UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Felipe Brito de Melo

Produção musical como espaço de aprendizagem:
entre a *autoexperimentação*, a prática reflexiva e a colaboração

Juiz de Fora
2025

Felipe Brito de Melo

Produção musical como espaço de aprendizagem:

entre a *autoexperimentação*, a prática reflexiva e a colaboração

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientador: Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Coorientador: Dr. Francione Oliveira Carvalho

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Melo, Felipe Brito de .
Produção musical como espaço de aprendizagem : entre a autoexperimentação, a prática reflexiva e a colaboração / Felipe Brito de Melo. -- 2025.
162 f. : il.

Orientador: Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Coorientadora: Francione Oliveira Carvalho
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Aprendizagem musical. 2. Produção musical. 3. Cultura digital.. 4. A/r/tografia. 5. Prática reflexiva. I. Medeiros Pereira, Marcus Vinícius, orient. II. Carvalho, Francione Oliveira, coorient. III. Título.

Felipe Brito de Melo

Produção musical como espaço de aprendizagem: entre a autoexperimentação, a prática reflexiva e a colaboração

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 15 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francione Oliveira Carvalho - Coorientador(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Olga Maria Botelho Egas
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcus Leonardo Bomfim Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Daniel Marcondes Gohn
Universidade Federal de São Carlos

Dra. Eluiza Bortolotto Ghizzi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Juiz de Fora, 04/09/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius Medeiros Pereira**, **Professor(a)**, em 18/09/2025, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS**, **Professor(a)**, em 19/09/2025, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Olga Maria Botelho Egas**, **Professor(a)**, em 19/09/2025, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho**, **Professor(a)**, em 22/09/2025, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **ELUIZA BORTOLOTTO GHIZZI**, **Usuário Externo**, em 24/09/2025, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Daniel Marcondes Gohn**, **Usuário Externo**, em 24/09/2025, às 13:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2598449** e o código CRC **6BD72B8E**.

À Consciência Universal, que, mesmo em meio ao caos, me inspirou força, coragem e sabedoria para escrever esta tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim pela persistência em continuar, mesmo diante das adversidades que marcaram este percurso. Foram anos de esforços constantes, de conciliação entre limites pessoais, profissionais e institucionais, em busca de manter viva a vontade de compreender, escrever e concluir este trabalho. A superação de cada obstáculo foi resultado de dedicação, resistência legítima e comprometimento com aquilo que acredito: a força transformadora da educação e da pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) pela concessão de 19 meses de bolsa de estudos, que, embora limitada em tempo, representou um apoio parcial para a realização deste trabalho.

"Aprender é considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados." (Gilles Deleuze, 1987, p. 4).

RESUMO

Esta tese investiga a aprendizagem musical no contexto da produção musical contemporânea, compreendendo-a como um espaço formativo em que dimensões artísticas, técnicas, estéticas e pedagógicas se entrelaçam. Partindo da constatação de que a transformação digital alterou profundamente os modos de fazer, ensinar e aprender música, o estudo propõe que os processos de produção constituem ambientes férteis de aprendizagem musical. O objetivo central foi compreender de que forma o aprender se manifesta durante o processo de produção, considerando a influência das tecnologias digitais, das relações de diálogo e da *autoexperimentação* criativa. A investigação baseia-se em uma abordagem metodológica híbrida que articula a A/r/tografia (IRWIN, 2022) — metodologia que integra os papéis de artista, professor e pesquisador — ao conceito de processo de projeto de Schön (2000), que entende o conhecimento como resultado de ciclos reflexivos entre ação e reflexão. Essa perspectiva permitiu que a pesquisa se desenvolvesse como prática viva e situada, em que criação, ensino e análise se retroalimentaram continuamente. O *corpus* foi constituído a partir do processo de criação e gravação da música *Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*, integrante do álbum *T.O.C. – Tratado de Organização do Caos*, documentado em vídeos que registraram tanto a criação autônoma do arranjo quanto a gravação em diálogo com um guitarrista. O produto final foi disponibilizado em um Fanzine Holográfico com tecnologia NFC, que possibilitou a interação colaborativa com o público, configurando uma dimensão participativa do aprendizado. Os resultados indicam que a aprendizagem musical na produção emerge de modo implícito e processual, sustentada por três dimensões interdependentes: a autônoma-subjetiva, caracterizada pela *autoexperimentação* e pelo autodidatismo; a comunicativo-reflexiva, na qual o aprendizado ocorre por meio do diálogo entre produtor e músico, da reflexão sobre o fazer e da escuta crítica; e a colaborativo-participativa, ampliada pelas interações em plataformas digitais, nas quais o público também participa da construção de significados musicais. Essas dimensões demonstram que a produção musical é, simultaneamente, espaço de criação, investigação e formação, no qual o aprender se dá de maneira contínua e situada. A pesquisa evidencia que, ao reconhecer o estúdio e o ambiente digital como espaços de aprendizagem, amplia-se a compreensão tradicional de ensino musical, deslocando o foco do produto sonoro para o processo formativo que o produz. Assim, a produção musical é entendida não apenas como prática técnica, mas como atividade reflexiva e pedagógica que articula saberes culturais, tecnológicos e estéticos. As análises apontam ainda para a importância de integrar tais práticas aos currículos de Educação Musical, valorizando o aprendizado experimental e o pensamento sonoro como formas legítimas de conhecimento. Conclui-se que a produção musical contemporânea, embora impactada pelas tecnologias digitais, permanece atravessada por dimensões humanas, afetivas e coletivas que sustentam a aprendizagem. Ao integrar arte, docência e pesquisa, esta tese reafirma a produção musical como campo epistêmico singular — território onde o aprender e o criar se confundem e onde o som se torna meio e metáfora do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem musical; Produção musical; Cultura digital; A/r/tografia; Prática reflexiva.

ABSTRACT

This thesis investigates musical learning within the context of contemporary music production, understanding it as a formative space where artistic, technical, aesthetic, and pedagogical dimensions intertwine. Recognizing that digital transformation has profoundly changed the ways of making, teaching, and learning music, the study proposes that production processes themselves constitute fertile environments for musical learning. The central objective was to understand how learning manifests during the production process, considering the influence of digital technologies, dialogical relationships, and creative self-experimentation. The research adopts a hybrid methodological approach that articulates A/r/tography (IRWIN, 2022) — a methodology integrating the roles of artist, teacher, and researcher — with Schön's (2000) concept of the design process, which conceives knowledge as emerging from reflective cycles between action and reflection. This perspective allowed the study to unfold as a living, situated practice, where creation, teaching, and analysis continuously nourished one another. The corpus was built from the creation and recording process of the song *Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*, part of the album *T.O.C. – Tratado de Organização do Caos.* The process was documented through videos capturing both the autonomous creation of the arrangement and the recording in dialogue with a guitarist. The final product was presented as a Holographic Fanzine with NFC technology, enabling collaborative interaction with the audience and configuring a participatory dimension of learning. The results indicate that musical learning in production emerges implicitly and processually, supported by three interdependent dimensions: the autonomous-subjective, characterized by self-experimentation and autodidactic practices; the communicative-reflective, in which learning occurs through dialogue between producer and musician, reflection on making, and critical listening; and the collaborative-participatory, expanded through interactions on digital platforms, where the audience also participates in constructing musical meaning. These dimensions reveal that music production is simultaneously a space for creation, inquiry, and education, where learning unfolds continuously and contextually. By recognizing the studio and the digital environment as learning spaces, the research broadens the traditional understanding of music education, shifting the focus from the sound product to the formative process that produces it. Thus, music production is understood not merely as a technical activity but as a reflective and pedagogical practice that articulates cultural, technological, and aesthetic knowledge. The analyses further highlight the importance of integrating such practices into Music Education curricula, valuing experimental learning and sonic thinking as legitimate forms of knowledge. The study concludes that contemporary music production, although shaped by digital technologies, remains profoundly human, affective, and collective. By integrating art, teaching, and research, this thesis reaffirms music production as a singular epistemic field — a territory where learning and creation merge, and where sound becomes both the medium and the metaphor of knowledge.

Keywords: musical learning; music production; digital culture; a/r/tography; reflective practice.

