



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

RAYSSA CLAUDINO DE MELO

FLORA E SEU PIANO: MÚSICA E CAPITAL CULTURAL

JOÃO PESSOA, PB

2024

RAYSSA CLAUDINO DE MELO

FLORA E SEU PIANO: MÚSICA E CAPITAL CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Graduação em Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Música.

Orientador(a): Dr^a Maura Lúcia Fernandes Penna

JOÃO PESSOA, PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528f Melo, Rayssa Claudino de.

Flora e seu piano: música e capital cultural /
Rayssa Claudino de Melo. - João Pessoa, 2024.
55 f.

Orientação: Maura Penna.
TCC (Graduação) - UFPB/CCTA.

1. Música - Licenciatura - TCC. 2. Piano - Ensino de
adultos. 3. Música - Gênero - Aspectos sociais. 4.
Mulher - Ensino de piano. I. Penna, Maura. II. Título.

UFPB/CCTA

CDU 78:37(043.2)

RAYSSA CLAUDINO DE MELO

FLORA E SEU PIANO: MÚSICA E CAPITAL CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Graduação em Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Música.

Aprovada em: 03/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MAURA LUCIA FERNANDES PENNA
Data: 06/05/2024 13:26:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Maura Lúcia Fernandes Penna (orientadora)
Departamento de Educação Musical - UFPB

Documento assinado digitalmente
 KLESIA GARCIA ANDRADE
Data: 07/05/2024 11:13:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Klésia Garcia Andrade (membro interno)
Departamento de Educação Musical - UFPB

Documento assinado digitalmente
 ALICE LUMI SATOMI
Data: 07/05/2024 12:17:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Alice Lumi Satomi (membro interno)
Departamento de Educação Musical - UFPB

Dedico este trabalho a memória do meu pai, como reconhecimento pelas maiores heranças que pode me deixar: o capital econômico investido em minha educação, e os capitais culturais, nos estados incorporado (seu canto e nossa música partilhada em vida), objetivado (meu violino) e institucionalizado (meus diplomas de Direito, Bacharelado em Música, e esta Licenciatura em Música).

AGRADECIMENTOS

Ao divino que guia minha trilha e me conduz à luz, à paz e ao amor. Ao mestre que me traz força e firmeza, nessa caminhada chamada vida.

A minha família, em especial a minha mãe que me deu a luz, e ao meu pai (em memória) que me deu a força, e me ensinaram que educação é a única herança que podem me deixar.

Ao meu esposo querido, que me nutre de amor e afeto, e tem o dom da calma e segura minha mão quando a maré está turva e agitada dentro de mim.

Ao meu sogro e a minha sogra, pelo afeto e apoio que me dão e pelo carinho que me ofertam.

A minha orientadora Dr^a Maura Penna, que me proporcionou um conhecimento mais profundo sobre a Educação Musical, permitindo-me encontrar significações nesse caminho, e aos membros da banca, Dr^a Klésia Andrade e Dr^a Alice Lumi, pelos relevantes apontamentos e partilha nesta caminhada acadêmica.

A minha ex-professora de violino Dr^a Sandra Aquino, minha gratidão pela oportunidade e apoio que me deu nos anos em que estivemos juntas no meu Bacharelado em Música, concluído em 2020.1, o qual me trouxe até essa Licenciatura em Música.

Ao coordenador e ex-coordenador da Licenciatura em Música, Dr. Vanildo Mousinho Marinho e Dr. Fábio Ribeiro, pelo olhar humano e por todo auxílio que dão aos alunos indistintamente.

Aos professores do Departamento de Educação Musical, os quais nos inspiram, através de sua dedicação ao ensino mais humano e integrativo, a vestir a camisa da docência em música.

Aos colegas do PIBIC/PIVIC, que compartilharam juntos as dores e as delícias de fazer pesquisa em música, e aos participantes do grupo Música, Cultura e Educação pela partilha.

Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre.

(Simone de Beauvoir)

Resumo

Este estudo busca compreender a significação do estudo do piano para uma mulher paraibana acima de 60 anos: “Flora” (nome fictício para manter o anonimato da participante da pesquisa). Seus objetivos específicos são: discutir o contexto cultural e histórico acerca do estudo do piano para mulheres de certa posição social; analisar o percurso de vivências musicais que marcam a trajetória de vida de Flora; e identificar as motivações e expectativas para seus estudos de piano na terceira idade. Para esta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a História de Vida Musical. Na busca por essas memórias, foi utilizada, como instrumento de coleta de dados empíricos, a entrevista narrativa, com foco na compreensão da significação do estudo do piano no momento da coleta, que, no entanto, se relaciona com o contato com a música ao longo de sua vida, especialmente em família. A entrevista narrativa foi complementada por outra entrevista de caráter narrativo, porém baseada em roteiro flexível, formulado a partir de conteúdos imanentes da primeira entrevista. A pesquisa tem caráter interdisciplinar, com referencial teórico da Sociologia e Educação Musical. Baseando-se na teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu, foi analisada a trajetória de vida musical de Flora, 71 anos, comerciante e estudante de piano. A partir de seus relatos, foram identificados três principais pontos de análise: interesse pela música condicionado por crenças como “aptidão” e “dom”, influência familiar nos estudos iniciais de música, e o piano como objeto de herança familiar. O conceito de capital cultural incorporado traduz concepções de desenvolvimento musical associado ao investimento não apenas econômico, mas, sobretudo, de tempo nas práticas musicais; por sua vez, o capital cultural objetivado revela o instrumento musical herdado da família como um capital ativo, de forma material e simbólica, cujos benefícios de seu uso e prática só são percebidos por quem detém a incorporação do capital cultural adquirido em sua trajetória de vida, pela influência familiar. Conclui-se que a prática musical de piano – segundo a perspectiva de Flora, e dados analisados pelo seu relato – é reconhecida como resquício da educação humanística burguesa, a qual preconiza a formação integral e cultural de jovens moças destinadas a cumprir com seus papéis sociais de esposa e mãe.

Palavras-chave: capital cultural; relações de gênero; história de vida musical; aluna adulta de piano.

Abstract

This study aims to understand the significance of piano study for a woman from Paraíba above 60 years old: “Flora” (a fictitious name to maintain the participant's anonymity). Its specific objectives are: to discuss the cultural and historical context regarding piano study for women of a certain social position; to analyze the trajectory of musical experiences that mark the Flora’s life path; and to identify the motivations and expectations for her piano studies in old age. For this research, a qualitative approach was adopted, with Musical Life History as the methodology. In the search for these memories, the narrative interview was used as an empirical data collection, focusing on understanding the significance of piano study at the time of data collection, which, however, relates to the individual’s lifelong engagement with music, particularly within the family context. The narrative interview was complemented by another narrative interview, based on a flexible script, formulated from inherent content of the first interview. The research is interdisciplinary, drawing on theoretical references from Sociology and Music Education. Based on Pierre Bourdieu's theory of cultural capital, the musical life trajectory of Flora, a 71 years old merchant and piano student, was analyzed. From her accounts, three main points of analysis were identified: interest in music conditioned by beliefs such as "aptitude" and "talent", family influence on initial music studies, and the piano as an object of family heritage. The concept of embodied cultural capital translates conceptions of musical development associated not only with economic investment but, above all, with time spent on musical practices; in turn, objectified cultural capital reveals the family inherited musical instrument as an active capital, both material and symbolic, with benefits derived from its use and practice are only perceived by those who have incorporated the acquired cultural capital throughout their life trajectory, influenced by family. It can be concluded that piano musical practice – by Flora’s perspective, and analysed data – is recognized as a vestige of bourgeois humanistic education, which emphasizes the comprehensive cultural development of young women, preparing them to fulfill their social roles as wives and mothers.

Keywords: cultural capital; gender relations; musical life history; adult piano student.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. GÊNERO E CAPITAL SOCIAL.....	17
2.1 Bourdieu: espaço social e capital cultural	18
2.2 O papel da mulher na sociedade	21
2.2.1 <i>Papel da mulher frente à dominação masculina</i>	23
2.2.2 <i>A mulher e sua educação musical ao piano</i>	25
3. A MÚSICA E O PIANO NA VIDA DE FLORA.....	33
3.1 Interesse pela música.....	33
3.2 Influência familiar nos estudos iniciais.....	36
3.3 O piano como herança familiar	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE	53

1. INTRODUÇÃO

A música atrai a maioria dos seres humanos, do bebê ao idoso, os quais costumam estabelecer relações com ela no decorrer de suas vidas. Algumas pessoas iniciam o estudo de instrumentos musicais – seja no âmbito formal ou não, por conta própria ou influência familiar –, na busca por produzir sons, tocar músicas ou outras motivações internas opostas ao anseio de uma possível profissionalização na área musical, não vislumbrando a música como possibilidade de trabalho remunerado.

Embora ainda hoje o estudo do instrumento musical não necessariamente direcione o(a) jovem estudante a se especializar ou se profissionalizar em música no futuro, algumas dessas pessoas acabam retornando, quando adultas e por própria vontade, às aulas de música.

Diante disso, enfocamos o estudo musical por mulheres adultas estabelecidas em outras profissões – portanto não tendo seguido carreira profissional na área da música –, na faixa etária dos 60 anos ou mais, as quais trazem, em suas histórias de vida, resquícios de uma época em que a educação musical era ferramenta de formação cultural feminina. Sendo assim, esse recorte geracional e de gênero nos expõe a uma educação musical com perspectivas sociais e culturais, alinhadas a costumes europeus (Diniz, 1999; Travassos, 1999; Carvalho, 2012; Camacho, 2013).

Seguindo a ideia de conhecer as significações do estudo musical por sujeitos adultos, com enfoque no sexo feminino, e optando pelo piano como instrumento, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: *“O que o estudo do piano significa para uma mulher paraibana, com 60 anos ou mais, que não exerce a música como profissão?”*.

A delimitação da idade da mulher deve-se à proposta de compreender a motivação do seu estudo atual sob a luz de uma época em que, quando criança ou jovem, essa pessoa foi incentivada a estudar o instrumento, cujo alto custo configurava-o como um objeto de valor a ser exposto pela família à sociedade. Segundo a legislação vigente em nosso país (Brasil, 2003), pessoas a partir dos 60 anos são consideradas idosas¹, portanto, a participante da nossa pesquisa, nesta etapa de sua vida, é considerada uma mulher idosa. Porém, nosso foco de pesquisa incide sobre outros aspectos mais relevantes ao nosso problema, como questões de gênero, sociais e culturais, afastando-se de especificidades relacionadas ao estudo musical por idosos.

¹ Lei nº 10.741/03 – Art. 1º É instituído o Estatuto da Pessoa Idosa, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Ao propor a pesquisa com uma mulher adulta, na busca por compreender a significação dos seus estudos musicais atuais, fez-se necessário conhecer sua história de vida progressa, pois, “ainda que o sujeito adulto procure por estudos formais apenas nesta etapa de sua vida, a música estava de alguma forma presente em outros momentos de sua trajetória, em diferentes espaços e ambientes” (Penna; Araújo, 2022, p. 2).

Escolhemos para nossa análise as entrevistas narrativas² de uma mulher paraibana de 71 anos, cuja ocupação profissional se distancia da música; para manter o anonimato dessa mulher, a chamaremos, no decorrer deste trabalho, de “Flora”. Flora estuda piano há dois anos em uma escola de música privada, e relatou que, na infância, já havia tido seus primeiros contatos com o instrumento, através do incentivo dos seus pais, que gostavam muito de música e reconheciam nesse estudo uma boa ferramenta para a educação das filhas. Para tanto, sua família adquiriu o piano, hoje pertencente a ela como objeto de herança, o que a motivou também a retomar as aulas de música nesta etapa de sua vida.

A partir do conhecimento da história de vida musical de Flora, manifestaram-se questões de ordem econômica e social, bem como de cunho subjetivo, com conteúdo familiar e emocional. Isto é percebido com mais ocorrência em pessoas mais velhas, pois elas percebem o tempo como algo limitado, aproximando-se do fim da vida, e com isso “os objetivos emocionais assumem primazia” (Silva Júnior, 2018, p. 187). Diante disso, é certo afirmar que o ser humano, quando adulto/idoso, manifesta uma relação mais emotiva com a música e com o fazer musical, especialmente diante da evocação de memórias autobiográficas.

A escolha do presente tema, para aprofundamento de pesquisa, é justificada pela nossa participação no PIVIC – 2022/23 “O que quero com a música?: estudos musicais entre adultos com outras ocupações profissionais”, cujo material coletado em entrevistas nos guiaram a reflexões sobre a importância do piano no contexto de educação de jovens moças da década de 50 (século XX) para o casamento, em detrimento da carreira profissional na música. Foi dessa experiência que coletamos as entrevistas aqui analisadas.

Evidenciou-se que a educação musical feminina, especialmente através do piano, por vezes se dirigia a outros caminhos diversos do campo da música, distanciando-se de uma possível profissionalização na área. Para além de proporcionar conhecimentos de música e habilidade de tocar instrumento, o piano configurava-se como um objeto de distinção social a

² Depoimentos colhidos por mim em outubro e novembro de 2022, para a pesquisa *O que quero com a música?: estudos musicais entre adultos com outras ocupações profissionais* (PENNA, 2022), coordenado pela professora Maura Penna, no âmbito do PIVIC da UFPB, em plano de trabalho da vigência 2022-2023.

quem o possuía. Instigando especialmente as mulheres a desenvolverem habilidades refinadas, em uma sociedade patriarcal, o instrumento representou por muito tempo o ideal de cultura.

