

A escola pública de música como espaço de aprendizagens de alunos imigrantes

Comunicação

GTE – Sociologia da Educação Musical

Felipe Donizetti de Melo Silveira
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
felipe.fdms@hotmail.com.br

Lilia Neves Gonçalves
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
lilia_neves_2006@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação consiste em um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo debater processos educativo-musicais vividos por imigrantes no contexto de uma escola pública (gratuita) de música como possibilidade de inserção social sob a perspectiva da sociologia da educação musical. É uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem como método o estudo de caso, cujo procedimento de levantamento de dados é a entrevista. Com base teórica na sociologia da educação musical, parte-se da ideia da música e da educação musical como práticas sociais (Souza, 2004) e da discussão da condição do “estrangeiro” sob a ótica dos sociólogos Simmel (1983a) e Schütz (2010). Conclui-se que o acesso ao ensino gratuito foi uma possibilidade para que os imigrantes iniciassem seus estudos musicais escolares, no entanto, ao permanecer centrado em repertórios da tradição europeia, suas culturas musicais não são contempladas. Nesse sentido, há uma posição dupla dos imigrantes, simultaneamente próximos e distantes da cultura local, em um processo que, ao mesmo tempo, em que se abrem para o repertório vivido na escola, também almejam tocar suas músicas, seus instrumentos típicos, ou cantar na sua língua.

Palavras-chave: Escola pública de música, Espaço de aprendizagens musicais, Imigrantes

Introdução

Esta comunicação consiste em um recorte de uma pesquisa de mestrado, sob a perspectiva da sociologia da educação musical, cujo objetivo é debater processos educativo-musicais vividos por imigrantes no contexto de uma escola pública de música como possibilidades de inserção social.

Participaram desta pesquisa Denise (16 anos) e César Geovane (18 anos)¹ que fazem parte de uma família de imigrantes venezuelanos composta por eles e seus pais, César e Graziela, que incentivam bastante os filhos a estudarem música. A família veio de um contexto urbano na Venezuela e decidiu deixar o país por razões políticas e econômicas e chegaram ao Brasil há cerca de cinco anos. A escolha por residir no Brasil se deu por ser próximo da Venezuela, o que reduzia os custos da mudança, mas a cidade na qual se estabeleceram não foi uma decisão própria, mas sim da igreja Mórmon que lhes deu suporte ao longo do processo de imigração.

Já Melissa² é uma freira imigrante do Haiti, vive em um convento de freiras da cidade e cursa enfermagem em uma instituição privada. Sua vinda para o Brasil ocorreu em 2018, motivada pelo desejo de ingressar no noviciado, visto que a única casa de formação de sua congregação estava localizada no estado do Tocantins, sendo a primeira cidade onde viveu ao chegar no Brasil. Posteriormente ao término da sua formação, e por decisão própria, acabou mudando-se para cidade na qual vive atualmente. Quando chegou ao país, Melissa ainda tinha a expectativa de retornar ao Haiti após concluir sua formação religiosa, no entanto, com o fechamento da sua congregação no seu país, ela precisou permanecer no Brasil.

Este estudo está inserido nos estudos sobre mobilidade humana, um movimento que acompanha a história das civilizações: desde as migrações antigas — motivadas por clima, guerras ou busca de recursos — até os deslocamentos forçados do período colonial e do tráfico transatlântico no século XIX, quando grandes contingentes saíram da Europa rumo às Américas em busca de trabalho e acompanhando a urbanização e a industrialização. No século XXI, porém, o fenômeno ganha contornos renovados, pautados por crises humanitárias, conflitos armados e mudanças climáticas, tornando-se um dos principais desafios globais (Castles; Miller; Ammendola, 2005, p. 537). Em 2020, cerca de 281 milhões de pessoas viviam como migrantes internacionais — 3,6 % da população mundial — segundo a “*International Organization for Migration*” (McAuliffe; Triandafyllidou, 2021, p. 3). Esses movimentos reconfiguram sociedades, misturam culturas e impõem a escolas e conservatórios o desafio de acolher novas formas de ver e viver o mundo e de ensinar música.

¹ Idade dos participantes da pesquisa durante o levantamento de dados da pesquisa, em 2024.

² Os nomes dos participantes são fictícios.