RESUMEN

Esta tesis investiga el aprendizaje musical en el contexto de la producción musical contemporánea, entendiéndolo como un espacio formativo en el que se entrelazan dimensiones artísticas, técnicas, estéticas y pedagógicas. A partir de la constatación de que la transformación digital ha modificado profundamente las formas de hacer, enseñar y aprender música, el estudio propone que los procesos de producción constituyen entornos fértiles para el aprendizaje musical. El objetivo central fue comprender de qué manera el aprendizaje se manifiesta durante el proceso de producción, considerando la influencia de las tecnologías digitales, las relaciones dialógicas y la autoexperimentación creativa. La investigación adopta un enfoque metodológico híbrido que articula la A/r/tografía (IRWIN, 2022) — metodología que integra los roles de artista, docente e investigador — con el concepto de proceso de diseño de Schön (2000), que entiende el conocimiento como resultado de ciclos reflexivos entre acción y reflexión. Esta perspectiva permitió que la investigación se desarrollara como una práctica viva y situada, donde la creación, la enseñanza y el análisis se retroalimentaron continuamente. El corpus se conformó a partir del proceso de creación y grabación de la canción *Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*, perteneciente al álbum *T.O.C. – Tratado de Organización del Caos*, documentado en videos que registraron tanto la creación autónoma del arreglo como la grabación en diálogo con un guitarrista. El producto final se presentó en un Fanzine Holográfico con tecnología NFC, que posibilitó la interacción colaborativa con el público, configurando una dimensión participativa del aprendizaje. Los resultados indican que el aprendizaje musical en la producción emerge de manera implícita y procesual, sustentado en tres dimensiones interdependientes: la autónomo-subjetiva, caracterizada por la autoexperimentación y el autodidactismo; la comunicativo-reflexiva, donde el aprendizaje ocurre mediante el diálogo entre productor y músico, la reflexión sobre el hacer y la escucha crítica; y la colaborativo-participativa, ampliada por las interacciones en plataformas digitales, en las cuales el público también participa en la construcción de significados musicales. Estas dimensiones muestran que la producción musical es, al mismo tiempo, un espacio de creación, investigación y formación, donde el aprendizaje se da de manera continua y situada. Al reconocer el estudio y el entorno digital como espacios de aprendizaje, la investigación amplía la comprensión tradicional de la educación musical, desplazando el foco del producto sonoro hacia el proceso formativo que lo genera. Así, la producción musical se comprende no solo como práctica técnica, sino como actividad reflexiva y pedagógica que articula saberes culturales, tecnológicos y estéticos. El análisis destaca además la importancia de integrar tales prácticas en los currículos de Educación Musical, valorando el aprendizaje experimental y el pensamiento sonoro como formas legítimas de conocimiento. Se concluye que la producción musical contemporánea, aunque influenciada por las tecnologías digitales, sigue atravesada por dimensiones humanas, afectivas y colectivas. Al integrar arte, docencia e investigación, esta tesis reafirma la producción musical como un campo epistémico singular — un territorio donde aprender y crear se confunden, y donde el sonido se vuelve medio y metáfora del conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje musical; producción musical; cultura digital; a/r/tografía; práctica reflexiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do tempo da evolução tecnológica da produção musical 28
Figura 2 – Ciclo de Design e Reflexão-na-Ação..... 50
Figura 3 – Escada da Reflexão: Integração de 'Dizer/Ouvir' e 'Demonstrar/Imitar'. 52
Figura 4 – Minidiscos Holográficos do EP *Namastex* 94
Figura 5 – Minidisco com NFC do EP *Parecer* 95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 PRODUÇÃO MUSICAL 24

1.1 A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DA PRODUÇÃO MUSICAL 24
1.2 AS ETAPAS DE UMA PRODUÇÃO MUSICAL 32

2 AS TRÊS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO MUSICAL 39

2.1 AUTODIDATISMO NA APRENDIZAGEM MUSICAL 39
2.2 *AUTOEXPERIMENTAÇÃO*: EXPERIMENTAÇÃO, CRIAÇÃO E REFLEXÃO 44
2.3 A PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO DE PROJETO EM SCHÖN (2000) 49
2.4 ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM CONECTADOS E COLABORATIVOS 54

3 METODOLOGIA 65

3.1 A A/R/TOGRAFIA E O PROCESSO DE PROJETO 65
3.2 *MAKING OF* 69

4 O PROJETO 72

4.1 O ÁLBUM: *TRATADO DE ORGANIZAÇÃO DO CAOS - T.O.C.* 72
4.2 O EP *NAMASTEX* 73
4.3 O EP *PARECER* 77
4.3 FANZINE HOLOGRÁFICO COM NFC: O MINIDISCO 78
4.3.1 O fanzine enquanto dispositivo enunciativo pluriparatópico 79
4.3.2 Holografia: a apreensão do todo em múltiplas dimensões 84
4.3.4 A tecnologia NFC e a Internet das Coisas (IoT) 88
4.3.5 Minidisco com NFC na prática 93

5 ANÁLISE DO PROCESSO DE PROJETO 97

5.1 PROCESSOS POSSÍVEIS 97
5.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE *AUTOEXPERIMENTAÇÃO* NA GRAVAÇÃO DE INSTRUMENTOS 101
5.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE PRÁTICA REFLEXIVA NA GRAVACÃO DE GUITARRA 108

5.4 ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA ATRAVÉS DO MINIDISCO COM NFC 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS 124

REFERÊNCIAS 129

APÊNDICE A – Ep *“Parecer”* e música *"Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal"* 132

APÊNDICE B – *Making of de “Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal" – Ep Parecer (2024)* 133

APÊNDICE C - Vídeo de gravação de voz 134

APÊNDICE D – Termos Assinados 135

APÊNDICE E – Vídeo documentário *De que forma aprendemos música? (2025)* 140

APÊNDICE F – Feedback de ouvintes 141

APÊNDICE G – Minidisco com NFC 142

APÊNDICE H – Formulário de Experiência 143

APÊNDICE I – Respostas ao Formulário de Experiência 144

ANEXO 1 – Projeto conceitual do álbum *Tratado de Organização do Caos - T.O.C.* 145

ANEXO 2 – *Link* para acesso ao EP *Namastex (2024)* na paltaforma Spotify 150

ANEXO 3 – Análise SWOT do EP *Namastex (2024)* 151

ANEXO 4 – Pesquisa de mercado do EP *Namastex (2024)* 153

ANEXO 5 – Análises de concorrentes/competidores do EP *Namastex (2024)* 155

ANEXO 6 – Planejamento estratégico para redes sociais do EP *Namastex (2024)* 158

ANEXO 7 – Resultados do lançamento do Ep *Namastex (2024)* no Youtube 162

INTRODUÇÃO

Tenho para mim que os novos tempos após a pandemia da COVID-19 ressignificaram as tendências do mercado musical e, diante das transformações digitais, o mundo passou a experimentar mais intensamente outras maneiras de se relacionar com música: transmissões ao vivo, gravações de si tocando, gravações em casa como passatempo, gravações com o celular, entre outras. Até mesmo pessoas que não trabalhavam com música voltaram seus olhares para o universo da produção musical e para os passos necessários para se obter a qualidade de áudio desejada de acordo com seu objetivo.

Estamos na "era digital" [1], em pleno processo de "transformação digital" [2] e fortalecendo-nos cada vez mais enquanto agentes pertencentes a uma "cultura digital"[3]. Nesse contexto de mudanças, novos e velhos modos de produzir música se alteram, se ampliam e se juntam a novos sentidos construídos sobre ritmos, melodias e harmonias que se atrelam também com tantos outros que estão sendo pavimentados em muitos outros ramos da sociedade.

A ampliação do acesso às tecnologias de produção musical desempenha um papel decisivo na configuração da cultura digital contemporânea, uma vez que possibilita a criação e difusão de conteúdos sonoros de forma descentralizada e acessível. Essa democratização tecnológica não apenas multiplicou a quantidade de obras produzidas, mas também consolidou o áudio como elemento estruturante da experiência multimídia, especialmente em plataformas digitais que integram som e imagem de maneira indissociável. Nesse contexto, a música deixou de ocupar um lugar meramente acessório para se tornar recurso estratégico de engajamento, identidade estética e comunicação, o que fortalece sua relevância em processos educacionais, culturais e mercadológicos próprios da transformação digital.

Tal transformação impactou não apenas a forma de circulação e consumo da música, mas também os próprios modos de produção, que se tornaram cada vez mais individualizados. O acesso ampliado a softwares de gravação, edição e mixagem, aliado à redução dos custos de

---

[1] Santaella (*apud* KENSKI, 2018, p. 1) aponta "seis tipos de eras culturais no processo de evolução da humanidade: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital".

[2] Transformação digital, segundo Nunes e Malagri (2023), é a transformação efetiva das organizações e sociedade pela inovação com o uso da tecnologia aplicada diretamente para o estabelecimento de um modo diferente de pensar a estrutura organizacional e suas metodologias de ações.

[3] Conforme Kenski (2018, p. 1), o termo *cultura digital* "define este momento particular da humanidade em que o uso de meios digitais de informação e comunicação se expandiram, a partir do século passado, e permeiam, na atualidade, processos e procedimentos amplos, em todos os setores da sociedade**".**

equipamentos de áudio, possibilitou que músicos e produtores assumissem funções múltiplas e trabalhassem de maneira autônoma em ambientes domésticos ou móveis. Nesse cenário, a figura do estúdio físico e coletivo perde centralidade, uma vez que a mediação tecnológica permite a execução de tarefas outrora distribuídas entre diferentes profissionais. O resultado é a consolidação de um modelo de criação em que o artista, muitas vezes, acumula papéis de compositor, instrumentista, técnico de som e até de responsável pela divulgação digital de sua obra.