Essa referência também esteve inserida em minha própria família, quando pude perceber que o piano fez parte do meu primeiro contato musical, bem como de minhas irmãs mais velhas. O instrumento ainda hoje permanece na residência dos meus genitores, posicionado em um cômodo de destaque, como representação de um objeto de valor cultural e econômico. Costumes semelhantes ao do meu núcleo familiar foram identificados nas casas dos meus tios e primos, ao observar históricos de mulheres que estudaram o piano, mas não se profissionalizaram na música, e, ainda assim, possuem até hoje os instrumentos em seus lares.

Ao piano, então, são dadas – pelas usuárias do instrumento/objeto – significações que extrapolam a sua função musical e, no intuito de compreender essas outras manifestações, identificamos essa temática como pertinente para um estudo aprofundado, dentro da área de Educação Musical.

A busca pela significação é recorrente na psicologia, que vem construindo suas referências sobre bases filosóficas, mais especificamente nos conceitos da semântica, pragmática e hermenêutica. Nos dizeres de Israel Kujawa (2009, p. 104), “Seja na dimensão particular ou social, o ser humano vive orientado, explicitamente ou não, por um sentido ou significação”. Essa significação é manifestada através da linguagem, base da comunicação e expressão dos pensamentos e experiências de vida. Portanto, compreender o significado do estudo do piano por Flora nos apresentou informações do comportamento humano (Kujawa, 2009, p. 112), sob a influência de bases significativas, apresentadas de maneira mais formal (semântica), vinculadas a uma cultura (pragmática) ou contemplando contextos históricos específicos, visando à universalização (hermenêutica).

Por se tratar de um enfoque na compreensão de uma realidade social feminina nos estudos de música, a temática é possível de ser estudada dentro do âmbito da educação musical, utilizando dessa forma princípios e metodologias aplicados a esse campo científico, em uma interseção com a área da sociologia, com amparo da teoria dos capitais culturais, de Pierre Bourdieu.

Consistindo em uma pesquisa qualitativa, este trabalho é baseado na metodologia de história de vida, especificamente de história de vida musical, com base em entrevistas narrativas, visando compreender a trajetória de Flora, que se encaixou no perfil estabelecido – mulher paraibana a partir de 60 anos de idade, que buscou aulas de piano em algum momento

de sua vida, adulta ou na terceira idade, sem ter um envolvimento profissional com a música, já que ela era comerciante.

Sobre o método de história de vida, Aline Silva e colaboradores (2007, p. 29) destacam que ela “relaciona duas perspectivas metodológicas intimamente, podendo ser aproveitado como documento ou como técnica de captação de dados. Acrescentamos, nas duas perspectivas, a produção de sentido – importante proposta da aplicação deste método.”. Essa produção de sentido, ou significação, acontece quando o agente social, inserido no fenômeno social a ser estudado, interpreta e atribui significados à sua própria realidade. “O conhecimento de determinada ação só vai, então, fazer sentido se entendido dentro de seu contexto, na realidade em que é experimentada” (Silva *et al.*, 2007, p. 30).

Sendo assim, pelo caráter interpretativo, a escolha pela pesquisa qualitativa se faz adequada ao melhor desenvolvimento desse trabalho. Queiroz (2006, p. 90) confirma essa ideia, quando destaca a postura compreensiva das ciências humanas, cujo envolvimento do pesquisador o insere no lugar dos atores sociais, para “lidar com ações e fatos relacionados ao comportamento, conceito e produtos que envolvam a ação humana”. Neste caso, “o pesquisador está lidando com palavras, gestos, arte, músicas e vários outros fatores carregados de simbolismo, que não podem ser quantificados, mas sim interpretados de forma particular, de acordo com a singularidade de cada contexto.” (Queiroz, 2006, p. 90).

O método de história de vida, portanto, lida diretamente com a interpretação da realidade, a partir do olhar do sujeito que narra a história. Josso (2002, p. 141-142) expõe que:

[...] inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de investigação que estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjectiva de um material linguístico evocando a interioridade dos actores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior através das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projectos e das buscas que o constituem e o animam.

A narrativa que parte da história de vida se apresenta como uma “tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, actividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas, etc.” (Josso, 2002, p. 142). Ou seja, o indivíduo que narra sua vida se coloca em uma posição de “mobilidade da história para a história de vida, e da história de vida para o coletivo” (Silva *et al.*, 2007, p. 31).

Com um olhar sobre o percurso musical de Flora, esta pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo e atento à subjetividade da participante, respalda-se em outras fontes de dados

além da base bibliográfica, tendo assim um caráter flexível, conforme expressa Figueiredo (2010, p. 165):

A pesquisa qualitativa é flexível em termos de seu desenvolvimento. O pesquisador qualitativo está aberto para realizar mudanças estratégicas ao longo do processo de pesquisa, sem descaracterizar aquilo que vinha trabalhando. Trata-se de flexibilidade com a intenção de aproveitar elementos importantes que são revelados ao longo do processo e que não poderiam ser previstos antes do início da pesquisa e da imersão do pesquisador nos trabalhos de campo [...].

Partindo do problema da pesquisa, estipulou-se, como *objetivo geral*: Compreender a significação do estudo do piano para uma mulher paraibana acima de 60 anos.

Este objetivo geral foi desdobrado nos seguintes *objetivos específicos*:

- Discutir o contexto cultural e histórico acerca do estudo do piano para mulheres de certa posição social;
- Analisar o percurso de vivências musicais que marcam a trajetória de vida dessa estudante de piano;
- Identificar as motivações e expectativas dessa mulher para seus estudos de piano na terceira idade.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, com objetivo de “*compreender*, em lugar de *comprovar*” (Penna, 2020, p. 102), para acessar conteúdos subjetivos e memórias musicais mais íntimas dos sujeitos, a entrevista narrativa se mostrou como uma ferramenta de coleta adequada ao nosso objetivo de pesquisa. Segundo Graham Gibbs (2009, p. 80), a narrativa é “uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo [...] elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras”. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) afirmam que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

A narrativa, portanto, remete à capacidade de abstração e simbolização do ser humano, que expressa não só sua visão de mundo e experiência de vida, mas também conteúdos subjetivos e memórias autobiográficas. A memória, conforme Silva Júnior (2018, p. 174), é “a evocação de eventos pessoais” que ocorreram no passado, como forma de “recordação consciente de uma experiência pessoalmente vivida ou testemunhada”. Sendo assim, a história de vida relaciona-se diretamente à memória autobiográfica, e o ato de narrá-la faz com que a experiência vivida pelo narrador dê significado às memórias expostas.

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 92) apontam que “Narrações são ricas de colocações indexicadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações”. Diante dessa perspectiva multifacetada das narrativas, que se traduzem em relatos ricos em detalhes e significações, Penna (2021, p. 2) considera a entrevista narrativa como uma importante ferramenta, especialmente quando não se busca somente “os fatos em si, mas a maneira subjetiva como foram vivenciados por aquele que narra e incorporados à memória de modo significativo”.

Em um contexto de pesquisa qualitativa, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95) consideram a entrevista narrativa como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Por sua vez, Hermmans (1995, p. 183 *apud* Flick, 2004, p. 110) descreve o princípio da coleta:

Na entrevista narrativa, pede-se ao informante que apresente, em uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado [...] A tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim.

Ou seja, trata-se de um processo em que o sujeito entrevistado conduz livremente sua narrativa sobre o assunto solicitado, sem interferência do entrevistador, ou com interferência mínima, que Flick (2004, p. 114) chama de “escuta ativa”, em que o pesquisador se comunica brevemente com o sujeito, porém sem intervir na narrativa.

Para que essa partilha de experiências seja coerente na progressão dos eventos narrados e relacionada ao objetivo da pesquisa, Flick (2004, p. 110) cita o uso da “questão gerativa narrativa” como ponto de partida, a fim de “estimular a narrativa principal do entrevistado”. Assim, foi solicitado inicialmente a Flora o relato sobre sua própria trajetória de vida e percurso musical, e quanto a seus estudos de piano, bem como suas vivências musicais em diversos espaços, de acordo com a questão gerativa abaixo:

Por favor, me fale sobre a sua relação com a música neste seu momento de vida. Porque você está fazendo agora aulas de música. Pode falar de tudo que você achar importante sobre isso, das outras experiências que você teve com a música – qualquer tipo de música – na sua vida em diferentes momentos e ambientes (em casa, na família, com amigos, na igreja, na escola, etc.). Procure também contar como você se sente agora com suas aulas de música, o que esse estudo de música significa para você, e como se relaciona com as outras experiências com a música em sua vida, na juventude, na adolescência e na infância. Você não precisa ter pressa e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você nos interessa. (E1)

Previendo a necessidade de serem feitas mais de uma entrevista narrativa, como forma de dirimir possíveis lacunas e aprofundar elementos advindos do relato colhido, houve uma segunda entrevista narrativa, retomando questões da entrevista anterior. Amparada em roteiro flexível preparado após a transcrição da primeira narrativa, a segunda entrevista foi feita oito dias após a anterior, totalizando, assim, duas entrevistas. Ambas as entrevistas foram complementares e articuladas, seguindo as propostas de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95-100), com a primeira entrevista focada na “narração central”, partindo da “questão gerativa”, e a segunda entrevista com roteiro semiestruturado, partindo de “questões imanentes”, formuladas a partir da primeira narrativa, “retomando pontos da narração apresentada e/ou articuladas a ela” (Penna, 2021, p. 5).

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) consideram as questões imanentes como “temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante”, sendo perguntas que se referem “tanto aos acontecimentos mencionados na história, quanto a tópicos do projeto de pesquisa” (2002, p. 99). Assim, foram empregadas, na construção dessas questões, as palavras da informante, para lhe criar um ambiente familiar e de conexão com a pesquisadora. Entraram no roteiro da segunda entrevista questões imanentes como “Fale mais sobre a sua convivência familiar com a música. Como acontecia o fazer musical?” ou “Como você se sente estudando música hoje? O que você quer com a música hoje?”.

O foco dessas coletas foi a história de vida musical da participante da pesquisa, procurando conhecer seu percurso dentro da música e suas relações com o piano, além de suas motivações e expectativas, que a fazem permanecer no estudo do instrumento. Para tanto, suas falas foram gravadas em áudio e transcritas em ortografia padrão, excluindo o excesso de marcadores conversacionais³, respeitando, contudo, a construção das frases. A participante da pesquisa assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no apêndice deste trabalho.

A análise das entrevistas foi feita a partir das transcrições, com base nos objetivos propostos para essa pesquisa. Sendo assim, foram identificadas, em seus relatos, as vivências musicais que a participante teve em sua trajetória, bem como as motivações e expectativas nos seus estudos atuais de piano, e de posse desses dados, foram feitas conexões entre os estudos atuais e anteriores, entrecruzando com o suporte teórico de Pierre Bourdieu e demais fontes

³ Marcador conversacional é um termo da linguística, explicado por Penna (2020, p. 144) como “uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência”, as quais não trazem informações novas, mas ajudam a organizar o desenvolvimento da conversação, com seu caráter interativo e comunicativo.

bibliográficas. A pesquisa bibliográfica, portanto, acompanhou todo o processo de análise dos dados, dando referenciais teóricos à temática apresentada, como as questões de gênero e sociológicas ou relativas à educação musical, ou ainda questões culturais e de colonialidade.

Através do conhecimento da história de vida musical da participante da entrevista, foi possível conhecer seu percurso dentro da música e sua relação com o piano, além de suas motivações e expectativas. Esses dados coletados foram relevantes para compreender um recorte de uma sociedade com costumes próprios, revelando uma educação musical alimentada por hábitos patriarcais, apontados no decorrer desse trabalho, nos próximos capítulos, e alinhados sob a égide da teoria dos capitais culturais de Pierre Bourdieu.

Deste modo, este trabalho conta com duas seções, estruturadas da seguinte maneira: na primeira parte, com foco na base teórica, destacamos as teorias de Pierre Bourdieu, com atenção ao espaço social, o capital social e cultural, bem como a temática do “gênero”, com enfoque no contexto social e musical. Na seção subsequente, focada na entrevista de Flora, trazemos sua história de vida musical, analisada com base nos referenciais abordados anteriormente, resultando em três subtópicos: Interesse pela música, Influência familiar nos estudos iniciais e O piano como herança familiar. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o tema desenvolvido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nos Apêndices.

Seguindo essa estrutura, foi possível discutir o histórico do estudo do piano na Paraíba, o valor a ele atribuído e seu contexto cultural no passado, bem como entender os conceitos de colonialidade e capital cultural. Tudo isso auxiliou na compreensão aprofundada da trajetória de vida e do percurso musical da estudante de piano, por meio da evocação das suas memórias autobiográficas, as quais indicam suas motivações e expectativas em seus estudos passados e presentes. Isso indica a relevância da pesquisa para o meio científico, uma vez que traduz em dados analíticos uma realidade cotidiana nossa, atual, e inserida no âmbito de uma sociedade ainda com traços patriarcais.

2. GÊNERO E CAPITAL SOCIAL

A música, no ocidente, permeia todos os povos, de todos os gêneros e idades, participando da cultura e da vida social de homens e mulheres. Nem sempre foi assim. Na Idade Média, mulher, assim como instrumentos musicais, por representarem o pecado, não eram permitidos na igreja. Mulher na música, então, só como musa inspiradora e sedução (Duprat, 2008).

