

## Lembranças de família por mulheres musicistas

**Gianne Zanella Atallah**

**Resumo:** O artigo pretende abordar algumas formas de representações de mulheres musicistas, a partir dos relatos orais de alunas e professoras do Conservatório de Música da cidade de Rio Grande entre a década de 1940 e a primeira metade da década de 1950, sendo essas canalizadas a partir da família, como principal meio gerador entre o público e o privado estando sob os auspícios dos elementos positivistas do Rio Grande do Sul preponderantemente entre o fim do século XIX e primeira metade do século XX, que foram determinantes para o modelo de conduta tanto no modo de pensar como de fazer.

**Palavras-chave:** Música. Gênero. Positivismo. História Oral.

**Abstract:** The article aims to address some forms of representation of women musicians, from oral reports of students and teachers of the Music Conservatory of the city of Rio Grande between the Decade of 1940 and the first half of the Decade of 1950, being these forms of representation

*Gianne Zanella Atallah.* Graduada em História - Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG/RS (1993). Especialista em Patrimônio Cultural pelo Instituto de Letras e Artes - UFPEL/RS (1997). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pelo Instituto de Ciências Humanas - UFPEL/RS (2011). Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Artes e Patrimônio/ Caixa de Pandora: Mulheres Filósofas e Mulheres Artistas do século XX e XXI, coordenado pela Professora Dra. Rosa Úrsula da Silva. Professora de História da Rede Municipal - SMEC/Prefeitura Municipal do Rio Grande/RS. E-mail: [gihistoria@ig.com.br](mailto:gihistoria@ig.com.br)

channelled from the family, this as primary means generator between the public and private and being under the auspices of positivist elements of Rio Grande do Sul, mainly between the end 19TH century and first half of the 20th century, which were instrumental to the model of conduct both in the way of thinking to do.

**Keywords:** Music. Gender. Positivism. Oral History.

### Introdução

As reflexões desse artigo que aqui serão apresentadas partiram de uma dissertação de Mestrado, intitulada *Trajatórias Musicais de Alunas e Professoras do Conservatório de Música de Rio Grande/RS* e que pretendeu abordar algumas formas de representações de mulheres musicistas, a partir dos relatos orais de alunas e professoras do Conservatório de Música da cidade de Rio Grande/RS entre a década de 1940 e a primeira metade da década de 1950, sendo essas formas de representações canalizadas a partir da família, esta como principal meio gerador entre o público e o privado e estando sob os auspícios dos elementos positivistas do Rio Grande do Sul que preponderou entre o fim do século XIX e primeira metade do século XX, que foram determinantes para o modelo de conduta tanto no modo de pensar como de fazer.

Nesse contexto a mulher como principal referência dentro deste pensamento, 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 pelos meios geradores que a produziram: a família, o ensino-aprendizagem, a carreira profissional, a vida artística, que congregaram o público e o privado, sendo que nesse trabalho contemplaremos somente o primeiro.

Quanto ao estudo do comportamento subjetivo do gênero aliado ao conceito de poder simbólico foi possível observarmos que a história oral como recurso metodológico parte da subjetividade, da rememoração do *eu* sobre o *contexto*, diferentemente dos documentos escritos que confirmam-se pela objetividade

de quem o produz, e não de quem o interpreta, e isso propiciou a construção de uma pequena representatividade da memória das mulheres musicistas de Rio Grande, associadas a sua presença ao Conservatório de Música de Rio Grande/RS.

As senhoras entrevistadas caracterizaram uma coletividade formada pela presença de três grupos: *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 mesmo sendo várias vivências, relatadas individualmente, é possível perceber a formação de uma memória coletiva, com elementos sócio-culturais que se entrecruzaram, expondo o vínculo de suas lembranças sustentado pela ação tanto do corpo quanto do espírito.

## 1. Contexto sócio-cultural nos séculos XIX e XX

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.

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 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 estados<sup>1</sup>, a Monarquia correspondia à fase tecnológico-militar, que devia ser superada pela fase positiva cuja melhor

<sup>1</sup> 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, 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, p. 8).

<sup>2</sup> CARVALHO, José Murilo. *A Formação das almas*. 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 27.

<sup>3</sup> Idem, p. 22.

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 idéia 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 idéia republicana entre o operariado, especialmente o estatal<sup>2</sup>.

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<sup>3</sup>.

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 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.

Nos anos finais do século XIX, o poder castilhistas 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 castilhistas se mostrava como um autoritarismo encantador, sedutor, pois se impregnava no modo de viver e pensar na sociedade.

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,

<sup>4</sup> 1989 apud D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, 228.

<sup>5</sup> D'INCAO, Maria Ângela, op. cit., p. 228.

sem muitos afazeres domésticos, sem muito aprendizado. Tudo era delimitado pelo homem, a partir do momento em que delimitava o seu espaço de poder.

E esse poder 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<sup>4</sup>.

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<sup>5</sup>.

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 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”.<sup>6</sup> 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<sup>7</sup>.

Essa proximidade com o trabalho fora fez com que a mulher, assim como a família, entre as décadas de 1940 e 1950 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

<sup>6</sup> D’INCAO, op. cit. p. 230.

<sup>7</sup> RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 588-9.

<sup>8</sup> LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, 446.

<sup>9</sup> LOURO, op. cit., p. 450.

<sup>10</sup> TOFFANO, Jaci. *As pianistas dos anos 1920 e a geração jet-lag*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 52.