Embora a transição do estúdio físico para o ambiente digital tenha ampliado a autonomia criativa, esse processo também apresenta efeitos negativos que não podem ser negligenciados. Um deles refere-se ao empobrecimento da experiência coletiva, já que a criação musical presencial favorecia a espontaneidade, a improvisação e a troca imediata entre músicos e técnicos. Se nos modelos "tradicionais" de produção musical o produtor ocupava uma posição central como mediador entre os músicos, o espaço do estúdio e os recursos técnicos disponíveis, com a consolidação das tecnologias digitais e a popularização de ferramentas acessíveis de gravação, edição e mixagem, esse modelo foi gradualmente substituído por práticas de caráter mais individualizado e descentralizado.

Além dessa perda de densidade na experiência colaborativa, soma-se a pressão imposta pelo mercado digital, regido por algoritmos e pela demanda por lançamentos constantes. Tal dinâmica favorece a padronização estética e a reprodução de formatos sonoros de fácil circulação, em detrimento de processos mais experimentais ou de maior complexidade artística. Paralelamente, a descentralização tecnológica, ao mesmo tempo em que empodera, também precariza: músicos e produtores assumem funções múltiplas sem o suporte de equipes especializadas, o que pode comprometer tanto a qualidade técnica quanto a sustentabilidade econômica da atividade. Nesse sentido, a democratização tecnológica que sustenta a transformação digital da música convive com contradições estruturais, em que liberdade criativa, visibilidade e remuneração justa permanecem distribuídas de forma desigual.

Essa individualização, entretanto, não significa um isolamento completo nos processos de produção, mas sim uma reconfiguração das formas de colaboração. Se antes a interação entre músicos era marcada pelo encontro presencial no estúdio, hoje ela ocorre de maneira fragmentada e assíncrona, mediada por plataformas digitais de compartilhamento e edição de arquivos. Tal mudança altera a natureza do processo criativo: o diálogo espontâneo entre os envolvidos cede espaço a práticas de cooperação mediadas por tecnologias, que permitem tanto a experimentação solitária quanto a colaboração global. Ao mesmo tempo em que promove liberdade estética e rapidez na resposta às demandas do mercado digital — caracterizado pela

lógica de lançamentos constantes e consumo sob demanda —, essa nova dinâmica também redefine a experiência coletiva da criação musical, deslocando-a para ambientes virtuais e descentralizados.

Enquanto o ambiente digital favorece a autonomia criativa e a produção solitária, a trajetória de muitos músicos ainda se ancora em processos formativos que se deram na interação com grupos, nas apresentações ao vivo e na vivência coletiva em torno da música. Essa contraposição evidencia que as mudanças tecnológicas não substituem totalmente os modos tradicionais de aprender e produzir, mas convivem com eles, criando tensões entre a prática individualizada contemporânea e a riqueza cultural, social e afetiva presente nas experiências coletivas que moldam identidades musicais.

Criado musicalmente com os ouvidos nas nações de maracatus cearenses[4], nos estúdios, nos ensaios, nos palcos e nos shows, o trabalho de fazer música "com as mãos", de forma empírica, fez parte da minha formação musical. Não tive a oportunidade de estudar em boas escolas de música ou renomados conservatórios. Não tive bons instrumentos e muitas vezes não os tive, tirava e estudava as músicas com uma bateria imaginária, tocando com as baquetas no ar. Porém, por ter conseguido desenvolver as habilidades musicais para se tocar em grupos, virei trabalhador da música cedo e aos 15 anos já tocava como freelancer[5] em bandas profissionais. Nos trabalhos com bandas diferentes eu percebia que não eram apenas os gêneros musicais e o jeito de tocar que mudavam, mas também os modos de vida das pessoas: os cortes de cabelo, os jeitos de se vestir, a forma como as pessoas apreciavam música, entre outras.

Muito do que aprendi foi a partir da resolução autodidata dos problemas musicais que iam aparecendo em cada trabalho. Vez ou outra o que resolvia era escutar e imitar algum colega mais experiente para entender em que momento entrar na virada da bateria, em outros momentos era ouvir infinitamente o CD e tentar escrever em partitura todos os compassos da música. De toda forma, foi não somente através desse estudo autodidata e de experimentações individuais que eu construí o meu conhecimento musical, mas também na interação com o outro.

Mais adiante, quando entrei na universidade, pude experienciar a música de forma diferente, enquanto ciência, e o que mais me chamava a atenção nesse tempo era o fato de que

---

[4] Eu morei parte da minha infância em uma rua no centro de Fortaleza/CE, a dois quarteirões de onde aconteciam os desfiles dos Maracatus Cearenses. Eles se vestiam e se organizavam para entrar na avenida em frente a minha casa.

[5] Um músico freelancer é aquele que não tem vínculo fixo com uma instituição, banda ou orquestra, mas trabalha de forma autônoma, prestando serviços musicais em diferentes contextos conforme a demanda.

alguns colegas que tiveram a oportunidade de estudar música, seja em escolas de música ou conservatório, tinham algumas dificuldades que para mim já haviam sido resolvidas, mesmo sem eu ter estudado sobre. Então, passei a me questionar o porquê dessas diferenças de aprendizado musical durante minha carreira acadêmica.

Em um primeiro momento fui atrás de saber como acontecia o ensino e aprendizado de música, mais especificamente de percussão, em contextos em que esse processo acontecia de maneira não-formal ou informal[6]. Em meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul encontrei características importantes de transmissão do conhecimento musical que se encaixavam muito com a forma como eu aprendi: uso da linguagem oral ao invés da linguagem escrita, a imitação na interação coletiva como importante ferramenta para aprender música e a presença da corporalidade no fazer musical (MELO, 2014). Mais além, eu fui investigar, sob o olhar da Semiótica de Charles Sanders Peirce, como acontece o processo mental de criação e interpretação de signos no ensino e aprendizagem do conhecimento musical quando transmitidos de forma oral e interpretados por imitação no Mestrado em Estudo de Linguagens, realizado também na UFMS (MELO, 2018).

Uma das principais conclusões que eu enxerguei ao realizar essa última pesquisa é o fato de que quando um músico mais experiente (ou um professor) transmite uma ideia musical através da oralidade (onomatopeias) para alguém imitá-la em seu instrumento, trata-se não apenas de uma mera reprodução do que deve ser tocado, mas cria-se na mente do receptor uma série de interpretações lógicas que levam ao aprendizado, pois acontece aí uma tradução entre linguagens: escuta-se em linguagem oral (linguagem falada humana), interpreta-se e elabora-se possibilidades para se traduzir para o instrumento (linguagem musical) (MELO, 2018).

Outra conclusão que tirei desta pesquisa foi que ensinar e aprender música está além de métodos, mas está relacionado, também, a saberes (ou experiências colaterais, como chama a Semiótica perciana) adquiridos anteriormente à aula de música (MELO, 2018). É o que o aluno escuta em casa, o que ele ouve no trabalho, na quadra da escola de samba, é o repertório que ele ouve na fanfarra, nos terreiros de umbanda ou de jurema, ou as baterias eletrônicas das bandas de hard rock que seu pai escuta em casa que irá, também, determinar a forma como ele ou ela irá interagir com o seu instrumento e até mesmo com qual instrumento poderá ter maior

[6] A educação musical pode se dar de maneira formal (institucionalizada e curricular), não formal (organizada, mas fora do sistema escolar) ou informal (espontânea no cotidiano e nas práticas sociais).

ou menor afinidade. Ao pensar dessa forma me coloco na posição de compreender a música enquanto parte dinâmica de um processo cultural e que, portanto, é indispensável esse olhar antropológico “paulofreiriano” sobre a aprendizagem musical (FREIRE, 1996).

Em 2019, tendo em vista estar passando por mudanças financeiras em minha vida, abri, juntamente com familiares, um estúdio para ensaio e gravação de bandas e artistas na cidade de João Pessoa, Paraíba, o Salve! Estúdio. Até então eu era professor de música: desde 2009 atuava lecionando aulas de percussão, bateria, musicalização infantil, teoria musical e atuei como professor substituto do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; de 2015 a 2017 atuei como professor de Arte da rede pública de ensino de Campo Grande e do estado de Mato Grosso do Sul, onde também ministrei cursos e workshops sobre construção de instrumentos musicais com materiais alternativos e de percussão para bandas e fanfarras. Paralelamente, atuava como músico freelancer em bandas de diversos estilos e gêneros.

Até então o universo da produção musical era apenas um *hobby* para mim. Eu possuía alguns equipamentos em um *home studio*, havia feito um curso online e procurava por dicas de produção musical, mais especificamente mixagem e masterização, na internet. Mas com a necessidade de assumir essa nova profissão como fonte de renda primária e com a missão de gerir e fazer funcionar um estúdio, fui em busca de me especializar empiricamente na área. Então, fiz duas residências que muito me somaram nesse início de carreira, ambas no início de 2019: a primeira delas em Petrópolis RJ, no estúdio de Lisciel Franco, o Forest Lab; a segunda em João Pessoa PB, com Guilherme Kastrup, no estúdio Peixei Boi.

