoria e tentativa de prática

O termo *representação* é mais do que um simples ato ou efeito de uma pessoa ou de uma coletividade. A partir de duas vertentes trabalhadas por Roger Chartier, - na primeira ele verifica os grupos inferiorizados e na segunda a criação de um espaço no campo da escrita para compreender as práticas que constroem o mundo como representação -, podemos entender o seu discurso.

Dentro destas vertentes, Chartier utiliza definições antigas do termo

por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém (CHARTIER, 2002:20).

Nessa primeira definição concebe-se o básico: o *ato* e o *efeito*. O ato parte da confirmação de uma presença seja de uma pessoa, de um grupo ou de outro elemento, enquanto que o efeito é a confirmação de uma ausência, mas que delimita o que representa e o que é representado. Essa ausência é ao mesmo tempo, a tentativa de manter uma presença viva, que se mostra através de linguagens variadas.

A confirmação da ausência para o que representa é a contextualização do elemento a partir do meio que o criou, mas o que deve ser representado parte do princípio de relação entre o meio que ele criou e os meios em que esse elemento transitou.

Assim tomaremos esse conceito, tanto quanto o gênero para explicitar o nosso objeto de estudo. Dentre o levantamento feito com nossas entrevistadas percebemos três grupos: a *artista*, a *aficionada* e a *professora*.

Três grupos interseccionados, pela questão musical, ou seja, aí temos o ato e o efeito com a representação. O ato do aprendizado musical, e o efeito é o modo como irão se deslocar em outros ambientes e a relação que terão enquanto musicistas. Tais particularidades serão expostas no capítulo 4 para que possamos estudar a prática das representações.

Mas antes disso precisamos entender como se constroem as bases de representação. Se a representação preocupa-se como o fato de que representa e do que será representado, isso também será uma base para a formação de pensamento, do poder que é gerado nessa relação.

3.3 Poder simbólico

Pelo poder entende-se uma força física ou moral, mas ele não tem significação se não for analisado diante do meio social que o propaga. Esse meio caracteriza esse poder, seja ele econômico, político ou sócio-cultural, mas muito mais do que isso são elementos que compõem cada caracterização. Nessa ação temos a formação de um poder simbólico.

O poder simbólico é o resultado do movimento da realidade, e que de forma integrada concebe o espaço, e os elementos que ali habitam (BOURDIEU, 2007: 8/9). Essa relação nem sempre é muito clara no mundo social, pois pode parecer conflituosa a um olhar externo, mas para quem a vive, ela tem as suas justificativas para tal aceitação.

O reconhecimento desse poder simbólico só é concebível quando da identificação dos símbolos, pois são eles que constroem a relação de significação entre dominante e dominado. A representação do indivíduo ou do grupo está em como se mostra o símbolo e é essa a medida do poder simbólico.

Durante os séculos XIX e XX, o fato de o poder patriarcal assombrar a sociedade, criou um poder simbólico, chamado de *dominação*. Essa sensação de estar dominado é o que Pierre Bourdieu afirma que “com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007:8). Esse poder invisível sustenta uma discussão na relação entre os gêneros, pois o feminino sempre teve o estigma de *frágil*, o que isso criou uma linearidade com *incapacidade* para determinadas atividades, ou seja, a mulher pode exercer e dominar determinados lugares, desde que não queira competir com o homem.

Cria-se um choque quando queremos definir o teor da representação, pois entre ser frágil e ser incapaz existe uma construção de poder. E o poder simbólico não é um sistema de organização, mas a reunião de elementos que promovem a ação de uma pessoa ou grupo e assim se fazem representar.

A incapacidade, designada muitas vezes à mulher, é uma construção de poder, para aqueles que tentam não reconhecer a representação da mulher, não como cópia, pois ela não é cópia do homem. Ela tem na construção de sua representação o aspecto formal da sociedade vigente, como um padrão estabelecido em si, e quanto à fragilidade, é um estado, uma condição psicológica, a demonstração de como o seu *eu* se relaciona com o mundo, de forma ascendente ou descendente.

3.4 Gênero: entre o público e o privado

A partir da investigação conceitual sobre gênero, representação e poder simbólico passaremos a observar a relação entre esses três conceitos no espaço público e privado, os aspectos que propiciaram a produção dos meios geradores: *família*, *trabalho* e *carreira musical*, e a representatividade do gênero em cada um deles.

Se formos retroceder no tempo, em fins do século XVIII, tentava-se estagnar com a visão que se tinha a respeito da mulher, pois enquanto falava-se em liberdade, igualdade, e o reconhecimento do indivíduo, a mulher não desfrutava desse status, pois era vista enquanto grupo suscetível de desconfianças por causa de suas vivências.

Em grupo a mulher passou a ser representada pela coletividade e enquanto gênero, sempre através de uma conjugação masculina. Por isso

[...] os mecanismos da dominação simbólica que visam a fazer reconhecer pelos próprios dominados as representações e as consumações que, justamente, qualificam (ou melhor, desqualificam) sua cultura como inferior e ilegítima; de outro, as lógicas específicas à obra nos empregos, usos, maneiras de fazer seu o que é imposto (CHARTIER, 2003:153).

Esse modo de olhar é que caracteriza a representação: enquanto o sujeito é *movimento*, os seus atos são a reação deste. Mas essa relação entre sujeito e comportamento inverte seus papéis à medida que a sua identidade alinhava-se com o espaço percebido. No entanto o que muitas vezes construímos como discurso bate de encontro com o que verdadeiramente Chartier nos coloca “crer que é possível manipular seu *status* modificando os atributos é uma ilusão ou uma bobagem, pois esse depende

antes de tudo do decreto daqueles que se encontram em posição de dizer, pela palavra ou por procedimentos, qual é ele” (CHARTIER, 2003:121).

Perceber os atributos, sem estabelecer o status, é um desafio da própria representação, pois ela nunca de fato consegue ter uma *alma genuína* do objeto em si, mas tampouco é uma *falsa ilusão* de quem o construiu. A representação é a conexão da memória e o poder simbólico, ou seja, a relação do *eu* com aquilo que a mantém como ser representado, a partir dos ambientes em que se deslocou.

A essa ação definimos como apropriação o que “visa a uma história social dos usos e das interpretações, remetidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as constroem” (CHARTIER, 2003:152), pois ela apropria-se em si do objeto, mas ao mesmo tempo em que o define, expõe a fragilidade do discurso que o definiu. Não existe a imparcialidade na representação, existe uma troca de simbolismos num mesmo conjunto que está agregado a outros mais. Uma representação não é única, pois precisa da conexão de outras representações para se auto-referenciar, a cada momento, em contextos diferentes.

A representação dos gêneros não é de fato o *perceber* o espaço como uma dominação exclusiva de um ou de outro, mas sim de ambos, estabelecendo o seu poder simbólico, e o valor desses na percepção dos atos.

Essa percepção é o discurso de um tempo que tenta se sacramentalizar através de signos resultantes em significados que está postulado a um princípio guardião que podemos chamar de *sociedade*. Nela o costume de fato não acontece por independência de princípios, mas pela cadeia de inter-relações, onde um concebe os anseios do outro e o repete, crescendo o seu modo de olhar.

De fato, as leituras de representação nunca devem ser conceituadas como absolutas num primeiro momento, elas só se tornarão decifráveis a partir de muitos momentos e sentidos da leitura.

O gênero busca o entendimento junto ao contexto que o criou, e a melhor forma para isso é descoberta da representação, através dos signos. “As estratégias supõem lugares e instituições, produzem objetos, normas, modelos, acumulam e capitalizam; as táticas, desprovidas de lugar próprio, sem controle sobre o tempo, são “maneiras de fazer”, ou melhor, maneiras de “fazer apesar de” ” (CHARTIER, 1991: 153-4, grifo do autor).

Ambientes diferentes, produtores de representação, com maior ou menor intensidade do poder simbólico, propiciam a relação entre gêneros, vivências entrecruzadas, mas sob olhares diferentes. São esses olhares que proporcionam o modo

de comportamento dentro de cada ambiente. O comportamento é produto do poder ao qual ele foi submetido direto ou indiretamente. Essa relação direta ou indireta estabelece dois espaços: o *público* e o *privado*.

A diferença entre esses dois termos, e o modo prático deles, tem a sua raiz em um processo histórico, que remete a dois períodos: a Idade Média e a Idade Moderna.

Fazendo uma breve contraposição iremos perceber que a Idade Média significava todo o seu domínio às relações servis, onde o Estado tinha um papel dividido, fazia-se representar pelo poder dos senhores feudais, que mantinham o feudo, a família, os servos, sob seu jugo. Aí está a questão do privado, apesar de todos desfrutarem de pouca sociabilidade, ou seja, cada feudo mantinha a sua privacidade, existia uma relação social, onde as pessoas estavam informadas a respeito umas das outras.

O privado existe na medida do pouco contato físico, mas deixa de existir quando se percebe essa troca de informações. Entre os séculos XV e XVIII iremos observar uma outra configuração.

Com o advento da burguesia, e o reforço da urbanização, o Estado teve o seu poder fortalecido e as relações pessoais dentro das propriedades passaram a perder status político havendo uma remodelação quanto ao sócio-cultural. Já no século XIX, a sociedade diante de um Estado forte, tem no indivíduo uma postura de mais retidão, ele mantém as relações sociais, mas as separa na busca por uma postura mais anônima.

Se num primeiro instante, a Idade Média fortaleceu a família, a Idade Moderna não o fez diferente, mas na primeira, o aspecto político-econômico era usado como um mantenedor do controle social. Ditar regras era ao mesmo tempo manipular o comportamento do grupo, do feudo no caso, em detrimento do poder de outros feudos.

Já na Idade Moderna, a família se mantinha a partir de um poder social, o privado estava em recolhimento e a postura anônima só seria confirmada com o deslocamento de um lugar para outro. Não acontecia por acaso o ato era proposital.

O final do século XIX e primeira metade do XX foi uma estruturação social que decorreu dos séculos anteriores. Socialmente a relação do público-privado foi algo conflituoso, pois ao mesmo tempo em que o urbano propiciava a uma vida mais aberta, pública para todos os que a frequentavam, estes recorreram ao privado como forma de manter suas vidas interligadas aos ambientes que os formaram.

Esse desejo acabava por apontar relações entre os gêneros com aspectos de proteção, como no caso da família que explanaremos mais adiante, uma proteção que

mascara um controle, muitas vezes excessivo, mas com muito mais interesse de manter a instituição do que subjugar a capacidade dos que ali estão.

A variação de atividades entre o público e o privado no século XV não era diferente da dos séculos XIX e XX, e mais do que isso na música, quando a mulher se põe como sujeito no ambiente musical ao se deslocar em outros ambientes, ela precisava condicionar a sua ação como um modo normal. A música e todo o restante de sua vida precisavam parecer harmonizados, pois “os meios de agir consistiam em ganhar a aprovação ou a inveja ou ainda pelo menos a tolerância da opinião graças ao *parecer*, quer dizer, à *honra*. Conservar ou defender a honra equivale a salvar as aparências” (ARIÈS, 2010:9). Esta medida de conservar as aparências pressupõe a necessidade da mulher em sempre ter que confirmar a veracidade da sua própria vivência.

A mulher dentro do ambiente musical sempre precisava deixar claro que a música, enquanto domínio público teria que manter a qualidade do que executava, mas dependendo da classificação social em que estava a sua vida poderia ser mais ou menos privada.

3.5 Gênero e subcategorias

As subcategorias caracterizam-se por uma proposta de estudo, que se define a partir de papéis sociais que estão classificados em categorias, e que a partir de um recorte temporal, estabelecem a categoria de um modo geral, e os papéis que elas exercem, dentro de um momento definido. Aqui, e como proposta de todo este trabalho, temos o gênero como categoria, e as subcategorias são: *filha*, *mãe*, *esposa*, *professora*, *aluna*, *aficionada* e *artista*. O enfoque ocorre a partir do gênero feminino para os ambientes e o tempo em que estão envolvidos.

Esta análise que parte do feminino, sob o campo musical, prepara as diferenças, não no intuito de gerar conflitos de entendimento, mas para o entendimento entre ambos os gêneros e o poder simbólico que apareceu ao longo de vários conflitos. Além disso, ao separarmos as subcategorias, podemos perceber as representações do feminino e a forma como a mulher musicista se relacionou com eles, durante a sua vivência.

Essas subcategorias criam valores muito próprios e isso as condiciona a uma hierarquia que se traduz no pensamento de Chartier, quando ele nos diz que “ela se metamorfoseia em um espelho onde está refletido seu poder absoluto” (CHARTIER, 2003:79), pois a sua própria existência está no reforço em si mesmo, através do poder

que exerce no privado, para o amplo, o público e ao tomar vida própria, esse poder pode se transpor ao próprio poder simbólico, no caso a música.

Assim quando a mulher passa a transitar nas esferas que ela recria, pois estas já existem, ela começa a impor o seu simbolismo, mas é um simbolismo dominado e por isso

quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturadas de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão (BOURDIEU, 2009:22, grifo do autor).

Realmente é preciso perceber que apontar essa dominação é muito confortável para quem domina a estrutura do conhecimento, que é um campo racional, e as percepções desse conhecimento só se encaixam para o feminino, pois a mulher concebe o conhecimento, baseado no sentido, ou seja, as percepções são o resultado do estímulo dado a eles. Mas ao demonstrar essas percepções, a mulher não consegue anular a sua base de formação, ou seja, a representação masculina que aprisiona a confirmação da representação feminina.

3.6 Gênero e família

Dentre as mais importantes categorias de representação, que são as instituições de vivências sociais, que produzem os modos de representação, está a família na qual estão imbuídos os principais papéis desempenhados pelo feminino, que são filha, mãe e esposa, subcategorias dentro da representação do gênero.

A base da família se concebe no casamento, onde se criam contrapontos que predispoem a formação de pensamento de uma sociedade por um longo período. Segundo Pierre Bourdieu

o princípio de inferioridade e da exclusão da mulher [...] a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dessimetria fundamental, a *do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento*, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, que estão na base de toda a ordem social: as mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens (BOURDIEU, 2009:55, grifo do autor).

O capital simbólico funciona como uma demonstração de poder que não pode ser controlado, ele se *percebe* e é *percebido*. A partir do casamento, a construção da família, a criação dos filhos, a vivência de seus integrantes, as trocas sociais, têm-se na figura do pai/esposo a visão de uma instituição familiar perfeita, ou o mais aceitável possível socialmente, e para que esse capital simbólico se confirme, e tenha credibilidade, a dominação não pode vir como um instrumento de precisão. Ela está mascarada nos gestos, no comportamento da família como um todo.

E a relevância da inferioridade e exclusão da mulher, se deve ao fato da própria negligência simbólica, que esse capital adota, pois o excesso de poder, o controle na esfera familiar e todos os segmentos ao qual ela se relaciona, criam uma distância entre o homem, a mulher e os outros membros da família.

São dois pontos extremos, num mesmo segmento: o prestígio do chefe da família, e a submissão da mulher, utilizada como troca simbólica, pois “as mulheres são valores que é preciso conservar ao abrigo da ofensa e da suspeita; valores, investidos nas trocas, podem produzir alianças, isto é, capital social e aliados prestigiosos, isto é, capital simbólico” (BOURDIEU, 2009:58). No teor dessas trocas e os resultados que se originam dessa ação é que será valorada a mulher perante o(s) ambiente (s) em que transita. E a medida da ação de troca é mediada pelo poder do homem, pois ele concentra uma força invisível de poder, visível no momento de suas ações.

Apesar da amplidão dos processos de trocas simbólicas que envolvem as mulheres, nosso recorte preocupa-se com os séculos XIX e XX, portanto não será feito um contraponto entre as subcategorias de um período e de outro.

Se olharmos a família, esta tem a sua formação na casa, onde os papéis de esposa e mãe são ou devem ser o exemplo de retidão absoluta, ou seja, desde o seu comportamento até a aparência são elementos essenciais para manter uma boa reputação.

Essa construção de conduta é na realidade a representação de um ideal de família, que está muito mais focada no papel da mãe, do que do pai, pois como ela está plenamente no lar, ela tem uma obrigação invisível, mas cobrada, de manter o bom exemplo, a educação, por ser considerada o alicerce da família. A figura do pai, esposo, diferentemente exerce as suas atividades fora de casa e isso o faz ser tratado como indivíduo dentro da sociedade, um ser político, mantenedor quanto ao sustento da família, e também um protetor, já que ele é reconhecido individualmente, tem um papel diferenciado no conjunto. A mulher designava-se pelo grupo, não tendo um caráter diferenciado. No momento em que é reconhecida, traz consigo os filhos. O seu papel

não está dissipado do papel do pai ou do marido. Se ela depende dele em termos financeiros, ele depende dela para a sustentação moral. O pai ou marido representam a razão lógica diante da emotividade demonstrada pela mãe.

Essa construção do papel do pai ou marido o coloca como dono da situação, que estende o seu poder para fora de casa. Ele fortalece o poder do Estado político-econômico, centralizando o patriarcado em detrimento da ordem. Quanto à mulher, ela estará ligada ao fortalecimento do Estado sócio-cultural, onde ela é o alicerce da família, da educação dos filhos, incentivadora dos modos de entretenimento, mas não é o centro, o seu papel está condicionado à ação masculina.

E por isso que as mulheres são vistas no grupo, pois este remete ao papel do povo, do conjunto, se fosse enquanto indivíduo, o poder seria algo natural, e assim, no conjunto, é preciso desviar o poder que ela pressente ter enquanto alicerce da família.

O casamento é o vínculo entre a razão e a emoção, que se predispõe à formação social, por isso “a família requer costumes, e o Estado requer leis. Reforçai o poder doméstico, elemento natural do poder público, e consagrai a total dependência das mulheres e dos filhos, garantia da obediência constante dos povos” (PERROT, 2010:98-9).

É este poder doméstico que no início do século XX passou por contradições e que aparentemente tentaram ser disfarçadas pela harmonia familiar, pois ao mesmo tempo em que a mulher tenha as atribuições do lar, ela passava por necessidades, em função da situação econômica mundial, e experimentava o trabalho fora de casa.

Se antes, no século XIX, ela passou por dois momentos em que o marido ou pai eram responsáveis pelo dinheiro, não só em ganhar, mas em administrar, agora num segundo momento ela desfrutava da posição de gerenciar o dinheiro para as despesas da casa, mas sob o olhar do marido.

Já no século XX, o trabalho fora, mas não abrangente em todas as classes sociais no início, possibilitava um novo comportamento na mulher. Ela passava a tomar decisões, tanto quanto o marido, mas essas decisões estavam relegadas a dois espaços anteriormente citados: o *público* e o *privado*.

Enquanto havia a construção de uma família mais moderna, com a igualdade de direitos, havia uma intenção de que ela continuasse a ser a mantenedora dos costumes, e aí a busca na família, de uma vida mais reclusa, anônima.

3.7 Gênero e trabalho

Com o reconhecimento das atribuições do gênero, em masculino e feminino, é que se definiram as atribuições do trabalho. A sua divisão está mais condicionada ao aspecto hierárquico de dominação, ou seja, a divisão de atividades que são convenientes ao homem ou à mulher, do que a comparação física entre os sexos masculino e feminino.

Fazendo uma relação entre o trabalho doméstico e o trabalho fora, remete-se a uma renovação nos costumes da família. Os papéis de esposa, mãe e filha deram lugar a outras ocupações, e a dominação a que estavam submetidas, as fez perceber o quanto a busca de um novo campo não as libertaria, mas tornar-se-ia predisposta para construir o seu ambiente simbólico, que não fosse a família.

Segundo Pierre Bourdieu, dominação e mulher têm trajetórias paralelas, que demonstram assim que

[...] elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa “feminilidade” muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser (BOURDIEU, 2009:82).

Isso nos faz perceber que no momento em que a mulher é vista pelo olhar do outro, já nos deixa claro que o seu valor, entenda-se aqui sua trajetória de vida, estará agregado aos conceitos e interesses do contexto em que vive, sendo que a sua submissão começa pela família, na figura paterna, e após o casamento, na figura do marido.

A feminilidade como comportamento de aceitação não é pelo fato de ser agradável visualmente para uma sociedade, mas o *ser feminina* implica em uma busca pelas suas próprias ideias, ou melhor, questionamentos para antigos padrões. Essa busca constante fez com que a dominação masculina, tivesse na mulher, um trunfo, o *servir*, o *estar* e o *depende*, se negados por ela, seria negar a sua própria existência.

Essa representação feminina não sugestiona apenas a um conhecimento racional, mas existe uma outra preponderância que seria a conduta feminina, o modo de agir não está apenas no comportamento, mas na aparência física, que é suscetível à própria organização social. Esse comportamento não está estabelecido pelo padrão de vontade mas pelo padrão de aceitação de conveniência, mais para o homem, do que para a mulher, pois

[...] a moral feminina se impõe, sobretudo, através de uma disciplina incessante, relativa a todas as partes do corpo, e que se faz lembrar e se exerce continuamente através da coação quanto aos trajes ou aos penteados. Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem [...] sob forma de maneiras permanente de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que realização, ou melhor, a naturalização de uma ética (BOURDIEU, 2009:38).

O trabalho tomará vigor a partir do papel da educação. A Escola nos séculos XIX-XX manterá um modelo de dominação patriarcal, claramente perceptível pela disciplina imposta, pela exigência nos conteúdos, pela postura rígida dos professores, pela imposição do uniforme escolar, e dependendo do local (país, estado, cidade) a formação do currículo escolar, com a determinação de conteúdos impostos.

Mas mesmo mantendo essa estrutura, o acesso à escola, o trabalho assalariado e contato com a vida pública proporcionaram um afastamento do lar, não enquanto moradia, mas com relação aos afazeres (BOURDIEU, 2009:107).