A trajetória das políticas migratórias no Brasil sempre acompanhou as demandas sociais e econômicas de cada época. Hoje, a Lei nº 13.445/2017 — a chamada “Lei de Migração” (Brasil, 2017), substitui o antigo “Estatuto do Estrangeiro” e consolida uma visão humanitária, alinhada à Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Seus pilares incluem a não criminalização da migração, a proteção dos direitos de imigrantes e refugiados e a simplificação dos processos de regularização, promovendo maior inclusão e integração social.

Este estudo aborda a relação entre as experiências musicais de imigrantes e em uma escola de música, partindo da ideia de que as trajetórias culturais e as vivências anteriores desses indivíduos ressoam (ou não) em suas formas de inserção e participação em ambientes de ensino-aprendizagem musical.

Ao investigar como essas pessoas se inserem em uma escola específica de música busca-se contribuir para uma reflexão mais ampla sobre os desafios e possibilidades de uma educação musical que abrace a diversidade cultural e a mobilidade humana.

Portanto, estudar a população imigrante sob o olhar da educação musical é uma forma de investigar como a música pode atuar como uma “ponte entre culturas”, torna-se um espaço para sociabilidade e um meio de compreender suas vivências musicais em contextos de migração. Desse modo, a educação musical pode desempenhar um papel transformador tanto para esses indivíduos quanto para a comunidade escolar e, conseqüentemente, para a sociedade em geral.

Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que, em sua perspectiva, se distingue pela “busca de uma compreensão profunda dos problemas sociais” (Stake, 2011, p. 23), concentrando-se no “significado das ações, na pluralidade das perspectivas e na diversidade das construções sociais” (Groulx, 2008, p. 108). Sendo assim, “a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação da cultura entrecruzam-se” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 22).

Como a presente pesquisa investiga um fenômeno específico inserido em um contexto social, o estudo de caso foi o método utilizado para investigar o entrelaçamento das vivências musicais desses indivíduos imigrantes e aprendizagens musicais experienciadas na

escola específica, o que permite analisar particularidades das aprendizagens musicais vivenciadas nesse espaço de ensino-aprendizagem de música.

O procedimento de pesquisa adotado é o da entrevista compreensiva, na perspectiva de Kaufmann (2013). Esse tipo de entrevista, além de permitir respostas objetivas ou factuais, também possibilita ao pesquisador adentrar-se nas motivações, emoções e significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações e vivências.

Para conhecer as experiências musicais desses imigrantes, vivenciadas na escola de música, foram realizadas 2 entrevistas: uma com a família e uma com Melissa. Essas entrevistas foram transcritas e organizadas em um “Caderno de entrevistas”, e o processo ético buscou preservar o anonimato dos participantes, bem como de terceiros citados por eles durante as entrevistas.

Referencial teórico

Adota-se a perspectiva da educação musical como prática social (Souza, 2004; 2014), analisando a prática musical desses imigrantes e refletindo sobre a relação que eles mantêm com a música, a partir dessa trama social que envolve o fazer musical, a família e a sociedade, oferecendo uma visão da importância que a música tem para esses indivíduos em particular.

Compreende-se o homem como um produto social que transforma e é transformado pelo meio ao qual ele pertence. Suas experiências vividas compõem sua existência e traz a sua perspectiva de como enxergar o mundo. Nesse contexto construído socialmente, para Souza (2004, p. 8), a música é “uma comunicação simbólica, sensorial e afetiva”, portanto social que, geralmente, é construída a partir das experiências de cada indivíduo que fazem parte da sociedade, mas que também são sujeitos, ou seja, seres sociais vivenciando e compartilhando vivências (Souza, 2014, p. 14).

Entende-se que a sociedade “constrói” o indivíduo, e este, por sua vez, é tanto “construído” pela música quanto contribui para construí-la (Caldeira, 2021, p. 36). Portanto, a compreensão musical não é única e nem estática, ela pode variar de acordo com a construção histórica, cultural e socialmente no tempo-espaço em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, diferentes perspectivas musicais ao redor do mundo variam de acordo com a cultura

local à qual o indivíduo pertence. Assim, a visão do imigrante pode divergir significativamente em relação à cultura musical do país no qual eles buscam moradia.