Lisciel é um grande estudioso do áudio e é um dos engenheiros de áudio brasileiros precursores na produção de conteúdos para internet relacionados à acústica, a formas "improvisadas" de captação de instrumentos musicais, à gravação em sistemas analógicos, edição e tratamento de sons, entre outros assuntos. Essa era, portanto, de caráter mais técnico. Já Kastrup é um produtor musical paulista, também percussionista e baterista assim como eu e premiado diversas vezes pela criatividade e expansividade de seu trabalho no álbum “A Mulher Do Fim Do Mundo”, da Elza Soares. Essa residência foi mais voltada para arranjo, criação, composição, estruturação musical, entre outros aspectos criativos. A partir de então, passei a aplicar os aprendizados adquiridos com bandas e artistas locais que gravavam no meu estúdio.

Entre os trabalhos que foram desenvolvidos no Salve! Estúdio está o projeto “Produzindo a Banda”, onde registrávamos em áudio e vídeo o processo inteiro de produção de uma música, desde a criação do seu arranjo até a sua masterização. Esse projeto teve três edições e cada uma delas resultou na produção de uma música. O objetivo era utilizar o processo de

produção musical como instrumento para demonstrar técnicas de criação musical, arranjo, captação, mixagem e masterização com o intuito de informar novos produtores e produtoras com aptidões para trabalharem em seus projetos particulares ou até se profissionalizarem, e como forma de divulgar o meu trabalho enquanto produtor e os serviços que eram oferecidos pelo estúdio. A inspiração para a realização desse projeto veio do desejo que eu tinha naquela época de unir a minha formação e experiência profissional enquanto educador (de 2009 a 2018) com os novos aprendizados na área de produção musical (a partir de 2018).

Os anos em que atuei como produtor musical me fizeram entender que as transformações no modo de produzir música ocasionadas pela democratização do acesso às tecnologias digitais não configuraram uma ruptura absoluta entre práticas coletivas e práticas individuais ou colaborativas digitais. Na verdade, posso afirmar, com base na minha experiência, que essas formas sempre coexistiram em diferentes intensidades ao longo da história, adaptando-se às condições materiais e tecnológicas de cada período. A transformação digital, nesse sentido, não extinguiu metodologias "tradicionais", mas promoveu uma reconfiguração de suas possibilidades, de modo que todas continuaram a existir de forma contígua.

Se deslocarmos o entendimento restrito de “produção musical” — aquele associado apenas à gravação de uma música (*single*[7]), Ep - *extended play*[8] ou um álbum[9] — para uma concepção mais ampla — que inclui todo e qualquer processo cujo objetivo final é a criação, interpretação ou apresentação de uma obra — torna-se ainda mais evidente essa contiguidade: ainda hoje, coletivos de músicos e produtores se reúnem em estúdios para elaborar repertórios colaborativos; orquestras ensaiam regularmente sob a regência de maestros; bandas contratam produtores para organizar suas ideias; instrumentistas gravam em camadas (*overdub*[10]) orientados por um produtor; músicos se preparam sozinhos em seus quartos utilizando recursos digitais para integrar ensaios coletivos; e até produções que recorrem a inteligências artificiais convivem com práticas mais "tradicionais" de composição e gravação instrumento por instrumento. Esse cenário revela que a transformação digital expandiu e diversificou as

[7] Um single é um lançamento musical que geralmente contém menos faixas que um EP ou álbum.
[8] Um EP (*extended play*) é um formato de lançamento musical com maior duração que um single, porém não tão longo quanto um álbum, contendo de 4 a 7 faixas com duração total de até 30 minutos.
[9] Um álbum é o formato mais tradicional utilizado para divulgação de músicas, tem, geralmente, mais que 7 faixas e duração total acima de 30 minutos.
[10] Overdub é uma técnica de gravação onde você adiciona novas camadas sonoras sobre uma gravação já existente.

metodologias de produção, mas sem eliminar, completamente, a pluralidade de práticas que compõem o campo musical contemporâneo.

Assim, seja em práticas individuais, coletivas presenciais ou colaborativas mediadas por tecnologias digitais, é possível afirmar que essas diferentes dimensões de produção musical coexistem no cenário contemporâneo. Um exemplo pode ser observado quando um músico estuda sozinho em seu quarto (dimensão individual) a parte instrumental que será ensaiada com sua banda de rock (dimensão coletiva/participativa), a qual se reúne para criar e interpretar um repertório a ser apresentado em um show (exposição), recebendo, em seguida, o retorno de sua audiência (dimensão colaborativa), cujo feedback poderá ajudar na construcão do repertório do próximo show. Outro caso é o do compositor ou produtor que, aproveitando-se do acesso facilitado a ferramentas de gravação, mixagem e masterização, decide produzir um EP de forma autônoma (individual), mas recorre a instrumentistas para executar partes que não domina (participativa), divulgando depois sua obra em plataformas digitais, onde passa a receber feedbacks do público (colaborativa). Esses exemplos evidenciam como os processos de produção musical, mesmo diante da transformação digital, não se organizam em modelos excludentes, mas em práticas interligadas que se sobrepõem e se atualizam em diferentes contextos.

Essas experiências, que vão do empírico ao acadêmico, consolidaram o olhar que trago nesta tese. As vivências que relato aqui — como professor, músico, produtor e pesquisador — não aparecem apenas como narrativas pessoais, mas como experiências empíricas que fundamentam uma reflexão científica sobre o aprender e o fazer musical.

A partir dessa análise inicial sobre a reconfiguração dos modos de produção musical no contexto da transformação digital, articuladas à minha trajetória, posso afirmar que os processos de estúdio e as práticas associadas à criação, gravação e organização de obras configuram-se como um ambiente fértil em experiências de aprendizagem musical. Nesse espaço, atravessado por tensões entre práticas individuais, coletivas e colaborativas, emergem dinâmicas pedagógicas que se manifestam de forma implícita e situada, revelando que a produção musical não é apenas um meio de registro ou difusão de sons, mas também um campo no qual se constroem e se compartilham saberes. Essa constatação conduz à formulação do problema que orienta esta tese: *de que forma acontece a aprendizagem musical em um processo de produção musical?*

A partir dessa questão central, desdobram-se outras indagações que orientam o percurso investigativo desta tese: quais processos de aprendizagem musical emergem quando músicos ou produtores atuam de maneira individual e autônoma, experimentando e acumulando funções no processo de criação e gravação?; como a interação entre produtores e músicos em contextos comunicativo-reflexivos contribui para a construção de saberes técnicos, estéticos e

pedagógicos durante a produção musical?; de que maneira as tecnologias digitais ampliam os processos de aprendizagem em práticas colaborativo-participativas, possibilitando a (re)criação de significados musicais por diferentes sujeitos envolvidos?; quais são as implicações pedagógicas, culturais e sociais de reconhecer a produção musical como um ambiente fértil de aprendizagem, para além de sua função de registro e difusão sonora?

Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar de que maneira a aprendizagem musical se manifesta em diferentes configurações metodológicas do processo de produção musical. Para alcançar esse propósito, delineiam-se alguns objetivos específicos que orientam o desenvolvimento da tese: identificar as características e estratégias de aprendizagem presentes em processos de produção musical de caráter autônomo, comunicativo-reflexivo e colaborativo-participativo; analisar como as tecnologias digitais influenciam e reconfiguram os modos de aprender e ensinar música no contexto da produção; compreender de que forma as interações entre produtores, músicos e público contribuem para a construção de saberes musicais situados; refletir sobre o papel do estúdio de gravação — físico e virtual — como espaço formativo que articula dimensões artísticas, técnicas e pedagógicas; e, por fim, discutir as implicações dessa abordagem para o campo da Educação Musical, propondo caminhos de integração entre criação artística e prática educativa.

O *corpus* empírico da pesquisa são: o projeto de produção de um álbum triplo, intitulado *T.O.C. - Tratado de Organização do Caos*, constituído por três EPs, tomando como foco analítico o processo de criação da música "*Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*", integrante do segundo Ep, intitulado "*Parecer*"*;* um vídeo de *making of*, que mostra o processo autônomo de criação e produção da música, apresentando a prática reflexiva do produtor em um percurso de aprendizagem fortemente vinculado à *autoexperimentação*; um vídeo documentário, que mostra a interação dialógica entre um produtor/professor e um músico/aprendiz durante a gravação de guitarra da música e que busca evidenciar o processo comunicativo-reflexivo que se estabelece em uma gravação mediada crítica e pedagogicamente por um produtor musical; e um fazine holográfico com tecnologia NFC[11] (*Near Field Communication*) — um "minisdisco" —, um suporte híbrido que foi utilizado para disponibilizar não somente o *link* de acesso ao EP em uma plataforma digital, mas também os vídeos de *making of* da produção e um formulário de colaboração via Google Forms, por meio do qual foi possível registrar feedbacks, opiniões e

[11] A tecnologia *Near Field Communication* (NFC) é uma interface de comunicação sem fio de curto alcance, que "usa uma frequência de 13,56 MHz, largura de banda até 424 Kbps, exigindo proximidade de até 4 cm entre dispositivos para iniciar a comunicação" (FONSECA et al., 2022, p. 2).

sugestões sobre o trabalho — e que buscou nos proporcionar uma visão da aprendizagem no processo colaborativo-participativo potencializado pelas tecnologias digitais, ao permitirem a ampliação do alcance das trocas, das (re)significações e das construções coletivas

Esse material foi desenvolvido entre os anos de 2023 e 2025, tendo como principais campos de observação três *locus*: um estúdio para ensaios de bandas localizado na cidade de Natal, RN; o *home studio* de um amigo, localizado na cidade de São Paulo, SP; e o ambiente virtual — o "ecossistema relacional" — formado pela articulação entre o suporte físico do fanzine holográfico, as plataformas digitais acessadas por meio da tecnologia NFC e os sujeitos que interagem nesses espaços, compondo uma rede híbrida de criação, mediação e aprendizagem. Trata-se de um ambiente expandido, em que elementos materiais e imateriais se interconectam segundo a lógica da Internet das Coisas (*Internet of Things* - IoT) [12], possibilitando a circulação de experiências, sentidos e colaborações em um contínuo entre o presencial e o virtual.