Ao longo dos séculos, os contextos sociais mudaram, e a educação musical é voltada para todos, independentemente do gênero. Porém, na prática, alguns comportamentos humanos – no tocante à música, foco deste trabalho – retratam ainda pensamentos enraizados em crenças destoantes com a realidade pleiteada pelas novas gerações.

Por isso, para compreender a educação musical feminina, mais especificamente através do aprendizado musical do piano, faz-se necessário debruçar sobre as raízes históricas do Brasil e seu contexto sociocultural, bem como os modelos determinantes de base europeia. Nesse sentido, nosso objetivo, nesta seção, é discutir o contexto cultural e histórico que permeia a vida musical da mulher, através de uma breve abordagem sobre a história do país, perpassando pelo sistema patriarcal/dominação masculina e pela educação musical da mulher ao piano, ao longo das épocas.

Ao se falar em gênero, pensa-se imediatamente em dois pólos: feminino e masculino. Distinguidos pelos órgãos genitais, homem e mulher se diferenciam logo no nascimento – ou mesmo antes, através de exames pré-natais. Régis Duprat (2008, p. 7-8) consolida a afirmação, indo mais além:

O senso comum distingue com certa facilidade as diferenças sexuais entre Homem e Mulher, especialmente as diferenças biológicas, anatômicas, fisiológicas; mas as diferenças psíquicas não são identificáveis senão pelos fantasmas da mistificação ou adjetivadas pelos condicionamentos sociais, históricos, políticos e culturais.

Há nesse conceito, portanto, as distinções biológica e sociocultural entre homem e mulher, denominadas, respectivamente, como “sexo” e “gênero”. Lucy Green (2000, p. 48) assim afirma: “o termo ‘sexo’ refere-se normalmente às características biológicas de homens e mulheres, enquanto que ‘gênero’ se refere a características culturalmente adquiridas e a atividades que são normalmente associadas à masculinidade e à feminilidade”. Nessa seara, Kelly (1984 *apud* Klapisch-Zuber, 1990, p. 11), endossa o gênero – feminino e masculino –

como “uma divisão dos sexos socialmente imposta [...], um produto das relações sociais de sexualidade” que “transforma machos e fêmeas em ‘homens’ e ‘mulheres’.”.

Ao buscar uma compreensão do gênero feminino sob a perspectiva histórica e social, encontramos em Pierre Bourdieu algumas considerações sobre a temática. Ele considera o gênero como uma diferença entre os corpos masculino e feminino. Porém essa diferença anatômica entre os órgãos sexuais é, para ele, uma visão socialmente construída, a qual se apresenta como uma justificativa natural para as diferenças de gênero socialmente assimiladas e, principalmente, para divisão social do trabalho (Bourdieu, 2012, p. 20).

Há, em sua conceituação, uma relação circular, em que o princípio de visão social constrói a diferença anatômica, que, por sua vez, alimenta a diferença socialmente construída, alicerçando-a como fundamento natural da visão social; essa relação circular evidencia relações de dominação inscritas na objetividade (sob forma de divisões objetivas) e na subjetividade (sob forma de esquemas cognitivos que organizam a percepção das divisões objetivas).

Diante de tais perspectivas, faz-se necessário conhecer mais sobre o pensamento de Bourdieu, suas concepções teóricas acerca da sociedade em suas relações de classe, de gênero e, sobretudo, de educação – com foco na área artística e musical.

2.1 Bourdieu: espaço social e capital cultural

Pierre Bourdieu, sociólogo francês da segunda metade do século XX, ampara suas ideias nas relações dialéticas entre o ator social e a estrutura social, denominada por ele de conhecimento praxiológico, que surge como uma proposta de articular o antagonismo entre objetivismo e fenomenologia (Ortiz, 1983, p. 8). Dentro do seu pensamento, o teórico apresenta as relações de interação, dentro do espaço social, em que os agentes se encontram em posições sociais e em relações de poder.

O espaço social é definido por ele como um conjunto de posições distintas e coexistentes, e os agentes ou grupos nele situados são distribuídos em função de sua posição relativa (Bourdieu, 1996, p. 18-19). Esse espaço é construído com base em princípios de diferenciação ou de distribuição, constituídos por propriedades que atuam nesse universo social, sendo elas as diferentes espécies de poder ou de capital. (Bourdieu, 1989, p. 133-134). O capital representa um poder sobre:

[...] o produto acumulado do trabalho passado [...], logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e ganhos. As espécies

de capital [...] são os poderes que definem as probabilidades de ganho [...] (Bourdieu, 1989, p. 134).

Os agentes se posicionam no espaço social de acordo com a distribuição dos poderes, “sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.” (Bourdieu, 1989, p. 134).

Porém, a distribuição de cada agente ou grupo⁴, com base na posição social, é determinada pelo capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital), configurando-se assim uma distribuição desigual, e estabelecendo dois polos opostos: dominantes e dominados. Como consequência dessa polaridade, as relações de poder são manifestadas, tendo os dominantes como detentores de maior capital social, em detrimento da escassez aos dominados (Ortiz, 1983, p. 21).

Ao polo dominante, posicionado socialmente com maior acúmulo de capital social, observa-se a intenção de conservação desse capital acumulado; para isso, ele se ampara em instituições e mecanismos que assegurem seu estatuto de dominação (Ortiz, 1983, p. 22). Uma dessas instituições que dão respaldo a manutenção do capital social é a família, que existe e subsiste com suas próprias relações de força física, econômica e simbólica (Bourdieu, 1996, p. 130).

Nesse sentido, Bourdieu apresenta a instituição da família como inserida nos esquemas sociais e de poder. Segundo ele, famílias são como corpos animados, cujo movimento tende à perpetuação de seu ser social, com poderes e privilégios, sendo considerada “a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas.” (Bourdieu, 1996, p. 36).

À família cabe, através das estratégias citadas, a economia dos bens simbólicos – nome de família, casamento, etc. –, visando sempre à manutenção de sua posição social. Essa economia, para o autor, visa o acúmulo de capital, seja ele cultural ou econômico, que posiciona a família em uma posição dominante. Nos dizeres de Bourdieu (1996, p. 131):

De fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda

⁴ Os grupos, como posições no espaço, constituem classes, ou seja, “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes.” (Bourdieu, 1989, p. 136)

sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o “sujeito” principal das estratégias de reprodução.

Bourdieu (2007, p. 41-42) afirma que o capital cultural é transmitido por cada família a seus filhos, ou seja, uma herança cultural que influencia inicialmente as crianças em seus êxitos escolares e, no futuro, profissionais. Ele é apresentado sob três formas:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 2007, p. 74).

O capital cultural no estado *incorporado* é um capital ligado ao corpo e, portanto, *incorporado*. Pela natureza desse capital, ele é acumulável, exigindo do sujeito “um trabalho de inculcação e de assimilação, [que] *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor” (Bourdieu, 2007, p. 74).

Já o capital cultural no estado *objetivado*:

[...] existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado [...] no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (Bourdieu, 2007, p. 78).

Vale ressaltar, sob a ótica de Bourdieu (1996, p. 19), que os capitais cultural e econômico constituem-se como dois princípios de diferenciação, os quais influenciam as posições de cada grupo social. Desta maneira, na sociedade existem preferências e/ou práticas habituais de atividades – como, por exemplo, esportes, profissões ou mesmo consumo de bens – correspondentes a cada grupo social em que seus agentes estão posicionados.

Tais práticas são distintas para cada grupo como “propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de *oferta* de bens e práticas possíveis.” (Bourdieu, 1996, p. 18). O teórico detalha e confirma essa concepção da relação entre posição social e prática de atividades distintas:

Trata-se, portanto, em cada momento de cada sociedade, de um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (a prática do golfe ou do piano) ou de bens (uma segunda casa ou o quadro de um mestre), eles próprios relacionalmente definidos. (Bourdieu, 1996, p. 18)

Essa relação entre posição social e atividades/bens apropriados a cada grupo está alinhada com as relações de poder dentro de cada classe (dominante e dominada), permitindo assim que haja uma fração dominada dentro da classe dominante, e fração dominante na classe dominada. Como afirma Bourdieu (Ortiz, 1983, p. 25), aqueles que consomem os bens simbólicos, distribuídos no mercado, ocupam posições sociais determinadas em função do capital econômico e cultural de que dispõem, caracterizando assim a relação de homologia.

Essa relação é tendenciada pelo estilo de vida, explicado por Bourdieu (1983, p. 83) como “um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hexis* corporal”. Sendo o estilo de vida um princípio de distinção social, ele molda e segrega grupos, ao assimilar o “gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras”.

Portanto, amparando-se nesse arcabouço bourdieusiano apresentado, pode-se depreender algumas compreensões sobre as distinções entre os corpos feminino e masculino, com foco na posição social da mulher, bem como sobre suas práticas musicais como distinção cultural.

2.2 O papel da mulher na sociedade

Na busca por compreender o aprendizado do piano pelas mulheres – especialmente as brasileiras –, faz-se necessário conhecer o contexto social de inserção feminina ao longo da história, bem como a música consumida e executada por elas em sua educação musical.

Sendo o Brasil um país inicialmente colonizado, ou seja, dominado político e economicamente por Portugal, muito da herança cultural que temos hoje veio de lá. Não somente cultura, mas também hábitos, objetos e pessoas, conhecidos na época como colonos, foram os norteadores da formação social nessas terras.

Os hábitos europeus reconheceram no país o terreno fértil para sua reprodução, e foram se sedimentando dentro das casas aqui estabelecidas, nos primeiros tempos de colonização do litoral. Coube, sobretudo, às esposas dos colonos essa incumbência, isso porque o ambiente do lar era o reduto em que as mulheres possuíam pleno domínio, o espaço privado em que costumavam ser mantidas pelos homens de sua vida. Conforme expõe Gilberto Freyre (2006, p. 138):

Onde elas se instalaram, gordas e pesadonas, com seus conhecimentos de coisas de cozinha e de higiene da casa, com seus modos europeus e cristãos

de tratar de menino e de gente doente, pode-se afirmar que aí a civilização europeia aprofundou-se mais e fixou-se melhor. As iaiás foram sempre as estabilizadoras de civilização europeia no Brasil.

Assim, desde esse período colonial, o país, seguindo os moldes europeus no tocante à organização política, econômica, social e cultural/comportamental, percebia suas mulheres como seres destinados à reprodução humana. Com fins de manutenção dessa função reprodutiva, a elas eram imputados papéis sociais pré-definidos: esposa, mãe, administradora do lar. Visando o cultivo dessas funções, a cada mulher cabia o comportamento obediente e submisso perante as figuras do sexo masculino, especialmente o pai e o marido. (Oliveira, 2012, p. 2-3).

A esse modelo social que reforça a dominação masculina, endossando a desigualdade entre homens e mulheres, dá-se o nome de sistema patriarcal ou patriarcalismo, explicado por Santos e Oliveira (2010, p. 14):

Esta construção social do que é ser mulher e do que é ser homem se relaciona com o sistema patriarcal, aqui entendido como um sistema de *dominação masculina*, com constituição e fundamentação históricas, em que o homem organiza e dirige, majoritariamente, a vida social. (grifo nosso)

Freyre (2006, p. 208) explica que, sob esse sistema, o homem – incluindo aquele do período colonial – recebe do padrão duplo de moralidade “todas as oportunidades de iniciativa, de ação social, de contatos diversos, limitando as oportunidades da mulher ao serviço e às artes domésticas, ao contato com os filhos, a parentela, as amas, as velhas, os escravos.”. Sobre esse “padrão duplo de moralidade”, o mesmo autor contextualiza:

À exploração da mulher pelo homem, característica de outros tipos de sociedade ou de organização social, mas notadamente do tipo patriarcal-agrário – tal como o que dominou longo tempo no Brasil – convém a extrema especialização ou diferenciação dos sexos. Por essa diferenciação exagerada, se justifica o chamado padrão duplo de moralidade, dando ao homem todas as liberdades de gozo físico do amor e limitando o da mulher a ir para a cama com o marido, toda a santa noite que ele estiver disposto a procriar. Gozo acompanhado da obrigação, para a mulher, de conceber, parir, ter filho, criar menino. (Freyre, 2006, p. 207-208)

Dos apontamentos aqui trazidos, observa-se que, dentro do sistema patriarcal, a mulher se situa em uma posição de submissão ao homem, que se encarrega do papel dominador, cabendo-lhe o exercício de papéis por ele determinados, especialmente à reprodução, para manutenção da espécie humana. Nesse sentido, Coelho (2014, p. 58)

expressa que: “A história mostra a mulher subordinada ao homem, situação que surge como se fosse da ordem da natureza, desafiando assim a mudança”.

Na busca por compreender as possíveis origens desses papéis sociais femininos, os quais permearam a história da mulher na sociedade europeia e brasileira, e como esses papéis influenciaram a sua atuação musical no decorrer dos tempos, subdividiremos essa seção nos tópicos a seguir.

2.2.1 *Papel da mulher frente à dominação masculina*

Para se compreender o papel da mulher na sociedade, não há como dissociar sua representação da figura masculina, que está na base dessa ideologia, por tradicionalmente escrever a história ocidental, especialmente no âmbito das instituições religiosas. Nesse sentido, expressa Klapisch-Zuber (1990, p. 16):

O que constitui em primeiro lugar a “mulher” [...] é o olhar que sobre ela põem os homens. Muito antes de sermos capazes de nos apercebermos do que as mulheres pensam de si próprias, e das suas relações com os homens, devemos passar por este filtro masculino. [...] Um filtro pesado, visto que transmite às mulheres modelos ideais e regras de comportamento que elas não estão em condições de contestar. [...] Os homens têm a palavra. Nem todos, certamente: a grande maioria cala-se. São os clérigos, homens de religião e de Igreja, que governam o escrito, transmitem os conhecimentos, comunicam ao seu tempo, e para além dos séculos, o que se deve pensar das mulheres, da Mulher.