Essa perspectiva é fundamental para a realização deste trabalho. A população imigrante carrega consigo experiências e vivências de sua terra natal, que são essenciais para compreender sua relação com a música. Essas vivências se entrelaçam com novas experiências no país de acolhimento, resultando em indivíduos únicos.

Para entender a figura do imigrante foi utilizado o conceito de “estrangeiro” de dois importantes teóricos das sociologias do cotidiano: Simmel e Schütz. O estrangeiro, para Simmel (1983, p. 182), “não é o viajante que chega hoje e parte amanhã”, porém é mais no sentido “de uma pessoa que chega hoje e amanhã fica”.

Ele destaca dois critérios fundamentais para definir as distâncias em uma relação social: a proximidade ou distância física e a proximidade ou distância cultural e simbólica. O estrangeiro ocupa uma posição peculiar, pois aqueles que estão fisicamente próximos a ele permanecem culturalmente ou simbolicamente distantes, enquanto os que compartilham de uma proximidade simbólica ou cultural encontram-se fisicamente afastados (Simmel, 1983).

Em contraste, para Schütz (2010, p. 118), o “estrangeiro é o indivíduo que busca ser aceito permanentemente, ou pelo menos tolerado, pelo grupo ao qual se aproxima”. Todos são estrangeiros de acordo com a definição desse autor, embora, nesses casos, a típica “crise” que o imigrante sofre possivelmente poderia assumir formas amenas ou até mesmo estar inteiramente ausente.

Apesar de ambos possuírem definições diferentes, Simmel e Schütz não se contradizem e parecem concordar nas suas concepções. Os dois referem-se ao estrangeiro num sentido mais amplo, pois a mobilidade geográfica dessa sociedade moderna não é o único processo que transforma indivíduos em estrangeiros.

A escola de música como espaço de aprendizagens musicais dos imigrantes

Depois da vinda para o Brasil, tanto a família de Denise quanto Melissa buscaram estudar música, até que conheceram o conservatório da cidade através de uma conhecida de suas respectivas igrejas. César (Entrevista, 13 outubro de 2024, p. 13) menciona que na Venezuela poucos têm a chance de aprender a tocar um instrumento; embora lá exista o

programa social “El Sistema”³, nenhum deles tiveram a oportunidade de participar. No caso desses imigrantes, o ensino musical gratuito nessa escola foi um fator determinante para que começassem seus estudos musicais escolares.

Melissa teve seu primeiro contato com a música, ainda no Haiti, na escola, mas o menciona que o acesso a instrumentos musicais era bastante limitado devido aos altos custos. No Brasil, essa realidade mudou, devido a possibilidade de parcelamento da compra, o que facilitou a aquisição de instrumentos, e também o convento pôde auxiliá-la nesse aspecto. Além disso, ela encontrou na escola pública de música da cidade uma oportunidade de estudar gratuitamente, permitindo-lhe aprofundar seu envolvimento com a música.

A questão financeira em ambos os casos, da família e da freira, segundo dito por eles, era a principal limitação para o acesso ao ensino musical. Pessoas que passam por um processo de imigração, geralmente, se encontram em situação financeira pouco favorável, principalmente, nos anos iniciais de sua chegada, o que os impedem de realizar algumas atividades consideradas como hobby ou pouco rentável a curto e médio prazo, já que as barreiras econômicas constituem um dos principais obstáculos de acesso ao ensino de música escolar em contextos de baixa renda.

Adaptando às propostas de ensino de música da escola que frequentam

O ingresso de Denise e César Geovane na escola de música da cidade foi incentivado especialmente pela sua mãe que, quando era pequena não teve oportunidade de aprender música e, por isso, desejava que os filhos tocassem piano – instrumento presente em suas atividades na igreja (Graziela, entrevista, 13 out. 2024, p. 35). Graziela viu-se impulsionada a incentivar os filhos a estudar piano, assim como, já havia sido documentado por Bozzetto (2012, p. 243-244) que percebeu em sua pesquisa uma certa “motivação remetida à própria vivência não realizada” em várias mães, assim como acontece com Graziela. Esse depoimento evidencia que a frustração de não ter tido contato com um instrumento torna-se a força