O *locus* de pesquisa, então, nos termos dessa investigação, compreende tanto espaços físicos quanto digitais, configurando um território híbrido de produção, mediação e circulação das experiências investigadas. O ambiente virtual, em especial, assume papel central como extensão e desdobramento dos espaços presenciais de criação — o estúdio e o *home studio* —, constituindo-se como um campo de práticas e interações que reconfigura os modos de aprender, produzir e compartilhar conhecimento musical[13].

Assim, o ambiente virtual — acessado por meio do fanzine e organizado através de plataformas interligadas — é compreendido como *locus* da pesquisa na medida em que nele se dão as trocas simbólicas, as experiências estéticas e as ações colaborativas que sustentam o processo formativo e investigativo. Essa condição híbrida, em que o virtual e o presencial se atravessam, reforça a compreensão do *locus*, aqui, não apenas como cenário, mas como "campo de acontecimento", onde a aprendizagem se produz pela interação entre sujeitos, tecnologias e materialidades.

A investigação adota uma abordagem qualitativa de natureza híbrida, configurando-se como um estudo de caso a/r/tográfico que integra dimensões da pesquisa-ação e da pesquisa

---

[12] Essa integração entre o material e o digital aproxima-se do conceito de Internet das Coisas (IoT), pois este é entendido como a interconexão inteligente entre objetos, dispositivos e redes, que permite a circulação de dados e experiências de modo automatizado e sensível ao contexto.

[13] No caso específico do fanzine holográfico com tecnologia NFC, o suporte físico atua como um dispositivo de transição, instaurando um acesso tangível ao espaço digital e ativando o *link* para o EP, os vídeos e o formulário colaborativo. Nesse sentido, o fanzine torna-se não apenas um artefato comunicacional, mas um nó ativo em uma rede de interações mediadas tecnologicamente, articulando o físico e o virtual em um mesmo circuito de significação.

participante. Fundamentada na A/r/tografia (IRWIN, 2022) — metodologia que articula e tensiona os papéis de artista, professor e pesquisador — e inspirada no conceito de *processo de projeto* de Schön (2000), a pesquisa desenvolve-se em ciclos reflexivos de ação, criação e análise, nos quais o conhecimento emerge da própria prática. Essa perspectiva metodológica reconhece o processo de produção musical como um território simultaneamente criativo, investigativo e pedagógico, em que o fazer sonoro se constitui como forma de reflexão e aprendizagem situada.

A estrutura da tese organiza-se de modo a acompanhar esse percurso. O primeiro capítulo apresenta o contexto da transformação digital e discute a evolução tecnológica e cultural da produção musical com base em Macedo (2006); Stein, Vieira e Quadros (2014) e Erbiste (2024). O segundo capítulo aprofunda a análise das três dimensões da aprendizagem musical: 1) a autônoma, através do estudo sobre o autodidatismo e a *autoexperimentação* com base em De Podestá (2013), Gonh (2002), Lima *et al.* (2024), Da Silva Gaspar (2021), Caneca (2021); 2) a comunicativo-reflexiva, pelo estudo do ensino prático reflexivo através do diálogo, com base no modelo de *desing* para a educação proposto por Schön (2000); e 3) a colaborativa-participativa, pelo estudo de ecossistemas de aprendizagem conectados e colaborativos mediados por tecnologias digitais, com base em Torres e Irala (2014), Da Silva, Lemos e Rufino (2020) e Tubino, Quincozes e Kazienko (2015).

O terceiro capítulo descreve o caminho metodológico com base em Irwin (2022) e Schön (2000) — também conta com as contribuições de Sortica (2009) sobre o o gênero audiovisual "*making of*". O quarto capítulo apresenta o projeto de idealização do álbum *T.O.C. – Tratado de Organização do Caos*, explicitando não apenas os aspectos musicais e conceituais dos Eps que o constituem, mas também os procedimentos de planejamento estratégico, pesquisa de mercado e ações de comunicação digital que acompanharam o processo criativo, e apresenta um estudo teórico que fundamenta a utilização do Fanzine Holográfico com NFC no projeto, com base em Magalhães (2016), Zavam (2006), Triggs (2006), Barcellos *et al.* (2015), Fonseca *et al.* (2022), Nassar e Vieira (2014), Portela (2008).

O quarto capítulo reúne a apresentação do processo de projeto das dimensões investigadas na pesquisa — autônoma, comunicativo-reflexiva e colaborativo-participativa — seguida da análise e discussão dos resultados com base não só nos autores citados anteriormente até essa parte no texto, mas também em autores que se conectam com os depoimentos apresentados para a construção do vídeo documentário que constitui nosso *corpus* — evidenciando formas de aprendizagem emergentes e suas implicações pedagógicas: Fiorin (1998), Clark (2000), Da Silva (2012), Freire (1996), Vigotsky (*apud* DOS SANTOS OLIVEIRA *et al.* 2019; LIMA *et*

al., 2024), Radford (2016), Melo (2018), Maran (2003). E por fim, as Considerações Finais retomam os principais achados e apresentam as contribuições do estudo para os campos da Educação Musical e da Produção Musical contemporânea.

Assim, esta tese busca contribuir para o campo da Educação Musical ao propor uma compreensão ampliada da aprendizagem em contextos de produção, reconhecendo o estúdio e o ambiente digital como espaços de formação estética, técnica e cultural. Ao articular a a/r/tografia e a prática reflexiva de Schön, o estudo amplia o diálogo entre arte e educação, oferecendo uma leitura contemporânea sobre como músicos e produtores constroem conhecimento ao criar. Contribui também para o campo da Produção Musical ao demonstrar que a criação sonora, mais do que um procedimento técnico, constitui um ato pedagógico que envolve negociação de sentidos, escuta crítica e partilha de saberes. Em um cenário de transformação digital intensa, reafirma-se, assim, a música como prática cultural e formativa, na qual o aprender e o criar se confundem, e onde o som se torna, ao mesmo tempo, meio e metáfora do conhecimento.

1 PRODUÇÃO MUSICAL

Este capítulo examina a trajetória da evolução das tecnologias aplicadas à produção musical de maneira histórica e crítica, articulando três dimensões: a dimensão histórico-técnica, que traça a passagem do analógico ao digital e mapeia os principais marcos tecnológicos; a dimensão econômico-industrial, que observa como as transformações tecnológicas afetam a estrutura da indústria fonográfica e as formas de circulação da música; a dimensão sociocultural, que analisa como as tecnologias digitais influenciam as práticas criativas, os modos de aprendizado e as formas de interação entre músicos e produtores.

1.1 A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DA PRODUÇÃO MUSICAL

A produção musical, em sua essência, é uma prática que nasce do encontro entre arte e técnica. Ao longo do século XX e início do XXI, ela tem sido profundamente moldada pelas tecnologias disponíveis em cada época, em um diálogo constante entre a criatividade humana e as possibilidades oferecidas pelos dispositivos e suportes técnicos. A cada nova invenção (seja a fita magnética, o protocolo MIDI[14] ou as estações de trabalho digitais - DAW[15]) novos caminhos se abriram para a criação e a difusão da música, modificando não apenas os procedimentos, mas também os papéis dos envolvidos no processo e a própria estética sonora que chega ao ouvinte.

No campo acadêmico, discutir a evolução tecnológica da produção musical significa, portanto, investigar como esses avanços reconfiguram práticas, reorganizam cadeias produtivas e transformam as relações entre criadores e público. Stein, Vieira e Quadros (2013) apontam que a digitalização da cadeia produtiva musical alterou profundamente as lógicas de gravação, edição, armazenamento e circulação de conteúdos. Essa afirmação é particularmente relevante quando pensamos no impacto da cultura digital e das redes telemáticas, que ampliaram a capacidade de criação, colaboração e distribuição de forma sem precedentes na história da música.

---

[14] O protocolo *MIDI* é uma espécie de "língua franca" que permite que instrumentos musicais eletrônicos, computadores e softwares conversem entre si.

[15] Imagine um grande estúdio de gravação, com gravador de fita, mesa de som, racks de efeitos, instrumentos virtuais e engenheiros circulando. A DAW é a versão disso tudo condensada em um software que roda no computador.