A mulher ao adquirir tanta instrução escolar quanto o homem, passou a criar o seu próprio espaço público, fora do lar. Mesmo a família sendo a instituição mais importante, ela também dependeu do novo comportamento feminino. Porque com o acesso ao ensino e o trabalho assalariado, as mulheres passaram a conceber o casamento mais tarde e posteriormente a chegada dos filhos passou a ser algo mais programado.

Agora entre tantos aspectos positivos, ainda mantiveram-se por um longo período, heranças do século XIX. A instrução passou a ser para ambos os sexos, mas havia um condicionamento para que determinados cursos de nível superior fossem mais adequados ao homem. Exemplo disso são os cursos de Direito, Medicina, Letras, Filosofia, Sociologia, Psicologia e História da Arte, pois “é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso” (BOURDIEU, 2009:109), o que consequentemente isso propiciou, mesmo que indiretamente, uma remuneração inferior.

Ao analisarmos o Conservatório de Música de Rio Grande nos anos de 1940 a 1950, percebemos uma perspectiva de interesses que se definiu pelas mulheres que passaram a estudar música pelo desejo de suas famílias e apesar de ser considerado um local elitista, agregava pessoas de poucas posses. Observamos também que muitas dessas mulheres iam tornar-se professoras e assumir responsabilidades, como o casamento, o que acarretava a ausência, seja no lar ou mesmo na música. Essa rápida percepção nos leva à construção das categorias de representação, criadas mais pela atuação do que de fato por algo proposital, por parte dessas mulheres, que construíram

uma forma de revelar-se e se fizeram perceber enquanto musicistas, de um modo geral e de mulheres comuns, agregando sua vida privada à vida pública.

Essas categorias de representação são na realidade uma leitura de si mesmas, mas não como observadoras e sim como construtoras da sua própria memória e também uma leitura dos outros para consigo mesmo, já que a atuação da sociedade enquanto itinerante, é de fato o de um elemento mais que necessário, pois a memória nunca é vista ou construída por um, ou seja a lembrança é particular, mas ela precisa de outras lembranças para a construção de uma memória coletiva.

Dessa margem de diferenciação entre o gênero e o seu processo, partimos para a discussão da representação enquanto teoria e prática, percebendo que a representação por ela mesma precisa estar dissociada do grupo enquanto nível geral. Percebemos a representação a partir de um recorte e a sua relação com os elementos pertinentes ao seu contexto de trânsito.

O grupo precisa ser focado quanto ao estudo na formação de uma identidade, mas isso não significa que toda a bagagem de elementos tenha que se sobrepor ao grupo, assim estaria subentendendo como subordinação cultural enquanto valores e princípios da sociedade que o concebeu.

3.8 Gênero e a carreira musical

A mulher desde muito cedo desempenhou atividades consideradas de fino trato: bordar, desenhar, ler poesias, tocar piano, cantar, essas eram direcionadas para moça de boa família, e o que remetia a uma vida mais familiar e mais privada.

O comportamento que ela tinha em casa ao receber pessoas, ou mesmo conviver com tais, deveria ser extensivo para a vida fora de casa, pois o público era extensão do privado, a rua era extensão do lar.

Em eventos, nos salões, apesar de ser, entre os séculos XVIII e XIX, um lugar público, o comportamento deveria ser o mesmo de casa. Ao frequentar o camarote de um teatro ou de uma ópera, a mulher poderia estar sozinha no espetáculo, em um lugar no camarote, mas deveria estar acompanhada de uma figura masculina, caso estivesse na poltrona do balcão ou da plateia (FUGIER, 2010: 2008), essa proteção *necessária* era no sentido de não expor a vida da mulher de forma equivocada.

Já nos encontros de âmbito familiar, a privacidade das famílias que ali desfrutavam de conversas íntimas, demonstrava os costumes de cada uma. Não existia um padrão nesses encontros, pois elas decorriam nas mais variadas classes sociais.

Na metade do século XIX, aprimoraram-se e diversificaram as atividades, esses encontros, denominados *serões* ou *saraus*, descritos como

[...]um momento privilegiado para a música e o teatro amadores. Entre amigos, não raro formam-se grupos de instrumentistas ou cantores que se encontram com regularidade, na casa de um ou de outro, principalmente no interior, onde as diversões culturais são mais restritas e se é obrigado a buscar em si mesmo as fontes de entretenimento (FUGIER, 2010:212).

Esse entretenimento é uma forma de alimentar o público dentro do privado. São os costumes familiares, o aconchego, a recepção agregados à boa reputação, não só de uma família, mas de um pequeno grupo social, que comungavam dos mesmos princípios culturais.

Dentro da música, o amadorismo teve uma permanência longa, mas precisou enfrentar contrapontos entre a metade do século XIX e início do XX. O contraponto se construiu a partir dos saraus dançantes, pois apesar da alternância ao piano entre as convidadas, dependendo da extensão do sarau, fazia-se necessário uma orquestra mais adequada para a dança dos convidados (FUGIER, 2010:215). Pois bem, percebemos a abertura da família, do íntimo, para o estranho, o desconhecido, e nos provoca a pensar a partir de que “se as moças da casa tocam piano para que os amigos da família se ponham a dançar, elas preservam o caráter íntimo da sociabilidade. Quando são trazidos profissionais da moda para a casa, a intimidade perde sua força para suntuosidade” (FUGIER, 2010: 215).

Baseado nessas duas situações, o contraponto estava no comportamento da mulher perante a música. Enquanto ela não tinha a sua vida exposta, fora de casa, ela preservava a intimidade, mas também o *status* de *boa moça*. O próprio lar fica exposto ao externo, mas não a outras famílias que desfrutam da mesma privacidade e sim a pessoas que passaram por ali, sem ter um vínculo de intimidade com a casa.

Além disso, a mulher quando toca para o lar, ela representa aquilo que os outros enxergam nela. Mas quando ela toca a música para o externo, o olhar é para si mesma, é a relação que ela tem com a música.

Os dois aprendizados musicais, o *piano* e o *canto*, criaram um contexto em que é possível perceber essa dominação condicionada. A música era um cartão de visitas e também uma estratégia quanto ao aspecto social.

O piano, assim como o canto são referências da arte, mas o primeiro é o reflexo da boa educação, é o que a família construiu. Inclusive ele tem um outro apelo, “a estratégia matrimonial” ao lado do “dote estético” (CORBIN, 2010:488). Mas o piano

diferentemente do canto “raramente [...] é o lugar da troca, do diálogo amoroso; esse papel é reservado ao canto, em especial à *romanza*” (CORBIN, 2010:488, grifo do autor).

A mulher mantinha a instituição familiar em constante renovação, a relevância dos encontros, mantinha o costume em casa, e a política fora dela. E, por conseguinte a mulher é a base da família no aspecto emocional e o homem como pura razão.

Quando a mulher fazia dessas duas demonstrações musicais um caminho importante para a sua vivência, ela estabelecia a música como poder simbólico, mas se entre a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, a música foi um artífice para a construção de uma nova família, a partir dos anos de 1930, essa configuração tinha uma nova perspectiva, pois o contato com o espaço público através da maior instrução de ensino, fez a mulher perceber em sua volta muitas opções de vida que retardariam a formação de uma nova família. A partir disto, estudar, trabalhar, vinha muitas vezes como aspecto mais importante, antes do enlace matrimonial.

Apesar de ser uma referência quanto à conduta, a música passou a ter um espaço maior quanto ao aspecto profissional, pois é o olhar mais crítico da mulher que a condicionou a isso.

Assim, estudar música não bastava para muitas e o desejo de seguir a vivência musical, foi despertado por uma das profissões mais evidentes, o *magistério*. Ser professora era o símbolo de extensão do lar, mas ao mesmo tempo, era o momento de atuação, na relação professor (a) - aluno (a), que tinha como vivência a relação mãe-filho (a), ou vice-versa.

Quando a mulher exercia o magistério, mesmo sendo a extensão do lar, ela não se esquivava de sofrer o próprio preconceito da família, que entendia que um bom casamento era a solução de tudo ao invés do trabalho. Já quanto à sua atuação na escola, além de exercer a disciplina cobrada, ela estava sempre colocando a prova o seu código de conduta, o que acabava demonstrando um excesso de autoridade na sala de aula.

A cobrança dos estudos, a postura comportamental, a exigência nos recitais e principalmente a doação do próprio espaço do Conservatório, faziam a mulher, enquanto professora esquecer em qual representação estava inserida. Aquela que instrui e, ao mesmo tempo, educa e fortalece o poder simbólico perpassa a dominação aos alunos, da mesma maneira em que recebeu essa dominação, um poder invisível que submete a ambos, aluno e professora, pois estes são um capital simbólico do meio que

os produziu. A professora percebia a sua autoridade, e sua autoridade era percebida pelo aluno, quando este reconhecia a sua rigidez, e aceitava com respeito e medo.

Nessa atuação do campo musical, a percepção da rigidez muitas vezes acaba por formar um grupo dentro de outro, e aí caracteriza-se a representação a partir de um capital simbólico, ou seja, a professora rígida teve uma disciplina rígida no lar, e os alunos são a extensão desse capital. Consequentemente, as suas aulas eram as mais difíceis, o que dá um certo nível de importância, tanto no espaço de ensino, quanto fora dele.

Esse poder passou a dar certa importância à profissão de professora musicista, que a mantinha num caráter de elite, e essa referência ainda era proveniente do aspecto de ser educada, antes de ser instruída.

Nas subcategorias identificadas: *aficionadas*, *professoras* e *artistas* havia um deslocamento diferente dentro do campo musical. Os papéis que elas exerciam na condição do gênero feminino, dentro das categorias de representação, foram definidos pelos espaços em que elas se deslocavam. Essa divisão entre ambas as subcategorias, aproximou as diferenças, e na tentativa de análise do indivíduo, é possível explorar possíveis condições de definição para a categoria maior que seria o gênero.

Se o magistério na música era a profissão que se revelava na vontade de muitos alunos, de uma maneira geral eram definidas pelo grupo, a partir do momento em que essa caminhada apresentava as outras duas, as aficionadas e as artistas, tornando a situação delicada e equivocada, pois enquanto a primeira era vista com naturalidade, a segunda enfrentava o preconceito. E isso generalizava o grupo, mais pelo propósito comportamental do que pela habilidade musical.

O desafio era como cada uma delas construía a sua identidade nessas representações sociais. Joan Scott (2005) nos coloca que é a “discriminação”, pois o que percebemos no transcorrer social dos séculos XIX e XX é que o comportamento feminino sugestionava isto, a partir da dominação masculina vigente, e é esse modo de pensar que cria uma certa ambiguidade em ver as mulheres musicistas como um todo.

A pretensão da sociedade em sempre dividir as opiniões, preferencialmente em dois grupos, o *certo* e o *errado*, nos faz concordar com Joan Scott quando ela objetivamente se referia à sua postura:

argumentarei, ao contrário, que indivíduos e grupos, que igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que está necessariamente em tensão. As tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas

O principal desafio do gênero é o espaço temporal, pois o grande erro está em não avaliar as questões políticas e sócio-econômicas antes de analisar os preceitos que convocam a formação de conceitos.

Se observarmos as mulheres musicistas percebemos que a música é o seu poder simbólico enquanto tem na ausência daquele que compôs a música a presença representada, mas sem intenção de se parecer com o compositor. O que ela busca no momento da execução da música é mostrar que o capital simbólico está relacionado à forma como conduz o seu poder. Ela só constrói a sua vivência musical a partir do momento em que objetiva o ambiente que mantém o poder simbólico vivo e presente. Os locais onde ela aprendeu ou ensinou música são o resultado dessa reflexão, pois ela jamais constrói uma perspectiva musical sem fortalecer a origem do seu poder simbólico.

E a relação que ela mantém através das categorias de representação que são segmentadas pela família, casamento, filhos, vida artística, formação educacional e profissional, a imagem, o passado, criam pontos interligados num espaço temporal, e um caminho para a mulher dinamizar o que está representando. Elas são a força mantenedora do poder simbólico de maneira negativa ou positiva, dependendo de como se mostra a sua inserção.

Os papéis sociais, ou subcategorias de gênero, definidos anteriormente, como: mãe, filha, esposa, professora, aluna, só conseguem deslocar-se quando definem invisivelmente o que estão representando. E é nessa trajetória que se sustenta a sua vivência musical, pois a representação é o ausente e ao mesmo tempo é o presente naquilo que a mulher delimita com o que pretende representar.

Estabelecer essa relação com a mulher e a sua representação nos faz perceber um comportamento objetivo, pois representar não é *inventar para si um personagem* em cada espaço que se projeta e sim criar uma identidade de vínculo com o lugar. Exemplo disso é a alusão feita por muito tempo sobre o caso de ser musicista de fato, porque isso era atribuído ao homem, sob um olhar profissional, e para a mulher era um *hobbie*.

Essa concepção formou-se a partir do momento em que o capital simbólico prestigiou o homem como dominador e a mulher com um bem de troca, ou seja, independentemente do campo de atuação profissional que escolha, ele é o Estado, representa a dominação em todas as esferas de sua vida particular. Quanto à mulher, ela

é o costume, a vontade, ela usa a arte para tirar algum proveito, como, no caso, o casamento, e esse proveito é sempre linear as emoções.

A diferença está em que o homem não precisa provar ou explicar as suas escolhas, o seu modo de agir, ou seja, a sua conduta fechada em si, é o seu poder simbólico, e a mulher precisa sempre justificar a sua própria vivência, as suas escolhas, pois ela precisa sempre referenciar o seu poder.

Quando a mulher tem na música o seu poder simbólico, ela tem nas três subcategorias mais importantes para este trabalho: *artista*, *aficcionada* e *professora*, um desafio de provar não a sua habilidade musical, mas a sua habilidade social. Ela precisava se impor em uma das três como a que realmente a fazia se representar, mesmo que a sua vivência passasse pelos três momentos.

A maneira de confirmar o seu poder simbólico é a música, é o modo como ela irá direcionar o seu capital simbólico, ou seja, o poder de escolha pela música, como forma de dominação do seu ambiente de vivência, num primeiro momento no ambiente musical, e paralelamente, em outros ambientes.

Parece-nos que o homem enquanto musicista, até pela caracterização profissional, manteve-se num patamar mais elevado, ele sobrepunha-se elevadamente na sociedade, como se o seu deslocamento nos outros ambientes aos quais pertencia não estivessem paralelamente, e sim em degraus. Já a mulher mantinha muito mais uma relação de cumplicidade nos ambientes em que se deslocava, pois ela precisava desse equilíbrio para minimizar a dominação masculina. Era a partir disto que ela controlava a sua própria representação.

Enquanto *artista*, ela tinha o palco e a plateia que a assistia, como capital simbólico, ela exercia um domínio ilimitado, de fascinação muito mais para ela, do que para os que assistissem e conseguia ao mesmo tempo desafiar o seu poder simbólico. A música, executar era sempre um desafio ao seu próprio poder.

Quanto à *professora*, o seu capital simbólico estava na sala de aula e nos alunos, era o poder através da disciplina e do método educacional, e o simbólico estava nas avaliações e no próprio comportamento dos alunos, ou seja, o seu poder estava projetado nessas ações, era o seu modo de representação perante os outros.

Quanto à *aficcionada*, essa era a extensão do poder familiar, ou seja, o capital simbólico estava nela, e a música era uma agregadora, sendo o poder do costume que ainda sobrevive do modelo patriarcal. Ela estudava música, mas como *hobbie*, e muitas vezes desempenhavam outras profissões, em campos teóricos diferente da música. Essas

mulheres podiam ainda encontrar em si um conflito interior sem se perceber claramente. É a introjecção do modo patriarcal.

E quando a mulher desafiava o tempo e as regras, ela contrastava a própria representação de si mesma com a representação social vigente. Ela precisava escolher o que desejava, pois isso também construiria uma forma representada sobre o seu poder simbólico. Se ela tinha na música toda a sua construção, ao desafiar a sociedade em costumes diferentes tinha na música um tipo de violência entre si e a música, e toda a sua vivência a partir de então teria o peso dessa tentativa de desconstrução do seu poder simbólico. Daí criava-se uma desrepresentação, não de capacidades mas comportamental.

Esse comportamento de um ou em grupo, são de fato “representações”, mas o que precisamos entender é a proporção dessas representações, a partir do objeto em questão.

Essas produções de modelos nos remetem à criação de estereotipo de representação, o *ser parecido* com alguém que algum dia *foi assim* subestima o real valor, essa recriação está aleatoriamente sugestionada por nossos pontos de preferência, um comportamento sofre vários olhares, cada um ao seu modo, com a percepção do seu sensível.

As mulheres musicistas, têm as categorias de representação por relações estratégicas dentro e fora destas. Seria como Chartier nos destaca Jean-Claude Passeron, para quem “uma cultura dominante não se define, de início, por aquilo a que ela renuncia, enquanto os dominados têm sempre a ver com o que os dominantes recusam-se – não importa o que eles façam de resto, resignação, denegação, contestação, imitação ou expulsão” (CHARTIER, 2003: 167). Cabe estabelecer, até onde vão as limitações do dominador, a família e do dominado, as mulheres musicistas.

Mas até que ponto podemos aceitar que as mulheres musicistas sentiam-se de fato dominadas? No próprio espaço de deslocamento principal, onde aprendiam ou ensinavam a música, elas estabeleciam os seus valores, o seu modo de representação e o que percebemos muitas vezes é um número inferior de homens em relação às mulheres nesses locais.

A própria música já remetia como um aprendizado menos prestigioso, porém apreciável, pois era muito condizente promover reuniões, concertos e tantas outras atividades musicais, como entretenimento, papel relegado inclusive à mulher, já que as suas atividades podiam ser objeto de menos prestígio, mas a sua presença precisava ser sempre vigiada.

A incapacidade de manter o poder centrado em si, e isso era apontado mais pelo poder masculino, fez com que a mulher, no campo da música, tivesse essa incapacidade a seu favor. Foi mantenedora de seus espaços de aprendizagem e ensino, como sua própria representação, pois foram criados modelos particulares como forma de organizá-los institucionalmente.

Quanto à questão artística, o palco passou a ser muito mais um lugar de referência para diluir a dominação masculina, sem ser um refúgio, mas sim uma estratégia das mulheres, pois a apresentação, e muitas vezes as imagens construídas por essas artistas, suplantavam as maledicências feitas ao ato em si.

Quanto à aficcionada, estabeleceram o seu poder dentro de casa, pois mantinham o seu poder simbólico dentro do lar, mas ao mesmo tempo em que traziam os homens não mais como espectadores, mas sim como apreciadores e participantes no processo musical. O fato de as mulheres terem uma outra visão do social, enquanto profissionalmente e mais atuante junto ao pai ou marido, proporcionou o entendimento precoce das diferenças e ainda apontou que a igualdade era um caminho distante.

Essas três representatividades marcaram a construção dentro do espaço musical, que era proveniente dos seus meios de origem, mas seriam irrelevantes se não fossem avaliados quanto ao sujeito e ao seu predicado.

Para entendermos a real vivência de uma musicista de modo geral, é preciso analisar os relatos que apresentam a veracidade, vista sobre o prisma da musicista para os espaços, público ou privado, e as consequências decorrentes de escolhas, imposições e subterfúgios.

Os relatos orais que iremos conhecer no capítulo 4 (*Mulheres musicistas e suas vivências musicais*) terão uma melhor compreensão quando apoiados na relação teórica entre o pensamento de Henri Bergson e Maurice Halbwachs.

Partindo de linhas gerais, os relatos orais envolvem uma relação de comunicação entre *corpo* e *espírito*, mas se formos pensar a partir de Maurice Halbwachs (2006), captaremos a ideia de uma memória coletiva, que parte do princípio de que todo o indivíduo tem na sua memória a ação dos meios que o produziram e assim o condicionam socialmente, anulando a sua própria individualidade.

Portanto, ele anula-se enquanto indivíduo, e armazena outras memórias, que resultam em outras coletividades, sendo que em cada coletividade ele é um indivíduo com um papel definido dentro de um meio de ação. Queremos apontar como relevante a esse estudo que discordamos de Maurice Halbwachs, quanto à anulação do indivíduo, enquanto a ausência de uma memória individual, pois a memória coletiva não se

sustenta com a vida de grupo mesmo ao olhar para o seu passado. Observa-se que este se manteve o mesmo, mas o grupo não é o mesmo, ele se metamorfoseia com o tempo, e não o contrário.

Essa relação entre o tempo e a coletividade sucumbe à duração de cada indivíduo, de cada lembrança, e também à forma como essas lembranças se mostram para o presente em função do tempo vivido.

Se ele armazena várias coletividades, e elas evoluem de acordo com a sua vida útil, difere-se do que Bergson (2006) define para a memória, já que está associada ao lado subjetivo do conhecimento, portanto ela é a construção do passado, que é rememorada pelo presente. A intensidade disso se dá em como o indivíduo rememora as suas lembranças, que, segundo Bergson (2006), é um ponto de ligação entre a realidade e uma influência perdida entre o espírito e a matéria.

Toda a significação dos relatos está em uma *influência* que se construiu a partir do meio em que estava e também a partir do momento em que foi estimulada a ser rememorada.

As mulheres musicistas têm uma memória individual que, a partir de uma manipulação sem intenção do conhecimento, diante da sua subjetividade, ou seja, da memória como resposta do corpo e do espírito, que está submerso pelas lembranças de meios em que elas interagiram. Ela direciona o seu ponto de influência, como ponto de partida para o seu passado e ainda se fixa numa determinada categoria de representação: família, trabalho ou carreira musical, como o fio condutor não somente de suas lembranças, mas também como o encontro de seu papel dentro de cada grupo.