³ El Sistema é um programa de educação musical pública, fundado na Venezuela em 1975 pelo educador, músico e ativista venezuelano José Antonio Abreu. Segundo Tunstall (2015), o *El Sistema* procurou preencher uma lacuna de oportunidades para as crianças em condições de vulnerabilidade social, com um ensino de música em conjunto. O projeto, ao mesmo tempo que busca desenvolver ensino de instrumentos de orquestra para jovens que provavelmente não teriam oportunidade, também se propõe a realizar programas relacionados à ideia transformação social através e pela música.

motriz para que Graziela projete, nos filhos, o desejo de realizar algo que ela mesma não pôde: aprender música. Portanto, é importante ressaltar o papel ativo que mães, como Graziela, têm na busca de condições que viabilizam o estudo de música para seus filhos. Apesar de inicialmente terem se matriculado por obediência, Denise e César revelaram sentimentos contraditórios: insegurança, preguiça e até medo de não corresponder às expectativas maternas (César Geovane, Denise e Graziela, entrevista, 13 out. 2024, p. 16).

Melissa (Entrevista, 18 outubro de 2024, p. 101-102) quis estudar teclado quando pequena, mas teve sua vontade inibida devido as condições financeiras de sua mãe, que cuidava dela sozinha, mas também queria que ela se dedicasse somente à escola. Então, ela diz que “tudo que queria quando era criança, ela está realizando agora” (Melissa, dia 18.10.2024, p. 101), isto inclui estudar música e, conseqüentemente, também sonha cursar música, futuramente, em uma faculdade.

Denise e César Geovane mencionam que têm vontade de tocarem repertório musical originário do seu país, como alguma música ou algum instrumento tradicional, além do mais são incentivados pelos seus pais a fazerem isso. É importante mencionar que o ensino realizado em uma escola específica de música, como a que frequentam, segue um plano e um currículo que ainda mantém traços da música de tradição europeia. Tal prática, por si só, já difere da cultura dos entrevistados, inviabilizando que um repertório mais característico da cultura dos imigrantes esteja presente. Ainda mais porque a escola conta com programas, conteúdos específicos nas várias disciplinas ministradas, inclusive, nas aulas de instrumento. Contudo, isso não foi um empecilho para que eles rapidamente se adaptassem, e César, o pai, admite que eles têm aprendido muito rápido.

Essa facilidade de adaptação mostra o fenômeno semelhante observado por Ripani (2023), segundo o qual, crianças imigrantes, ao transitarem entre diferentes contextos culturais, acabam compondo uma “identidade musical” híbrida. Ou seja, mesmo sem, nesse momento, tocarem o repertório tradicional de seu país, elas encontram formas criativas de integrar elementos de ambas as culturas. Dessa forma, a música torna-se tanto um recurso para acelerar a adaptação ao ambiente da escola de música quanto um espaço simbólico em que essas crianças constroem e afirmam suas identidades biculturais.

O repertório ensinado

Quando indagados se eles gostavam do repertório que lhes era ensinado, César Geovane e Denise (Entrevista, 13 de outubro de 2024, p. 23) responderam que não tinham certeza se gostavam: “Eu acho normal. A maioria das músicas é normal, eu não conheço, então, só aprendo de novo. Pronto, acabou”. Embora ambos não conheçam as músicas estudadas, o que denota se tratar de um repertório que não faz parte do gosto pessoal e nem das vivências cotidianas de cada um, os dois aparentemente não mostram indiferença a esse repertório.

A escola de música que frequentam tem como objetivo explícito garantir progressão a aprendizagem musical gradual, mas acaba, muitas vezes, cristalizando padrões de repertório sem considerar as preferências ou o “mundo sonoro” de quem ingressa na escola, desenvolvendo um ensino musical tecnicista e ignorando a música como fato social (Souza, 2004).

Como afirma Souza (2004), a música é constituída socialmente. Isso implica reconhecer que o fazer musical nesse espaço está inserido em uma cultura específica, que pode não corresponder ao universo simbólico dos alunos imigrantes. Quando César Geovane e Denise demonstram certa indiferença ao repertório ensinado, ou quando Melissa expressa desejo de tocar músicas de sua terra natal, estão em jogo não apenas gostos pessoais, mas modos diferentes de se relacionar com o fenômeno musical. Como reforça Anne-Marie Green (*apud* Souza, 2004, p. 8), “não existe música sem a sua constituição por sujeito”: toda prática musical é culturalmente situada e depende de significados atribuídos por quem a vivência”.