Em um primeiro momento, o objetivo era registrar a performance de um instrumentista ou grupo musical e, devido as possibilidades inexistentes de manipulação e tratamento do material gravado, “o resultado final dependia exclusivamente da capacidade dos músicos de realizarem uma boa performance” (MACEDO, 2006, p. 1) e um erro cometido no meio de uma execução significava recomeçar do zero. Essa irreversibilidade conferia à gravação um caráter quase ritual, em que todos os envolvidos (músicos, técnicos e produtores) precisavam estar em estado de atenção máxima.

A primeira grande ruptura nesse cenário veio com a introdução da fita magnética no pós-guerra, onde começa a existir possibilidades de edição na pós-gravação e a escolha de melhores *takes*[16] para o áudio final. Macedo (2006) destaca que essa inovação possibilitou que gravações realizadas em diferentes momentos pudessem ser unidas, alterando radicalmente a relação do músico com o processo de gravação.

Nos anos 1950, Les Paul introduziu o *overdub*, recurso que permitia registrar novas camadas sonoras sobre uma gravação existente sem apagar o original. A técnica abriu espaço para arranjos mais complexos e criativos, liberando o músico da obrigação de executar todas as partes de uma só vez. Logo em seguida, a gravação multipista (*multitrack*) ampliou ainda mais essas possibilidades, ao permitir que cada instrumento fosse registrado em uma faixa separada, com controle individual durante a mixagem, dando "maior flexibilidade ao processo de produção, possibilitando que várias decisões fossem adiadas para outras fases” (MACEDO, 2006, p. 1).

Essa fase da história, embora marcada por avanços técnicos, ainda estava restrita a um universo de alta especialização. Os estúdios eram ambientes caros, equipados com gravadores de 16 ou 24 canais, grandes mesas de mixagem e *racks* de efeitos externos. A produção musical era um ofício coletivo, que envolvia uma divisão clara de papéis: o produtor, o engenheiro de som, o arranjador, os músicos de estúdio.

Macedo (2006) caracteriza os produtores das gravadoras como coordenadores da equipe que trabalhavam em um projeto, definindo a sua concepção (conceito) musical e atuando como um intermediário entre artista/gravadora ou entre artista/mercado. Para tanto, ele precisava ter “conhecimento musical, do mercado, do público e, sobretudo, dos detalhes técnicos que poderão transformar um disco e um artista num produto musicalmente sofisticado, ou de sucesso” (DIAS *apud* MACEDO, 2006, p. 2). Ele trabalhava diretamente com o técnico ou engenheiro

[16] Como se chama uma tomada de gravação de uma parte de uma música.

de som, que seriam os responsáveis por traduzir em sons as concepções adotadas para o projeto e garantir a qualidade da gravação.

Nessa linha cronológica, o primeiro passo decisivo rumo ao ambiente digital ocorreu em 1983, com a criação do MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), um protocolo que padronizou a comunicação entre instrumentos eletrônicos e computadores, permitindo, por exemplo, que um teclado controlasse sons de um módulo de síntese ou que uma bateria eletrônica disparasse amostras gravadas. Mais do que uma convenção técnica, o MIDI foi um convite para que músicos e máquinas dialogassem. Essa padronização abriu caminho para a integração entre sintetizadores, samplers e sequenciadores, e acabou se tornando a espinha dorsal da produção musical eletrônica. De acordo com Stein, Vieira e Quadros (2014), a consolidação do MIDI representou a primeira grande convergência entre instrumentos musicais e a lógica computacional (STEIN; VIEIRA; QUADROS, 2014), algo que transformaria para sempre o modo de compor, arranjar e produzir música.

Nos anos seguintes, computadores pessoais começaram a ganhar força como ferramentas de gravação e edição. Inicialmente restritos a tarefas simples, logo passaram a oferecer recursos que antes só eram possíveis em estúdios profissionais e essa mudança marcaria o início da descentralização do processo produtivo, um movimento que ganharia velocidade na década de 1990, onde computadores pessoais mais potentes, somados à queda nos preços de placas de som e interfaces de áudio, transformaram o cenário da produção musical. O que antes exigia salas grandes e equipamentos caros passou a caber em uma mesa de escritório.

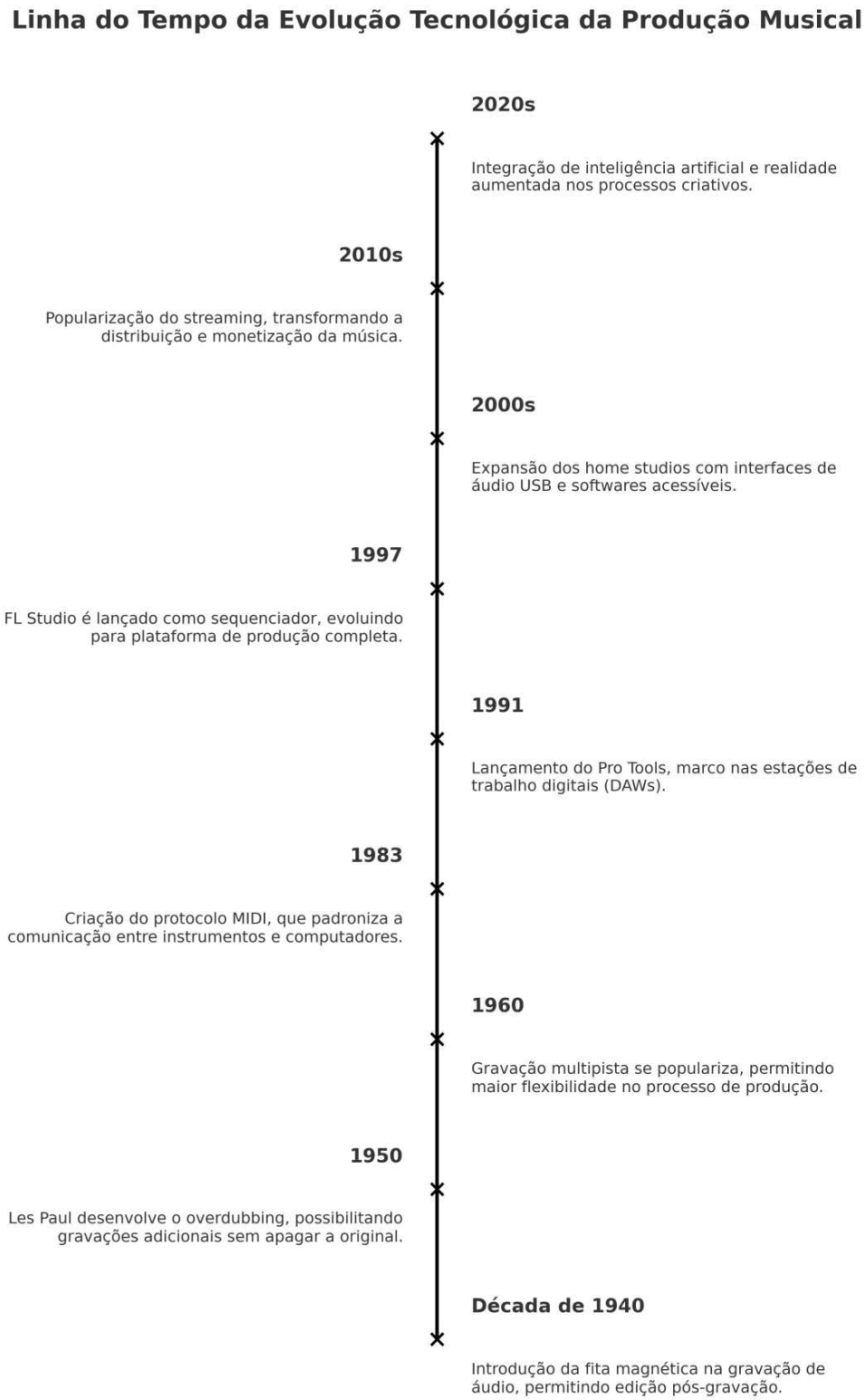
Foi nesse contexto que surgiram e se consolidaram as estações de trabalho digitais (*Digital Audio Workstations* – DAW). O lançamento do Pro Tools em 1991 é frequentemente citado como um marco (STEIN; VIEIRA; QUADROS, 2014), pois oferecia a integração entre gravação multipista, edição não linear e mixagem, tudo em um único ambiente virtual. Outras plataformas, como *Cubase* e *Logic*, rapidamente seguiram o mesmo caminho, cada uma trazendo inovações que estimulavam novas formas de trabalhar o som.

O impacto dessa mudança foi profundo: o computador pessoal passou a desempenhar o papel de estúdio, permitindo que artistas independentes produzissem suas próprias obras sem necessidade de grandes investimentos em infraestrutura (STEIN; VIEIRA; QUADROS, 2014, p. 750). Essa portabilidade criativa foi uma das forças motrizes para o surgimento dos *home studios*, que colocaram nas mãos de músicos e produtores independentes as ferramentas que antes eram exclusivas de grandes gravadoras.