O passado é uma condição de tempo, a representação não se faz a partir dele, e sim a partir do indivíduo, as ações e a relação que ele exerce com o meio, ou os meios em que ele transita independe do tempo, seja ele passado ou presente.

E é aí que prepondera a relação entre lembrança e percepção que aponta para dois fundamentos, que Bergson (2006) define como *realismo* e *idealismo*. Se no primeiro, as ações são um conjunto, sem um ponto específico, e que têm uma extensão ilimitada, o segundo apóia-se nas percepções e cria grupos de importância, partindo da relação que o corpo exerce com eles.

Estes dois pontos criam um subterfúgio no tempo, pois o presente, sendo o realismo remete a memória ao idealismo, de um tempo vivido, a uma busca em não perder as lembranças como forma de preservar seu papel dentro da sua própria vivência.

A relação entre realismo e idealismo nos remete à presentificação de que a mulher na música construiu essa relação a partir da sua própria concepção pessoal, tendo a sua base na família.

Ao longo deste capítulo, nos preocupamos em construir um pensamento teórico que tivesse como fundamento a concepção de um poder simbólico que está intrinsecamente em cada uma das categorias de representação, e que se mostra na medida em que se constrói a relação entre o comportamento e a mulher.

E as categorias de representação trabalhadas ao longo do capítulo, preparam teoricamente para a visualização real através das entrevistas orais que serão abordadas no capítulo 4.

O olhar sobre a relação entre a mulher seja ela musicista, aficcionada ou professora, e os seus espaços de convivência pública ou privada, irão nos fazer perceber a dimensão da relação desses elementos e, ao mesmo tempo, o diálogo entre cada uma de nossas entrevistadas, com os seus elementos, e a formação do poder simbólico, muitas vezes claro ou não, para elas mesmas.

Capítulo 4

Mulheres musicistas e suas vivências musicais

Após trabalharmos o capítulo 1 (*Contexto histórico e musical no século XIX e XX*), seguido pelo capítulo 2 (*Conservatório de Música de Rio Grande e seu acervo documental*), e também o capítulo 3 (*Gênero, representação e poder simbólico*), tentaremos construir uma linearidade de pensamento para o nosso objeto de estudo, as mulheres musicistas.

Neste capítulo pretendemos trabalhar os relatos orais que foram coletados através de entrevistas.

Esses relatos orais, partindo dos aspectos que foram analisados tiveram como uma das fontes de apoio o artigo intitulado “*A música se faz porque é vida: trajetórias de vida de mulheres musicistas e a relação com o Conservatório de Música de Pelotas – RS*” das Professoras Dras. Isabel Porto Nogueira e Maria Letícia Mazzuchi Ferreira, pois este nos remeteu à vivência de mulheres musicistas que se entrecruzaram quase no mesmo espaço temporal deste trabalho, o que possibilitou comparações e diferenças para que pudéssemos construir o diálogo que aqui será desenvolvido.

Partindo do recurso metodológico aqui escolhido, a história oral, nossa proposta é encontrar o que Meihy nos diz que “é matéria essencial [...] a humanização das percepções que até então têm sido [...] vistas como expressões institucionais, de macroestruturas [...]” (MEIHY, 1998:11). Diferentemente de documentos escritos, a história oral busca nos sentidos que se expressam nas narrativas sensações tanto na voz, quanto na expressão gestual, o que neste trabalho não será percebido, pois será utilizada a palavra escrita como forma de transmissão. Mas isso não torna aqui a história oral igual aos documentos escritos, e nem a relação com a mulher terá o mesmo peso.

Enquanto os documentos escritos confirmam-se pela objetividade de quem os produz, e não de quem os interpreta, afirmam-se ainda pela esfera de poder que os envolve, ou seja, o seu meio produtor.

A história oral parte da subjetividade, da rememoração do *eu* sobre o *contexto*. Torna-se evidente a diferença entre ambos. As *fontes documentais*, mesmo sendo passíveis de alterações de quem as produziu, não o são ao acaso, têm um motivo de ser, uma linha de informação, mas não de interpretação. Por sua vez, a *história oral* não se altera em função de uma linearidade de produção, pois ela não é informativa, mas é interpretativa, e a representação do *eu* é uma, mas a forma como ela se mostra, dentro ou fora da coletividade, é outra, o que sugere variações.

A mulher musicista tem no Conservatório de Música o seu lugar de memória e a sua vivência tem como referência o *lar*, que é a extensão da família e dos desejos dessa. Assim, o Conservatório tornou-se resultado desse prolongamento, no caso de nossas

entrevistadas, a referência mais importante depois do lar. A família exercia ali, direcionando ou não um olhar vigilante, um controle sobre as relações existentes. Isso significa que professores, colegas, pais e frequentadores em geral, eram pessoas que mantinham uma vida privada, e que, ao se exporem num espaço público, o Conservatório, orbitavam junto a outras famílias, e nessa relação construía-se uma cumplicidade de valores para aquele espaço. Dessa forma toda a desenvoltura da musicista (menina ou moça) seria vigiada pelo próprio comportamento imposto. Ao se definirem profissionalmente, como professoras ou artistas, carregavam consigo essa referência da família como um ponto de definição para a sua conduta na vida pública que teriam a partir de então.

Essa referência tornou-se importante, não só pelos momentos em que estiveram ali, durante o processo de ensino e aprendizagem, mas pelas relações que construíram, enquanto eram alunas ou professoras, pois é nessas relações que iremos perceber alguns vínculos emocionais que permaneceram durante suas vidas.

E a relação entre documento, mulher e entrevista tentou construir uma veracidade de forma despretensiosa, mas autêntica, que os documentos escritos não conseguem por si só. Trata-se é um outro olhar sobre a perspectiva mais do que histórica, e sim social, pois a memória coletiva de um grupo busca a sua sobrevivência no espaço social.

A história oral capta aquilo que os documentos não conseguem: o aspecto social de um universo particular, e uma entrevistada, junto a outras, forma uma pequena representatividade da memória das mulheres musicistas de Rio Grande. Ao realizarmos esse processo metodológico, percebemos que, ao partirmos de cada entrevistada, elas rememoravam a relação *eu* e o *todo*, ou seja, o sujeito e o seu campo de produção.

Observamos que ao encontrar outros sujeitos passou-se a caracterizar parcialmente uma coletividade específica, a de mulheres musicistas de Rio Grande, que tiveram parte de sua trajetória ligada ao Conservatório de Música de Rio Grande, nas décadas de 1940 e 1950, principalmente.

Essa proposta tinha no Positivismo o principal ponto de referência e desejava perceber características de um processo sócio-político, econômico e cultural, no final do século XIX enraizado até a primeira metade do século XX, onde se entrecruzaram *família*, *trabalho* e *carreira*, o que nos fará perceber alguns momentos tamanha unicidade como algo material.

Assim o primeiro ponto a ser destacado é quanto à importância das entrevistas: quando as mulheres musicistas rememoram suas vivências, partindo do princípio de que

o olhar está na primeira pessoa, ou seja, ela(s), e que é lançado para os outros e não de maneira plural, mas, de maneira sub-agrupada. Definem-se blocos de importância para a sua vivência, que, em conjunto aos outros relatos, perfazem o caminho para uma coletividade parcial da memória musical do Conservatório de Música de Rio Grande.

O segundo refere-se à escolha das entrevistas. Essa prática partiu do propósito de que o grupo caracteriza-se com a presença dos três elementos já anteriormente apontados: *professora*, *aficionada* e *artista*. Esses três elementos têm pesos diferentes, mesmo que dentro de uma coletividade a *professora* remete à extensão do lar, o papel da mãe, a *aficionada*, revela o papel de que ainda está subjugada ao poder do marido, ou pai, mesmo que muito disfarçadamente, e a *artista* é a extensão do social, é a vida pública, é a sobreposição da instrução sobre a educação e a provação de suas capacidades sobre isso.

E quanto ao número de relatos, inicialmente não se tinha um número fechado para a coleta. Portanto, realizamos sete entrevistas. Além de agregar os três grupos, foi estabelecido o fator idade, devido ao recorte temporal que prioriza as décadas de 40 e 50, quanto ao estudo do Conservatório e seu acervo documental. Pudemos constatar a presença superior de mulheres, bem como constatar uma frequência em atividades pedagógicas e artísticas, ainda que elas estivessem mais próximas desse período, atuando em um dos três grupos, ou mesmo alternadamente entre eles.

Foi constatado que elas tiveram passagem pelo Conservatório de Música de Rio Grande, mas cabe salientar que a importância dos relatos não servirá para limitar-se apenas a esse espaço, e sim para a importância da música, dentro de outros contextos da vida de cada uma das musicistas aqui envolvidas nesse trabalho. A passagem pelo Conservatório está em definir um recorte social que tal grupo frequentava e assim o caracterizava.

O grupo de sete entrevistadas está composto pelas Sras.:

Eloah de Souza Amaral, 94 anos, nasceu em Rio Grande, formou-se em canto pela Escola da Sra. Inah Emil Martensen, formou-se também em violino, tocava piano, violão, acordeom, estudou no Conservatório de Música de Rio Grande por um breve período na década de 30 e também no Conservatório de Música de Pelotas, fez apresentações em Rio Grande, Pelotas e Rio de Janeiro, dedicava todos os seus concertos à caridade, encerrou a sua carreira artística em 1952.



Imagem 39: Sra. Eloah de Souza Amaral
Registro fotográfico feito no dia 17/08/2010

Bartira Indayara Timm, 76 anos nasceu em Rio Grande, formou-se em piano pelo Conservatório de Música de Rio Grande, na década de 50, anteriormente havia estudado em Porto Alegre no Instituto de Belas Artes. Exerceu o magistério após formar-se em curso superior em História e Geografia e somente na década de 80, tornou-se professora de piano da atual Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”, aposentou-se na área musical em 2001.



Imagem 40: Sra. Bartira Indayara Timm

Registro fotográfico feito no dia no dia 19/08/2010.

Glacy de la Rocha Domingues, 78 anos nasceu em Rio Grande, formou-se canto, em 1955 pelo Conservatório de Música de Rio Grande, toca piano, foi professora de canto do Conservatório entre 1949-1962, exonerou-se e retornou em 1983 para a atual Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”, ficando até 2001, retornou em 2007, onde mantém as suas atividades de professora de canto. Além da atividade do magistério, manteve sua carreira artística dos 17 aos 50 anos, mas acabou estendendo até os 65 anos com pequenas apresentações.



Imagem 41: Sra. *Glacy de la Rocha Domingues*

Registro fotográfico feito no dia 20/08/2010.

Sarita Franco de Souza, 79 anos nasceu em Passo Fundo, estudou em Cruz Alta, Porto Alegre, Bagé no IMBA, formou-se em Rio Grande em piano, pelo Conservatório de Música. Foi professora de piano pela atual Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos” na década de 80. Além disso, participou do Trio Cruz Alta, na década de 50, era cantora contralto com um estilo de músicas variadas.



Imagem 42: Sra. *Sarita Franco de Souza*

Registro fotográfico feito no dia 11/09/2010.

Dalzi Lempek Ribeiro, 69 anos nasceu em Rio Grande, formada em piano pelo Conservatório de Música de Rio Grande em 1959. Em 1961 passou atuar como professora de piano na Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos” ficando até 1986, quando se aposentou. Gostava de ensinar crianças na fase inicial de aprendizagem musical.



Imagem 43: Sra. *Dalzi Lempek Ribeiro*
Registro fotográfico feito no dia 17/09/2010.

Arlete Santos Fogaça, 72 anos nasceu em Rio Grande, estudou no Conservatório de Música de Rio Grande, mas não chegou a se formar em piano, ministrou aulas de história da música, teoria e solfejo, folclore e piano, mas a sua atuação concentrou-se na questão administrativa da atual Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”, trabalhou durante 35 anos, aposentando-se em 1989.



Imagem 44: Sra. Arlete Santos Fogaça
Registro fotográfico feito no dia 27/09/2010.

Anna Maria Pinto Seifriz, 71 anos nasceu em Rio Grande, formou-se em piano pelo Conservatório de Música de Rio Grande e em Música pela Universidade Federal de Pelotas, iniciou seu trabalho aos 18 anos como professora de piano exercendo até os 63 anos, quando precisou se afastar por motivos pessoais. Além de ter estudado em Rio Grande e Pelotas, fez vários cursos de aperfeiçoamento no Rio de Janeiro. Apresentou-se em Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande.



Imagem 45: Sra. *Anna Maria Pinto Seifriz*

Registro fotográfico feito no dia 10/11/2010.

Para que pudéssemos trabalhar com esse grupo, foi preciso criar uma estrutura de entrevistas, que será o terceiro ponto aqui exposto dentro da apresentação deste trabalho.

A estrutura das entrevistas foi definida em três blocos: primeiro, *quanto à formação e vivência musical*, partindo do processo inicial da educação musical, observando em qual contexto aflorou a vontade pelo aprendizado da música, as oportunidades de estudo, os professores, os locais e as pessoas que mantinham contato a

partir da música. O segundo buscou *as relações no Conservatório, entre professores e alunos*, enfatizando a chegada a esse local, as atividades pedagógicas ali desenvolvidas, a relação aluno-aluno e professor-aluno, a construção do saber musical e a formação de uma percepção crítica quanto a um aprendizado anterior a essa instituição.

E o terceiro fundamentou-se *nas atividades artísticas e pedagógicas*, onde buscamos perceber a unicidade entre ambas atividades, bem como as diferenças e a forma como se desenvolviam, além da relação que havia entre o magistério, a carreira artística e a família. Também o peso que se sobrepunha ao optarem por uma ou outra carreira, professora ou artista, e a forma como conduziam um código de postura estabelecido pela sociedade na época.

As entrevistas foram gravadas em gravador portátil e foram captadas imagens das entrevistadas através de fotografia. Além disso, foram cedidas pelas entrevistadas imagens fotográficas que foram escolhidas por elas, de seus documentos pessoais, referentes à vida musical, o que teve por critério o próprio olhar da entrevistada sobre a fotografia, ou seja, como ela se via através da imagem, e ainda qual a dimensão desse significado visual para as suas lembranças. Este significado visual foi parte das entrevistas como complemento.

A partir das entrevistas feitas, organizou-se um conjunto de categorias de representação, conceito já definido no capítulo 3, a partir de Roger Chartier, que evidencia “uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado” (CHARTIER, 2002:20) para que pudéssemos analisar nesse capítulo, os relatos de nossas entrevistadas e o deslocamento de cada uma delas dentro da sua própria vivência, tendo a música como o principal elemento direcionador, sem esquecer as articulações sociais a que se propôs para manter o seu principal poder simbólico, a música.

Essas categorias de representação foram assim nomeadas: 1ª *referência musical*; 2ª *formação de ensino*; 3ª *profissionalização*; 4ª *vida artística*; 5ª *família*; 6ª *percepção quanto à importância da música*, 7ª *o “eu” através da imagem* e 8ª *o passado idealizado*.

As categorias de representação, partindo de Chartier, criam a relação do *ato* e do *efeito*, ou seja, a mulher musicista não se desvincula do meio que a concebeu, ela representa o seu próprio processo de concepção, mas ao mesmo tempo tenta construir uma nova representação a partir da conjunção do que ela herdou como capital simbólico, do meio, e da inserção de um novo poder proveniente de si mesma e a sua relação exterior, ou seja, o efeito da relação entre o público e o privado.

Basicamente perceberemos em que tom esteve o modo de relacionamento de nossas entrevistadas para com a *família*, a *profissão*, a *carreira artística*, a *formação musical* e *com elas mesmas*, pois é esse relacionamento que cria o suporte para as suas lembranças. A intensidade dessas só se mantém, de acordo com a relação que ela manteve no passado e se perpetua no presente entre as categorias e a música, de acordo com a forma como se representou para a sociedade.

Esse passado só se fortalece a partir da relação da *memória* e da *lembrança* que está exatamente no valor da subjetividade construída pela primeira, pois como Bergson (2006), nos faz entender, a relação entre espírito e matéria só se completa pela interseção feita entre ambos a partir de uma realidade e um momento perdido.

E mesmo sendo várias vivências, relatadas individualmente, é possível perceber a formação de uma memória coletiva, onde vários momentos perdidos ainda sustentam-se pela lembrança e pela ação tanto do corpo quanto do espírito de não esquecer as suas vivências.

E o próprio fato de não esquecer essas vivências faz a mulher musicista colocar a frente dessas o seu poder simbólico e todos os elementos que remetam a ele, e assim como Halbwachs coloca em *Memória coletiva entre os músicos*, “a lembrança de uma palavra se distingue da lembrança de um som qualquer, natural ou musical” (2006:193). Isso significa que a sua vivência não será lembrada a partir de um ponto de contraposição à sua arte, à música, e sim de elementos referenciadores que propiciaram esse aflorar simbólico.

Ao nomearmos essas categorias, o objetivo se constrói com mais veracidade, pois passaremos à reflexão sobre as lembranças de nossas entrevistadas, percebendo ainda a relação que se permitiram fazer com o presente, mas também o valor do próprio poder simbólico através dos elementos referenciadores.

4.1 Referência Musical e Família

Cabe aqui apontar a família como uma das principais fontes quanto aos elementos referenciadores para que as mulheres musicistas construíssem o seu poder simbólico.

Ao unirmos a referência musical e a família para aqui analisarmos, foi percebido durante as entrevistas que o estudo e o interesse da música quase sempre partiram dos laços familiares, direta ou indiretamente, e que aliado ao gosto das nossas entrevistadas, encontraram um caminho propício para o seu desenvolvimento. Em contrapartida,

iremos avaliar que embora o estímulo viesse da família, esta não entendia a carreira de musicista como profissão, e as impressões de não aceitação serão perpassadas por nossas entrevistadas através de momentos que se apresentaram diferenciadamente.

Os gostos musicais dentro da família, não implicam que as posições (pai, mãe, tios, avós...) tivessem uma carreira ou um aprendizado mais profundo sobre a música, mas sim, esse remetia ao que anteriormente nos capítulos 1e 3 já havíamos trabalhado que é a questão de que *ser educada* prevalecia sobre *ser instruída*.

O fato de ser educada remetia ao papel da mãe, estar preparada para o lar e todos os afazeres que competiam a esse papel, muito mais do que bordar, ler poesias, estudar um idioma, costurar, tocar um instrumento, era a educação dos filhos, pois o pensamento positivista alicerçava-se nisso. A construção da humanidade estava vinculada às crianças nascidas e educadas para esse mundo. De acordo com os preceitos positivistas, a mãe era uma moralizadora social, mesmo que sob o jugo do pai, marido ou irmão.

E ao contrário disso, a instrução, vista sob os olhos de uma sociedade conservadora, violava o código de conduta, pois remetia à mulher ao contato com uma exteriorização de pensamento completamente diferente com o qual estava acostumada. E a família de um modo geral exercia o seu status de mantenedora da moral desde a criação no âmbito privado, no lar, quanto no âmbito público, no convívio social.

Se no lar era possível estabelecer uma relação de vigilância entre as pessoas que ali o frequentavam, ao mesmo tempo iremos perceber que as moças ao saírem para estudar música fora de casa, no caso no Conservatório, agradam à família, pois ela detém um conhecimento sobre a presença de outras famílias que ali desejam manter os mesmos desejos da extensão do lar. E isso não implica no conhecimento sobre os frequentadores desse local, mas sim quanto à manutenção das moças, no que diz respeito à estrutura para o estudo da música, tanto dentro do Conservatório, quanto no lar.

E, além disso, a instrução possibilitada pelo ensino nas escolas de um modo geral e em nível superior, promoveu a mulher quanto ao entendimento da sociedade em que vivia, pois se antes o olhar era apenas de si mesma para dentro, passou a ser de si mesma para fora, e a aceitação ou a negação do modo de viver passou a ser um desafio entre perdas e ganhos.

Nas palavras da *Sra. Sarita Souza* podemos perceber que o gosto de casa, estimulava com uma obrigatoriedade disfarçada o estudo de música. Assim ela nos diz “eu estudava assim sem [...] pretender fazer o curso, estudava porque era norma daquela

época, todo mundo tinha uma certa noção de arte [...]”.²⁴ Em outro momento podemos observar na mesma situação, a *Sra. Anna Seifriz*, que nos conta “eu tinha 8 anos, os meus pais achavam que eu deveria começar a estudar piano e eu fui, tinha um piano na casa da minha vó”.²⁵

Essa *norma* deixava bem clara a diferença do positivismo no Rio Grande do Sul e no restante do Brasil. Enquanto aqui era um código de conduta inserido nos preceitos sociais e políticos, no restante do país arremetia-se ao cenário político-social, a forma de referência entre um para outro é que dava o tom do comportamento.

E o fato de ter o instrumento em casa parecia algo normal para o aprendiz, mesmo que sugerisse sacrifícios à família, conforme a *Sra. Sarita Souza*, nos destaca sobre a presença do instrumento e o início de sua convivência com a música:

Nós tínhamos um piano em casa, a minha irmã tinha um piano, e eu tinha um primo que era militar, ele tocava, era formado em piano, ele morou um tempo, ele deixou o piano na minha casa, e ele tocava muito bem, e eu comecei a me apaixonar, foi aí que eu me entusiasmei.²⁶

O fato de *ver e ouvir o seu primo tocar* criava um sentimento muito íntimo que fazia com que ela criasse uma intimidade, e ao mesmo tempo admiração pelo instrumento, no caso, o piano. O fato de esse instrumento estar lá criava um valor de representação quando ela ouvia a música.

A própria figura do primo remetia a uma representação de *músico em estado sublime*, sendo a figura masculina de construção, um artista com dons especiais e, mesmo que não o fosse de fato, o imaginário da menina contribuiu para essa sublimação.