Com a afirmação de que recai, especialmente sobre os homens, a manutenção do pensamento sobre a mulher e seu papel social, Bourdieu emerge em seu trabalho sobre “A Dominação Masculina” (2012), reconhecendo as instituições – família, igreja, escola e Estado – como encarregadas de também manter essa perpetuação da hierarquia dos gêneros (masculino sobre o feminino), a qual origina a ideia do papel feminino. Assim expressa Bourdieu (2012, p. 103): “O trabalho de reprodução [da perpetuação da ordem dos gêneros] esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes⁵”.

Quanto à atuação do Estado, este “veio ratificar e reforçar as prescrições e as proscricções do patriarcado privado com as de um patriarcado *público*” (Bourdieu, 2012, p. 105), ou seja, de uma dominação masculina manifestada internamente, dentro do lar (família),

⁵ Essas estruturas inconscientes são os esquemas de percepção e pensamento, mantidos pelas instâncias através da perpetuação das diferenças de gênero.

para sua manifestação no externo, na rua (escola, igreja, Estado). Como conclui Bourdieu (2012, p. 138):

Realmente, creio que, se a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível [...], o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou o Estado e em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas [...].

Como vimos anteriormente, a família, para Bourdieu, é a principal guardiã do capital simbólico e base das estratégias de reprodução. A família perpetua-se como ser social, com poderes e privilégios – bens simbólicos – reforçados pela perpetuação das relações simbólicas exercidas no externo. Sendo assim, a dominação masculina, que reforça a diferenciação de gênero e imputa papéis à mulher, advém também dessa perpetuação:

[...] outro fator determinante da perpetuação das diferenças é a permanência que a economia dos bens simbólicos (do qual o casamento é uma peça central) deve à sua autonomia relativa, que permite à dominação masculina nela perpetuar-se, acima das transformações dos modos de produção econômica. (Bourdieu, 2012, p. 115)

É nítido, portanto, que a atribuição e manutenção dos papéis sociais femininos ocorre por questões de ordem econômica, uma vez que cabe à família a transmissão do patrimônio e do capital, tendo o casamento como via legítima de transferência de riqueza. Independentemente, portanto, da constituição biológica do corpo feminino.

Nesse sentido, Klapisch-Zuber (1990, p. 11-12) endossa que os papéis atribuídos às mulheres “são-lhes impostos ou concedidos não em função das suas qualidades inatas – maternidade, menor força física, etc. –, mas por razões erigidas em um sistema ideológico; menos pela sua ‘natureza’ do que pela sua suposta incapacidade de entrar na Cultura”.

Assim também acredita Bourdieu (2012, p. 33), afirmando que essa ideia de que as necessidades da reprodução biológica e diferenciação dos corpos (masculino e feminino) determinam “a organização simbólica da divisão social do trabalho e, progressivamente, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária”. Essa visão, que ele chama de androcêntrica, “*legítima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada*” (grifo do original).

Bourdieu (2012, p. 13-34), ainda, desenvolve seu pensamento sob a perspectiva da diferenciação anatômica entre os corpos (masculino e feminino) como uma construção social,

destacando a relação entre os gêneros como *corpos socialmente diferenciados*, divisão que ele também considera arbitrária, porém já naturalizada na nossa sociedade ocidental. Ou seja, é na relação de um gênero com o seu oposto – através dos contrastes – que se constroem e se justificam as distinções sociais, sendo essas distinções reforçadas por uma visão androcêntrica, naturalmente legitimada no meio social. Conforme destaca:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres. (Bourdieu, 2012, p. 18)

Essa concepção social de dominação masculina, que justifica as distinções sociais entre os gêneros, influenciou diretamente, no passado, o sistema de trabalho, separando espaços e profissões adequados às mulheres. Isso explica, inclusive, alguns costumes distintivos de gênero, ou atividades ditas femininas, como, por exemplo, o exercício das artes dentro de casa. Bourdieu (2012, p. 102) aponta a subordinação da mulher, manifestada socialmente:

[...] em sua exclusão do trabalho como se deu depois da Revolução Industrial, com a separação entre o trabalho e a casa, com o declínio do peso econômico das mulheres da burguesia, a partir daí votadas pelo puritanismo vitoriano ao culto da castidade e das prendas do lar, à aquarela e ao *piano* [...] (grifo nosso).

Sendo o piano considerado um instrumento musical com forte apelo feminino, ao longo de séculos, procuramos compreender, na história, sua relevância social e cultural, e sua influência na consolidação do dito papel da mulher.

2.2.2 A mulher e sua educação musical ao piano

No decorrer da história, à mulher coube um papel submisso, voltado às atividades do lar. Como aponta Bourdieu (2012, p. 116): “Excluídas [...] dos assuntos públicos, e mais especialmente dos econômicos, as mulheres ficaram durante muito tempo confinadas ao universo doméstico e às atividades associadas à reprodução biológica e social da descendência”.

Visando à perpetuação desses papéis femininos, a educação foi o primeiro passo para estabelecer a ordem social nesse sentido, com a supressão da instrução da mulher, e seu acesso ao conhecimento. Michelle Perrot (2007, p. 91-106), em sua pesquisa sobre mulheres na sociedade europeia, relata que por muitos séculos às mulheres não era permitido o acesso

ao saber, e se esse pensamento mudou, no decorrer dos tempos, foi por conta da ação feminina. Temendo o livre pensamento, o discurso emitido no século XIX era de que era preciso educar as meninas, mas não instruí-las.

Ou instruí-las apenas no que é necessário para *torná-las agradáveis e úteis*: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, *renúncia*, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo. (Perrot, 2007, p. 93 – grifos nossos)

As mulheres brasileiras, por alguns séculos, também foram assim criadas, com o agravante da escassez cultural no período colonial, cujo foco dos colonos na agricultura os distanciava da educação jesuíta, voltada à catequização dos índios e dos religiosos. Esse cenário pouco se alterou, mesmo com a chegada da coroa portuguesa ao Brasil; afinal, seguindo os moldes europeus, entendia-se que a mulher deveria ser educada, não instruída (Oliveira, 2012, p. 5), pois a instrução feminina, na civilização portuguesa, era considerada uma “heresia social” (Saffioti, 1976, p. 103).

A educação feminina, no intuito de manter a estrutura social de supremacia masculina, visava perpetuar os papéis a serem por ela desempenhados. Assim, para “o cumprimento dos papéis de dona-de-casa e mãe de família (legalmente constituída) não era necessário muito mais que o conhecimento da leitura, da escrita, do cálculo, do catecismo, da costura e de algumas artes femininas (bordados, etc.).” (Diniz, 1999, p. 44).

A educação e a socialização da mulher, portanto, iniciava dentro de suas casas, único lugar onde podiam transitar, além da igreja. As meninas recebiam suas primeiras lições em domicílio, seguindo o “ideal de educação feminina”, que “circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas” (Saffioti, 1976, p. 103).

A casa, que antes consistia em uma sobreposição de áreas sociais, íntimas e de serviço, pouco a pouco se viu remodelada, tanto em seus ambientes quanto na aquisição e exposição ostensiva de objetos domésticos, manifestando assim um novo modo de vida: burguês. Baseado no consumo privado, o modo de vida burguês marcou “um rompimento com as práticas coloniais, em que a demonstração de posição social privilegiada fazia-se em ocasiões públicas, momentos coletivos marcados pela religiosidade e pela liberalidade ‘generosa’ do consumo das riquezas individuais”. Introduzia-se, assim, uma “nova força modeladora das relações sociais, das práticas culturais e das diferenças entre homens e mulheres”, conforme Vânia Carvalho (2008, p. 22).

Essa “nova força” trouxe às mulheres mais contatos sociais além do seu reduto, e aproximou-as das artes eruditas e outras atividades de lazer que não necessariamente se relacionavam com seus papéis de administradora do lar e mãe de família. Contudo, tais atividades lhes eram atribuídas visando, ainda, o investimento nas estratégias de reprodução, sobretudo as matrimoniais. Afinal, as famílias burguesas priorizavam a manutenção de sua posição no espaço social e, para se manterem, dependiam da conservação ou aumento de seu capital simbólico, “através da produção de herdeiros capazes de perpetuar a herança do grupo e a aquisição de aliados de prestígio” (Bourdieu, 2012, p. 115).

Contribuindo para o posicionamento social da família – ou a sua ascensão social –, um novo objeto, de uso inicialmente doméstico, começou a ser adquirido pelas famílias e exposto socialmente: o piano. Como afirma Dalila Carvalho (2012, p. 39), o instrumento “estava situado na sala de visitas ou na sala de música, dois espaços femininos na casa, organizados de forma a permitir que a esposa apresentasse, nas reuniões sociais, sua desenvoltura e polidez no trato social, indicativos da posição social de sua família.”

À mulher, então, coube mais um papel: “ornamentar as reuniões sociais, sendo as apresentações musicais (tocando e/ou cantando ao piano) apenas uma das formas de cumprir sua tarefa” (Carvalho, 2012, p. 39). Para isso, as meninas passaram a receber orientações em domicílio e, em outros casos, em conventos e pensionatos:

Nas famílias burguesas, elas recebem aulas e vão completar sua educação em pensionatos, no período entre 15 e 18 anos. Aí elas aprendem as artes do entretenimento: desenho, *piano*, “ópio das mulheres”, que lhes permitirá encantar serões familiares e recepções em sociedade. (Perrot, 2007, p. 94 – grifo nosso)

O ópio consiste em uma substância extraída da papoula, a qual causa sensação de relaxamento em quem consome. O piano, nesse contexto, exercia uma função lúdica e cultural, destacando e dando visibilidade às mulheres que o tocavam, permitindo-lhes novos contatos sociais e as distraíndo de seus parcos papéis. Tocar piano, portanto, lhes causava prazer, talvez o único enlevo de direito e de fato.

Eliana Silva (2008, p. 74) explica que, para as moças, “o piano convinha mais do que qualquer instrumento, visto que elas podiam tocar sentadas, com as pernas fechadas e sem fazer grandes movimentos – além de não ficarem de frente para o público fazendo trejeitos faciais ou corporais.”. Iniciava-se, assim, a educação musical feminina.

Em se tratando de arte na vida das mulheres aristocratas e burguesas, o acesso ao ensino de boa qualidade, além da desenvoltura no piano, instrumento de profundo apreço – e

de alto “preço” – destacavam-nas das jovens desprovidas de recursos financeiros, que recebiam outras instruções: “As moças das camadas populares ajudam suas mães e frequentam os ateliês das ‘irmãs de caridade’, onde aprendem a ler, contar, orar e coser.” (Perrot, 2007, p. 94).

Na sociedade brasileira, então, o piano se apresentava como uma prática social distintiva:

[...] o piano, pelo seu tamanho, pelo seu custo, e dificuldades de remoção, constituiu o apanágio de grupos economicamente favorecidos: a burguesia dos centros urbanos e o patriarcado rural do Primeiro e Segundo Impérios, sem falar na nobreza. Ter piano em casa representava outrora um sinal de superioridade. Ali estava, a um canto, o símbolo de que a família era cultivada, ascendera a um estágio superior de educação, se aproximara dos modelos europeus. (Rezende, 1970, p. 10)

Sendo assim, aos moldes dos costumes europeus, esse instrumento conquistou a sociedade brasileira, que também percebeu nele funções sociais mais amplas que sua capacidade de produção sonora. Nos dizeres de Rezende (1970, p. 10), o piano foi “sinal de cultura e ornamento de salão; confidente e passatempo; prenda doméstica e dote de casamento; vaidade aristocrática e pasmo caipira; empate de capital e fonte de renda; agente terapêutico e tormento dos neurastênicos...”.

No estado da Paraíba não foi diferente. Nesse teor, Dalila Camacho (2013, p. 56) afirma que “outro hábito terminou por se consolidar na sociedade brasileira e paraibana, qual seja: o cultivo por aprender a tocar piano, constituindo-se assim um símbolo de refinamento do comportamento sociocultural”. Dessa forma, a autora endossa a afirmação sobre a relação da mulher paraibana – seguindo os moldes do resto do país – e do uso do piano, costume importado das práticas europeias.

Diniz (1999, p. 30) explica os possíveis motivos que tornaram o piano indispensável na vida social do Brasil, como o desenvolvimento industrial e crescimento da marinha mercante – favorecendo a importação do instrumento da Europa –, mas, sobretudo, “a receptividade das populações colonizadas e o gosto pela imitação do que é, para as classes dominantes, reconhecidamente ‘civilizado’.”

Em se tratando de cultura europeia, sua difusão e hegemonia sobre os países colonizados, dentre eles o Brasil, sobrepôs as “culturas e saberes locais em prol da ascensão daqueles originários ou modelados pela Europa”, estabelecendo-se assim “como única referência a ser seguida e copiada” (Queiroz, 2020, p. 158). Essa sobreposição cultural, ou cultura de elites, visava criar “uma nação ‘civilizada’ que, como tal, precisava de uma música

que exercesse o mesmo papel elitista que tal fenômeno desempenhava na nobreza e na burguesia europeia” (Queiroz, 2020, p. 158). Ou seja, a música no Brasil foi concebida como um artefato de perpetuação da “boa cultura”.