Sob o pretexto de oferecer um modelo “objetivo” de progressão da aprendizagem musical, as escolas de música impõem normas estéticas que podem marginalizar alunos de minorias, assim como os imigrantes, menosprezando a incorporação de novas habilidades, músicas e culturas (Jenkins, 2022, p. 167). A utilização de um repertório que não dialoga com a bagagem cultural do aluno tende a diminuir sua motivação, seu reconhecimento nas práticas musicais com as quais são expostos no processo educativo.

Diferentemente de Denise e César Geovane, que são aparentemente indiferentes em relação ao repertório tocado por eles em seus respectivos instrumentos, Melissa gosta das músicas ensinadas na escola, e mostrou estar satisfeita com a variedade de estilos musicais que lhe é apresentado. Melissa também expressa interesse em tocar músicas brasileiras

específicas como “Asa Branca”, por exemplo, manifestando vontade de aprender mais repertório popular ao longo de sua formação escolar.

Além dessas músicas, Melissa (Entrevista, 18 outubro de 2024, p. 98) afirma ainda que tem o desejo de tocar músicas com letras na língua de sua terra natal, o crioulo haitiano (*kreyòlè*)⁴. Menciona a dificuldade de encontrar partituras em crioulo e diz: “Eu acho que eu... que vou aprender a tocar para fazer uma plataforma para colocar partitura de música em crioulo. Porque a maioria dos músicos, no Haiti, não aprende [formalmente], não foi à escola para aprender, então não tem partitura.

Entre sua cultura musical e o ensino na escola de música

Quando foi indagado aos alunos imigrantes se gostariam de ouvir a música de seu país na escola de música onde estudam, Denise afirma que sim, dando como argumento: “seria bom porque teria a oportunidade de escutar, a música da minha terra, né, ter aquela oportunidade, eu acho que nunca faz mal, nunca é demais escutar alguma coisa que representa o seu... você, né?” (Denise, entrevista, 30 de outubro de 2024, p. 46).

A fala de Denise revela um desejo de ouvir músicas que indiquem seu pertencimento e reconhecimento identitário no ambiente de aprendizagem musical, sugerindo que o contato com músicas de sua terra natal poderia fortalecer sua relação com a escola. No entanto, esse espaço ainda é pouco acessível às práticas musicais de outras culturas, dificultando a escuta e a valorização de repertórios diversos. É justamente nesse ponto que o ensino de música que propõe uma concepção de música não como objeto fixo e normativo, mas como prática relacional, capaz de ser construída e reconstruída coletivamente se mostra relevante (Campbell, 1996 *apud* Veblen, 2005, p. 18). Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagens musicais, tornando o ambiente mais inclusivo e acolhedor para estudantes com trajetórias e repertórios distintos.

Durante o convívio no convento, em determinadas missas, por exemplo, Melissa afirma que já tenta explorar a inclusão da cultura de sua terra natal. Ela diz que canta nas missas em crioulo, e diz que:

⁴ Crioulo haitiano – O crioulo haitiano é hoje a primeira língua oficial da República do Haiti, embora boa parte da população utilize também o francês (Silva, 2017, p. 49).

Melissa: Já se acostumaram [as irmãs do convento]. Tem algumas ignorantes, que não querem aprender, que não vão aprender. “- Ah, porque Melissa só canta na língua dela?”, porque o dia da missa é meu hoje. No início eu fiquei preocupada com as que falavam, mas hoje em dia, não. Eu senti prazer, eu senti vontade de cantar mais alto porque é o único dia que nós temos no ano para cantar (Melissa, entrevista, 18 outubro de 2024, p. 110).

Embora Melissa relate sentir-se incluída em seu convívio cotidiano no convento, ela expõe o desejo de levar traços de sua cultura de origem para os espaços que agora ocupa. Essa tentativa de inserção cultural pode se relacionar com um movimento típico do que Simmel (1983) e Schutz (2010) descrevem em relação a posição do estrangeiro: alguém que, mesmo participando da vida em sociedade, permanece em uma zona limitada — próximo e distante ao mesmo tempo, pertencente e, ainda assim, nunca totalmente integrado.