Essa nova infraestrutura digital não apenas substituiu equipamentos analógicos; ela modificou radicalmente o próprio fluxo de trabalho, pois funções como edição, automação de parâmetros, simulação de amplificadores e masterização passaram a estar a alguns cliques de distância e com isso, a barreira entre o momento da criação e o da finalização da obra ficou muito mais tênue.

A linha do tempo apresentada na Figura 1, elaborada com base em Macedo (2006), Stein, Vieira e Quadros (2014) e Erbiste (2024), sintetiza esses marcos históricos, mostrando como, em poucas décadas, passamos de um sistema centralizado e analógico para um ecossistema distribuído e digital.

Figura 1 – Linha do tempo da evolução tecnológica da produção musical



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A imagem evidencia a inter-relação entre os avanços tecnológicos, a reorganização das etapas de produção e a ampliação das possibilidades criativas no contexto digital. Nele, observa-se como cada inovação — da fita magnética ao surgimento das DAWs e à consolidação

dos *home studios* — desencadeou mudanças estruturais, afetando desde a divisão de funções no estúdio até as formas de circulação e consumo da música. Ao articular esses elementos em um fluxo visual, a imagem reforça a ideia de que a tecnologia não atua isoladamente, mas se integra a contextos históricos, econômicos e culturais, moldando e sendo moldada pelas práticas musicais contemporâneas.

Se antes, no modelo analógico, as etapas da produção musical eram delimitadas com clareza: pré-produção, gravação, edição, mixagem e masterização, onde cada uma contava com especialistas — o arranjador preparava as partituras, o engenheiro de som cuidava da gravação, o editor cortava e ajustava trechos, e o engenheiro de masterização polia o resultado — com o avanço das DAWs e a popularização dos *home studios*, essas fronteiras começaram a se diluir. Hoje, é comum encontrar artistas que compõem, gravam, editam, mixam e masterizam suas próprias músicas, muitas vezes sem sair do quarto.

Como aponta Macedo (2006), "a tecnologia digital tornou possível que um único profissional assuma papéis antes distribuídos entre vários" (p. 3) e essa fusão de funções tem vantagens e desafios. Por um lado, ela oferece autonomia criativa e reduz custos. Por outro, exige que o músico/produtor domine competências técnicas variadas e mantenha um olhar crítico sobre sua própria produção.

O ambiente digital também abriu espaço para novos perfis profissionais. Surgiram produtores especializados em música para jogos, *sound designers* focados em trilhas sonoras de filmes e séries, e engenheiros dedicados exclusivamente à masterização para plataformas de *streaming*, que exigem padrões técnicos específicos para compressão e volume. A adaptação a esse cenário exige não apenas habilidade técnica, mas também compreensão do novo mercado onde o produtor musical contemporâneo precisa entender de negócios, distribuição digital e gestão de direitos autorais tanto quanto de microfonação e mixagem (STEIN; VIEIRA; QUADROS, 2013).

A digitalização da produção musical foi acompanhada, também, por uma transformação igualmente profunda na forma como a música circula e é consumida. Essa digitalização afetou não apenas o processo criativo, mas também a circulação e o consumo de música. Para Stein, Vieira e Quadros (2013), essa mudança não é apenas de formato: ela representa a transição de um modelo centralizado, controlado por gravadoras e distribuidores, para um ecossistema digital descentralizado: no modelo físico a música era um produto tangível vendido em lojas, enquanto no ambiente digital, a lógica se inverteu e a música passou a ser um arquivo, acessado sob demanda, muitas vezes via *streaming*. Isso reduziu as barreiras geográficas e temporais,

permitindo que um lançamento feito em um quarto no interior do Brasil pudesse estar disponível, em minutos, para um ouvinte no Japão.

Essa mudança impôs novas estratégias de negócio. O lucro deixou de depender da venda unitária de CDs e passou a ser calculado com base em reproduções, um modelo que, embora democratize o acesso, também fragmenta a receita. Como observam Stein, Vieira e Quadros (2013, p. 11), "o valor da música, antes associado à posse física, passa a ser vinculado à experiência de acesso" e, além disso, alterou a dinâmica de promoção: no lugar de campanhas publicitárias centralizadas, muitos artistas apostam em presença constante nas redes sociais, interagindo diretamente com o público. Plataformas como YouTube, TikTok e Instagram se tornaram vitrines e, muitas vezes, laboratórios de experimentação, onde trechos de músicas podem viralizar antes mesmo de serem lançados oficialmente.

Porém, se a tecnologia digital descentralizou a produção e transformou a circulação da música, ela também remodelou profundamente as relações entre músicos, produtores e ouvintes. Hoje, a criação musical se dá em um ecossistema que mistura ferramentas, redes sociais e comunidades on-line, resultando em práticas colaborativas de alcance global.

Erbiste (2024) descrevem, por exemplo, o grupo FL Studio Brasil, um espaço virtual onde "os membros desenvolvem habilidades musicais ao passo que negociam identidades e fortalecem laços sociais" (ERBISTE, 2024, p. 12). Nesse ambiente, tutoriais em vídeo, arquivos de projeto e presets circulam livremente, promovendo uma aprendizagem que combina a informalidade das trocas entre pares com o acesso a recursos técnicos sofisticados. Essas comunidades operam com uma lógica de produção em rede, na qual a autoria é, muitas vezes, compartilhada. Por exemplo, um beat criado em São Paulo pode receber vocais gravados em Lisboa, ser mixado por um produtor em Berlim e masterizado por alguém em Tóquio, tudo sem que nenhum dos envolvidos precise sair de casa.

Essa colaboração on-line também afeta a estética, pois o intercâmbio constante de referências culturais e técnicas gera hibridismos sonoros, misturando gêneros e timbres que, em outros tempos, talvez nunca se encontrassem. Leyshon (2014) observa que essa hiperconectividade estimula "formas emergentes de produção musical, nas quais a tecnologia é tão central quanto os instrumentos tradicionais" (LEYSHON, 2014, p. 19). Ao mesmo tempo, esse ambiente reforça a dimensão afetiva da produção musical, pois nos fóruns e grupos, produtores iniciantes recebem feedback de veteranos, celebram conquistas uns dos outros e, não raramente, constroem amizades duradouras.

Nesse sentido, a passagem do analógico ao digital nessa evolução tecnológica, não apenas ampliou as ferramentas disponíveis para a produção musical, ela também alterou profundamente a própria concepção estética da música. O que antes era registrado de forma linear e quase documental passou a ser tratado como matéria-prima plástica, moldável e reconfigurável a qualquer momento, pois a gravação deixou de ser um mero documento da performance e tornou-se um meio de criação em si. Isso significa que a manipulação sonora (cortes, repetições, inversões, efeitos, *sampling*) tornou-se parte constitutiva do processo criativo, e não apenas um recurso técnico para corrigir falhas.

O *sampling*, por exemplo, é um dos filhos diretos da produção digital, pois ao permitir o recorte e reutilização de trechos sonoros de outras obras, ele deu origem a gêneros inteiros, como o hip hop e certos estilos da música eletrônica. Com as DAW*s*, essa técnica se expandiu, não se tratando apenas de recortar um fragmento, mas de transformá-lo, esticá-lo, filtrá-lo, integrando-o em novos contextos musicais.

As DAWs também incorporaram instrumentos virtuais de altíssima qualidade, que simulam com precisão desde pianos de cauda até orquestras sinfônicas. Isso permitiu que produtores e compositores trabalhassem com timbres antes inacessíveis, seja por custo, logística ou geografia. Isso mostra que "a tecnologia digital ampliou o espectro de sons à disposição do produtor, permitindo experiências antes inviáveis" (MACEDO, 2006, p. 4).

Porém, é importante salientar que essa integração tecnológica não apaga as raízes analógicas da produção musical, pois ainda existem muitos produtores que buscam, conscientemente, recriar, por meio de emulações digitais, ou não, as características sonoras de equipamentos *vintage*[17], como compressores valvulados ou gravadores de fita, estabelecendo um diálogo entre passado e presente e, assim, criando uma marca da estética musical contemporânea.

Entretanto, a transformação digital na produção musical também traz desafios significativos que precisam ser analisados de forma crítica. A autonomia conquistada pelo músico-produtor, ao assumir múltiplas funções antes distribuídas entre diferentes especialistas, pode implicar tanto uma sobrecarga de tarefas quanto uma redução da profundidade técnica em cada etapa do processo. A diluição de papéis, ainda que democratize o acesso às ferramentas de criação, pode comprometer a qualidade final das obras quando não há domínio técnico suficiente, deslocando a ênfase da coletividade para a lógica da autossuficiência individual.

---

[17] Equipamentos *vintage* são instrumentos, aparelhos ou acessórios antigos que continuam sendo usados porque carregam uma estética, uma sonoridade ou um design que não se reproduz facilmente nos modelos modernos.