<sup>11</sup> Idem.

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 nas 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”<sup>8</sup>, 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 estava 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”.<sup>9</sup> 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<sup>10</sup>. Sem contar que “possibilitaria que elas encontrassem “melhores partidos” no mercado matrimonial local”<sup>11</sup>.



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.

<sup>12</sup> TOFFANO, op. cit., p. 53.

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<sup>12</sup>.

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 Conser-

<sup>13</sup> SCOTT, s/d: 1.

<sup>14</sup> BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 8/9.

vatórios de Música, 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.

## **2. O gênero: representação enquanto teoria e tentativa de prática**

Nosso estudo apoiou-se em Joan Scott que no seu artigo *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*, o concebeu como categoria de análise e expressou a preocupação de muitos em quererem teorizar o gênero<sup>13</sup>, o que conflitou não só o entendimento quanto ao gênero como categoria, mas dificultou o entendimento das variações culturais provenientes dos grupos que o produzem.

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.

Assim percebemos a construção do poder simbólico que é o resultado do movimento da realidade, e que de forma integrada concebe o espaço, e os elementos que ali habitam<sup>14</sup>. 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”.<sup>15</sup> 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.

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.

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.

### **3. As mulheres musicistas e suas referências familiares através de suas memórias**

Ao escolhermos a história oral como recurso metodológico nossa proposta foi 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 [...]”.<sup>16</sup> 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

<sup>15</sup> Idem, p. 8.

<sup>16</sup> MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

<sup>17</sup> BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Tradução Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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.

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<sup>17</sup> define para a memória, já que está associa-

da 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, 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 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 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

<sup>18</sup> Cabe observar que a referência nas entrevistas quanto ao Conservatório de Música remete a dois locais: em Rio Grande e Pelotas, sendo que nesse artigo será identificado um ou outro conforme informação da entrevistada em questão.

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.

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 de Música<sup>18</sup>, 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 de Música, 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.

No fim da década de 1940 a *Sra. Sarita Souza* relata 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 [...]”.<sup>19</sup> No mesmo período podemos observar a mesma situação, quando a *Sra. Anna Seifriz*, 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”.<sup>20</sup>

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.<sup>21</sup>

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

<sup>19</sup> Entrevista realizada em 11/09/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

<sup>20</sup> Entrevista realizada em 10/11/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

<sup>21</sup> Entrevista realizada em 11/09/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

<sup>22</sup> Idem.

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.<sup>22</sup>

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 1960.

Permeando entre os anos de 1930 e 1940 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.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Entrevista realizada em 20/08/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

Esse mesmo costume europeu, mesmo que já nos anos de 1950, ainda era reforçado pela *Sra. Arlete Fogaça* que nos relata:

<sup>24</sup> Entrevista realizada em 27/09/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

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.<sup>24</sup>

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 de 1950 passou a ter uma perspectiva mais industrializada, o consumo tornou-se mais volúvel, tanto cultural quanto socialmente, 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, algo observado durante a segunda metade da década de 1920, do espaço artístico, através do que 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

<sup>25</sup> Entrevista realizada em 17/08/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

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 [...].<sup>25</sup>

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 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. Permeando a primeira metade da década de 1950, a *Sra. Dalzi Lempek* nos relata que a mãe desejava estudar piano, mas não havia desfrutado de condições financeiras apropriadas, assim:

<sup>26</sup> Entrevista realizada em 17/09/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

[...] 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.<sup>26</sup>

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, remetendo as décadas de 1960 e 1970, 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

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Entrevista realizada em 20/08/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

pro 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).<sup>27</sup>

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 aspectos 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, no início da primeira metade da década de 1940, 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 [...].<sup>28</sup>

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 [...].<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> Entrevista realizada em 17/08/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

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).<sup>30</sup>

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

<sup>31</sup> Entrevista realizada em 20/08/2010 na cidade de Rio Grande/RS.

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 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 antecederam os seus pais. É conseqüentemente 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 desconfianças, 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.<sup>31</sup>

Mas ela nos relata também a relação com os filhos, pois já trabalhava no Conservatório de Música de Rio Grande 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.

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.

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”<sup>32</sup>.

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”<sup>33</sup>.

É importante ressaltar que não podemos confundir memória coletiva e memória histórica. Com relação à memória histórica, Maurice Halbwachs nos

<sup>32</sup> HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006, p. 106.

<sup>33</sup> GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: 34, 2006, p. 40.

<sup>34</sup> HALBWACHS, op. cit., p.132.

<sup>35</sup> Idem, p. 133.

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”<sup>34</sup>.

E sobre a memória coletiva ele nos diz que “re-trocede 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”<sup>35</sup>.

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.

### **Considerações finais**

Com tais reflexões entendemos que 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.

Manter 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 de Rio Grande, um espaço onde se sabia quem estava ali, a procedência familiar, os professores, o método de ensino, confirmava-se como a extensão do lar.

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 rememora o passado. E quando olhamos o que ficou, vivenciamos novamente o momento, sem dele participar, somos espectadores da nossa memória.

### Referências

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Tradução Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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.

CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas*. 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 223-240.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: 34, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 443-481.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coordenação dos textos). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 578-605.

TOFFANO, Jaci. *As pianistas dos anos 1920 e a geração jet-lag*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

Texto recebido em 31/08/2011.

Texto aprovado em 10/09/2011.