Tocar piano era considerado prática refinada e, portanto, costume de rico. Possuir um piano, então, configurava o *status* social da família na sociedade. Contudo, para a mulher, seu uso era privado e restrito à família e aos mais íntimos:

As mulheres podem pintar para os seus, esboçar retratos das crianças, buquês de flores ou paisagens. Tocar ao piano obras de Schubert ou Mozart numa recepção. [...] Mas essa iniciação não devia conduzir nem a uma profissão nem à criação. A mulher poderia apenas, em caso de necessidade, dar aulas de desenho ou de piano. (Perrot, 2007, p. 101)

Costumes como esses evidenciam que, para as mulheres, práticas pianísticas estavam distantes de um progresso profissional no campo musical:

É evidente que a prática do piano integrada ao contexto das atividades domésticas não visava à formação de uma musicista, nem sequer era vista como um exercício artístico, mas sim como parte da educação feminina, um mero passatempo antes do casamento. [...] Mesmo quando o casamento não punha um fim à sua prática, esta se destinava ao entretenimento. (Carvalho, 2012, p. 39)

Por esta citação, percebe-se que a função da aprendizagem instrumental por mulheres – mais especificamente, do instrumento piano – estava fadada à interrupção; e quando sobrevivia, seguia na contramão de um possível desenvolvimento profissional, direcionando as jovens moças a serem habilidosas e requintadas, para conquistarem bons casamentos e cumprirem, enfim, seu papel social.

Em âmbito nacional, com a ampliação do círculo social da mulher ao longo dos tempos – não mais restrita somente à casa-grande e à igreja –, houve um leve remodelamento dos papéis femininos, que, além de dona de casa e mãe, “a mulher da camada senhoril passa a exercitar o papel de dama de salão” (Diniz, 1999, p. 44). O aprendizado das artes – em destaque o piano – e da conversação, portanto, coube bem para refinar a desenvoltura feminina para a nova função.

Com a modernidade, na passagem do século XIX para o XX, o acesso das mulheres à escolarização foi paulatino, e assim também foram-se expandindo seus contatos sociais e musicais. Suas práticas ao piano, junto às práticas de escuta, permitiam-lhes, enfim, sair às ruas e circular em salões, teatros e casas de ópera, para apreciar apresentações de sinfonias e concertos. Aliadas ao piano, as leituras de conteúdos musicais, como biografias de

compositores e informações de repertórios, instruíam as moças e lhes proporcionavam conhecimentos suficientes para estabelecer conversas nos círculos sociais. Igayara-Souza (2011, p. 141) explica:

[...] conhecer compositores, detalhes da composição e elementos analíticos foi, sem dúvida, um dos elementos de “educação musical” e de “crescimento cultural” das novas gerações que, aos poucos, passam a incluir os jovens (e, sobretudo, *as* jovens) num ambiente, ao mesmo tempo, musical e social, graças a uma prática cultural que incluía a música doméstica, a instrução musical, a frequência aos concertos e aos salões, a leitura, as conversações. É neste sentido que podemos falar em uma “cultura musical” que inclui todos estes aspectos.

O envolvimento maior com o piano trouxe à mulher alguma perspectiva de fazer dele o seu trabalho. O que antes era passatempo – arte e música, por envolverem criatividade, estariam sujeitos a desviar as jovens moças dos seus deveres matrimoniais –, foi sendo ressignificado a uma possibilidade profissional. Conforme explica Carvalho (2014, p. 39-40), se, “no século XIX, homens e mulheres pianistas transitavam em mundos completamente distintos, no século XX, o piano permitiu às mulheres acessar carreiras tradicionalmente masculinas”, possibilitando-lhes, assim, a reorientarem “os papéis sociais para os quais foram educadas (de mãe e esposa) transformando a prática do piano, um passatempo, em profissão”. Inicialmente, como professoras de piano em suas próprias residências, facilitando-lhes a administração das lições de seus alunos concomitantemente à administração doméstica que lhes era imputada; posteriormente, como professoras fora de casa, até chegarem à carreira de concertista – e na sua falta de êxito como pianista, algumas conseguiram se inserir na composição, regência e musicologia, opções predominantemente masculinas⁶.

Graças à associação do piano na educação das mulheres, a carreira de concertista tornou-se um espaço de consagração feminina e abriu oportunidade para uma transição de modelos de comportamento. Nos dizeres de Carvalho (2012, p. 84):

Com a criação do curso de piano, o Instituto Nacional de Música [Rio de Janeiro, 1890] transformou-se num espaço intermediário entre a casa e o palco, onde elas puderam vivenciar uma nova forma de sociabilidade, fazer suas redes de relações e trocas na construção de uma carreira profissional.

Ainda assim, houve obstáculos na profissionalização das musicistas, como o pudor e o recato, comportamentos frutos de uma educação repressora em séculos de dominação

⁶ Como exemplos, ver Diniz (1999) e Carvalho (2012/2014), as quais analisam as vidas de Chiquinha Gonzaga (pianista, compositora e regente), Joanídia Sodré (pianista, regente e diretora de conservatório de música) e Helza Camêu (pianista, compositora e musicóloga).

masculina. Afinal, a performance ao piano, no formato de concerto, “implica a exposição pública do artista, uma situação adversa para as mulheres daquela época, que tinham pouca ou nenhuma chance de exercitar a exposição pública, restritas às salas de visitas de suas casas”. (Carvalho, 2012, p. 83).

Saffioti (1976, p. 120), ao expor alguns dados sobre a educação feminina, sobretudo quanto à escolarização e acesso ao ensino especializado superior, aponta a predominância masculina em praticamente todos os cursos em 1929, menos “Arte dramática” e “Música”, este último apresentando uma diferença acentuada nos números: 616 matrículas masculinas *versus* 4.910 matrículas femininas. A autora justifica esse dado com a afirmação de que “a música foi e ainda é tida como atividade apropriada ao sexo feminino”, o que se traduzia em sua pesquisa, na crescente predominância feminina nos cursos de música e canto, desde o Império (Saffioti, 1976, p. 121-122).

Por tais dados, supõe-se que, profissionalmente, o número de mulheres também seria mais expressivo, porém não é o que demonstram as estatísticas nacionais. O mercado de trabalho do músico é analisado por Segnini (2011, p. 190), com base em dados de 2007 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que indicam que a música era um campo predominantemente masculino:

Em 1992, entre 50.839 músicos, somente 5% eram mulheres. Em 2006, quatorze anos depois, as musicistas representam 18% (15.235) dos ocupados (118.431) que se declaram músicos. No período 2004 a 2006, esta tendência se inverte e é possível perceber discreta redução do número de mulheres no campo musical.

Então, onde atuam as mulheres que estudam música, se não estão profissionalmente na área da música? Segnini, no mesmo estudo (Kergoat, 2001 *apud* Segnini, 2011, p. 191) expõe que, ainda em pleno século XXI, as questões sociais de diferenciação de gênero acontecem no meio musical:

Não se trata de um problema de formação profissional ou qualificação artística, nem mesmo uma questão de força física (peso do instrumento); mas, de uma questão social, que separa e hierarquiza o trabalho de homens e mulheres, ainda mais evidente quando se trata dos prestigiosos postos de solistas.

Elisabeth Travassos observa, em sua pesquisa do final do século XX, que, seguindo os moldes da educação humanista burguesa, os pais ainda investiam na educação musical dos filhos com a intenção de lhes fornecer uma formação integral, porém sem qualquer expectativa de profissionalização. Afirma ainda que, no caso das moças, “sobretudo nas classes médias, tocar piano ainda é parte quase obrigatória da educação, fenômeno que pode

parecer anacrônico à primeira vista, face às transformações na representação tradicional dos gêneros e no valor atribuído à prática pianística diletante.” (Travassos, 1999, p. 129).

Percebe-se, portanto, que o piano, cuja função social foi conduzir as famílias à distinção de classe – através da diferenciação pelos capitais econômico e cultural –, auxiliou na libertação feminina das esferas do lar, passando uma possibilidade de ser profissão. No entanto, o que aparentemente nunca se modificou foi o pensamento de que, além de instrumento musical, a função do piano, na vida da mulher, é lhe fornecer uma educação musical a título de entretenimento; afinal, não se trata “de dar às filhas o piano como ofício e sim o verniz cultural necessário” (Travassos, 1999, p. 129).

Diante dessa perspectiva, passaremos a conhecer mais a participante da nossa pesquisa, através dos seus relatos de história de vida, os quais traduzem o papel da mulher adulta, estudante de piano, que não se profissionalizou na área, e como as teorias de Bourdieu ajudam a compreender seu percurso na educação musical.

3. A MÚSICA E O PIANO NA VIDA DE FLORA

Nossa participante da pesquisa foi uma mulher paraibana, na época das entrevistas com 71 anos, e com ocupação profissional distante da música. Para manter o anonimato dessa mulher, a chamaremos, no decorrer deste trabalho, de “Flora”.

Flora nasceu no ano de 1951, em uma cidade no sertão da Paraíba. Primogênita de um de um casal jovem, com pai comerciante e mãe dona de casa, logo se viu rodeada de seis irmãos mais novos. Seu genitor, com o intuito de proporcionar aos seus herdeiros o acesso à educação de melhor qualidade, mudou-se com a família para uma cidade maior, também na Paraíba.

Tanto na cidade de origem quanto no novo lar, Flora estudou piano na infância, junto com sua irmã mais nova (segunda filha do casal). O terceiro filho – e primeiro homem da família – não teve acesso às mesmas aulas de música que suas irmãs, cabendo-lhe a dedicação aos estudos escolares, para ser “Doutor”.

Flora, por ocasião da coleta de dados, mora com uma filha, genro e netos, e, além do trabalho profissional, estuda piano há dois anos em uma escola de música privada. Ela reconhece a retomada dos estudos de instrumento como uma escolha natural, tendo em vista seu contato com a música na infância. Flora também percebe sua educação musical prévia como uma decisão dos seus pais, que gostavam muito de música e reconheciam nesse estudo uma boa ferramenta para educação das filhas. Para tanto, sua família adquiriu o piano, hoje pertencente à Flora como objeto de herança, o que a motivou também a retomar as aulas de música nesta fase da vida. No seu relato narrativo, Flora expõe sua visão pessoal da música, seus gostos e preferências, e endossa algumas circunstâncias de sua vida que lhe trouxeram até o momento em que buscou estudos de piano depois de adulta.

Dentre os aspectos de sua fala que nos chamaram atenção, no tocante ao aprendizado do instrumento no decorrer de sua trajetória, especialmente em sua infância e juventude, deparamo-nos com três principais pontos que merecem ser destacados e aprofundados em análise, a saber: interesse pela música; influência familiar nos estudos iniciais; piano como herança familiar.

3.1 Interesse pela música

Ao expor a sua vida, Flora apresenta-se como alguém que gosta de música, assim como sua família, especialmente seus pais. Apesar de não possuírem qualquer estudo musical

formal, foram os primeiros incentivadores da sua prática de piano, como relata logo no início da primeira entrevista: “[...] desde a minha infância que meu papai e mamãe gostavam muito de música, apesar deles não serem, é... nada assim, muito chegados a músicos. Mas eles gostavam.” (E1, 31 out. 2022).⁷

Em sua fala introdutória, a afirmação de que seus pais não eram “chegados a músicos” é interpretada como a apresentação da ideia de que eles não compreendiam a música de forma teórica ou aprofundada, mas, assim mesmo, “eles gostavam” de música, eram apreciadores e apoiadores, conforme veremos com mais ênfase em citações posteriores.

Um dado que ela também apresenta inicialmente é o da existência de parentes distantes de sua mãe que são músicos de banda, no interior da Paraíba: “[...] eu sei que são excelentes músicos, e principalmente os da família dos tios de mamãe, ou são primos, e os filhos dessas pessoas também gostam de músicas e tocam música”. (E1, 31 out. 2022)

Apesar de Flora ter crescido sob os cuidados e incentivos dos pais – seus principais apoiadores nos estudos de piano em sua infância –, ela endossa o distanciamento de sua família nuclear com aqueles parentes músicos, citados anteriormente, bem como seu distanciamento com a música profissional, ou mesmo com o bom desempenho instrumental, quando afirma: “Eu não fui criada neste meio aí [dos parentes músicos]. Então, se disser assim: ‘de onde é que vem a sua veia musical?’ Eu digo, eu acho que toquei só a *veia mais fininha* que tem, porque eu não sou muito... eu acho que *não tenho muita aptidão*, entendeu?” (E1, 31 out. 2022 – grifos nossos)

Essas citações destacadas apresentam suas ideias sobre a aptidão, pois, ao mesmo tempo em que acredita na transmissão familiar de habilidades – como a desenvoltura na música decorrente da “criação” familiar dentro dessa seara –, ela também vê a aptidão como talento ou dom, habilidades naturais herdadas no nascimento. Ao ser questionada sobre este assunto, na segunda entrevista, ela revela com mais clareza sua convicção sobre o dom:

Pesquisadora: Você pensa que tocar um instrumento também é um dom?