Ao referir-se que *ele tocava muito bem*, a *Sra. Sarita Souza* ainda não iniciara seus estudos, mas essa representação do piano e do primo remetia a um músico importante por seu conhecimento e sensibilidade, e esse entendimento construído no lar verificou-se também na escola, onde ela foi estudar.

[...] no colégio onde estudei, comecei no piano, eles recebiam vários pianistas de fama, de Porto Alegre, do Rio e de tudo, então tinha um piano de cauda no auditório do colégio que era uma beleza, era maravilhoso, e as freiras proporcionavam os recitais, então assisti muita gente tocar, muita gente importante.²⁷

²⁴ Entrevista realizada em 11/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

²⁵ Entrevista realizada em 10/11/2010 (ver texto na íntegra no Anexo I, pg. 258).

²⁶ Entrevista realizada em 11/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

²⁷ Idem.

E a relação das freiras da escola que ela coloca pode apontar para uma representação da *figura da mãe*, pois elas têm um comportamento de doação perante aos alunos, a disciplina, a educação na preparação para a vida familiar, através de um código de comportamento. A escola é a extensão, enquanto espaço físico, do meio familiar e a *música* é a sublimação que demonstra habilidade e sensibilidade para as meninas e ainda feminilidade para as moças. Tal relação reporta ao lar e é nele que aprendemos os bons costumes, daí o fato de ela aprender a boa música por ter sido educada para ouvir; uma boa menina ou uma boa moça deveria estar à altura do marido, preparada para moralizar a família e manter o equilíbrio do lar, enquanto o sustento e as decisões cabiam ao marido.

Esse princípio de educação nos remete aos séculos XVIII e XIX, com os princípios europeus de valorização da cultura, em que ocorre o crescimento do espaço público e o privado, e que em contrapartida, tenta se proteger uma cultura que foi multiplicada em divulgação mas não em essência. Dentro de alguns lares poderemos observar a busca pela proteção, a boa educação, os costumes e os preceitos culturais. Essa busca atravessou o século XIX e o século XX, até meados dos anos 60.

A *Sra. Glacy Domingues* nos conta que em sua casa onde os estudos de música eram aplicados, seguia-se o modelo cultural familiar:

[...] as famílias tinham esse costume, a minha mesmo, as minhas tias tocavam, a minha prima tocava piano, todos [...] tinham envolvimento musical, isso também graças às descendências européias que a gente tinha a minha família eram espanhóis [...] o costume era mantido.²⁸

Esse mesmo costume europeu era reforçado pela *Sra. Arlete Fogaça* que nos relata:

Eu comecei bem cedo, bem pequena, fui criada pela minha avó, ela era de origem francesa, e ela gostava muito de piano, então a primeira coisa que eu comecei assim a desenvolver, ela comprou um piano para mim e eu comecei a estudar piano com a dona Marigene.²⁹

Havia o costume, cultivava-se em casa o aprendizado do piano, do violino ou do canto, pois, segundo a representação da época, eram mais nobres e remetiam à música erudita.

O positivismo passou a ser confrontado com novos modos de viver, mas não de pensar. Se a sociedade a partir dos anos 50 passou a ter uma perspectiva mais industrializada, o consumo tornou-se mais volúvel, tanto cultural quanto socialmente,

²⁸ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg.210).

²⁹ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo, H pg. 247).

isso se deve ao papel da burguesia e dos novos governos pós-segunda guerra mundial. A queda do mundo europeu não ocorreu apenas no plano econômico, mas no modo sócio-cultural, e a reestruturação buscou estratégias quanto à reorganização, mas naqueles meios em que o positivismo estava envolvido no modo de viver, continuaram prolongando a sua existência, sem muitas vezes perceber que funcionava mais como uma norma social.

Mas nesse universo há também a construção, mesmo não sendo de forma intencional, do desenvolvimento das potencialidades artísticas dentro de casa. O envolvimento musical ocupava em casa um lado mais leve, algo meio sonhador, era a construção do espaço artístico. Como nos conta a *Sra. Eloah Amaral*:

Papai e mamãe eram duas criaturas, ambos eram artistas, mamãe tinha uma voz de contralto muito bonita, papai era tenor, e eles gostavam muito de música, eram muito amigos, muito companheiros, sempre trazendo discos de [...] música boa para nós ouvirmos, ouvíamos todo, ele trazia discos botava na vitrola, eu ia pro colo dele, fechava os olhos para ouvir música, fechava os olhos. Nós fomos criadas assim dentro da música, tanto a clássica como a moderna, porque eles eram muito sociáveis, gostavam muito de bailes, nós dançávamos muito foi uma infância assim, uns pais maravilhosos que além, muito companheiros, muito amigos, a gente não tinha, não tinha, tudo se contava para eles, como se fossem amigos, como se fossem da mesma idade [...].³⁰

Essa relação de cumplicidade entre pais e filhos podia supor uma ameaça à dominação masculina dentro do lar. Parece que a vida artística cultivada em casa, aos olhos dos filhos criava um imaginário de sonho, tudo era mágico e colocava numa mesma linearidade desejos e expectativas, como acabamos de observar nas palavras da *Sra. Eloah*. Contudo, para os pais esse era um raro momento onde os filhos participavam da vida dos adultos e, se para os filhos esse momento eternizava –se mais pelas percepções que provocava, para os pais era uma forma de manter a educação dos filhos sob um relativo controle.

E se observarmos essa linearidade, entre educada para o lar e instruída para ter seu lugar junto ao homem dentro da sociedade, principalmente no que se refere ao estudo em nível superior, iremos perceber que há um peso menor, ou pelo menos disfarçado de que a moça precisava fazer um bom casamento.

Nas palavras da *Sra. Eloah*, existe uma leveza, que incita uma saudade daquele momento, principalmente quando ela nos relata a chegada do *pai com um disco, e ao colocar na vitrola, todos escutavam*. É um momento de sublimação artística onde a família busca a união e não uma representação de família para a sociedade. E como

³⁰ Entrevista realizada em 17/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo, pg. 190).

ainda ressalta a *Sra. Eloah*, os pais estabeleciam um comportamento de *companheiros, amigos, como se fossem da mesma idade*, o que demonstra ao mesmo tempo, o momento em que os filhos participam do mundo dos pais, e a relação de aproximação entre criança e adulto. Trata-se da disciplina onde cada um ocupa o seu espaço dentro da família, nesses momentos, existindo uma diminuição, mesmo que fantasiosa, no que concerne à idade e aos papéis desempenhados.

Essa representação de família para a sociedade, nos remete a um outro olhar, o de que, ainda sob os auspícios de um código de conduta, tenta representar para a sociedade algo que não tinha vivido. A *Sra. Dalzi Lempek* nos relata que a mãe desejava estudar piano, mas não havia desfrutado de condições financeiras apropriadas, assim:

[...] a minha mãe é que tinha verdadeira loucura pelo estudo de piano, e os pais dela nunca puderam, e ela sempre dizia que quando tivesse uma filha ia colocar no estudo de piano, daí comecei a estudar e fui me interessando aos poucos quando eu era pequena não me interessava muito [...] conforme fui estudando, fui me interessando, gostando e me aperfeiçoando.³¹

A condição financeira disputava espaço na sociedade quando se relacionava a questão de uma boa educação, aliada a um bom status, pois claro, manter uma boa educação, despendia recursos. E muitas vezes, o desejo individual de uma menina ou moça não tinha relevância, cada lar educava de acordo com as determinações do pai, e não pelos desejos da mãe ou dos filhos.

Diante da impossibilidade de estudar música, não seria a representação única da mulher para a sociedade, mas sim da família diante do meio em que viviam.

Os desejos não realizados são muitas vezes manipuladores das representações, não de uma pessoa só, mas do grupo envolvido e não manipulador só das representações, como também das lembranças. Como nos ressalta Halbwachs (2006) a memória coletiva contém várias memórias individuais, mas não se confunde com elas, ela evolui de acordo com as suas leis e, mais do que isso, com a representação a partir de determinadas lembranças.

E essas lembranças acabam por ficar introjectadas principalmente no meio produtor das representações. A família da *Sra. Dalzi*, após ela aprender piano, a via como um *cartão de visitas*, e nos coloca que

[...] achavam até isso um bem [...] uma glória, um valor: *Ah, ela toca piano, ela toca piano* e quando vinham aqui, eu tinha piano, foi vendido no passado, *ah toca pra gente, toca pra gente*, quando era mais nova, agora pro

³¹ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

fim, eu não tocava mais nada [...] eles até se sentiam assim, como é que vou dizer [...] exibidos, *ela toca piano, ela é professora de piano, ela estuda piano, ela estuda piano* (Grifo nosso em referência à fala de outra pessoa feita pela entrevistada).³²

As palavras *glória*, *valor* remetem muito mais ao aspecto de vitória sobre uma situação vencida, ou seja, o desejo de *uma pessoa* realizado através de *outra*. É o poder simbólico que se mostra através dos símbolos, nesse caso, o piano, e nessa linha de pensamento, as lembranças ficam pontuadas nos aspetos em que ela própria se referencia, e no caso da *Sra. Dalzi*, porque ela é professora.

Enquanto na relação familiar, pais, irmãos, tios, avós, sobrinhos, comungavam muito mais de um costume para o aprendizado da música, as filhas ao se casarem e saírem do lar, sob a proteção do pai, terão a busca pela aceitação dessa atividade como profissão e não como *hobbie*. Cabe ressaltar que, ao saírem do lar e formarem um novo, também deveriam ser o exemplo para a família que formariam e isso implicaria na sustentação mais do que econômica do lar, que envolvia uma questão de princípios condizentes para a sua conduta enquanto mãe e esposa.

E isso implicava a busca pela profissão ou *hobbie*. Mas, ao mesmo tempo em que ocorria essa busca, também se percebia que no início a menina em seu contexto familiar fazia valer do seu íntimo, a presença da família.

Segundo a *Sra. Glacy Domingues*, seus estudos começaram em casa, quando já estava mocinha, por volta de 10, 12 anos, e ela nos diz que:

[...] olha os meus estudos de música veio de casa, da minha família, todos tocavam piano, a minha mãe tocava violino, cantava e tocava piano, então eu comecei no piano mesmo. Então eu tinha uma professora particular que me dava aula, ela era formada no Uruguai, e me dava aula de piano, e eu fiz até o 6º ano com ela, e depois então eu fiz o 7º e aí fiz concurso e entrei na Escola de Belas Artes [...].³³

E se pela influência familiar parece que o ensino musical foi forçado, ela desmente:

Não, não, eu queria mesmo, [...], e me dediquei ao piano, no momento eu já tava mocinha, com 17 anos, antes disso eu comecei a me interessar no canto, e aí então eu fui pra aulas de canto, e de fato a minha professora de piano ficou meio assim, claro eu me dediquei mais ao canto, do que ao piano, mas nunca deixei de estudar, e tinha muitas horas intensas de estudo [...].³⁴

³² Idem.

³³ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

³⁴ Idem.

Isso nos remete à discussão, já apontada no capítulo 3, de que ao homem era permitida a ausência no lar, pois enquanto artista ou em outra profissão, ele encarregava-se do sustento financeiro e quase político do lar. Para a mulher, essa ausência significava o abandono do lar, do marido, posteriormente dos filhos e se ela era a moralizadora, com uma *escolha errada*, ela poderia ser considerada a destruidora da família e também estaria renegando os seus elementos referenciadores, ou seja, a sua família em prol do poder simbólico, a música.

É importante ressaltar que a mulher musicista define o seu poder simbólico, a música, mas o campo simbólico permanece baseado em elementos referenciadores, o seu código de conduta precisa abarcar a herança familiar, os desejos dessa família, a aceitação de um comportamento mais condizente socialmente, e por fim a tradição social. No referente aos desejos das mulheres musicistas, muitas vezes o que é adequado à sociedade não é a realização da mulher musicista.

Essa constatação fica clara em nossas entrevistadas, tanto no sentido de confirmação do que acabamos de expor, quando de forma contrária, ou seja, na aceitação da música como carreira.

Segundo o relato da *Sra. Eloah Amaral*, que se casou aos 16 anos, quando se ausentava daqui do sul, principalmente no inverno, eles iam para o Rio de Janeiro e lá ela se mantinha estudando, mesmo que fosse em menor intensidade. Ela enfrentou receios da família de seu primeiro marido quanto à sua carreira artística:

Eu até para cantar, o meu primeiro concerto, porque a família do meu marido que era Cunha Amaral, eles eram muito, muito assim rigorosos, tudo era feio, imagina cantar num palco, e tudo, mas eu com esse meu jeito, eu conquistei todos consegui fazer tudo o que queria, primeiro concerto parecia que não podia: *imagina cantar no palco, era uma coisa*, consegui, consegui e depois eles eram os meus fãs, iam sempre aos meus concertos, orgulhosos e contentes (Grifo nosso em referência a fala de outra pessoa feita pela entrevistada).³⁵

A exposição ao palco, era a exposição da família, não só a da musicista, mas da família do marido, assim a família sentia-se desprotegida, no sentido mais brando, pois ela estava expondo-se ao público, do qual a família desconhecia seus formadores, e assim também aos julgamentos que partiriam do modo como o a artista conduziu o momento no palco.

A preocupação da família, que percebemos, é a de que, enquanto aluna e professora, ela tem uma vida crescente, é avaliada socialmente a partir de gerações que

³⁵ Entrevista realizada em 17/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo C, pg. 190).

antecederam os seus pais. É consequentemente responsável pela formação genealógica, e na sequência, pela educação, pelo convívio social, pela situação econômica, pelas relações de compartilhamento dentro da sociedade.

Enquanto a artista tem a sua vida ressignificada a partir do palco, todas as suas escolhas, no que concerne à vida artística, fossem o repertório, o figurino, a pose para a foto, e mais além, o comportamento diante do convívio social, pesariam como forma decrescente, diante do qual muitas vezes a família seria posta em julgamento, não pela relação formação e conduta, mas pelo inverso. E se formos observar o apoio do homem à mulher, após o casamento, não estava na carreira musical de artista, mas sim na carreira musical de professora.

As nossas entrevistadas que apontaram isso seguiram uma vida artística mais ligada ao magistério. É a sobreposição de uma postura que se entendia como a extensão do lar, a professora, sobre aquela que gerava desconfiças, a artista, quanto ao comportamento, pois no mesmo momento em que ela estava no palco ela expunha a família, era julgada por isso, e o aspecto moralizador estava em questão.

De acordo, com a *Sra. Glacy Domingues*, seu marido a apoiou na hora da escolha na carreira de professora e artista, ela nos relatou:

[...] naquela época ainda era noiva dele [...] me apoiou muito, e depois de casada também, ele sempre me apoiou muito, sempre cantei, se bem que ele gostava mais do piano, interessante isso, mas ele sempre me apoiou.³⁶

Mas ela nos relata também a relação com os filhos, pois já trabalhava no Conservatório há alguns anos, após a formatura em 1956, quando prestou concurso e passou a servidora pública da Prefeitura Municipal, atuando no mesmo Conservatório.

Parei, depois eu casei, [...] chegaram os filhos, eu tive que me ausentar, e até quem ficou no meu lugar, foi a professora de harmonia, eu tinha todos os cursos, aí eu retornei mais tarde, pra fazer harmonia.

O apoio do casamento era algo condicionado, pois a família precisava de sua presença, mas ela precisava da música. Essa busca para conciliar ambos os lados é o que fez com que as mulheres musicistas tivessem na música o seu poder simbólico. A vivência só se permitiu existir porque a música era a significação, a identidade da mulher, dentro dos meios que a produziu.

³⁶ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

4.2 Formação de Ensino e Profissionalização

A formação musical das mulheres musicistas esteve inicialmente alicerçada ao ensino particular, algo muito recorrente, desde o século XIX. Esse ensino, que muitas vezes começava no lar, com professoras particulares, ou mesmo com parentes que já tivessem algum preparo musical, propiciava uma base para o ingresso no Conservatório de Música.

Ao iniciar seus estudos musicais, elas tiveram nas professoras, principalmente, a representação da figura materna, de disciplinadora, um comportamento normal e plenamente aceitável para a época. É confirmação da escola como extensão do lar.

Mas a formação musical iniciada antes do Conservatório foi apontada por nossas entrevistadas com elementos que destacam algumas professoras pelo seu modo de agir, mais do que pelo ensino musical.

Segundo a *Sra. Dalzi Lempek*, a postura da professora *Edelvira Rasmussem*, sua primeira professora, que tinha uma escola particular em Rio Grande, e era uma pessoa bem conhecida, com uma metodologia de ensino bastante questionável nos dias de hoje, mas que correspondia bem ao modelo, disciplinador sob a ótica positivista da época apresenta-se assim:

No início tocar o piano era um peso, a Dona Edelvira Rasmussem, era muito exigente, muito exigente mesmo, ela tinha uma régua e batia nos dedos da gente, quando a gente errava, ali foi um peso, mas depois que eu passei lá pro Conservatório, a professora Dona Nayade era uma excelente professora, muito calma, muito boa, então ali eu fui pegando mais gosto.³⁷

Esse modelo disciplinador da Professora Edelvira que ao mesmo tempo significava *peso*, criava certo receio quanto ao aprendizado musical. Em contrapartida ao ingressar no Conservatório e ter aulas com a professora Nayade Pinto, não só a motivou como estabeleceu uma relação de admiração e incentivo. Essas duas mulheres representam o valor da família, entre o autoritarismo do pai, no castigo físico, e o amor materno, a calma e a bondade da mãe, que tem nesses dois sentimentos a disciplina. E a mudança do espaço de aprendizagem, no caso o Conservatório, significava para elas uma representação de lugar seguro, a retidão disciplinadora, ao mesmo tempo em que ensinava e educava.

Essa mudança estava na reformulação do conceito familiar, de disciplina, pois se ela pretendia resguardar o seu espaço privado, devido ao crescimento do espaço público,

³⁷ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

ela precisava ao mesmo tempo ter um lugar que fosse a extensão do lar, quanto ao ensino musical. Se no século XIX e no início do XX, as opções de ensino musical cresceram no Brasil, era preciso manter a continuidade da família, distante do envolvimento burguês para uma sociedade mais fácil de ser consumida, inclusive quanto aos modos de viver e pensar.

O ingresso como alunas para o Conservatório de Música foi um fato que significou para algumas delas um contato anterior ao ingresso. A primeira impressão marca de alguma maneira como é a representação do lugar.

De acordo com a *Sra. Glacy Domingues*, ela nos relata o seu primeiro momento no Conservatório:

[...] a primeira vez que eu vim, e eu vim antes disso só pra fazer teoria, comecei com a teoria, e naquela época o professor era o diretor, que a escola leva o nome, então ele era uma pessoa um pouco ríspida, e também não tinha muita didática pra ensinar as pessoas, mas a gente ia levando, mas as pessoas, algumas professoras, por exemplo de teoria, sempre foram muito ríspidas assim, não tinham aquela paciência de ensinar, eles achavam que a gente já sabia tudo e não é por aí.³⁸

Desta forma, a representação sobre o Conservatório estabelece-se como uma instituição de ensino que mantém uma disciplina e uma austeridade para aqueles que o frequentam, e a *Sra. Glacy* nos deixa claro como era relação professor e aluno:

[...] a gente se relacionava bem, mas sabe como é o professor mantinha aquela distância: *Eu sou o professor* [...] Isso era visível, a gente não piava, não havia brincadeira, a gente entrava para aula, e dava aquela aula, tudo, o que tinha que corrigir era corrigido, e sempre muito exigido, isso sempre foi.³⁹

A postura rígida fazia parte do modelo de educação da época, o que nos dias de hoje entenderíamos como metodologia questionável para ensinar, porque esse modelo baseava-se nos limites dentro da sala de aula, um comportamento ríspido significava respeito e em momento algum o aluno poderia se igualar ao professor.

E mesmo quando a professora, principalmente, demonstrasse mais proximidade ao aluno, não deveria ser entendido como cobrança, mas sim como uma pedagogia mais adequada.

No relato da *Sra. Dalzi Lempek*, ela nos mostra seu olhar dela sobre o Conservatório, enquanto aluna:

Nós tínhamos um horário marcado, porque a aula era individual, aula individual, horário marcado, chegava lá, esperava um pouquinho, que a

³⁸ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

³⁹ Idem.

outra aula atrasava, e a professora sentava do lado conosco, e nos dava aula durante mais ou menos uma hora. Dependendo do ano, quando você era iniciante era 30 minutos [...].⁴⁰

E o próprio ambiente oferecido pelo Conservatório, enquanto instituição de ensino, representava muito mais, enquanto essa disciplina, esse rigor, se promulgava, pois entender que o Conservatório tinha uma vida familiar, era aceitá-lo, como extensão da casa. E isso se confirma pelas palavras da *Sra. Arlete Fogaça*

Eu gostava muito, era a minha vida, eu vivia no Conservatório, ali foi a minha vida eu me criei, depois saí do curso particular, ingressei no Conservatório, eu vivia lá, [...].⁴¹

A referência de estar lá cria o espaço para o capital simbólico, que são as ações das mulheres musicistas, mesmo que em posturas diferentes dentro do campo musical e ligadas a esse contexto que estamos tratando elas criam o seu meio e o recriam a partir de suas ações.

Se durante a formação de ensino, as mulheres musicistas vivenciaram o modelo de educação na figura do professor ou dos professores, que tinham um código de conduta baseado no respeito, esse se mostrava de maneira ambígua, sob aspectos de rigidez, disciplina, afeto maternal, e dedicação, que eram tidos como modelos normais para a época, aceitos porque tinham na família o próprio exemplo.

Ao se formarem-se no Conservatório, e seis de nossas entrevistadas continuaram ali atuando principalmente como professoras, tendo paralelamente carreiras artísticas que mesclavam às atividades do Conservatório, elas vivenciaram o modelo de educação ao qual foram submetidas.