Apesar desses desafios, percebe-se que momentos em que os imigrantes conseguem expressar aspectos de sua cultura — seja por meio da música, ou de um dia na missa — são vividos intensamente. Essas brechas no cotidiano representam oportunidades simbólicas de afirmação identitária e reconhecimento, ainda que passageiras, e contribuem para suavizar a experiência de desenraizamento, mesmo sem eliminar completamente o sentimento de deslocamento.

Dificuldades enfrentadas na escola de música

A migração para um outro país traz consigo várias dificuldades e dentre as principais barreiras que o indivíduo pode enfrentar está a da língua. Em suas falas Denise, César Geovane e Melissa comentam que a dificuldade na compreensão do idioma pode atrapalhar a aprendizagem musical.

Essa questão se torna clara quando Melissa precisou pesquisar no *YouTube* determinados conteúdos ensinados na escola, traduzidos em sua língua, para que a compreensão ficasse mais clara.

Quanto a língua, Melissa, especialmente, relata dificuldades em algum processo do ensino de música vivido por ela na escola, o que é compreensível quando se trata de pessoas que estão iniciando sua aprendizagem da música, em outro país, com/em outra língua.

Melissa (Entrevista, 18 outubro de 2024, p. 38, 65-66) reconhece que, não vem levando os estudos musicais a sério. Ela diz ter dificuldade com a percepção auditiva, o que

resulta em insegurança, principalmente, com relação a divisões rítmicas, algo que ela associa à sua dificuldade com matemática. Embora ela pareça gostar muito de música, os diversos conteúdos ensinados a escola e a forma como eles são ministrados, ainda não foram suficientes para motivá-la e mantê-la mais comprometida com os estudos. Quando o aluno não consegue reconhecer nem executar exercícios simples de percepção, sua crença em produzir resultados baixos tende a se cristalizar, criando um ciclo de baixa motivação e baixo desempenho (Hendricks, 2016, p. 5).

Ainda que a escola específica de música onde esses imigrantes estudam seja uma instituição de ensino importante e ofereça ensino musical gratuito para diversas pessoas, algumas questões relacionadas ao ensino nesse espaço ainda precisam ser melhor estudadas, para que possa proporcionar aulas que contemplem pessoas com diferentes níveis técnicos. Melissa menciona, um exemplo, da organização da aula que ela acha que dificultou sua aprendizagem:

Melissa: Por exemplo, no início eu não gostei muito da prática de conjunto, porque os meninos já sabiam mais do que eu. Tem meninos que já tocam de ouvido, que foi lá só para aprender [a teoria] mesmo. E eu? Eles já estão na minha frente. E eu não toco com o conjunto, eu fico tocando só com uma mão. E eles vão embora e eu fico lá tocando. Eu falei: “- Gente, minha vontade é de desistir”. Mas, eu falei: “- Não”, “- Não, eu vou fazer, me esforçar, eu não vou é desistir”. E eu falei pro [****]: “[****]⁵, eu vou tocar só com uma mão”, porque eu toco com duas mãos, mas na prática de conjunto eu tenho que tocar com uma mão porque eu não conseguia acompanhar os meninos. E eles são muito rápidos (Melissa, entrevista, 18 outubro de 2024, p. 105).

Acredita-se que seja importante que na aula de música haja uma preocupação como a maneira com que o professor lida com qualquer aluno, independentemente de raça, nacionalidade e dificuldade que o aluno possa ter para aprender. Quando se trata das aulas em conjunto é importante que o repertório e seus arranjos possam contemplar os alunos participantes, com suas diferenças de habilidades musicais.

⁵ [****] - omissão do nome do professor de prática de conjunto citado por Melissa.

Considerações finais

A chegada ao Brasil ofereceu aos alunos imigrantes acesso gratuito ao ensino em escola pública de música — um privilégio inexistente em seus países de origem. Ainda que instrumentos continuem representando um alto investimento, as facilidades de pagamento no mercado brasileiro reduziram essa barreira. Para que esse acesso seja efetivo, porém, torna-se imprescindível reconhecer as experiências prévias de cada aluno e incorporar suas referências culturais ao processo de ensino.