Flora: É um dom, com certeza. Eu não nasci com esse dom, de jeito nenhum! Quem toca bem nasceu com um dom. Agora, quem quer tocar vai estudar, quem não nasceu com o dom, vai estudar. Mas eu acho que é um dom, com certeza, assim como dom para cantar, para pintar, quem nasceu para tocar, eu acho que é um dom. (E2, 07 nov. 2022)

Tanto a palavra “aptidão”, em sua fala na primeira entrevista, como “dom”, da segunda entrevista, são trazidas para justificar sua autopercepção de inabilidade musical, algo

⁷ As citações das narrativas de Flora são identificadas da seguinte forma: número da entrevista (E1 ou E2) e data de realização.

que ela acredita ser herdado de nascença, inato ao ser humano. Neste sentido, a idealização do dom gera equivocadamente a crença de “aptidões herdadas como se fossem virtudes próprias da pessoa, ao mesmo tempo, naturais e meritórias” (Bourdieu; Darbel, 2007, p. 169).

Ao teorizar sobre as concepções de aptidão e de dom, Bourdieu (2007, p. 73) aponta que: “são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural”, afirmando assim a compreensão dessa herança doméstica decorrente da equação entre investimento de capital cultural e investimento de capital econômico, a qual resulta em “uma educação distribuída de forma desigual” (Bourdieu; Darbel, 2007, p. 169). Desta forma, toda aptidão é produto de aquisição, “através das aprendizagens imperceptíveis e inconscientes de uma primeira educação, ao mesmo tempo, difusa e total”, ou seja, “os matizes ínfimos e infinitos de uma disposição autenticamente culta em que nada deve evocar o trabalho de aquisição remetem, em última análise, a um modo particular de aquisição” (Bourdieu; Darbel, 2007, p. 105).

No relato de Flora, a aptidão é compreendida como, de certo modo, biológica, natural e herdada, sem levar em conta a equação entre os capitais. A compreensão dessa equação contrapõe-se, portanto, ao princípio inatista e relativista do talento musical, identificado no discurso do senso comum, que, conforme expõe Silvia Nassif Schroeder (2004, p. 111-112), concebe “o talento musical como algo dado *a priori* e que precisa apenas de disparadores para que aflore, o meio ambiente exerce apenas o papel de desencadeador das potências latentes”. Nassif Schroeder, porém, relata que, das informações colhidas em sua pesquisa sobre o ambiente familiar e/ou social de músicos, há uma contradição sobre essa “naturalidade”, uma vez que praticamente todos eles tiveram parentes próximos que eram músicos – profissionais ou amadores – ou estiveram inseridos em um ambiente musical de maneira intensiva, desde a infância.

Carvalho (2012, p. 83), ao pesquisar o histórico de intérpretes-pianistas brasileiros bem sucedidos (especialmente das pianistas mulheres), observa “como o ambiente familiar favorável relaciona-se diretamente ao aparecimento precoce da vocação, que é prontamente reconhecida e encaminhada para um renomado professor de música”. A autora afirma que, se há materialização da vocação para música e consolidação de uma carreira profissional ao piano, esses só aconteceram mediante “envolvimento familiar com a música propiciando um estímulo e reconhecimento precoce da vocação; dedicação aos estudos objetivando uma formação ‘erudita’; conquista de prêmios e concursos em instituições internacionais”.

Fazendo uma interseção com a fundamentação de Bourdieu, já destacada no capítulo anterior, pode-se compreender que esse contato intensivo com a música – seja no seio

familiar, ou em ambientes sociais como igreja ou escola – constitui o capital cultural a ser adquirido pelo sujeito.

Sendo assim, percebe-se que Flora recebeu, de sua família, os primeiros estímulos para os seus estudos musicais que, como capital cultural incorporado, permearam sua vontade de retomar os estudos em sua vida atual, independentemente de sua crença sobre a sua inaptidão para a música. A constituição desse capital só foi possível, em sua vida, diante da influência familiar nos seus estudos primeiros de piano.

3.2 Influência familiar nos estudos iniciais

A história de vida musical de Flora, com foco no piano, começa em sua infância, na qual os pais aparecem como principais incentivadores dos seus estudos e de sua irmã: “[...] mamãe colocava muito a gente para estudar [piano], e papai era muito apaixonado por piano, entendeu? E ele queria muito que a gente estudasse.” (E1, 31 out. 2022).

Essa vivência musical na infância só foi possível quando seus pais, que já gostavam de ouvir música e piano, compraram o instrumento e investiram financeiramente (capital econômico) na sua educação musical (capital cultural). Seus pais não só forneceram os recursos necessários para sua formação musical, como também se faziam presentes e atentos aos estudos diários das jovens, dentro de casa. Como relata Flora: “[...] a gente estudava muito, e todo dia tinha que estar no piano, certo? E papai toda noite ia escutar o que a gente tinha aprendido. Às vezes era até enfadonho para ele, porque às vezes era até exercício [...]. Mas papai gostava tanto, que o que você tocasse era bom.” (E1, 31 out. 2022).

A prática musical, na vida adulta de Flora, só existe porque anteriormente ela vivenciou o aprendizado instrumental. Isso despertou nela as boas memórias daquela época e o desejo de revivê-las através do estudo do piano, instrumento adquirido por seus genitores e destinado à educação musical das filhas. Assim ela justifica essas suas aulas de música: “Então eu acho que o piano é um instrumento que deve ser muito respeitado, e eu tomei essa decisão de também, até pela própria justiça, pelo conhecimento, pelo estudo que eu tive desde criança, pelos meus pais que me colocaram para estudar [...]” (E2, 07 nov. 2022).

Quando vemos, em seu relato, que “o piano deve ser muito respeitado”, ela está expondo suas concepções mais íntimas, tanto sobre o instrumento adquirido, quanto sobre o estudo de música e sobre a sua própria vivência familiar, ou seja: piano como objeto considerado clássico e valoroso; relação pessoal com o conhecimento musical adquirido no passado; e influência nos estudos musicais pela família, objeto de análise nesse tópico.

Como vimos no capítulo anterior, a família é considerada por Bourdieu como a principal guardiã do capital simbólico (2012, p. 115), sendo a base das várias estratégias, dentre elas as educativas (1999, p. 36). Assim, a família de Flora colaborou com sua educação, com a aquisição de capital cultural e social, visando à perpetuação por meio de sua descendência. Através dos estímulos e vivências, a filha passou pela aquisição de competências, esquemas de pensamento, percepção e expressão, bem como pela familiarização com conteúdos e manifestações culturais legitimadas (Bourdieu; Darbel, 2007, p. 105-106).

Sendo assim, o reconhecimento e respeito que Flora tem pelo piano e por sua própria educação musical tiveram como princípio a sua própria família, em conjunto com a escola de freiras onde estudou na infância, palco de suas primeiras lições de piano: “[...] mamãe colocou a gente para estudar no Colégio X, ainda me lembro até o nome da professora, chamava-se Madre Y”⁸ (E1, 31 out. 2022).

O processo de aprendizagem musical, promovido na escola, foi amparado no incentivo parental e se constituiu como momento de socialização familiar, significativo para a vida de Flora, que recorda com satisfação essas memórias afetivas. Ela comunica, em sua narrativa, as lembranças musicais que possui do seu pai, quando vivo: “Então ele gostava de música, ele gostava de cantar, era apaixonado por piano, sabia tocar nada, mas ele gostava. De ouvir a própria música, ou no rádio, ou na... naquele tempo era no disco, Long Play...” (E1, 31 out. 2022). Menciona também a participação ativa da sua mãe nos seus estudos de piano: “[...] papai e mamãe queriam tanto que a gente aprendesse piano, que mamãe foi para uma professora aprender alguma coisa de piano, para ajudar em casa no estudo meu e da minha irmã.” (E1, 31 out. 2022).

É nítida a vivência da família em torno da música, seja no ato de escutar canções através do rádio ou disco, seja através dos estudos musicais das crianças. Existia, portanto, uma prática musical diária e coletivamente compartilhada na residência, em contraste com a prática de audição individual, corrente com o uso das tecnologias digitais para reprodução de música.

As transformações sociais e tecnológicas que ocorreram na segunda metade do séc. XX e que continuam a ocorrer na actualidade (o impacto do rádio, da televisão, do cinema, da internet; a acessibilidade a equipamentos para reproduzir música) estão a mudar radicalmente a natureza da experiência musical [...]. Enquanto que em sociedades menos industrializadas e em épocas anteriores, ouvir estava mais dependente da prática musical, nas

⁸ Os nomes do colégio e da primeira professora de piano foram ocultados, com o fim de se manter o anonimato da participante da pesquisa.

sociedades ocidentais contemporâneas as pessoas ouvem música em qualquer parte e qualquer momento. [...] A experiência musical parece ter-se tornado mais individualizada e privada. (Boal-Palheiros, 2006, p. 304)

Diante não só do investimento educacional no estudo do piano, como também das próprias vivências musicais compartilhadas em família, pode-se perceber nesse cenário “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural*.” (Bourdieu, 2007, p. 73); ou seja, mais especificamente, o *capital cultural* no estado *incorporado*.

Apesar de Flora ter recebido investimento (de capital econômico) e incentivo familiar (transmissão hereditária dissimulada ou invisível) no desenvolvimento do seu aprendizado instrumental, o investimento pessoal do seu próprio tempo no estudo do piano é algo que pertence exclusivamente a ela, ou, nos dizeres de Bourdieu, “é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’).” (2007, p. 74). Esse capital pessoal, adquirido no curso do tempo, foi acumulado, internalizado, até então, dentro das suas “capacidades de apropriação”, e morrerá com ela.

Mesmo diante dos indícios de influência familiar nos seus estudos iniciais de piano, bem como no gosto pela música, em sua fala Flora não deixa claro o pensamento ou a intenção dos seus pais quanto ao investimento musical recebido deles. Não é visível, no seu contexto social, o desejo de seus genitores por uma continuação dos estudos musicais das filhas, visando uma profissionalização no instrumento. Ela própria admite que, apesar da constância diária nos estudos, para audição e deleite dos seus pais, a mesma não estudava, na época, a quantidade de horas necessárias para se tornar “virtuosa” na música:

Só quando é uma criança que é apaixonada pela música, e que ela tolera estudar tudo [técnicas como escalas, arpejos, exercícios, etc.], e que os pais, ou que os pais obrigam, aquela criança fica ali oito horas. Porque você sabe que, para ser uma boa pianista, precisa estudar umas oito horas, né isso? E a gente nunca chegou a estudar nem a três... Então, para ser um bom pianista, tinha que fazer isso. (E1, 31 out. 2022)

Apesar de hoje termos ciência da crença equivocada de que o bom desempenho no instrumento musical exigiria necessariamente uma quantidade de horas excessivas de estudos técnicos – compreensão essa que configura resquícios do modelo conservatorial de ensino de música –, diante da época e do contexto social de Flora, é visível que seus estudos musicais consistiam na educação musical como ferramenta de formação cultural da mulher.

Conforme abordamos anteriormente, os estudos do piano por mulheres recebiam investimento visando práticas distintas, e não necessariamente a profissionalização na

música. Assim, a família de Flora não exigia dela seus estudos musicais com vistas à carreira de pianista, mas apenas o suficiente para que ela e sua família pudessem se distinguir socialmente, exibindo suas habilidades ao piano, e mostrando também o piano, objeto de valor no seio do lar – capital cultural objetivado.

3.3 O piano como herança familiar

A sociedade e os costumes do período de infância e juventude de Flora lhe proporcionaram suas vivências musicais em família. Nesse ambiente, Flora e sua irmã foram guiadas nos costumes das boas moças, criadas para serem, no futuro, boas esposas e mães.

Como parte de sua educação, a música foi desde cedo introduzida em sua rotina, através das aulas particulares de piano, instrumento esse que fora adquirido pelos seus pais, com o intuito de formação musical das jovens filhas: “[...] quando nós éramos pequenas, eu e minha irmã, mamãe comprou um piano para a gente aprender. [...] E depois ela comprou outro piano, para quando a gente estivesse sabendo mais, a gente tocar nesse piano novo.” (E1, 31 out. 2022).

No seu relato, Flora contou que, em sua família mais próxima – seus tios, primos, irmãos – existem pianos em suas residências: “[...] a família da minha mãe, todas... todas não... tem, eu acho que ao todo, são sete pianos na família” (E1, 31 out. 2022). Alguns desses parentes estudaram o instrumento, sem, contudo, se profissionalizarem: “Então é uma família que gosta de música, mesmo ninguém, essas pessoas [tios], tocando piano, mas essas pessoas colocaram os filhos para estudar piano, e principalmente as *filhas mulheres*.” (E1, 31 out. 2022 – grifo nosso).

Conforme explicado por Camacho (2013, p. 56-57), o piano possuía relevância na formação das habilidades sociais e comportamentais da mulher aristocrata – europeia, e também brasileira, incluindo a paraibana –, inspirando delicadeza e feminilidade. Assim, seguindo as tendências, o instrumento difundiu-se e popularizou-se também na classe média, tornando-se um objeto de consumo e de distinção social, além de sua função musical e cultural.

Bourdieu (1996, p. 17) apresenta a possibilidade de mobilidade das práticas distintivas, associadas inicialmente às posições dominantes, que podem ser acessadas posteriormente às menos abastadas: “Uma prática inicialmente nobre pode ser abandonada pelos nobres – e isso ocorre com frequência – tão logo seja adotada por uma fração crescente da burguesia e da pequena-burguesia, e logo das classes populares”. Assim como atividades,

objetos também podem ser passíveis de aquisição, havendo, portanto, um desejo de distinção social por meio capital econômico e cultural.