E num primeiro momento era a própria dominação masculina do trabalho fora de casa e, em contrapartida, havia o *status* que o Conservatório de Música vinha atingindo.

Essa idéia é clara nas palavras da *Sra. Arlete Fogaça*, que nos salienta:

[...] é muito interessante, ele me disse assim: *mulher minha não trabalha*, naquele tempo o homem era todo metido para sustentar, ainda mais ele, que eu era muito novinha, em seguida ele disse: [...] *ou eu ou o trabalho e a música*, e conformou-se, e depois aceitou e foi, uma diferença, o Conservatório de Rio Grande sempre foi assim, vamos dizer meio elitizado, então trabalhava assim, professora do Conservatório de Música, era uma coisa, não como professora do Lemos Júnior, ah sim, então era uma coisa, meu filho vai casar com uma professora do Conservatório de Música, do Colégio Lemos Júnior, hoje não é mais nada disso, se souber que é

⁴⁰ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

⁴¹ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

professora, coitada (Grifo nosso em referência a fala de outra pessoa feita pela entrevistada).⁴²

O fato de o marido se conformar com a atuação da esposa, a *Sra. Arlete*, talvez estivesse fundamentado mais no ambiente, do que na carreira musical em si, pois, como ela mesma nos relatou, sempre desempenhou funções mais no âmbito administrativo da escola do que na própria sala de aula.

E o próprio *status* que o Conservatório sugeria, estava também na cultura que se propiciava mais clássica e que seguia os padrões europeus, por isso ele se referenciou como um lugar de memória. As suas atividades o colocaram como um expoente na cidade de Rio Grande.

Estudar música erudita era estudar no Conservatório, e atrelado a isso se formava uma sociedade de espectadores que tinham um gosto musical diferenciado de outros, sendo o poder aquisitivo um definidor quanto a esses frequentadores.

E essa diferença ficava clara aos olhos das musicistas enquanto foram alunas também e, visto dessa maneira, à apontavam mais como um problema econômico e reconheciam o motivo.

Nas palavras da *Sra. Dalzi Lempek* ainda como aluna podemos perceber onde estavam as fraquezas para o não aprendizado da música:

Naquela época mais ou menos, o nível era elevado, até eu era uma das mais... inferiores, mas era um nível mais ou menos, não tinha assim, acho que até por causa da compra do instrumento era difícil, então pessoas desse nível um pouco mais baixo tinha porque só estudar lá e assistir as aulas e praticar só ali na aula, não tinha, não dava, claro tinha que ter a prática em casa [...].⁴³

Então podemos perceber é que o *status* do Conservatório e da música ali ensinada estava no capital simbólico mais relutante, o *instrumento e seu valor financeiro*, e nesse caso, a maior incidência era para o piano, pelo custo aquisitivo pelo seu tamanho e sua manutenção que o tornavam oneroso.

Percebemos assim que o Conservatório tido como o meio, um capital simbólico produtor de uma cultura elitista segundo os padrões sociais, classificava a sua clientela pelo poder econômico. Mas os menos favorecidos também podiam frequentar o espaço, pois esse, segundo nossas entrevistadas, *era grátis, não havia mensalidade*. Somente lá

⁴² Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

⁴³ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

nos final dos anos 50 com a diretora, a Sra. Inah Emil Martensen, “é que passou a existir o caixa escolar”, como afirma a *Sra. Glacy Domingues*.

O peso do poder econômico recaía sobre o instrumento e todo o seu aparato. Era inviável estudar música sem praticar fora da escola. O espaço do Conservatório não tinha como dispor de instrumentos extras para que os alunos praticassem fora do horário da aula⁴⁴.

Esse desnivelamento entre classes sociais propiciou no grupo musical certa exclusividade quanto ao corpo de professores que atuavam. Além do pouco reconhecimento quanto à profissionalização na música, havia também o investimento financeiro ao longo de uma vida.

Essa exclusividade acabou por propiciar a formação de um grupo quase restrito em número, e não em talento, e ao mesmo tempo percebemos a formação de uma relação quase mítica que envolvia os alunos.

Em nosso período de estudo, constatamos alguns professores que pelo envolvimento, fosse ele de maneira positiva ou negativa, permaneceram nas lembranças de nossas entrevistadas.

Pelas palavras de nossas entrevistadas, podemos perceber o destaque para a *Professora Inah Emil Martensen*, que foi um misto de professora, artista, incentivadora das práticas culturais, e que também despertava um sentimento quase mítico em quem conviveu com ela.

Alguns comentários que partiram das nossas entrevistadas:

[...] a dona Inah era muito exigente, ela não tinha preferência, claro comigo era diferente, porque a gente tinha amizade de família, mas era tratado todo mundo igual sim, todo mundo levava uma lambadinha de vez em quando, ela era bem, bem exigente, isso ela era (Sra. Glacy Domingues).⁴⁵

Ela cobrava, mas também tinha os momentos de lazer, que a gente se entrosava mais, [...] ela era disciplinadora, era costume alemão, era escola alemã, e acho que isso deu boas cantoras do Rio Grande, muito boas cantoras, uma lástima só que poucas, ficassem como professoras (Sra. Glacy Domingues).⁴⁶

[...] eu ainda peguei a dona Inah, em banca de exame, e ela era diretora, tinha um medão dela [...] (Sra. Sarita de Souza).⁴⁷

⁴⁴ Situação essa já relatada no capítulo 2, quanto à dificuldade em adquirir os instrumentos por parte da Intendência municipal, pg. 61.

⁴⁵ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

⁴⁶ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

⁴⁷ Entrevista realizada em 11/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

[...] a Inah pra mim foi um exemplo, e aí eu era muito mimosa dela porque foi à única aluna que ela conseguiu levar até o final, sem nenhuma, chegou a se formar. Eu fui à primeira formanda dela, ela tinha muita predileção [...] ela tinha uma predileção muito grande por mim. Fomos muito amigas também, muito amigas (Sra. Eloah Amaral).⁴⁸

[...] dona Inah, pra mim foi um exemplo de vida total, porque ela se doou, doou, total, e achava que depois ela era muito egoísta, ela nos queria sempre pra ela, não tinha nada que ver, não tinha família, não tinha ninguém, tinha, se eu tinha combinado, se eu tinha aceito, alguma coisa que ela impusesse, eu tinha que ir, não tinha sábado, não tinha domingo, nada, férias, não tinha nada, telefonava nas férias, olha eu preciso de ti assim, assim, quer dizer ela fez parte da minha vida, me deixou meio parecido com ela,... (Sra. Anna Maria Seifriz).⁴⁹

Essa relação de adoração, no entanto, não permitiu que nossas entrevistadas fizessem uma comparação espontânea entre a maneira de dinamizar o processo de ensino pela professora Inah Martensen. Sabiam que, ao mesmo tempo ela era disciplinadora, mas protetora, e mesmo justificando o modelo alemão, em referência ao estilo europeu, reconheciam a doação que ela se permitia em relação à escola. Ela remonta claramente o papel da professora que traz consigo a figura da mãe e o seu lar, toda a disciplina exigida era uma forma de moralização das alunas no contexto do Conservatório e fora dele, pois este também era a extensão do lar e um tempo, encontramos também a referência de uma de nossas entrevistadas a uma figura masculina, o *professor*. A oposição dessa referência em um meio onde a presença feminina prevalece, constrói uma relação de proteção e idolatria, assim a *Sra. Sarita de Souza* nos conta:

[...] ele era um professor muito importante em Porto Alegre [...] ele foi pouco tempo meu professor, mas marcou muito, ele entusiasmava a gente, era exigente, era, mas eu não sei, não sei se ele tinha, achava no fundo, no fundo, eu tinha algum talento, só que eu não era estudiosa, tinha algum jeito pra música [...].⁵⁰

E se formos remeter ao destaque do Professor Heitor de Lemos, da Professora Edelvira Rasmussem, e da Professora Inah Martensen, perceberemos a relação diletante entre todos nas memórias de nossas entrevistadas. Apesar de os três apresentarem uma postura disciplinadora para a eficiência do aprendizado, o modo como era conduzida essa postura é que criava um referencial quase mítico, fosse ele negativo ou positivo.

Esse referencial diferenciava-se na postura da Professora Inah e da Professora Edelvira, pois se a primeira era disciplinadora, era também maternal, agregadora, exercia uma postura de professora e mãe, em que os alunos/filhos eram cobrados não só

⁴⁸ Entrevista realizada em 17/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo C, pg. 190).

⁴⁹ Entrevista realizada em 10/11/2010 (ver texto na íntegra no Anexo I, pg. 258).

⁵⁰ Entrevista realizada em 21/10/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

pelo aprendizado, e não só por estarem no espaço do Conservatório, mas pela conduta, pela dedicação, e principalmente pela cumplicidade do grupo, sendo esse aspecto mais ligado ao modo familiar.

Esse diferencial ficava claro ao observarmos a professora Edelvira, que mantinha um aspecto disciplinador, ríspido, onde o aprendizado era acompanhado da punição e é nesse contexto que iremos observar a ausência do envolvimento familiar. A necessidade da punição era a mesma necessidade de se fazer respeitar e isso remeteu um pouco à figura do Professor Heitor de Lemos, que mantinha a mesma rispidez, mas por uma educação mais preparada talvez, não se utilizava de punição física, embora mantendo uma distância do aluno como forma de comprovar a sua postura masculina.

Esse modo de observar as suas professoras e professor fez com que o processo de ensino e aprendizagem criasse uma linearidade na sua forma de ensinar e, muitas vezes essa influência aparecia no processo de ensino. Muito mais do que referência era também sinônimo de construção profissional, ou seja, criar uma representação de si mesma, a partir do que elas viam como representação de um modelo profissional.

O magistério era uma profissão que antes de tudo libertou a mulher, no sentido das ideias, ou seja, proporcionou a ela um contato com o lugar público, de maneira diferenciada do qual ela estava acostumada. Dar aulas era uma forma de sublimar mesmo, como pessoa e de ter conhecimento sem estar à sombra de outros que podiam ser os pais, os irmãos, o marido e até mesmo os filhos.

Assim observamos nas palavras da *Sra. Dalzi Lempek*:

[...] mas eu gostava mais era de ensinar, mesmo, eu gostava de ensinar criança, pessoas que não sabiam nada, do zero, eu trabalhava geralmente mais com gente iniciantes até 4º e 5º ano, [...] eu me entusiasmava muito de pegar uma pessoa, era totalmente cega naquele assunto e daí depois um ano, dois, um ano e pouco depois tocando, apresentando, o prazer que eu tinha, não sabia nada, claro, eu soube transmitir...⁵¹

Assim como a *Sra. Anna Maria Seifriz*:

Iniciei particular com a dona Edelvira Rasmussem, era de uma severidade tremenda, então eu apanhava nos dedos dela com o arco do violino, então era uma doação total da parte dela, eu acho que herdei um pouquinho dela, foi assim, eu chegava em casa chorando, porque ela me dava nos dedos [...] e minha mãe dizia se ela te deu nos dedos é porque tu merecia [...] ⁵²

⁵¹ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

⁵² Entrevista realizada em 10/11/2010 (ver texto na íntegra no Anexo I, pg. 258).

E muitas vezes o fato de criar representações a partir do meio desafiava a musicista a definir essas representações para que ela pudesse entender a sua própria vivência. Observemos as palavras da *Sra. Glacy Domingues*:

[...] eu acho que sim, e dando aula sabe, lecionando porque é como dizia a dona Inah: *te esquece que tu é cantora, se tu quer ser professora, tens que esquecer que tu é cantora*, e de fato é isso, porque a gente quando tá dando aula para uma aluna, a gente não pode interferir, tem que deixar que ele mostre a que veio [...] o sentimento dele, cantar, interpretar...[...] (Grifo nosso em referência à fala de outra pessoa feita pela entrevistada).⁵³

E o olhar dos professores do Conservatório diante da ex-aluna que retornava como professora permitia uma representação de quem havia sido produzida pelo próprio meio enquanto musicista, o que também criava uma barreira. Segundo a *Sra. Arlete Fogaça*:

[...] foi pelos próprios professores, porque achavam que eu era... não ia dar certo, que eu era uma guria, muito nova, a turma já era velha, era mesmo, era velha, sim uma menina entra, não era como hoje, cedo começam [...] tinha sempre os conservadores, alguns, não foram todos [...].⁵⁴

Esse conservadorismo é a essência do positivismo, ela, uma jovem professora, jamais poderia ter a independência profissional, e o que preocupava era uma possível inversão de valores, pois a mulher tinha sido educada para o lar, e só nele, e teria agora no Conservatório mais do que uma extensão do lar, mas a construção de um novo olhar sobre o seu campo simbólico. Esse conservadorismo corria o risco de ser submetido a um poder invisível, o poder simbólico, que era a música, mas sobre a atuação instruída e profissional da mulher, que não mais queria ocupar apenas a postura de educada socialmente.

E pelas palavras da *Sra. Arlete Fogaça* mesmo, confirma-se o afloramento profissional feminino, não como uma libertação, mas como a valorização dos seus elementos referenciadores, a família e a música, e principalmente este primeiro, pois ele é o definidor dos limites entre o público e o privado. Assim percebemos “[...] eu fiz tudo o que quis... hoje eu tenho muita pena dessa juventude, eles sofrem com isso [...] a culpa disso é a família [...] a professora era continuação de uma família, hoje não tem mais isso [...]”.⁵⁵

E ao mesmo tempo em que a família delimita padrões, ela mantém-se como a direcionadora durante a escolha profissional. Se a mulher pretendia profissionalizar-se,

⁵³ Entrevista realizada em 22/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

⁵⁴ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

⁵⁵ Idem.

que o fizesse em áreas que possibilitassem um retorno, principalmente financeiro, e a música manteve sempre o mesmo *status* de *hobbie*, apesar de todo o reconhecimento na questão do talento e das habilidades artísticas. Isso foi possível perceber nas palavras da *Sra. Bartira Tim*

[...] tirei Geografia e História, aquilo, o piano, era mais um hobbie, uma coisa que a minha mãe fez questão também que eu me formasse, que eu não deixasse, porque teve uma época em que quase desisti como muitos, porque as coisas ficam complicadas, eu aí comecei a trabalhar [...] aí ficou assim uma coisa para eu tocar de vez em quando, assistia, gostava muito de música, mas não me dediquei [...].⁵⁶

E ela justifica “ah, no tempo da minha mãe [...] elas não estudavam, não trabalhavam, aquilo era mais um complemento da educação, estudar canto. [...] É podiam se dedicar mais, pois não tinham aquela vida profissional, era diferente”.⁵⁷

Prepondera a questão das atribuições que num primeiro momento estavam designadas ao lar e, com a busca da mulher pela instrução fora de casa, o próprio contexto propiciava novas opções de vida, dentre elas a profissionalização.

4.3 Vida Artística

A vida artística para as nossas mulheres musicistas ia além do palco do Conservatório de Música. Se para algumas de nossas entrevistadas, o pequeno palco da escola era expor a sua vida, mesmo que por uma pequena fração de tempo, para outras era como se sempre fosse a primeira vez.

E ainda mais se para algumas a *vida artística* só começou após a formatura, fosse em canto, piano, violino, ou outro instrumento, para outras, essa vida começava no nascimento.

Como nos relata a *Sra. Eloah Amaral*, quando fala de sua vida musical, ela nos remete à postura de ser artista, pois a música veio com ela e se manteve assim:

[...] da minha vida musical, eu tenho impressão que, que foi desde que eu nasci que eu sempre vivi na música, pelos meus pais que cultivavam muito no lar, a música de todo o tipo, os filhos todos estudaram [...] é sempre, sempre, sempre, o que eu me lembro da minha vida foi sempre cantando, dançando, cantando, brincando.⁵⁸

⁵⁶ Entrevista realizada em 19/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo D, pg. 199).

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Entrevista realizada em 17/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo C, pg. 190).

Mas essa presença da vida musical fica bem clara que sofreu um recorte, pois em 1952, a *Sra. Eloah* encerrou a sua carreira artística e no ano seguinte se tornaria mãe. A vida de mãe não a limitou quanto a sua vida musical, mas sim quanto a sua presença pública.

[...] era uma emoção muito grande, por mais que a gente se apresente é sempre a primeira vez a gente está nervosa, está naquela expectativa, e graças a Deus sempre tive um público muito carinhoso, muito, os meus concertos eram sempre superlotados, eu fui feliz, muito feliz na minha vida de artista.⁵⁹

A relação entre o público e a *Sra. Eloah*, era em todas as apresentações como que um fascínio e, ao mesmo tempo um desafio em conquistar a posição de artista, como uma profissão respeitada na sociedade.

Esse fascínio se manteve enquanto ela se apresentou, tanto só, como em grupo. Ela ressalta que enquanto a Dona Inah foi viva elas sempre tinham programação. Isso é que mantinha o fascínio pela música e pelo público.

Assim como a *Sra. Eloah*, a *Sra. Glacy*, também nos relata o sentimento de apresentar-se e ao mesmo tempo o seu entendimento com relação ao papel do artista

[...] eu acho que era o prazer de cantar, o prazer não somente meu, mas eu acho assim que a pessoa que canta, ou toca piano que gosta realmente, ela gosta de se apresentar, ela gosta de mostrar que aprendeu, enfim, eu gostava muito assim de cantar, e depois mais do que tocar piano então eu achava que para mim era o máximo se apresentar, eu gostava muito. [...] Eu acho que a pessoa que gosta realmente, ela tem que se apresentar, ela tem que assumir a sua condição de artista,... e eu acho que naquela época, a gente já não era tão artista, porque sempre o artista era visto com maus olhos [...].⁶⁰

O que para algumas mulheres parecia ser um prazer, para outras seria ao contrário, a exposição pública, tanto no palco ou em casa para as visitas, podia ter um caráter de fuga, *o não gostar de se expor*, e isso podemos perceber nas palavras da *Sra. Arlete*:

[...] eu não era muito artista, era de matérias como história, folclore, essas coisas eu adorava, tinha paixão, mas eu gostava mais da parte do magistério, mas não a execução do piano, exatamente. [...] Foi muita influência familiar, aquilo que toda a menina tinha que tocar piano, e quando chegava uma visita, *vai tocar isso, vai tocar aquilo*, ai meu deus, é pra matar.⁶¹

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

⁶¹ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

A exposição do artista, não sendo por gosto próprio, torna-se o principal inimigo da profissão, e aí levantam-se outros temores, como a insegurança e o medo da cobrança.

Como a *Sra. Sarita* nos relata, o espaço em que esteve fora do ensino musical, e o seu retorno, criaram-lhe uma timidez perante o espaço público:

Eu fiz umas audições, quando eu era aluna [...] eu não gostava de tocar porque a gente mais velha é muito exigente [...] era falhar, sim porque a pessoa mais velha, não sei eu fiquei muito insegura pra tocar [...] pessoa insegura, dá uns branco de vez em quando.⁶²

E o próprio público era o principal desafio da musicista, como nos diz a *Sra. Dalzi Lempek*:

[...] Ficava muito nervosa de me apresentar em público, do início era praticamente obrigado, pois todos os alunos tinham que ir, mas eu ficava muito nervosa, muito nervosa de me apresentar e depois até de formada, de professora, mas sempre assim com os nervos a flor da pele [...] por enfrentar o público.⁶³

Em contrapartida, ela nos diz “eu cantava lá no Coral, porque a dona Inah sempre incentivava muito o Coral e colocava junto às professoras, participei do Coral [...]”⁶⁴. Se a exposição individual criava certo temor, estando no grupo, havia uma proteção invisível entre os membros dessa coletividade, um apoiava o outro, e o julgamento do público que assistia ficava menos intenso quanto à avaliação.

A vergonha de se expor talvez estivesse atrelada a duas questões distintas: à própria provação do aprendizado, tanto na função de aluna quanto de professora, e segundo, à condição de ser mulher.

Se na primeira o fato de errar diante da plateia, era perigoso e vergonhoso isso remetia à própria educação do lar, pois nesse momento ela tentava provar que a instrução é mais importante do que a educação para um bom casamento.

Mas para a *Sra. Bartira Timm*, a carreira de artista ia além da técnica, era preciso de algo mais e ela faz a sua própria auto-avaliação quando nos conta o fato de não ter seguido a carreira de pianista “[...] eu acho que a gente sente quando tem uma, como se diz que quê é preciso, ora que eu quero dizer aquela chama do artista, que a carreira artística, não é só a técnica de tocar, a gente tem que ter aquela dedicação aquele [...] dom”.⁶⁵

⁶² Entrevista realizada em 11/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

⁶³ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Entrevista realizada em 19/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo D, pg. 199).

O momento da apresentação é o momento da exposição do *saber*, a musicista mostra que ela não quer a música como *hobbie* apenas, ela a quer profissionalmente, pois a música é o seu poder simbólico, e o seu espaço de apresentação seja no palco, com uma pequena ou grande plateia, é o seu campo simbólico.