A escola de música, contudo, revelou-se pouco preparada e ainda permanece centrada em repertórios e métodos da tradição ocidental, o que dificulta a inclusão de outras expressões musicais. Como Denise observa: “seria bom... ouvir a música da minha terra” (Entrevista, 13 de outubro de 2024, p. 46). Essa rigidez estética, ainda que vise progressão de ensino gradual, cristaliza um repertório predefinido e ignora o “mundo sonoro” particular de cada estudante.

Como estrangeiros, segundo Simmel (1983a), percebe-se a posição dupla dos imigrantes, simultaneamente próximos e distantes da cultura local, ajustando o olhar para entender as sutilezas de sua inserção social, orientando a compreensão do fazer musical não apenas com uma perspectiva técnica, mas como uma prática que mostra tentativas de integração, identificação e de ressignificação dos vínculos culturais no contexto atual em que esses imigrantes vivem.

Reconhecer a música como prática simbólica e social (Souza, 2014, p. 10) e repensar o currículo à luz da pluralidade cultural dos estudos possibilitaria a escola de música tornar-se um espaço dialógico. Incorporar os repertórios dos imigrantes, conforme defende Veblen (2005), seria não só um gesto de inclusão, mas um passo essencial para co-construir significados e fortalecer o sentimento de pertencimento entre educadores e alunos.

Referências

BOZZETTO, Adriana. *Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra*. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61124>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal; 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=17696552&id=17696557&idBinario=17696561&mime=application/rtf%20DOU%2024%20de%20maio%20de%202017>. Acesso 30 out. 2024.

CALDEIRA, Bruno. *Em que gênero eu canto? A operação do gênero na construção de performances vocais de cantoras e cantores transgêneros*. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.410>.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J.; AMMENDOLA, Giuseppe. The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. *American Foreign Policy Interests*, The Journal of the National Committee on American Foreign Policy, v. 27, n. 6, p. 537-542, dez. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263134302_The_Age_of_Migration_International_Population_Movements_in_the_Modern_World. Acesso em: 7 jun. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução de: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean (Org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 95-124.

HENDRICKS, Karin S. The sources of self-efficacy: educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 35, n. 1, p. 32–38, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/8755123315576535>. Acesso em: 07 jun. 2025.

JENKINS, Chris. Assimilation and integration in classical music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, v. 21, n. 2, p. 156–181, 2022. Disponível em: https://act.maydaygroup.org/articles/Jenkins21_2.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

McAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna (eds.). *World Migration Report 2022*. Genebra: International Organization for Migration, 2021.

RIPANI, Giulia. Music in the lives of immigrant children: a review of literature. *Update*, v. 42, n. 1, p. 51-60, 2023. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/87551233221126645>. Acesso em: 30 out. 2024.

SCHÜTZ, Alfred. O estrangeiro: um ensaio em psicologia social. *Revista Espaço Acadêmico*, Tradução de: Márcio Duarte e Michael Hanke, n. 113, out. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/11345/6153/>. Acesso em: 30 out. 2024.

SILVA, Susiele Machry da. Aprendizagem do português por imigrantes haitianos: percepção das consoantes líquidas /l/ e /r/. *Ilha do Desterro: Revista de Língua Inglesa, Literaturas em inglês e Estudos Culturais*, Florianópolis, v. 70, n. 3, p. 47–62, set./dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ides/a/CSGyG7tPHHD4ChXXbYDjrqi/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. In: SIMMEL, Georg. *Sociologia*. [s.l.]: Ática, 1983. p. 182-188.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356> Acesso em: 30 out. 2024.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/07.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024

STAKE, Robert E. *Investigación com estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Morata. 1999.

TUNSTALL, Tricia. El Sistema: a history. In: WITKOWSKI, Christine. *El Sistema: music for social changing*. London: Omnibus Press, 2015. p. 33-47.

VEBLEN, Kari. Música, cultura y educación: Tres marcos conceptuales para enseñar música de todo el mundo. *Centro de Investigación en Educación Musical: del Collegium Musicum de Buenos Aires*, n. 36, p. 14–23, dez. 2005. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007389>. Acesso em: 6 nov. 2024.