Nossa participante da pesquisa, portanto, está inserida nesse contexto do estudo do piano com enfoque na assimilação cultural de práticas comportamentais importadas, porém não com tanta rigidez quanto fora outrora, já que, afinal, trata-se de uma narrativa de história de vida da segunda metade do século XX. Ainda assim, em seu aprendizado pianístico, ela relata grande predomínio do repertório erudito da música ocidental europeia como base de sua formação: “Eu sempre estudei música clássica, toda a vida. E papai, desde que colocou a gente para estudar, que a gente cresceu, foi na música clássica. Eu não me lembro de aprender outra música não.” (E2, 07 nov. 2022).

Em seu contexto de ensino-aprendizagem do piano, Flora vivenciou o enaltecimento da música ocidental europeia, proveniente da colonização portuguesa no país que, mesmo tendo proclamado sua independência há mais de um século antes, ainda perpetuava os hábitos antigos. Essa herança europeia, que até hoje perdura, é justificada como uma dominação cultural e referência elitista dos colonizadores, modelando as referências de família, etnia, gênero, classe social, cultura, música, etc. (Queiroz, 2020, p. 156). A essa dominação dá-se o nome de *colonialidade*, definida como “a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação”, agindo então sobre uma sociedade como uma referência universal (Queiroz, 2020, p. 157).

No caso do Brasil, a sua posição de dominado submeteu a prática musical a esses ditames. Conforme afirma Queiroz (2020, p. 157), “a música que entrou nas nossas instituições e as dominam ainda hoje vem no rastro das formas composicionais e performáticas da música erudita ocidental produzida na Europa até, principalmente, o final do século XIX”. E essa música, como explicado anteriormente, é tida como produto artístico que possibilita a perpetuação da “boa” cultura, ou da cultura de elite, “civilizada”, cujo palco é o das salas de concerto.

Portanto, essa é a música dita clássica, que Flora afirma que estudou no passado, e que ainda hoje opta por aprender a tocar, pois, conforme sua própria compreensão, “a música clássica, ela é mais específica para um determinado público, para quem tem um refinamento, acho que é um refinamento musical” (E2, 07 nov. 2022).

Analisando as narrativas, não há indício de que fora oferecida a Flora, na época, a oportunidade de escolha do instrumento musical, para seu aprendizado, restando-lhe estudar o que os pais planejaram. Contudo, ao longo de seu relato, ela não expõe qualquer

ressentimento com o destino que lhe fora traçado na infância, relatando com afeto as memórias vividas e corroborando a importância do incentivo familiar na sua caminhada musical, conforme explanado anteriormente. Assim confirma, na segunda entrevista: “*Pesquisadora*: Existe uma ligação afetiva entre o piano e você, e seus antepassados? *Flora*: Olha... até que tem. Comigo sim. Ele faz parte da minha vida, ele fez parte da minha infância.” (E2, 07 nov. 2022).

Ademais, ela também reconhece no piano o valor econômico e cultural que permeou sua vivência, tendo incorporado seu capital cultural e a diferenciação que ele proporciona no espaço social em que ocupa: “[O piano] É um clássico mundial, e eu acredito e acho que deve ser respeitado, porque os grandes músicos da humanidade, as grandes personalidades são pianistas.” (E2, 07 nov. 2022).

O uso do piano como ferramenta de educação feminina, conforme vimos anteriormente, era difundido na aristocracia europeia – e por herança cultural colonial brasileira – nos séculos XIX e XX. Esses costumes e práticas de diferenciação social, a exemplo do uso do piano pela mulher de posses, distinguem-na da mulher pobre. Flora, portanto, reconhece o instrumento sob essa ótica, e tem consciência da distinção proporcionada pelo ato de tocá-lo.

Conforme vimos na seção anterior, era costume das jovens moças entreterem suas visitas ao som do piano, como exercício de um dos papéis sociais a serem desempenhados pelas mulheres. Resquícios desses hábitos também permearam a vida musical de Flora e sua irmã, na juventude, como ela narra:

Tinha uma coisa que, quando a gente era pequena e adolescente, que chegava uma visita... antigamente o povo chegava para visitar a casa, não era? “Minha filha, toque um pouquinho de piano!”. “Ô mamãe...”. Aí a gente se escondia... “Cadê? Vem, menina, tocar piano!” Eu me lembro demais, que a gente tinha que tocar piano, mamãe botava a gente para tocar piano [para entreter as visitas]... (E1, 31 out. 2022).

Práticas como essa indicam o costume da época de sua infância – décadas de 1950/1960 –, e reforça a função do piano no contexto da educação de jovens moças para os papéis sociais a elas determinados – casamento e reprodução –, em detrimento de uma possível carreira profissional na música. Em seu relato, Flora menciona seu casamento e a mudança para outra cidade como um indício da sua primeira ruptura com os estudos musicais: “Depois passou-se, eu vim embora para [cidade] Z, eu casei, e fiquei muito tempo [sem tocar]... o piano ficou na casa de mamãe. Eu fiquei sem piano e deixei para lá.” (E1, 31 out. 2022).

Nesse teor, Penna e Bellochio (2023, p. 15), ao tecer análises em suas pesquisas de histórias de vida com adultos que estudam música, observam que, em situações de distanciamento de atividades musicais por indivíduos do sexo feminino, “parece ter sido natural as mulheres abdicarem daquilo que gostavam muito, que fazia bem para elas, para poderem dedicar-se para a família e o trabalho”. Os autores justificam essas ações de distanciamento destacando que, em suas relações sociais, “a mulher tem uma cobrança diferente da que tem o homem, que [...] converge para uma ação de ruptura com aquilo que lhe dá passagem de prazer e crescimento.” (Penna; Bellochio, 2023, p. 16).

Apesar do abandono aos estudos de piano quando adulta, e reconhecendo a música como parte de sua educação infantil, Flora matriculou seus filhos, quando pequenos, em aulas de teclado – por não possuir o piano em sua casa, na época, optou por um instrumento semelhante e de menor custo. Diante do desinteresse das crianças pelas atividades musicais, ela descontinuou o investimento nas aulas de instrumento. Conforme expõe: “[...] eu não gosto de órgão [teclado], porque eu acho parecido com instrumento de bar, entendeu? Aí eu não gosto, e não levei para frente os meninos [filhos] estudando órgão” (E1, 31 out. 2022).

Na sua narrativa, transparecem suas concepções sobre música, considerando a clássica como boa música e o piano como instrumento refinado e objeto de distinção social. Essas ideias foram assimiladas por ela ao longo da vida, desde sua infância, e se apresentaram perante sua família (filhos) sob a forma de capital cultural incorporado.

Em reconhecimento às suas experiências musicais do passado, Flora desejou retornar aos estudos de piano, conforme relata: “Depois me deu vontade de estudar, me deu uma vontade muito grande de estudar, mas eu não tinha piano. Mas, mesmo assim, sem o piano, eu fui estudar [...]” (E1, 31 out. 2022).

Diante de sua ligação afetiva com o piano, Flora recebeu o instrumento como objeto de herança: “Depois mamãe resolveu mandar o piano, disse que o piano era meu, porque quem tocava mais no piano era eu.” (E1, 31 out. 2022). Atualmente ela retomou seus estudos, tanto por conta dos conhecimentos técnicos adquiridos anteriormente (capital cultural incorporado), como também por já possuir o instrumento dentro de casa, e desejar vê-lo sendo útil:

Mas aí eu fui estudar, agora, com 70 anos, 71, eu resolvi que eu queria retomar, porque eu achava um desperdício eu ter um piano dentro de casa, e saber, ter noções gerais, e tocar alguma coisa, e aquele piano mudo, esperando por alguém que chegasse ali para fazer algum toque, algum som! (E1, 31 out. 2022)

Essa valorização do piano por Flora, em sua função primeira – fazer soar, tocar músicas – só foi possível porque ela deteve capital cultural incorporado para reconhecê-lo como instrumento musical de valor cultural, e não apenas como um objeto caro de uso no cotidiano, ou como um móvel posicionado dentro da sua sala de estar. Em sua percepção, o piano é o instrumento mais distinto de todos, e para a educação musical de seus filhos e netos, ela oferece essa opção, conforme relata: “Eu vivo aqui oferecendo bolsa de estudos, para estudar piano, eu só ofereço para piano.” (E2, 07 nov. 2022).

Sua família, porém, não reconhece no instrumento o mesmo valor dado por Flora, como ela própria revela o destino a que estava fadado, antes de decidir retomar seus estudos: “Ele [piano] estava mais servindo para os meninos [netos] baterem e desafinar, e eu me zangar, porque eu acho um desperdício você deixar uma criança estragar o piano, bater no piano.” (E1, 31 out. 2022).

Assim, na história de vida de Flora, o piano destaca-se como um *capital cultural* no estado *objetivado*. Como um bem cultural, o instrumento configura-se como um objeto de apropriação material (capital econômico) e também simbólica (capital cultural). O estado objetivado, segundo Bourdieu (2007, p. 77), “detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada”.

Flora, portanto, reconhece a relevância do instrumento que tem em suas mãos não só pelo seu valor econômico – fruto da herança de seus pais –, mas especialmente pelo valor simbólico que ele representa, valor este adquirido no decorrer de sua vida, de forma incorporada. O oposto ocorre com seus filhos e netos, os quais não viveram sob as mesmas influências socioculturais da proprietária do instrumento. Assim, por não terem incorporado o mesmo capital cultural, não reconhecem o valor simbólico objetivado, “batendo e desafinando” (n)o piano.

Outro relato seu corrobora a valorização desse capital cultural objetivado em relação à incorporação, através da sua concepção de valor simbólico do instrumento:

É o seguinte: eu estou com esse piano aqui em casa já faz muito tempo, e eu pouco pegava nele. E eu achava meio que injusto, o piano ali sendo tocado pelas crianças, fazendo o que elas quisessem. Porque como eu não queria brigar com as crianças, com meus netos, eles abriam e ficavam brincando, e eu nunca gostei, achava um absurdo. Então eu tomei uma decisão de mandar afinar, foi afinado umas três vezes, e essa terceira vez foi que eu me decidi mesmo que criança não ia mais brincar no piano, porque piano é um instrumento *caro, valioso*, e é um instrumento *clássico*. (E2, 07 nov. 2022 – grifos nossos)

Seus netos, por não possuírem a mesma vivência musical, veem o piano como um objeto sonoro, que lhes possibilita brincadeiras; por não deterem os mesmos esquemas de percepção e pensamento da avó, as crianças não se interessam em aprender a tocá-lo ou fazer aulas, nem reconhecem seu valor. Flora, que percebe o piano de maneira diferente, oferece constantemente aos seus netos a possibilidade de estudarem o instrumento, recebendo deles a recusa. Ela ilustra esse fato mencionando um diálogo com os netos:

“Ah, vou estudar órgão, vou estudar ukulele, não sei o que”. “A bolsa de estudos é para piano, eu pago o estudo e ainda dou uma mesada de R\$200,00”. “Ah, eu quero!”. “Vamos começar, mas é piano”. “Ah, não quero não, piano não quero não...” (E2, 07 nov. 2022).

Por reconhecer no piano um capital cultural, Flora permite-se estudar música e cuidar do instrumento, mesmo que sua família, por vezes, não mostre apoio ao seu aprendizado: “eu estou firme que eu quero aprender, e eu estou estudando, todo dia, os meninos [filha, genro e netos que moram comigo] aqui já não aguentam mais.” (E1, 31 out. 2022).

Nessa fala, percebe-se claramente a determinação de Flora em permanecer em sua prática musical, nesse momento de sua vida, para fazer soar o piano. Mesmo quando sua filha, genro e netos não valorizam o instrumento nem reconhecem a sua necessidade na prática e repetição diária dos exercícios, Flora permanece ali motivada, afinal tocá-lo não é só dar voz ao objeto de herança, mas, sobretudo, dar vida às memórias que ele simbolicamente carrega. O som que dele sai é o anúncio simbólico de que seus pais estão presentes, ouvindo suas lições e reconhecendo suas habilidades ao piano. Tocar piano é, enfim, reconhecer a relevância do seu pai e de sua mãe em sua vida.

Bourdieu (2007, p. 77) observa que o capital cultural objetivado em suportes materiais – como no caso do instrumento musical –, é transmissível em sua materialidade, ou seja, seu capital econômico é passível de transmissão por doação ou herança, configurando-se, neste caso, como propriedade jurídica. Seus descendentes, portanto, irão herdar o piano como objeto, mas não serão capazes de receber os esquemas de percepção e valoração que permitem desfrutar do piano – ou seja, o capital incorporado – que, como dito anteriormente, é intransmissível e morrerá com Flora, a portadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical da mulher, por longo tempo, seguiu o propósito de cultivar bons hábitos e modos refinados, proporcionando-lhe meios para a finalidade primeira de sua vida: cumprir seus papéis sociais, constituindo matrimônio e sendo mãe. Conhecer essas nuances históricas, bem como algumas das teorias sociológicas de Pierre Bourdieu, guiaram-nos à compreensão das narrativas de Flora, adulta estudante de piano, sem vínculo profissional com a música e participante da nossa pesquisa.

Com ênfase na teoria do capital cultural de Bourdieu, introduzimos o arcabouço teórico que amparou nossa análise. Os capitais culturais incorporado e objetivado alinharam-se ao histórico da educação musical feminina ao piano, cuja função extrapolou o simples ato de tocar um instrumento, indo ao encontro de questões sociais mais profundas. Através dessa compreensão primeira do papel social da mulher, pudemos debruçar sobre algumas perspectivas sociais, como gênero, dominação masculina e sistema patriarcal, estruturas que moldaram a sociedade ocidental.