E a mulher traz do lar uma dedicação para fazer algo por isso a *Sra. Dalzi Lempek*, não via problema quanto à presença feminina no Conservatório porque:

Nunca notei, acho que não, acho que não, dentro, porque naquele tempo não faziam muita diferença ou achavam que a mulher estudava mais instrumento, eu não notava assim a diferença.⁶⁶

Mas a *Sra. Arlete Fogaça*, que estudou em Pelotas, no Conservatório de Música, já percebia o preconceito:

[...] horrível, parece que passei muito trabalho em Pelotas, toda mulher, moça que atravessou aquela ponte sozinha, estudar duas vezes por semana, não prestava.⁶⁷

Mas o desejo da família, era de que ela avançasse nos seus estudos, e isso fez com que uma nova postura fosse criada dentro dessa situação:

Sim tinha, então pobrezinha da minha vó já se arrastando, a mesma vó, se arrastando, toda hora tomando remédio viajava de trem comigo pra Pelotas pra mim não atravessar a ponte sozinha, compreendeu, depois de um ano, dois, eu disse: *pode parar, eu sempre fui muito mandona, muito decidida, não vai mais*, meu pai, *tu sozinha, não vai*,... vó, vó sim, aí pegava o trem e ia sozinha, já ia uma turminha aqui de Rio Grande, ah sim, turminha pra engenharia, turminha do Direito, nós não tínhamos a Universidade aqui ainda, então ia aquela turma toda de rapazes, de moças, de ônibus, de trem que era mais barato, mais em conta, aí nós íamos tudo junto, foi aí que eu conheci o meu 1º marido, sim foi nessas viagens, é ele estudava direito em Pelotas.⁶⁸

E algo que se mostra muito claramente nas palavras da *Sra. Bartira Timm* é que o problema não estava na música, mas sim no *ir* e *vir*, pois “eu acho que a parte de executante, de tocar de tudo, não havia preconceito [...] se bem que é mais para se apresentar [...] a gente não tinha tanto aquela liberdade de sair [...]”, o problema estava nos deslocamentos, pois ele propiciaria uma quebra no modelo conservador, o controle dentro dos espaços públicos ampliar-se-ia, e isso fragilizaria o código de postura da família e dos meios que ela influenciava.

⁶⁶ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

⁶⁷ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

⁶⁸ Idem.

O peso da independência era algo pesado para a mulher, certas limitações eram impostas como leis, dentro de casa, e nos segmentos sociais. Mas essas impressões eram vistas com certa criticidade por quem estava de fora, pois parece que enquanto se vivencia determinada situação, aquilo está tão introjetado no modo de viver e pensar, que parece algo aceitável. Assim, a negação propiciaria a condenação dessa mulher no seu modo de aceitação social.

Transgredir as regras era como desrespeitar a própria família e isso poderia ser algo que condenaria essa mulher por toda a sua trajetória.

A forma de conduzir a aceitação da artista dentro da sociedade era algo que precisava estar aliado ao *status* da música, ou seja, a qualidade e a origem dela aliada à conduta de comportamento da musicista perante a vida pública e a sua vida privada. A mulher musicista enquanto artista estava sempre sob o método de avaliação social, onde a instrução e a educação precisavam ser superiores aos olhares de quem as assistia. E qualquer modo de contestação quanto ao meio, precisava ser aliado à instrução, a mulher musicista não precisava provar que ela era somente talentosa, mas sim que podia delegar a sua vida privada e pública sem se rebelar contra as leis da sociedade.

Segundo a *Sra. Glacy*, podemos perceber a introjeção de disciplina que era tida como normal, e a visão dela de como a mulher era vista na sociedade enquanto artista e a relação com o lar:

A gente sempre foi bem recebida, onde a gente ia cantar então eu nunca vi isso, e talvez eu até tenha sido, mas eu acho que não, acho que sempre fomos muito bem aceitas. [...] Olha, a gente não tinha muita liberdade, não é, a gente vinha de uma educação praticamente vitoriana, mas eu acho que eu tive mais, talvez a minha mãe, por ela fazer isso também, eu acho que ela foi muito mais aberta, nós tínhamos muito porque o meu avô era espanhol, eu não consegui, eles, os meus tios herdaram, meus pais, aquela coisa, aquela rigidez de educação, e a minha mãe também, mas a minha mãe era muito aberta, essas coisas, porque a minha mãe escrevia muito, era muito ligada à literatura, então nós tínhamos, assim, vamos dizer, um, um entrosamento muito grande entre nós, entre os filhos e ela, e o meu pai também, mas o meu pai era mais rígido, pela educação que teve, e a minha mãe já era filha única, ela era mais assim, vamos dizer, mais aberta, essas coisas, a gente tava se tornando mocinha, a gente conversava, tinha essa abertura, que hoje tá tudo muito mais aberto, mas nós tínhamos saber tudo.

⁶⁹

No próprio aspecto de se ter uma abertura para o diálogo, percebe-se que o assunto não era livre, mantinha certo interesse pela própria educação dos filhos. Talvez essa abertura de diálogo fosse uma forma de aproximação entre os filhos e a mãe, já que o pai mantinha a postura do protetor do lar e o disciplinador. É essa disciplina que tanto a artista quanto a professora deveria manter dentro de casa e na rua.

⁶⁹ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

4.4 Percepção quanto à importância da música

O ato de aprender a executar uma música para as nossas mulheres musicistas era algo muito além de partituras ou instrumentos.

A sensação de sublimação caracteriza nesse ponto do trabalho como a música sendo o poder simbólico. Essa sensação, mesmo sendo definida por poucas palavras, provocou nas entrevistadas certa emoção ao fazerem o relato nesse momento.

As vivências de suas vidas jamais poderiam ser o que foram sem a música e todas as atividades que se desenvolveram a partir delas foram o suporte para essa contemplação musical.

Mesmo indicando compositores, músicas, preferências ou não, quanto à música, a definição de valor sobre ela, é ilimitada.

Pelas palavras de nossas entrevistadas podemos perceber a extensão da importância da música sobre elas:

Ah, tudo, tudo, até hoje, que eu vivo muito no meu quarto, muito sossegada, eu tenho o meu CD, e ainda estou sempre ouvindo boa música, concertos, Beethoven, Chopin, Mozart e também as músicas populares que eu gosto muito, mas músicas como essas músicas de filmes antigos, sou muito, estou sempre com as músicas nos ouvidos, na cabeça. Agora, não gosto dessa música moderna, não me conformo, não tem melodia, as pessoas não cantam, parece, tão falando, tão declamando, sei lá, quer dizer, hoje, é tão diferente, é tão diferente, mas eu vivo no passado, [...] era tão bom, tudo era tão bom (*Sra. Eloah Amaral*).⁷⁰

Olha eu acho tão linda, me ajuda muito, me ajuda e eu não sei, eu gosto, gosto... eu até não ouço muita música assim dentro de casa, não gosto, eu gosto de ir assistir a concertos quando eu posso assistir, recitais eu assisto, aí eu me entusiasmo mesmo, mas...todo dia eu dava uma tocadinha (*Sra. Sarita de Souza*).⁷¹

É um prazer, eu gosto muito de música, mas eu acho que sou mais apreciadora, ao que mesmo profissional, se eu fosse. A música para mim é muito agradável, algo que me dá muito prazer de assistir [...] num estilo assim de espectador, de apreciador (*Sra. Bartira Timm*).⁷²

O quê que ela significou, não sei ti dizer o que ela significou, mas foi muito importante, foi muito bom pra mim, importante, gostei, gostava mesmo, me dedicava, não sei o que vou te dizer, como vou me expressar.[...] eram, compositores difíceis, [...] eram músicas bem difíceis, então eu me sentia muito bem, muito orgulhosa de poder estar tocando assim, uma música daquelas que eu escutava no disco, eu tocava, o que me acontece até hoje, eu tocava, hoje eu não toco mais, isso eu tocava, é o que eu penso,

⁷⁰ Entrevista realizada em 17/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo C, pg. 190).

⁷¹ Entrevista realizada em 11/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

⁷² Entrevista realizada em 19/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo D, pg. 199).

satisfação, é um orgulho a gente sentir, tocar uma coisa assim difícil, grande, tudo decorado[...] (*Dalzi Lempek*).⁷³

Olha, a música é paz, é alegria, ela nos leva a ter sentimentos, bastante elevados, bastante altruístas também, eu acho que a música pra mim, representa muita coisa, dentro do meu contexto familiar, também, meus filhos não tocam nada, mas eles gostam muito de música, e apreciam muito música [...], acho que a música para mim é um momento de paz, de alegria, de enfim, de tranquilidade, ela dá isso, a música te traz tudo isso, e também de juventude, a gente não envelhece tocando, fazendo música. (*Sra. Glacy Domingues*).⁷⁴

Acho que é muito bom, acho que é uma exteriorização daquilo que a gente sente, a música é a verdadeira exteriorização daquilo que tu sentes, sim, então acho uma beleza, gosto muito, até hoje escuto muito, muito, muito (*Sra. Arlete Fogaça*).⁷⁵

É um dom que se recebe de Deus... (*Anna Maria Seifriz*).⁷⁶

A música era para elas um encontro consigo mesma, mais do que profissão era o desafio de o espírito entrar em contato com a essência da música, e assim fazer a sua execução. Podemos perceber que quando nossas entrevistadas remetem-se à música, e principalmente quando estão sós, o encontro é o mais genuíno possível, pois é quando elas não precisam provar nada para ninguém, é o encontro do *eu* com a essência do *corpo*, que se traduz na execução musical.

Para as mulheres musicistas, o poder simbólico não está nas atividades que elas praticam, ou no estudo da música, mas na própria música, que propicia relações, em ambientes diversos, mas que, ao mesmo tempo mantém um poder invisível e é assim que a representação se fundamenta. A mulher musicista recria do seu próprio ambiente de origem a relação com outros ambientes a partir do olhar musical.

Ela se faz representar pela sensibilidade, baseada no comportamento que lhe foi ensinado, mas quando está junto da música, ela está representando a capacidade do conhecimento que precisa provar que possui. A mulher representa o sensível, enquanto olhada por outros, e deseja se fazer representada pela capacidade de dominação, enquanto olha para si mesma. Essa percepção só é configurada pela música. Ela é o poder simbólico.

4.5 O “Eu” através da Imagem

⁷³ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

⁷⁴ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

⁷⁵ Entrevista realizada em 27/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo H, pg. 247).

⁷⁶ Entrevista realizada em 10/11/2010 (ver texto na íntegra no Anexo I, pg. 258).

A proposta da imagem partiu do momento em que avaliamos que o simbólico não estava só nas palavras, mas em imagens que fizessem representar aquilo que foi relatado por nossas entrevistadas, através de um novo olhar, a imagem fotográfica.

As imagens que iremos conhecer foram escolhidas pelas próprias entrevistadas, durante os momentos dos relatos, que ocorreram por uma ou duas vezes. Esse processo foi deixado bastante à vontade por parte desta pesquisadora para com as entrevistadas, assim como as informações que foram fornecidas sobre as mesmas durante as entrevistas.

Como ponto referencial, nos apoiaremos no texto *Em torno das grandes questões da Fotografia* de Maria do Carmo Serém (2002), no qual ela aponta três questões relacionadas à fotografia: a *questão técnica*, a *questão política* e a *questão simbólica*, sendo essa última a nossa principal questão. Como significar a fotografia, e mais do que isso, significar o olhar das nossas entrevistadas quanto às fotografias que escolheram.

“A imagem é significação, embora a vista não seja significante” (SERÉM, 2002:49), o olhar da musicista remete-se a ela mesma, diferente do pesquisador e consequentemente do fotógrafo, e assim são significações com elementos distintos, mas apenas o olhar de quem está ali é que mantém a percepção de sua presença.

O motivo de estar ali justifica a sua própria representação e também constrói uma representação para quem olha, pois ao nos relatar a descrição da foto, percebe a proximidade no espaço temporal. *Passado e presente* não se misturam, mas também não parece um tempo tão distante.

Os significados das fotos são o simbólico para quem as vê e perdura por seu valor diferenciado. A cada olhar um simbolismo mantém os sentidos de quem observa sob um olhar crítico, busca a representação da imagem na individualidade dos elementos que a compõe.

Esse olhar preocupado em procurar a representação e se fazer representar é que mantém a individualidade do ser que observa, mas antes de tudo da imagem que é observada.

Vamos a seguir expor as fotos de acordo com cada uma das nossas entrevistadas, seguindo a ordem pelo qual ocorreram as entrevistas.

4.5.1 Eloah de Souza Amaral



Imagem 46: Sra. Eloah aos 13 anos, no Festival dos Diamantinos onde cantou as Violeteras, em Pelotas (Arquivo Pessoal da Entrevistada).



Imagem 47: Sra. Eloah em seu primeiro recital para a Cruz Vermelha Brasileira no Teatro Sete de Setembro em 1943, em Rio Grande. (Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 48: Sra. Eloah na Formatura da Escola da Professora Inah Emil Martensen, onde ela foi a paraninfa da turma e realizava o discurso, em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 49: Sra. Eloah no espetáculo Madame Butterfly, sendo que essa foi à segunda apresentação, no Concerto da Professora Inah Emil Martensen em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 50: Sra. Eloah em seu último concerto em público para o Hospital Guayba Rache, em 1952, em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)

Para a Sra. Eloah a vida artística lhe proporcionou alegrias, pois, como ela nos diz: “eu sinto uma alegria muito grande, uma emoção também grande e feliz porque todos os meus concertos foram dedicados à caridade, não é, fico contente, fico feliz,... de ver as coisas boas que a gente faz.” Mas deixa clara a relação que tem com as fotos: “olhando as fotos eu relembro, mas não precisaria as fotos para me lembrar. A memória tá sempre,... *ativa*, é sempre, são momentos inesquecíveis da vida de uma pessoa, realizada graças a Deus.”⁷⁷

As fotos mantêm para ela uma referência do passado, mais para os outros do que para ela, e a representação que ela faz de si mesma ela assegura na sua memória. Percebemos essa aproximação entre passado e presente, um recorte temporal muito pequeno, mas delimitado, tanto nas suas palavras quanto na suas fotos.

⁷⁷ Entrevista realizada em 03/11/2010 (ver texto na íntegra no Anexo C, pg. 190).

4.5.2 Bartira Indayara Timm



Imagem 51: Sra. Bartira, a terceira da direita para a esquerda, na sua Formatura de Teoria e Solfejo em 1957, com algumas colegas: Ione Pestana, Sarah, Lena, Regina Martinez Mibielli, Dalva César e sua filha Dalcir e a Professora Maria Élia, no Auditório da Escola de Belas Artes em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 52: Sra. Bartira em sua Formatura de Piano, recebendo o diploma do Sr. Dr. Falcão, em segundo plano aparece a Sra. Sueli Vignoli e a Sra. Sarita Souto Corrêa, no Auditório da Escola de Belas Artes, em Rio Grande. (Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 53: Sra. Bartira em Curso de Professores, com as Professoras: Regina Debur, Anna Seifrez, Maria Luíza Coelho, no Auditório da Escola de Belas Artes em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 54: Sra. Bartira no encontro com o pianista Arthur Moreira Lima, anos 85-86 e alguns colegas: Guilherme Goldenberg, Beatriz Batezat, Odete Belmudes dos Santos, Carmem Bergamaschi, Melo, Suelma Figueiredo, na Escola de Belas Artes, em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 55: Apresentação das alunas da Sra. Bartira, na Igreja do Cassino em 2001, em Rio Grande.
(Arquivo Pessoal da Entrevistada)

A Sra. Bartira nos diz em relação às fotos: “[...] eu procurei por essa ((imagem 51)) que era importante e aí encontrei essa que também era ((imagem 52)), e depois encontrei essas aí porque ((imagem 53,54 e 55)), essa aí também achei que tinha uma certa importância [...]”⁷⁸ e complementa:

Formatura, uma realização muito gostosa, eu gosto da música e interessante que eu me formei, e não pensei que eu fosse utilizar assim na prática, guardei isso, o diploma, isso aí ficou assim, uma coisa, e depois vim a utilizar, então toda vez que tu olha, tu lembra te trata isso, é uma realização.
⁷⁹

A realização apontada pela Sra. Bartira ressignifica o próprio valor das imagens que ela escolheu, pois mesmo em espaço temporal diferenciado, elas estão inter-relacionadas como numa sequência do imaginário, ou seja, o aspecto simbólico é algo relevante aqui e durante os seus relatos, sem ser algo propositalmente preparado. Percebemos que a formação de ensino, o aperfeiçoamento enquanto professora, a relação com o artista e o processo ensino e aprendizagem com os alunos caracterizam, o seu poder simbólico: *ser professora*, algo claro através dos simbolismos das imagens.

⁷⁸ Entrevista realizada em 21/10/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

⁷⁹ Idem.

4.5.3 Glacy de la Rocha Domingues



Imagem 56: Sra. Glacy em sua Formatura de Canto em 1955, sendo a professa Inah Emil Martensen a Parainfanta e o Diretor, o Professor Álvaro Milford Bastos, na Escola de Belas Artes, em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)

A Sra. Glacy, remete ao simbolismo nas fotos, do mesmo modo dos seus relatos, ou seja, ela identifica na imagem o símbolo quase mítico da Professora Inah, pois nos parece que, através de suas palavras, o momento se concretizou por um esforço e uma jornada extremamente motivada. Assim ela nos diz:

porque aquele foi um longo período de estudos, porque a gente estudava muito naquela época, era bem puxado, e... Eu tive sorte e fiz em sete anos, mas tem gente que não faz em sete anos, não é, mas eu tive sorte e fiz em sete anos, então foi um, foi uma época de muito estudo porque era o último ano, e... E realmente a dona Inah puxava pela gente, então pra mim me marcou bastante, e depois é um dia que a gente fica feliz, de terminar um curso, essa coisa toda, bom graças a Deus terminei, essa coisa, e pra mim foi muito bom, foi realmente muito bom.⁸⁰

A solenidade exposta na imagem não prepondera sobre o processo que a levou a tal, ou seja, a própria jornada de estudo está muito mais como simbolismo através da foto do que o próprio acontecimento em si. Esse poder simbólico da imagem é que mantém a presencialidade do “eu” na imagem, e aqui a referência da professora é o exemplo vivo do modelo positivista, onde a mulher é vista como a formadora, nesse caso dos alunos, o que complementa a extensão do lar dentro da escola.

⁸⁰ Entrevista realizada em 25/10/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

4.5.4 Sarita Franco de Souza



Imagem 57: Sra. Sarita ao piano em sua residência, essa foto foi produzida para uma reportagem no jornal.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 58: A Sra. Sarita, sendo a primeira à esquerda, acompanhada da Sra. Sara Guimarães e Inajá Teixeira, que formavam o Trio Cruz Alta nos anos 1950, acompanhadas por Ivon Curi em uma festa em Santo Ângelo. (Arquivo Pessoal da Entrevistada)

A Sra. Sarita coloca dois momentos diferentes de sua vida, o tocar o piano e a participação em um grupo musical, sendo assim ela recria em si duas representações, que têm a mesma base, a *musicalização*, mas que se sobrepõe de maneiras diferentes e que criam uma postura diferente como ela mesma nos coloca:

São, são bem diferentes, [...] eu me sentia muito mais à vontade cantando, apesar de não ser cantora, porque a gente cantava música popular, aquelas músicas da época, cantando, porque eu não cantava sozinha, não, eu até cantava sozinha também, mais do que tocando piano, porque depois de uma certa idade, acho que eu fiquei mais tolhida., depois que eu, eu casei, fiquei mais velha, parei muito tempo, então nessa época, eu sei lá, eu curti bem qualquer mudança, eu curti, nessa época eu curti, tanto uma como a outra, só que uma, eu tinha mais, quer dizer, eu tocava melhor, eu cantava, porque tinha as duas cantoras [...].⁸¹

E ao olhar as imagens, ela se reporta a essa diferença comportamental, estabelecendo recortes temporais, e também à separação entre ambas as atividades: a *vida artística* e a *aluna de piano*. Mas o que essas imagens não conseguem desabilitar é a ligação entre a memória e os elementos simbólicos que definem dois lados de uma mesma pessoa completamente individualizados ao serem percebidos pela entrevistada e, ao mesmo tempo, entrelaçados entre um e outro, como referência da sua própria vivência.

4.5.5 Dalzi Lempek Ribeiro



Imagem 59: Sra. Dalzi em uma Audição de encerramento na Escola de Belas Artes, em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)

⁸¹ Entrevista realizada em 21/10/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).



Imagem 60: Sra. Dalzi na Audição de encerramento da sua Formatura de Piano em 1959, no Auditório da Escola de Belas Artes, em Rio Grande.
(Arquivo Pessoal da Entrevistada)



Imagem 61: Sra. Dalzi em sua Formatura de Piano em 1959, juntamente com as professoras Diva, Inah Emil Martensen, Nayade Penna e Nilza Guedes e também as suas colegas Carmem Bergamaschi, Vandercília Carvalho, Suelma Figueiredo, Iraci Lobato, Dalva César, Clotilde, no Auditório da Escola de Belas Artes, em Rio Grande.

(Arquivo Pessoal da Entrevistada)

A Sra. Dalzi percebe na sua própria imagem, a representação de um tempo vivido, que estava baseado na formação do grupo, e isso nos faz perceber a unicidade de memória que se faz representar pela imagem, ela nos coloca que:

[...] Olha significou pra mim uma etapa da minha vida muito boa, assim pelo relacionamento que a gente tinha, eu me dava bem com todos e o tempo de moça de juventude, e a gente muito entusiasmada porque tava se formando, no curso que era bem difícil, [...] uma foi uma época muito feliz, muito boa da minha vida.⁸²

A imagem representa para aquele que se faz representar ali parte da essência que completa o poder simbólico, e aqui, como vimos, o grupo era o principal mantenedor para a Sra. Dalzi, como forma de referência de algo vivido, da relação externa do indivíduo e o seu poder simbólico.

4.5.6 Anna Maria Pinto Seifriz



Imagem 62: A Sra. Anna Seifriz em sua foto artística.
(Arquivo Pessoal da Entrevistada)

A Sra. Anna solicitou a produção dessa foto, como forma de utilizá-la para a divulgação de suas atividades artísticas. A produção de uma imagem fotográfica aponta

⁸² Entrevista realizada em 21/12/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

a presença de algo ou alguém que não está ausente, mas representado sob olhares diferentes.

