

PROFESSORAS & ARTISTAS: TRAJETÓRIAS DO GÊNERO A PARTIR DOS RELATOS ORAIS DE ALUNAS E PROFESSORAS DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE RIO GRANDE.

GIANNE ZANELLA ATALLAH*

RESUMO

O referido artigo pretende identificar as formas de representação das mulheres musicistas, a partir das memórias das Alunas e Professoras do Conservatório de Música de Rio Grande, destacando duas categorias de representação: as Professoras e as Artistas. 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. 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 de Rio Grande como importante espaço de atuação feminina na esfera pública.

Palavras-chave: Música, Mulher, Positivismo, Conservatório de Música de Rio Grande.

ABSTRACT

This article seeks to identify the forms of representation of women musicians, from the memories of the students and Teachers of the Music Conservatory of Rio Grande, highlighting two categories of representation: the teachers and Artists. Took itself as temporal work the Decade of 1940 until the first

* 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. Professora de História da Rede Municipal - Secretária Municipal de Cultura - SMC/Prefeitura Municipal do Rio Grande/RS. E-mail: gizaatallah@gmail.com.

half of 1950, considering the acting period of women interviewed within the Conservatory of music in Rio Grande. From the 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 being an artist and being a teacher. In addition to realizing the direct representation with each of these roles, we identified the process of conquest of space music by women, setting up the Big River Conservatory of music as an important female performance space in the public sphere.

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

A referência positivista que estava presente no Rio Grande do Sul, diferenciava-se do pensamento positivista a nível nacional e por conseguinte os interesses que se consolidaram na prática desse pensamento. 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.

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, 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.

1. GÊNERO POR ELE MESMO

Partindo dessas premissas de que os papéis sociais não mudaram 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.

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.

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.

2. 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 percebível 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.

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.

3. 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 sim 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).

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. Conseqüentemente, 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.

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*.

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.

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 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.

4. MEMÓRIAS ORAIS DE PROFESSORAS & ARTISTAS

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.¹

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,

1 Entrevista realizada em 17/09/2010.

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, 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.²

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:

2 Entrevista realizada em 20/08/2010.

[...] 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.³

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 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 [...].⁴

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, [...].⁵

3 Idem.

4 Entrevista realizada em 17/09/2010.

5 Entrevista realizada em 27/09/2010.

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 professora, coitada (Grifo nosso em referência a fala de outra pessoa feita pela entrevistada).⁶

O fato de o marido se conformar com a atuação da esposa, a *Sra. Arlete*, talvez estivesse fundamentado mais no ambiente, do

⁶ Entrevista realizada em 27/09/2010.

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 [...].⁷

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,

7 Entrevista realizada em 17/09/2010.

pois esse, segundo nossas entrevistadas, *era grátis, não havia mensalidade*. Somente lá no 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 aula.⁸ 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. 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).⁹

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).¹⁰

8 Havia dificuldade em adquirir os instrumentos por parte da Intendência Municipal.

9 Entrevista realizada em 27/09/2010.

10 Entrevista realizada em 27/09/2010.

[...] eu ainda peguei a dona Inah, em banca de exame, e ela era diretora, tinha um medão dela [...] (Sra. Sarita de Souza).¹¹

[...] 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).¹²

[...] 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).¹³

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:

11 Entrevista realizada em 11/09/2010.

12 Entrevista realizada em 17/08/2010.

13 Entrevista realizada em 10/11/2010.

[...] 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 [...].¹⁴

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 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

¹⁴ Entrevista realizada em 21/10/2010.

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...¹⁵

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 [...]¹⁶

Já na 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

15 Entrevista realizada em 17/09/2010.

16 Entrevista realizada em 10/11/2010.

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.¹⁷

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.¹⁸

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.

O 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

17 Entrevista realizada em 17/08/2010.

18 Idem.

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 [...].¹⁹

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.²⁰

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.²¹

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 [...]”²². 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.

19 Entrevista realizada em 20/08/2010.

20 Entrevista realizada em 27/09/2010.

21 Entrevista realizada em 17/09/2010.

22 Idem.

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”.²³

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. 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

23 Entrevista realizada em 19/08/2010.

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.

CONSIDERAÇÕES

Apontamos algumas constatações que no decorrer da pesquisa foram surgindo. 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.

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 truncado, 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?

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.

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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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.

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

NOGUEIRA, Isabel Porto (Org.) **História Iconográfica do Conservatório de Música da UFPEL**. Porto Alegre: Palotti, 2005.

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.

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