Ao perceber que o aprendizado do piano pelas mulheres distanciava-se de possibilidades profissionais, ao longo da história, pudemos compreender o contexto cultural de Flora, mulher brasileira, com parte significativa de sua existência situada na segunda metade do século XX. Em sua história de vida musical, identificamos resquícios de comportamentos sociais herdados da cultura europeia, incluindo sua aprendizagem do piano, repertório e valores atribuídos.

Como conhecimento científico, essa pesquisa buscou compreender esse recorte social, estabelecido em forma de costume, e retratado por um comportamento feminino que endossa a ideia do estudo musical (educação musical) como um investimento familiar, para a formação cultural e de bons costumes, sem objetivos de profissionalização na área. Esse diagnóstico proporcionou não só o entendimento de papéis femininos na música, como também do envolvimento e influência da família na decisão da mulher dentro de sua própria trajetória musical.

Sendo assim, a partir das entrevistas narrativas de Flora, conhecemos essas nuances, seja analisando o percurso de suas vivências musicais, ou identificando suas motivações e expectativas para os estudos do piano. Dessa forma, a análise da história de vida musical de Flora, através dos dados das entrevistas narrativas, revelou pontos significativos para

compreendermos a educação musical pela perspectiva feminina, e como sua trajetória influenciou seus estudos de música atuais.

Pelo relato de Flora, três pontos principais foram identificados – interesse pela música, influência familiar nos estudos iniciais e o piano como objeto de herança familiar –, constituindo-se, assim, pilares para nossa análise. Com objetivo de compreender os significados subjacentes ao seu estudo musical, refletimos não apenas sobre sua vida, mas também sobre como a música se entrelaça, em um aspecto mais amplo, com estruturas sociais, familiares e educacionais.

Das entrevistas coletadas, foi possível compreender a motivação para seu estudo na terceira idade, sob a luz de uma época em que, quando criança ou jovem, ela foi incentivada a estudar o piano, cujo alto custo o configurava como um objeto de valor a ser exposto pela família à sociedade. Seu envolvimento com o instrumento, iniciado na infância por influência paterna e materna, revelou a presença de hábitos culturais enraizados, guiados pelos preceitos patriarcais destacados ao longo deste estudo. Diante de uma necessidade social de aprovação, Flora – bem como outras mulheres de sua época, em contextos de vida e econômico semelhantes – foi incentivada a bons comportamentos e valorização da cultura dita refinada, como, por exemplo, o enaltecimento da música ocidental europeia.

Inicialmente, a prática musical pode ser motivada pela vontade do indivíduo de tocar ou por imposição de outras pessoas, normalmente família. Esta última ideia é corroborada por Elizabeth Travassos (1999, p. 129), que destaca a educação musical como um “investimento familiar”, que se configurava, em certos contextos, como necessário para uma “formação integral” que não prescindia de “investimento na cultura”. Este pensamento é expressado pela autora como um resquício da educação humanística burguesa presente no século XIX e meados do século XX, a qual prezava pelo aprendizado musical “sem qualquer expectativa de profissionalização futura no campo da música”. Ou seja, esse comportamento familiar conferia à educação musical um valor cultural desejável à formação dos jovens de classe alta e média, em especial às moças, cujo estudo do piano ainda era parte quase obrigatória da educação. Longe do desenvolvimento profissional, a aprendizagem instrumental por mulheres, mais especificamente do instrumento piano, está relacionada a uma educação musical e cultural que segue os costumes sociais – herança de uma sociedade patriarcal que induzia as jovens moças a serem habilidosas e requintadas, para conquistarem bons casamentos.

Por conta da internalização de impedimentos sociais⁹, Flora nunca vislumbrou a possibilidade de seguir profissionalmente no ramo, dedicando-se, no contexto de sua vida cotidiana, a outros caminhos de formação e de profissionalização. Ao constatar o direcionamento de seus estudos iniciais de piano, dado pelos seus pais, foi percebido o seu desinteresse, na juventude, em dar continuidade no aprendizado como uma possibilidade profissional futura.

O piano, adquirido como um bem familiar, tornou-se um objeto de herança simbólica e real, perpetuando a importância atribuída à educação musical dentro da dinâmica familiar de Flora. Sua decisão de retomar os estudos de piano após tantos anos evidencia não apenas a continuidade de seu gosto pela música, mas, sobretudo, o reconhecimento dos estudos musicais como veículo educacional valioso, um legado transmitido por seus pais e por ela assimilado.

No âmbito do uso do piano, Camacho (2013, p. 57 e 63) observa que a Paraíba seguiu os padrões dos principais centros urbanos e da capital do país, no tocante à aquisição do instrumento e suas regras ao tocar, tendências essas que acompanharam não só o repertório francês apreciado, como também “um padrão comportamental que imitava modelos de conduta europeia”, pois, citando Amato (2008, p. 190 *apud* Camacho, 2013, p. 63), “o padrão de cultura pianística do Brasil, foi desde o início, baseado nos moldes importados da França”. Dessa maneira, a sociedade brasileira, inspirada nos costumes europeus, e igualmente seguindo os princípios de diferenciação, também adotou suas preferências e práticas.

Essa ideia manifesta uma herança cultural, com hábitos e costumes assimilados de outros contextos, sendo explícito o conceito de colonialidade, e implícito os capitais culturais apresentados por Pierre Bourdieu (2007, p. 41-42), como uma transmissão da família a seus filhos – uma herança cultural que influencia inicialmente as crianças em seus êxitos escolares e, no futuro, profissionais.

Alinhando os elementos trazidos no relato de Flora à teoria dos capitais culturais de Pierre Bourdieu, foi possível discernir como as práticas musicais não só refletem, como também contribuem para a construção e reprodução de estruturas sociais e culturais. O estudo musical, nesse contexto, transcende o simples aprendizado de um instrumento, revelando-se como um ato intrinsecamente ligado à formação de si mesmo, à transmissão de valores sociais e familiares e à percepção individual de educação ao longo da vida.

⁹ Sobre internalização de impedimentos sociais, ver Penna e Araújo, 2022.

Entendemos que essa pesquisa abarcou estudos de educação musical por uma perspectiva histórica e sociológica, aplicada a um contexto cultural retratando o estudo do piano por uma mulher adulta/idososa. A realização dessa pesquisa, portanto, implicou em uma contribuição para o campo da educação musical e áreas afins, as quais se debruçam a desvendar o processo musical como “manifestação representativa de sistemas culturais determinantes do que o homem [ser humano] percebe, pensa, gosta, ouve, sente e faz” (Queiroz, 2005, p. 50).

Assim, a trajetória musical da entrevistada oferece uma janela para compreendermos não apenas as nuances da educação musical, mas também as interseções entre música, família e sociedade, contribuindo significativamente para o entendimento de como as mais variadas práticas musicais podem moldar e serem moldadas social e culturalmente.

REFERÊNCIAS

- BOAL-PALHEIROS, Graça. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos. *In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.* Curitiba: UFPR, 2006. p. 303-349.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. *In: BOURDIEU, Pierre. Pierre Bourdieu: sociologia.* São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação.* Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.* 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.* 2. ed. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2007.
- BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.
- CAMACHO, Vania Claudia da Gama. *O ensino de piano na Paraíba: memórias, lugares e práticas musicais (1945-1985).* 2013. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- CARVALHO, Dalila Vasconcellos de. *O gênero da música: a construção social da vocação.* São Paulo: Alameda, 2012.
- CARVALHO, Dalila Vasconcellos de. Helza Camêu (1903-1995) e Joanídia Sodré (1903-1975): a construção “feminina” de carreiras “masculinas” no universo musical erudito brasileiro. *Dossiê Expressões Artísticas e Mulheres*, Arquivos do CMD, v. 2, n. 2, p. 38-63, jul./dez. 2014.
- CARVALHO, Vânia Carneiro de. *Gênero e artefato: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material – São Paulo, 1870-1920.* São Paulo: Edusp/Fapesp, 2008.
- COELHO, Mayara Pacheco. *O feminino entre sons e silêncio: o discurso de mulheres no cenário musical de São João Del-Rei.* 2014. 210f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei, 2014.
- DINIZ, Edinha. *Chiquinha Gonzaga: uma história de vida.* 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.
- DUPRAT, Régis. Fruição, sedução e produção: o papel da mulher na música. *Música em Perspectiva*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-13, mar. 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). *Horizonte da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 155-175.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. 16. ed. São Paulo: Global, 2006.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GREEN, Lucy. Identidade de Género, experiência musical e escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 2, p. 47-64, nov. 2000.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. *Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)*. 2011. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 90-113.

KLAPISCH-ZUBER, Christiane. Introdução. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamento, 1990. p. 9-23.

KUJAWA, Israel. Considerações sobre o conceito de significação. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 103-113, 2009.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. A evolução da mulher no Brasil do período da colônia a república. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 6., 2012, São Cristóvão, SE. *Anais [...]*. São Cristóvão, S: UFS, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/29/103.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ORTIZ, Renato. Introdução: a procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PENNA, Maura. Possibilidades heurísticas da entrevista narrativa para a pesquisa em educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 31., 2021, João Pessoa. *Anais [...]* Disponível em: <https://anppomcongressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/831/491>. Acesso em: 19 dez. 2023.

PENNA, Maura. *O que quero com a música?: estudos musicais entre adultos com outras ocupações profissionais*. João Pessoa: UFPB, 2022. Digi. (projeto de pesquisa)

PENNA, Maura; ARAÚJO, Fabíola Santos de. “Estou velho demais para isso”: adultos e estudos de música. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*, 16., 2022, Natal. *Anais [...]*. Natal: ABEM, 2022. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v5/papers/1214/public/1214-5390-1-DR.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

PENNA, Michael Fragomeni; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Olhar para a partitura de si mesmo: aprendizados biográficos ao longo da vida tecida de música. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 56, n. 56, p. 1-23, jul./set. 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1230/1365>. Acesso em: 04 jan. 2024.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. *In: QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho (org.). Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: EDUFPB, 2005. p. 49-65.

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

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Até quando Brasil? perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 1, n. 10, p. 153-199, jan./jun. 2020.

REZENDE, Carlos Penteado de. Notas para uma história do piano no Brasil (Século XIX). *Revista Brasileira de Cultura*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, p. 9-38, out. /dez. 1970.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2010.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3895/3576>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVA, Aline Pacheco. *et al.* “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: estudos em psicologia*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Eliana Maria de Almeida. *Clara Schumann: compositora x mulher de compositor*. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e memória autobiográfica. *In: SANTIAGO, Diana (org.). Prática musical, memória e linguagem*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 173-202.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/BfNkMLhbXtNxVTFdJXYZSZL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

APÊNDICE



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação Turismo e Artes
Departamento de Educação Musical
Curso de Licenciatura em Música**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Sr^a,

Convidamos a Sr^a para participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a responsabilidade da licencianda Rayssa Claudino de Melo, e orientação da Prof^a Dr^a Maura Penna, do Departamento de Educação Musical da UFPB, com enfoque na significação do estudo do piano para uma mulher paraibana, com 60 anos ou mais, que não exerce a música como profissão.

Os objetivos da pesquisa são discutir o contexto cultural e histórico acerca do estudo do piano para mulheres de certa posição social; analisar o percurso de vivências musicais que marcam a trajetória de vida dessa estudante de piano; identificar as motivações e expectativas dessa mulher para seus estudos de piano na terceira idade. A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão do que o estudo do piano significa para uma mulher paraibana acima de 60 anos, estabelecida em outra profissão ou atividade que, por iniciativa e vontade próprias, busca estudos musicais formais com vistas ao exercício de uma prática musical. E esta compreensão pode ajudar a pensar como as práticas de educação musical podem lidar com as diferentes relações que as pessoas estabelecem com a música. Para tanto é importante conhecer a trajetória individual de relação com a música através de estudos e experiências diversas, e ainda identificar as significações que a música ganha em diferentes momentos da vida, em diversos contextos de ensino e aprendizagem ou de atuação musical.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo duas entrevistas. A saber: inicialmente uma entrevista narrativa, dando um depoimento sobre seus estudos musicais “atuais” e relatando suas relações com a música ao longo de sua vida. Em um segundo momento, será feita uma segunda entrevista, que buscará esclarecer ou aprofundar o papel da música em determinados momentos de sua vida, aprofundando o relato anterior. As entrevistas serão gravadas em áudio para fins de registro apenas e depois transcritas. Esse material será

posteriormente analisado, com base na produção científica da área de educação musical e da sociologia. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem identificação** das pessoas envolvidas na pesquisa, de modo que seu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes.

Informamos que essa pesquisa oferece riscos previsíveis mínimos, nos termos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, em relação aos riscos possíveis da vida cotidiana e ao caráter dialógico e interativo desse tipo de pesquisa e das estratégias de coleta de dados, que poderão ser ajustadas conforme o necessário durante a interação estabelecida na entrevista, caso o participante o solicite, uma vez que não há intenção de interferir nas suas atividades musicais ou na sua relação com a música, e nem de avaliá-las. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar a levantar questões que ajudem a aprimorar as práticas de educação musical, especialmente aquelas voltadas para mulheres adultas com outras ocupações, e a formação do professor de música.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que a senhora não é obrigada a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora, participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para a senhora. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Participante

Rayssa Claudino de Melo

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, **declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa**, como voluntária, e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa,.....de de 202...

.....
assinatura