Segundo Serém “a noção de *idéia da coisa*, no sentido de se tornar mais abrangente e incluir objetos imateriais implica exterioridade e tem significação, pois entre a imagem e o referente interpõe-se o significado” (SERÉM, 2002:50).

A imagem só tem o seu significado quando mantém a sua individualidade, a essência dos elementos que ali se fazem representar, e esse é o principal mantenedor do poder simbólico.

Entre a mulher e a música, a relação do que foi não se baseia apenas na representação do momento em que ela está diante da música, mas sim do meio de um modo geral que ocasionou essa construção simbólica. E a imagem assegura isso, o meio ali retratado, mas que mantém os elementos simbólicos intactos, pois o que varia são os olhares.

4.6 Passado e as considerações com a memória

O passado pode ser remetido de diversas maneiras, mas aqui coube aos relatos orais esse tipo de representação das lembranças. Foi possível verificar dois momentos: o *primeiro* foi o comportamento das entrevistadas durante as nossas conversas, tom de voz, o gesticular das mãos, o nervosismo, a ansiedade, a alegria de ser lembrada, e o *segundo* momento na forma como se fizeram representar para nós.

As mulheres musicistas têm pelo menos três percepções de um modo geral que elas expõe exteriormente: a *primeira* é como elas se vêem, a *segunda*, é como os outros as vêem, e a *terceira* é a forma como elas se mostram para os outros, ou seja, como elas querem ser lembradas.

E o teor de importância do passado parte disto. Os sentimentos elevados ainda produzem sensações de retorno a um tempo vivido, mas elas agora são apenas espectadoras de sua própria vida.

O fato de manter-se musicalmente conectada às suas lembranças dá um outro sentido ao momento real da vida de cada uma.

Segundo a *Sra. Glacy*, a música rememora tudo o que ela já passou: “a gente tem outra visão, tudo no mundo é tão cruel, a gente já vê fatos mais amenos”.⁸³

O próprio decorrer do cotidiano musical para elas, criava um auxílio para as próprias preocupações que tinham na sua vida. Por isso a *Sra. Sarita* afirma:

⁸³ Entrevista realizada em 20/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo E, pg. 210).

[...] agora nessa fase que estou, é só recordar e não deixar esquecer completamente, o que eu fiz, ou que deixei de fazer, [...] eu gosto das coisas agradáveis, o que passou, mas eu tive uma vida muito gostosa, graças à Deus, desde a infância, apesar de, eu me criei, sem pai, mãe, o pai faleceu eu tinha um ano, então, mas a minha família era muito harmoniosa, mamãe tinha muita fibra, claro, e sempre me estimulou...uma pianista não era, mas...as filhas que puderam estudar, estudaram [...].⁸⁴

Ela recorda, para não esquecer a sua própria trajetória, o que é uma forma de manter vivos os contextos em que ela transitou como a família e o trabalho. Já a *Sra. Eloah* entende que viver no passado é rememorar algo idealizado, o real parece muito mais distante do que o momento ideal: “agora, [...] é tão diferente, é tão diferente, mas eu vivo no passado. Era tão bom, tudo era tão bom.”⁸⁵ Ela mantém vivas as lembranças e essas mantêm a essência de seu corpo e seu espírito.

Já para a *Sra. Bartira* a relação com o passado significa manter a conexão de lembranças. Mas o mundo real deve ser mais presente do que o mundo ideal, ela nos diz “eu me lembro assim, é que eu não guardo nenhuma frustração, de não ter conseguido seguir a vida artística” e ela nos justifica, pois acabou seguindo outra carreira dentro do magistério e retornou para a música alguns anos depois.

E para a *Sra. Dalzi*, o passado está ligado às relações com as pessoas envolvidas no campo musical, pelas suas palavras, ela rememora em primeiro essa impressão:

Ah, daquele tempo, sinto saudades, conversa com as colegas, tinha as reuniões, de vez em quando a gente fazia uns chazinhos, confraternizações, tinha as apresentações, era mais convivência, então a gente sente saudade daquele tempo, de ter aquele contato as pessoas, agora muitas das minhas colegas já faleceram, aposentaram-se, uma pra cada lado, e mesmo na cidade, já o envolvimento é outro, a gente termina, raramente encontramos um ou outro na rua assim, e, nós depois tivemos, porque tem escolas assim que as professoras fazem reuniões, uma vez por mês, de dois em dois meses, e a nossa escola nunca, nunca fez assim pra ti manter um convívio com colegas, [...] nos dávamos todas muito bem, mas tudo era só aquele contato ali dentro, fora marcar [...] professores aposentados que eu vejo de outras escolas, claro, grupos escolares, se reúnem, vão a um chá, uma janta [...].⁸⁶

O fato de perder o contato foi sufocando as lembranças da coletividade, ou seja, elas poderiam estar mais juntas e mais presentes.

Os relatos orais nos remetem a reflexões de que as lembranças são mais do que “momentos passados”, são na realidade ações em forma de narrativas que nos conduzem ao encontro da relação entre o corpo e o espírito. Nessa relação, a produção

⁸⁴ Entrevista realizada em 11/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo F, pg. 220).

⁸⁵ Entrevista realizada em 17/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo C, pg. 190).

⁸⁶ Entrevista realizada em 17/09/2010 (ver texto na íntegra no Anexo G, pg. 233).

das imagens, cria um efeito de ação e reação e a forma da representação irá mostrar o resultado da interação nos meios que a produziram.

O fato de entender parte de suas vivências como missão cumprida, também é a satisfação dentro daquilo que se pretendia atingir. De acordo com a *Sra. Bartira*, ela rememora a sua trajetória e reforça a relação entre *ação e reação*:

Que eu me lembro assim é que eu não guardo nenhuma frustração, de não ter conseguido seguir a vida artística por um motivo e não é tanto de dizer por ganhar, mas é uma coisa assim, eu segui um caminho e gostei também daquele caminho... tirar faculdade, gostava muito de geografia e de história, sim gostei muito daquilo.⁸⁷

Importante salientar que para nós entre todos os meios que o corpo e espírito transitam, está dentre eles a referência para uma interação maior, e, de modo muito particular, esse corpo é o sujeito ou as percepções, pois, em cada meio que transita, ele cria uma particularidade. Trata-se da relação corpo-objeto da qual Bergson nos diz “os objetos que cercam meu corpo refletem a ação possível de meu corpo sobre eles” (BERGSON, 2006:15-6).

Nessa ação corpo e objeto, os sentimentos do lembrar recortam-se à medida que se relacionam com o passado. O ato em si remonta à forma de representação de como o corpo foi no passado e como será no presente. A representação se mostra sobre dois pontos em que a ação armazenou-se na memória.

Esses dois pontos são tratados por Bergson (2006), como o *realismo* e o *idealismo*. A partir do momento em que as lembranças tornam-se compartilhadas, seja para um indivíduo, ou um grupo, a relação entre esses dois pontos fará uma oscilação não premeditada para o presente, a partir do passado vivido.

Aquilo que Bergson, nos aponta como realismo é definido por ele mesmo como:

[...] um conjunto de imagens governadas em suas relações mútuas por leis imutáveis, onde os efeitos permanecem proporcionais às suas causas, e cuja característica é não haver centro, todas as imagens desenvolvendo-se em um mesmo plano que se prolonga indefinidamente (BERGSON, 2006:22).

E o idealismo como:

[...] existem *percepções*, isto é, sistemas em que estas mesmas imagens estão relacionadas a uma única dentre elas, escalonando-se ao redor dela em planos diferentes e transformando-se em seu conjunto a partir de ligeiras

⁸⁷ Entrevista realizada em 19/08/2010 (ver texto na íntegra no Anexo D, pg. 199).

modificações desta imagem central. É dessa percepção que parte o idealista, e no sistema de imagens que ele se oferece há uma imagem privilegiada, seu corpo, sobre a qual se regulam as outras imagens (BERGSON, 2006:22).

Existe entre o idealismo e realismo uma visão dualista de rememorar a própria memória. O indivíduo, dono de seu corpo e espírito, tem num determinado recorte temporal, um conjunto de imagens do qual ele, assim como outros, construíram significações a partir de suas ações. Ao perceber que esse conjunto de imagens pode ser apenas imagem num espaço de memória, essa mesma sem intencionalidade definida, captura uma imagem que se rememora com os sentidos, ou seja, ao mesmo tempo em que no conjunto ela pode ser apenas uma partícula de lembrança, ela pode tornar-se o fio condutor da própria trajetória dessa memória.

O que ficou claro, e muito recorrente nas nossas entrevistadas, é que, ao rememorar-se a sua trajetória de vida em todas as categorias ali trabalhadas (família, vida profissional, vida artística, relação com o passado, relação de imagens, formação de ensino), o aspecto musical conduziu a ação comportamental junto a essas categorias, porque acreditamos que a percepção do todo, tinha nos sentidos a harmonia para a música. Por isso Bergson nos diz que “a percepção dispõe do espaço na exata proporção em que a ação dispõe do tempo” (BERGSON, 2006:29).

E assim, como havia o preparo dos sentidos, para a harmonia musical, ela só foi possível acontecer de fato no momento em que as categorias de representação criaram um espaço para tal. A música para as entrevistadas estava acima do status social, era formação da mulher musicista que conduziria o seu valoroso espaço.

Esse valor não estava atrelado aos bons costumes, ou à formação, mas a uma significação simbólica dentro do espaço que frequentavam, num primeiro momento o Conservatório, como local de importância e, por conseguinte, todas as extensões, musicais ou não, mas que permitiram que elas assegurassem o seu valor simbólico.

É verdade que uma imagem pode *ser* sem *ser percebida*; pode estar presente sem estar representada; e a distância entre estes dois termos, presença e representação, parece justamente medir o intervalo entre a própria matéria e a percepção consciente que temos dela (BERGSON, 2006:32).

É nesse diferencial de duplicidade da representação que a mulher musicista sobrepõe o seu simbolismo. Ela é mãe, professora, aluna, esposa, artista, muitas vezes ao mesmo tempo, ou de forma linear, mas a maneira como ela se percebe para si e para os outros, é o que faz a construção de um passado-presente.

Quando nos referimos às nossas entrevistadas, podemos perceber que as lembranças, além de simples imagens, vão além da própria existência do corpo físico. Quando elas narram, nos fazem perceber que o tempo em que estão contando, o passado, é naquele momento um passado-presente, ou seja, “eu vim daquele momento”, “eu fiz aquele momento”, e “posso voltar lá”, em espírito, em percepção, com sentidos diferentes, pois enquanto “estive lá”, o olhar não era saudosista, não pensa no presente com sentimento para o futuro, e sim volta e observa o passado com percepções que promovem a saudade como sentimento de sobrevivência para o futuro.

Por isso, quando Bergson nos diz que “o corpo, sempre orientado para a ação, tem por função essencial limitar, em vista da ação, a vida do espírito” (BERGSON, 2006:209), ele nos faz perceber que a vivência externa, onde o corpo está, no presente, não irá rejuvenescer, nem tão pouco terá a mesma essência da agilidade física, que teve em outros momentos, e isso será um agravante. Quando as nossas entrevistadas vivem no presente, e atuam no passado que não se apaga, mesmo agora com olhares de observador, pois a memória é em percepções o fio condutor que mantém o corpo e o espírito em harmonia, “à medida que envelheço, o que me sobra são apenas recordações”.

Quanto às recordações, queremos salientar que existe um outro fio, tão importante quanto o fio condutor entre o corpo e o espírito, que é o esquecimento.

O esquecimento ao nosso entendimento, só é uma ameaça a saúde, quando ele degenera fisicamente as funções do corpo e que não seria no nosso caso, o nosso foco de estudo. Mas o esquecimento é o resultado da seleção que o corpo faz, a partir da relação que ele comunga com o espírito, e na melhor das hipóteses, seria o que o ser vivenciou no momento da ação, mas ele se reflete de maneira inversa. A busca não está em lembrar, mas sim em como lembrar.

Assim o esquecimento é uma representação das percepções sobre o corpo, que num primeiro momento são realistas, e, com o passar do tempo tornam-se idealistas. O esquecimento é uma resposta de sobrevivência para o passado. Quando ouvimos algumas pessoas dizerem que se lembram de tais coisas, e outras não, há uma significação nisto, pois “eu idealizo o futuro que quero alimentar”. Lembrar-se de coisas boas, não significa esquecer as coisas ruins, mas significa a representação que crio para o mundo que me observa, as pessoas que me procuram, a pesquisa que me busca, o ser que fui um dia.

Mas que fique claro, nessa ação de representação não existe algo premeditado, existe sim, a resposta da relação entre corpo e espírito. E nisso se compactua as palavras

de Bergson quando ele nos diz “o que chamamos ordinariamente um fato não é a realidade tal como apareceria a uma intuição imediata, mas uma adaptação do real aos interesses da prática e às exigências da vida social” (BERGSON, 2006:214).

Nos parece, muitas vezes que essa intuição é um equilíbrio para as percepções, pois existe um cuidado não com as lembranças, mas com a oralidade sobre elas, e isso está em criar uma certa segurança com o que ficou do passado, garantindo a sobrevivência no futuro. Não estamos nos referindo a uma sobrevivência material, mas da memória.

E mesmo a memória sendo independente da relação que exerce com o corpo, a oralidade que ela provoca é, ao mesmo tempo, um suporte para as ações práticas, mas também um protetor para a percepção. Não podemos esquecer que essa memória irá ao encontro de outros e nessa coletividade cada uma dessas memórias tem o seu próprio sujeito, e a sua relação muito particular com cada objeto. E parte disso se constrói na representação da musicista e como se apresentará dentro do contexto, o que não são as suas lembranças.

Nas nossas entrevistadas, as mulheres musicistas, pelo simples fato de serem convidadas a lembrarem-se de um tempo passado, tinham como resposta imediata: “Eu não me lembro de nada”, e sem propósito algum. Muitas vezes as primeiras informações eram para indicar sempre alguém que havia estudado ou trabalhado no mesmo período. Essa resposta imediata, para nós sempre pareceu um escudo de proteção.

E o fato de não lembrarem de nada nos mostrou situações inversas que nos fizeram voltar às reflexões sobre a música e o fascínio que ela exercia sobre a entrevistada. Não queremos aqui explanar sobre teoria musical, mas sim a construção de sentidos através das percepções nas mulheres e o contexto que os envolvia.

Evidentemente que a lembrança apresenta-se em nível de significação diferenciado para cada um dos indivíduos, e para as musicistas, o som traz um encontro pessoal com a sua própria representação. Não podemos esquecer que nós, indivíduos, sem agirmos propositalmente, criamos representações interna e externamente. O nosso olhar sobre nós mesmos, e os padrões recorrentes sobre isso, é simultâneo aos padrões de representatividade que criamos para os outros. O fio condutor para estas intersecções parte da(s) categoria(s) em que estamos inseridos e são o nosso suporte social.

Mas esse suporte faz nos músicos, uma construção de memória atrelada ao objeto que os conduz à ação. A relação musical está no ato de executar que pode “elevator” o músico a um mundo desconhecido de sensações e isso fortalece as

percepções, pois se cria na música um momento infinito, sem limites, onde o recriar é estabelecido a partir da busca do objeto.

Essa memória, como construção da ação e reação estabelece dois pontos distintos: o *tempo* e o *imaginário*, que têm uma relação de encontro, sem definir limites entre si.

O tempo acerca-se da formação de um espaço construído em etapas, que não são de evolução, mas sim de interação com as mudanças e de desafios aos conceitos pré-estabelecidos.

Enquanto o tempo busca o espaço, o imaginário se estrutura nas recordações vividas, pois enquanto fantasia, irá canalizar a relação direta de atividade ou emoções, que estão conscientes através do que foi vivido, diferentemente da imaginação como fantasma, que se tem como uma fantasia irrealizada, o desejo de ter vivido o momento.

Destacamos que para as recordações vividas, temos no esquecimento um desafio de não deixá-las sucumbir, pois as emoções, mais do que os fatos, serão fortalecidas na existência real de um grupo. E quando este chegar ao último integrante, a memória não acabará junto com ele, pois as lembranças serão sustentadas pelos sentidos, que deverão ser registrados não só através da história oral, mas de outras fontes, pois enquanto uma delas ainda existir, as lembranças serão mantidas ‘vivas’, mesmo que com olhares diferentes sobre elas.

Quando Maurice Halbwachs, nos fala em memória coletiva e o tempo, utiliza a si como exemplo:

Pode-se dizer que o que rompe a continuidade de minha vida consciente e individual, é a ação que sobre mim exerce, de fora, uma outra consciência, que me impõe uma representação em que está contida (HALBWACHS, 2006:121).

Isso nos reconfigura ao contexto vivido a partir da ação do grupo e sua posterior fragmentação, que ocorre pela troca de informações temporais, ou seja, a memória reconstitui os sentidos, mas estes não falam por si, falam pela formação e inserção do indivíduo no contexto. A memória condiciona-se e limita-se ao poder de se fazer lembrar, como lembrar, e o que deve ser lembrado, muitas vezes pela própria trajetória do indivíduo dentro do contexto em questão.

Aí podemos fazer uma observação, que serviria mais como uma problematização: as mulheres que apontaram durante muito tempo essa “submissão” aos homens, como nociva, ao criar um processo paralelo, onde estabelecem a diferença

entre a “representação do ser” enquanto objeto, e a inspiração simbólica para tal, estariam também formando estereótipos no seu grupo.

“[...] É necessário postular que existe uma separação entre a norma e o vivido, a injunção e a prática, o sentido visado e o sentido produzido - uma separação em que se podem insinuar reformulações e desvios” (CHARTIER, 1991:147).

Aliás, compartilhar, não significa necessariamente interagir, pois o compartilhamento recria nossas representações, de acordo com o tempo presente, mas a memória e o imaginário retêm o passado ao fazerem esse recorte temporal.

Mas esse percebível irá apontar comportamentos que não tentaram mostrar a mulher inferior intelectualmente ao homem, mas o comportamento que ela mantinha traduzia-se num silêncio velado. Ela se expressava através do sentimento, da emoção, enquanto o homem tentava sustentar a razão como única base possível de construção para um conhecimento.

Se observarmos dentro do contexto musical, quando a mulher executa peças musicais, ela é naquele momento mais do que aluna, artista, professora. O ato em si e tudo o que ele significa para ela está construindo a sua representação: é o gostar de se apresentar, é o medo, a insegurança, a cobrança de quem assiste, e até mesmo a superioridade ou inferioridade perante o grupo. Aí se tem uma nova representação, o *que eu sou para mim mesmo, e o que os outros constroem a partir do que sou*. São essas representações que criam estereótipos.

O olhar embaçado do seu próprio contexto cria uma perspectiva diminuta do seu potencial. O gênero feminino assumiu muito mais essa condição perante o masculino, pela “educação” que recebeu não uma educação formal, escolar, mas social e política.

As restrições no “fazer” são visíveis no papel da mulher, a sua representação tem um sentido configurado no aspecto condicional, ou seja, ser musicista, mãe, professora e artista, são elementos que não combinavam entre si, era preciso fazer escolhas, e é nisso que a representação subestima, tendo no desejo de “ser” um conflito em si mesmo.

Esse comportamento em nenhum momento faz com que a mulher deseje fugir de seus sonhos, mas esses na sua maioria são absorvidos pelo desejo e a necessidade dos outros (marido, filhos, família, valores sociais...). O feminino enquanto tenta conceber seu espaço muitas vezes ausenta-se dele como uma fuga.

A mulher, em seu espaço de representação e no nosso objeto de estudo, se tem como professora, aluna, artista, mas por trás tem o elo da protetora, da mãe, daquela que interpõe um domínio severo, muitas vezes. Mas a diferença está na proteção velada, os que participam desse contexto se cercam dessa proteção rígida, mas identificada em

outros aspectos: dedicação, doação, integração. Entre outros aspectos, é assim que se forma a construção de figuras que protegem aquele pequeno mundo, preparando-as para a sua representação, mas que fique claro, apenas daquele contexto. A mulher, assim como o homem, estão submersos em vários contextos e, por conseguinte, há várias maneiras de “demonstrar” a sua representação. A essência é sempre a mesma, mas a forma de contato é diferente.

Essa forma de variação foi amplamente percebível ao realizarmos as entrevistas com as ex-alunas, professoras e artistas. A forma de representação de cada uma delas partia de um determinado ponto, na maioria das vezes, a família, que tinha o gosto musical, e isso era o tocante para a construção de suas trajetórias.

No decorrer deste capítulo avaliamos as sete entrevistas realizadas e, ao direcioná-las dentro das categorias de representação, tínhamos com isso a necessidade de investigar os variados estereótipos relacionados à figura da mulher, e mais especificamente, à mulher dentro do campo musical.

Buscar o ponto de referência entre a mulher, a música e os seus espaços de convívio foi além de elementos referenciadores, pois, ao verificarmos a importância do espaço privado e do público, podemos observar que, mesmo a referência estando na família, a figura da mãe sobressaía-se acima da figura do pai, com um modelo de formadora, o que confirma a teoria positivista, que aponta a mulher como o sustentáculo da sociedade.

E sobressaindo a postura de sustentáculo podemos observar que ela desempenha uma relação de modelo para os anseios de nossas mulheres musicistas, que apresentam essa relação com os seus alunos, quando demonstram a disciplina, quanto ao espaço quando reverenciam alguns professores como modelos negativos ou positivos dentro do Conservatório, quando escolhem o magistério e seguem os preceitos de seus mestres, e quando escolhem a vida artística, tendo os seus mestres como referência, e ao mesmo tempo, mantendo na música a construção do seu próprio *eu*.

Percebemos que nas imagens elas se ressignificam através dos símbolos, recriando através da oralidade uma conexão entre a lembrança e o esquecimento. E percebemos ainda que a lembrança se esconde na memória, e só se rememora, no meio onde é provocada, ou seja no tempo presente. Cada lembrança anda junto ao esquecimento, pois confirmamos aquilo que já tínhamos como suposição: existe o momento como foi, e o momento como deve ser representado, e como deve ser lembrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos esse estudo, queremos apontar constatações que no decorrer deste foram surgindo como forma de propostas futuras para outros estudos.

A mulher e a música entre o fim do século XIX e primeira metade do século XX, vivenciaram um modelo de comportamento que era proveniente de um modelo social, embrenhado pelo modelo de pensar que se propagou com o positivismo, e que estava mais apto a ser uma filosofia moral do que política, pois tinha como início de tudo a relação entre Clotilde de Deux e Augusto Comte, e a partir dali ficou estabelecido que uma relação fortalecida por um sentimento era muito mais do que amor, mas um conjunto maior de submissão de sentimentos que apregoavam uma moralidade social.

Quanto ao aspecto político para nós, estava muito mais como forma de assegurar o poder de mando no espaço público, do que no modo privado. Mas entenda-se que o objetivo desse estudo não tentou direcionar para um olhar feminista, mas apenas enaltecer que o âmbito moral se estava centrado na figura da mulher, pois ela deveria perpetuar a harmonia familiar, em um primeiro momento, mas a que modelo de mulher procurava-se entre os séculos XIX e XX? Será que se procurava um modelo de mulher, ou procurava-se um modo de viver mais adequado a uma sociedade emergente em recursos e propostas?

A sociedade burguesa precisava alicerçar um modo de vida compatível com seus ganhos e precisamos entender que uma sociedade voltada para oportunidades de consumo é algo que vende muito bem, e a mulher sendo mantida sobre os princípios da educação ela mantém-se muito mais voltada para o consumo, do que as mulheres instruídas de fato.

O porquê disso está no fator tempo, enquanto a primeira tinha mais tempo de se preocupar com o quê comprar e o porquê, não pensando em facilidades, mas em conforto, qualidade e tradição, a segunda estava competindo em longas jornadas com o homem, e o consumo, passou a ter um caráter de praticidade.

Manter a primeira, a mulher educada sobre controle, era manter a tradição não só da família, mas da sociedade em si, e assegurando o direito do homem fora de casa. Mas no nosso entendimento reportou ao longo desse trabalho é que a mulher não disputava de um caráter dominador e obscuro perante o homem, ela tinha uma força simbólica que aos poucos foi se declarando e delimitando espaços, e que fique claro, para nós a mulher não é uma cópia do homem, ela fez da sua força simbólica, uma referência ao modelo

em que foi submetida, por obrigação ou por conveniência, mas nunca por inferioridade, a que sempre ouvimos muitos discursos inflamados.

Dentro da música, a mulher remeteu-se aos mesmos discursos, seu poder simbólico estava remetido ao mesmo modelo, estabelecendo dentro de um mesmo campo, frente a frente com o homem, competindo enquanto músicos, enquanto marido e esposa, filha e pai, não por ter contato com a música, mas por ser a música, a representação de si mesma, tanto no espaço público, quanto privado.

O contato com nossas entrevistadas fez esse caminho se confirmar, mesmo o começo na música ter sido no âmbito familiar e visto como um *hobbie*, ele tinha como objetivo ser um mantenedor da instituição mais forte, a família, e a ela estava destinada um código moral que não pusesse em risco a harmonia social de uma coletividade.

A preocupação com o julgamento dos outros era uma coisa recorrente, daí percebermos que o fato de ser artista era muito mais desafiador do que ser professora, pois a primeira expunha a vida particular, do modo público, sem ter o controle de quem julgaria, a segunda reserva-se mais ao espaço privado, a sala de aula, e ao Conservatório de Música, um espaço onde se sabia quem estava ali, a procedência familiar, os professores, o método de ensino, confirmava-se como a extensão do lar. E o fato como muitas deixaram claro em suas entrevistas, que lá era uma família, ou era a sua casa, confirma-se essa extensão.

Ao utilizarmos a história oral como um dos principais procedimentos, pudemos perceber muito mais do que levantamentos, mas a dimensão entre as relações interpessoais, de palavras, que muitas vezes são silenciadas pelas lembranças, no caso de uma herança negativa, o que não quer ser lembrado, ou tão pouco pela falta de simplicidade no resgate dessas lembranças.

O ato de falar, e se deixar falar pelos sentidos (entrevistado) promovem um encontro no tempo presente, mas que resgata o passado. E quando olhamos o que ficou, vivenciamos novamente o momento, sem dele participar, somos espectadores da nossa memória.

Percebemos que nossas entrevistadas se fizeram representar pela sua própria representação, ou seja, o simples fato de ser lembrada para esse estudo, propiciou uma euforia nervosa, *o não saber o que dizer*, foi à demonstração mais evidente disso.

Fazer falar, expor as lembranças foi algo constatado por nós como algo instigante, pois qual a dimensão da memória dessas mulheres, que atravessaram meios referenciadores que as desafiaram, a cada uma delas e seu poder simbólico constantemente, e esse mesmo poder ainda se manter vivo, ainda que no passado.

Pois o que percebemos foi à separação nítida no espaço temporal, que demonstram nas suas lembranças, pois o passado foi à própria existência, e o presente, é a resistência para não esquecer, não o que passou, mas elementos que mantém em concomitância o passado e o presente.

Constatamos também que a maioria das vezes para um grupo que não faz parte da coletividade a ser preservada, e sim um grupo que tem interesse em gerenciar o passado, como um trunfo ideológico, como se o passado precisasse ser “salvo”, e diferentemente disto, ele precisasse ser conduzido ao seu lugar, à revitalização da memória que tem uma identidade construída anteriormente, e que tenha força para estruturar-se como um suporte de tempo, mas sem criar limites entre o presente e o passado.

Constatamos por fim que ao utilizarmos a história oral, não queremos apenas pessoas que tenham tido um destaque no contexto do Conservatório, mas queremos ir além, buscar pessoas que aparentemente fizeram pouco aos olhos de quem não interessava, mas que estavam lá, e possuíam outras verdades, não como coadjuvantes, mas como desmistificadores de memórias oficiais, estas que durante muito tempo, escolheram as palavras que deveriam ser ditas, e que conseguem ainda hoje manipular o que deve ser lembrado.

REFERÊNCIAS

AGACINSKI, Sylviane. **Política dos sexos**. Tradução Márcia Neves Teixeira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música – Obras completas de Mário de Andrade**. V. 8. São Paulo: Livraria Martins Editora, s/d.

ARIÈS, Philippe. **Por uma história da vida privada**. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes**. v. 3. Tradução: Hildegard Feist. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 7-19.

Arquivo de Documentos da Escola de Belas Artes “Heitor de Lemos”. Rio Grande/RS.

AMARAL, Aracy A. **Artes Plásticas na Semana de 22**. 5ª edição revista e ampliada. São Paulo: Editora 34, 1998.

ANTONACCI, Maria Antonieta et al. **RS: economia & política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução: Waltensir Dutra. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

_____. **Rumo equivocado: o feminismo e alguns destinos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres**. Tradução: Carlota Gomes. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

BARROS, Guilherme A. Sauerbronn de. **Da Ópera para o Salão: o repertório doméstico do século XIX**.
http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/musica/prof_guilherme.pdf

BASSANEZI, Carla. **Mulheres dos Anos Dourados**. In: DEL PRIORE, MARY (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). **História das Mulheres no Brasil**. 9ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, 607-639.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7ª edição. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUER, Carlos. **Breve história da mulher no mundo Ocidental**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2001.

BECK, Ingrid. **Manual de conservação de documentos**. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça/Arquivo Nacional, 1985.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. **O Brasil na década de 1940: autoritarismo e democracia**. São Paulo: Ática, 1999.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Tradução: Paulo Neves. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O cérebro e o pensamento: uma ilusão filosófica**. Tradução: Franklin Leopoldo e Silva. In: **Os pensadores**. v. 38 São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BITTENCOURT, Ezio da Rocha. **Da rua ao teatro, os prazeres de uma cidade: sociabilidades e cultura no Brasil meridional - panorama da história de Rio Grande**. 2ª edição revista e ampliada. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

_____. **Subsídios para o estudo do Conservatório de Música da Cidade de Rio Grande: levantamento do efetivo de matrículas de alunos (1922-1954)**. Rio Grande: s/d.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4ª edição. 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A Queiroz Editor, 1987, 15-21.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Organização e seleção Sergio Micelli. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CADIOU, François et al. **Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CALDAS, Pedro Henrique. **História do Conservatório de Música de Pelotas**. Pelotas: Semeador, 1992.

CANDAU, Joel. **Antropologia de la memoria**. Tradução: Paula Mahler. 1ª edição. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

CARVALHO, José Murilo. **A Formação das almas**. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTAGNA, Paulo. **Avanços e perspectivas na musicologia histórica brasileira**. In: **Revista do Conservatório de Música da UFPEL (Revista acadêmica digital sobre**

Música). Nº. 1 <http://www.ufpel.edu.br/conservatório/revista>, Pelotas: Dezembro, 2008, 32-57.

_____. **A musicologia enquanto método científico**. In: **Revista do Conservatório de Música da UFPEL (Revista acadêmica digital sobre Música)**. Nº. 1 <http://www.ufpel.edu.br/conservatório/revista>., Pelotas: Dezembro, 2008, 7-31.

CASTAN, Nicole. **O público e o particular**. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. v. 3. Tradução: Hildegard Feist. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 413-453.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

CASTRO, Enio de Freitas e. **A música no RGS na primeira metade do século XX**. In: BECKER, Klaus (Org.) **Enciclopédia Rio-Grandense**. v. 4. Canoas, RS: Editora Regional, 1957.

_____. **A música no RGS na primeira metade do século XIX**. In: BECKER, Klaus (Org.) **Enciclopédia Rio-Grandense**. v. 2. RS: Livraria Sulina Editora, 1968.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Tradução: Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 2003.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ª edição. Portugal: Difel, 1987.

_____. **O mundo como representação**. Estudos Avançados 11, 1991.

_____. **Diferenças entre os sexos e dominação simbólica**. Cadernos Pagu, 1995, 37-47.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução: Luciano Vieira Machado. 3ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positivista; Discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista**. Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

CONTIER, Arnaldo D. **Modernismos e brasilidade**. In: NOVAES, Adauto (Org.) et al. **Tempo e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

COSTA, Alfredo R. da. **O RGS**. Vol. II. Porto Alegre: Globo, 1922, 9-34.

CURY, Isabelle (Org.). **Cartas Patrimoniais**. 3ª edição. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

DAHLHAUS, Carl. **Fundamentos de la historia de la musica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

- DAUMARD, Adeline. **Hierarquia e riqueza na sociedade burguesa**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.
- DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.
- DIDONET, Zilah Cercal. **O Positivismo e a Constituição Rio-Grandense de 14 de Julho de 1891**. Santa Maria: Imprensa Universitária/UFSM, 1977.
- D'INCAO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). **História das mulheres no Brasil**. 9ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, 223-240.
- DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. **Porto Alegre, 1900-1920: estatutária e ideologia**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.
- DUBY, Georges. **Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios**. Tradução: Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- EDGAR, Andrew; SEDGWICK. **Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. Tradução Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003.
- FÉLIX, Loiva Otero. **Coronelismo, borgismo e cooptação política**. 2ª edição revista e ampliada. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (coordenadoras). **Usos & abusos de história oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. **Patrimônio: discutindo alguns conceitos**. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v.10, nº. 3, 2006, p. 79-88.
- FLORES, Hilda A. Hübner. **Sociedade: preconceitos e conquistas**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1989.
- FONSECA, Pedro C. Dutra. **RS: economia & conflitos políticos na República Velha**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- FRANCO, Sérgio da Costa. **Júlio de Castilhos e sua época**. 4ª edição. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1996.
- FREITAS, Sônia Maria. **História Oral: procedimentos e possibilidades**. Arquivo Upado por Murilo Bauer – filewarez. s/d
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Memória musical: retratos de um conservatório**. São Paulo: Annablume, 2010.
- _____. **Funções, representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico**. In: **Revista do Conservatório de Música da UFPEL (Revista acadêmica digital sobre Música)**. Nº. 1. <http://www.ufpel.edu.br/conservatório/revista.>, Pelotas: Dezembro, 2008, 166-194.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOLDBERG, Luiz Guilherme Duro; NOGUEIRA, Isabel Porto. **Centro de Cultura Artística do Rio Grande do Sul: o início de um projeto ambicioso**. In: Seminário Internacional Memória e Patrimônio – Políticas e Acervo, 2009, Pelotas. **Cadernos Memória e Patrimônio – Políticas e Acervo**. Pelotas: Editora e Gráfica da UFPEL; Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, 2009. 1 CD-ROM.

GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (Coordenação Geral); RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; AXT, Gunter (Diretores dos volumes). **República Velha (1889-1930)**. v.3 T.1. Passo Fundo: Méritos, 2007.

GUTFREIND, Ieda. **A historiografia Rio-Grandense**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

_____. **Historiografia Sul-Rio Grandense e o Positivismo Comtiano**. In: **Revista Estudos Leopoldenses**. v. 30 nº. 137. Porto Alegre: Unisinos, Maio/Junho 1994.

HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil (1850 - 1940)**. Tradução: Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Los marcos sociales de la memoria**. Tradução: Manuel Antonio Baeza e Michel Mujica. Rubi (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5ª edição. 2ª reimpressão. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

_____. **A história nova**. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LE MOS, Carlos A.C. **O que é patrimônio histórico**. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LINS, Ivan Monteiro de Barros. **História do Positivismo no Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2009.

LOPES, Luiz Roberto. **História do Brasil contemporâneo**. 6ªedição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

_____. **Cultura brasileira: de 1808 ao pré-modernismo**. 2ªedição. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). **História das mulheres no Brasil**. 9ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, 443-481.

LOVE, Joseph L. **O regionalismo gaúcho e as origens da revolução de 1930**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

LOWENTHAL, David. **Why sanctions seldom work: reflections on cultural property nationalism**. International Journal of Cultural Property, (12), 2005.

LUCAS, Maria Elisabeth. **Classe dominante e cultura musical no RS**, In: BOEIRA, Nelson et al. **RS: cultura e ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980, 150-167.

_____. **História e patrimônio de uma instituição musical: um projeto modernista no sul do Brasil?** In: NOGUEIRA, Isabel Porto (Org.) **História Iconográfica do Conservatório de Música da UFPEL**. Porto Alegre: Palotti, 2005.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira - dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1977.

MCCLARY, Susan. **Feminine endings: music, gender & sexuality**. Minneapolis: University of Minnesota, 2002.

MARTINS, Liana Bach; SILVA, Luís Antônio Costa da; NEVES, Gervásio Rodrigo (Orgs.) **Pensamento político de Júlio de Castilhos**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editora, 2003.

MARTINS, Solismar Fraga. **Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)**. Rio Grande: Editora da FURG, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MONTEIRO, Hamilton M. **Brasil Império**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Brasil República**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOGUEIRA, Isabel Porto (Org.) **História Iconográfica do Conservatório de Música da UFPEL**. Porto Alegre: Palotti, 2005.

_____. **El pianismo em la ciudad de Pelotas (RS, Brasil) de 1918 a 1968**. Pelotas: Editora Universitária, 2003.

_____; GOLDBERG, Luiz Guilherme Duro; SILVA, Flávio. **Instituições musicais no RS no período 1915-1925: um estudo sobre o projeto de interiorização da cultura artística de Guilherme Fontainha e José Corsi**. In: MICHELON, Francisca; TAVARES, Francine Silveira (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios sobre a diversidade cultural**. V.1 Pelotas: Editora da UFPEL, 2008.

_____; MICHELON, Francisca Ferreira. **Negociações da modernidade: imagens de mulheres intérpretes no sul do Brasil no começo do século XX**. In: SILVA, Úrsula Rosa da et al (Orgs.). **Imagens tangenciadas no tempo: estudos sobre representações femininas**. Pelotas: Editora da Universidade/UFPEL, 2010, 39-55.

_____. **A pose da diva: as fotografias de Zola Amaro na Ilustração Pelotense.** In: SILVA, Úrsula Rosa da et al (Orgs). **Gênero, arte e memória.** Pelotas: Editora da Universidade/UFPEL, 2009, 99-116.

_____. **Imagens e representação em mulheres musicistas: algumas reflexões sobre mulheres violonistas.** In: MICHELON, Francisca et al (Orgs.). **Fotografia e Memória.** Pelotas: Editora e gráfica Universitária da UFPEL, 2008, 43-66.

_____; SOUZA, Márcio de. **A Música (1889-1930).** In: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (Coordenação Geral); RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; AXT, Gunter (Diretores dos volumes). **República Velha (1889-1930).** V.3 T.2. Passo Fundo: Méritos, 2007.

_____. **Antônio Leal de Sá Pereira e seus artigos de Pelotas: antecipações da ideologia modernista de 1922.** In: **Em Pauta,** Porto Alegre, v.19, n°. 32/33, 47-75, janeiro a dezembro 2008.

_____; FERREIRA, Maria Letícia Mazzuchi; CARDOSO, Alex Vaz. **A música se faz porque é a vida: trajetórias de vida de mulheres musicistas e a relação com o Conservatório de Música de Pelotas – RS. Métis: história & cultura,** v.6, n°. 12, 239-258, jul./dez, 2007.

NOVAIS, Fernando A. (Org. da coleção); SEVCENKO, Nicolau (Org. do volume). **História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio.** v 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OUTHWAITE, William et al. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

PELEGRIINI, Sandra C.A.; FUNARI, Pedro. **O que é patrimônio cultural imaterial.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Patrimônio histórico e cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru/SP: EDUSC, 2005.

_____. **Mulheres públicas.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. 1ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Minha história das mulheres.** Tradução: Ângela M.S.Corrêa. 1ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Tradução: Denise Bottmann. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Funções da família.** In: PERROT, Michelle (Org.) **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra.** Tradução: Denise Bottmann e Bernardo Joffily. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 90-191.

- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1991.
- _____. **República Velha gaúcha: charqueadas, frigoríficos, criadores**. Porto Alegre: Movimento/IEL, 1980.
- _____. **O cotidiano da República**. 4ª edição. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.
- PIMENTEL, Fortunato. **Aspectos Gerais do Município de Rio Grande**. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1944.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes Históricas**. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINTO, Celi Regina J. **Positivismo: um projeto político alternativo (RS: 1889-1930)**. Porto Alegre, 1986.
- POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- _____. **Um ecossistema do patrimônio**. In: CARVALHO, C. S. de; GRANATO, M; BEZERRA, R. Z; BENCHETRIT, S. F. (Orgs.). **Um olhar contemporâneo sobre a preservação do patrimônio cultural material**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008.
- PROST, Antoine; VINCENT, Gerard (Orgs.). **História da vida privada**. Tradução: Denise Bottmann e Dorothee de Bruchard. v.5 São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). **História das mulheres no Brasil**. 9ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, 578-605.
- REAL, Antônio T. Corte. **Subsídios para a história da música no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/IEL, 1980.
- Relatório da Intendência Municipal de Rio Grande do ano de 1925**. Rio Grande: Acervo da Biblioteca Rio-Grandense.
- Relatório da Intendência Municipal de Rio Grande do ano de 1930, 1931 e 1932**. Rio Grande: Acervo da Biblioteca Rio-Grandense.
- Relatório da Intendência Municipal de Rio Grande do ano de 1948**. Rio Grande: Acervo da Biblioteca Rio-Grandense.
- Relatório da Intendência Municipal de Rio Grande do ano de 1949**. Rio Grande: Acervo da Biblioteca Rio-Grandense.
- RIBEIRO JR, João. **O que é Positivismo**. 7ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2006.

- RODRIGUES, Marly. **A década de 50: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.
- RÜDIGER, Francisco Ricardo. **Paradigmas do estudo da história: os modelos de compreensão da ciência histórica no pensamento contemporâneo**. Porto Alegre/RS: IEL, Editora IGEL, 1991.
- SCHELLENBERG, Theodore R. **Arquivos modernos: princípios e técnicas**. Tradução: Nilza Teixeira Soares. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. [http:// www.Dhnet.org. br/direitos/texto/generodh/gen_categoria.html](http://www.Dhnet.org.br/direitos/texto/generodh/gen_categoria.html), s/d.
- _____. **O enigma da igualdade**. *Revista Estudos Feministas*, janeiro-abril, ano/v. 13, nº001, Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, 11-30.
- SÉREM, Maria do Carmo. **Metáforas do sentir fotográfico**. Porto: CPF, 2002.
- SMITH, Bonnie G. **Gênero e história: homens, mulheres e a prática histórica**. Tradução: Flávia Beatriz Rossler. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- SPARVOLI, Rossana Marina Duro; GOLDEBERG, Luiz Guilherme Duro. **O Conservatório de Música do Rio Grande no Jornal o Tempo**. XVII CIC/X ENPOS. http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/LA/LA_01476.pdf.
- SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **O nacional e o popular na cultura brasileira**. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.
- SULLEROT, Évelyne. **A Mulher no trabalho: história e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1970.
- TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL, 1995.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- TOFFANO, Jaci. **As pianistas dos anos 1920 e a geração jet-lag**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- TOURAINE, Alain. **O mundo das mulheres**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 3ª edição. Brasília: Editora da UNB, 1995.

VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. **Compreender Bergson**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZANINI, Walter (org.). **História geral da arte no Brasil**. v. 2. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

WINTER, Leonardo Loureiro et al. **O Conservatório de Música do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul: Fundação e Primeiros Anos (1908-1912)**. In: **Revista do Conservatório de Música da UFPEL (Revista acadêmica digital sobre Música)**. Nº. 1. <http://www.ufpel.edu.br/conservatório/revista>, Pelotas: dezembro, 2008, 195-219.