Além disso, o modelo de circulação digital, baseado em fluxos constantes de lançamentos e no consumo por streaming, introduziu uma lógica de velocidade e visibilidade que pressiona os artistas a produzirem em escala acelerada, muitas vezes em detrimento da experimentação estética ou da construção cuidadosa de repertórios. A dependência de algoritmos e plataformas digitais, que privilegiam músicas de curta duração e refrões imediatos, favorece a homogeneização sonora e enfraquece a diversidade artística. Nesse sentido, a transformação digital, ao mesmo tempo em que amplia o acesso global à música, também intensifica desigualdades entre artistas com maior ou menor capacidade de adaptação a essas novas dinâmicas de mercado.

Por fim, é importante notar que a colaboração mediada por redes sociais e plataformas digitais, embora crie oportunidades inéditas de intercâmbio cultural, também pode resultar em relações superficiais e instáveis, reguladas mais por métricas de engajamento do que por processos artísticos consistentes. O excesso de recursos tecnológicos e a abundância de possibilidades estéticas, paradoxalmente, podem gerar dispersão criativa e esvaziamento crítico, dificultando a consolidação de identidades musicais. Assim, a transformação digital não deve ser entendida apenas como um avanço linear ou positivo, mas como um processo ambíguo, atravessado por tensões que remodelam tanto os modos de produção quanto a própria experiência da aprendizagem e da criação musical.

1.2 AS ETAPAS DE UMA PRODUÇÃO MUSICAL

Para além das dimensões históricas, mercadológicas e culturais atreladas à transformação digital do processo de produção musical, existem práticas inerentes a ele que, embora tenham sido atualizadas com o surgimento de novas tecnologias, ainda colaboram para trilhar o caminho de produção de uma música. Descrevei aqui com base em Macedo (2006) as etapas que esse autor coloca tendo em mente que mesmo na era digital eles ainda estão presentes. Podem ter sido automatizados ou facilitados sob o olhar digital, mas são sempre necessários para se produzir música.

Segundo esse autor (MACEDO, 2006), o processo de produção musical, divide-se em cinco etapas: pré-produção, gravação, edição, mixagem e masterização. Na fase de pré-produção é onde ocorre "todos os processos prévios para a execução do projeto artístico, que o transformarão, enfim, em um produto fonográfico" (MACEDO, 2006, p. 2), é a etapa de planejamento. Nela é determinado onde será o estúdio de ensaio ou gravação, quais músicas entrarão no repertório, concepção, criação e desenvolvimento de arranjos, quais profissionais farão parte,

quais as técnicas e tecnologias necessárias para atingir os objetivos estéticos, qual a estimativa de custo, por qual distribuidora serão distribuídos os fonogramas e quais estratégias serão utilizadas para a promoção de marketing e divulgação do produto.

Na fase de gravação, a execução musical ou performance, se em um processo que utiliza tecnologias digitais, poderá ser transferida para o computador (software) a partir dos hardwares necessários e disponíveis — microfones, cabos, periféricos[18], placas ou interfaces de áudio[19]. Nessa etapa, o importante é garantir uma boa qualidade técnica de captação de som aliada a uma boa qualidade musical, portanto, por isso é importante contar com bons equipamentos, com um ambiente tratado acusticamente e conhecimentos técnicos para realizá-la. É necessário também que os músicos tenham uma boa performance para a hora da gravação, pois quanto mais vezes for necessário repetir alguma música ou trecho a ser gravado, mais tempo estará sendo tomado de estúdio e mais se pagará por isso. Assim, um bom trabalho de pré-produção na escolha e preparação dos músicos que gravarão são fundamentais para se garantir um bom andamento do projeto.

A gravação podia ser realizada de diferentes formas, mas as mais comumente usadas pelos profissionais de produção eram: gravação ao vivo, gravação em *overdub* e através de computadores ou sequenciadores. Segundo Macedo (2006, p. 2), "diversos fatores devem ser levados em consideração ao se optar por uma delas, entre eles a instrumentação e os arranjos, a qualidade dos ambientes de gravação, a disponibilidade dos músicos e a própria concepção musical do projeto".

Na gravação ao vivo, que é o formato mais antigo, os músicos tocam todos juntos e ao mesmo tempo e grava-se a performance do grupo. Primeiramente, esse tipo gravação era realizado com a captação da banda toda utilizando apenas um microfone. Posteriormente, com o surgimento dos *mixers*, que são "mesas de som de múltiplas entradas que permitem o ajuste e o equilíbrio de várias fontes sonoras (microfones)" (MACEDO, 2006, p. 3), passou a ser possível captar os músicos tocando juntos utilizando vários microfones ao mesmo tempo. Porém, o resultado era "impresso" nas duas pistas (*tracks*) de áudio que eram possíveis graças a tecnologia

[18] São equipamentos utilizados para se tratar ou manipular o som antes de chegar ao computador, por exemplo: equalizadores, compressores, efeitos, entre outros.

[19] A função de uma interface de áudio é transformar o som em seu estado análógico (sinal elétrico) para uma informação digital a ser lida e entendida pela linguagem dos computadores. São também chamados de conversores Analógico/Digital

estereofônica[20] da época. Com o surgimento dos gravadores multipistas tornou-se possível gravar vários instrumentos ao mesmo tempo, porém cada um utilizando uma pista diferente, o que passou a permitir maior flexibilidade para se tratar individualmente as vozes e os instrumentos musicais na fase de mixagem. Mas, mesmo com essa microfonação múltipla, ainda ocorrem vazamentos de sons indesejáveis nos microfones, ou seja, quando um microfone é posicionado para captar determinado instrumento ele pode ainda captar os sons de outros instrumentos que estão sendo tocados no mesmo ambiente. Isso limita as possibilidades de edição sonora. Essa limitação foi superada com o surgimento posterior da técnica de gravação em *overdub*.

Mesmo com as limitações e dificuldades técnicas para se editar um material proveniente de uma gravação ao vivo, essa técnica ainda é bastante utilizada atualmente devido a sua vantagem de manter a interação entre os músicos, dando à música "uma atmosfera mais convincente e natural" (MACEDO, 2006, p. 3), uma vez que ao tocarem junto, mesmo sem se verem , "os músicos da banda sentem, por empatia, as oscilações dinâmicas e tempo que acontecem de forma orgânica" (MARTIN *apud* MACEDO, 2006, p. 3). Para solucionar essas dificuldades técnicas, muitos produtores passaram a realizar essas gravações em estúdios que tivessem salas isoladas acusticamente para cada instrumentista, pois dessa forma preservam a interação entre os músicos e permitem também edições posteriores mais detalhadas.

Na fase de edição ocorre a seleção dos melhores trechos de cada parte e de cada instrumento gravados, a montagem da versão final, a eliminação de ruídos e vazamentos, correções de ritmo fora do tempo, eliminação de trechos de silêncio e correções de afinação com softwares específicos para essa função. Em gravação multipista é comum os técnicos e engenheiros de som guardarem muitas versões das execuções dos instrumentistas e depois irem tirando as melhores partes de cada execução para montar a versão final que será usada na mixagem.

Na fase de mixagem é onde "se busca o equilíbrio correto e a melhor combinação de timbres entre as diferentes fontes sonoras já gravadas" (VIDAL *apud* MACEDO, 2006, p. 4). É aqui que se realiza os ajustes de volumes das *tracks*, seus processamentos individuais e seu posicionamento no campo estéreo. Em alguns casos é comum que esses ajustes e processamentos sejam feitos durante a etapa de gravação e esse formato de trabalho é bastante defendido por muitos produtores, técnicos e engenheiros de som, pois acreditam que o som deve chegar pronto ao computador, antes de tornar-se informação digital nos softwares. Porém, outra vertente desses profissionais aponta que o uso desses processamentos e ajustes na etapa de mixagem permite

[20] "Sistema de reprodução sonora em duas vias (canais) separadas, posicionadas uma de cada lado do ouvinte, de forma a lhe dar a sensação de posicionamento espacial (linear) do som" (RATTON *apud* MACEDO, 2006, p. 3).

um maior controle e até mesmo que teste sejam feitos antes de se chegar ao resultado. Segundo Macedo (2006, p. 4)

> O trabalho de mixagem envolve um nível considerável de conhecimento técnico e domínio no uso de vários equipamentos, processadores, efeitos, bem como um treinamento auditivo que possibilite perceber bem os resultados destes procedimentos sobre o som. Envolve também uma boa dose de sensibilidade artística e de conhecimento musical, influenciando não apenas o aspecto técnico da música como também seus aspectos artísticos. Por isso a mixagem deve ser acompanhada pelos responsáveis pelas tomadas de decisões referentes ao projeto, de modo a imprimir nele a concepção que se tem em mente. (MACEDO, 2006, p. 4)

A mixagem pode ser usada tanto para dar maior clareza na gravação, fazendo com que os instrumentos soem mais fielmente em relação à sua fonte sonora original, como também pode ser usada para alterar intencionalmente o som dos instrumentos e vozes visando atender especificidades estéticas relacionadas ao conceito do projeto. A mixagem, então, é um processo não somente técnico, mas também criativo e deve ser coerente com a proposta do artista. Portanto, a mixagem será diferente a depender do estilo ou linguagem musical (pop, funk, punk rock, hard rock, samba, eletrônica, erudita) pois cada um tem suas particularidades sonoras que reforçam suas características. Como exemplo disso podemos citar o fato de um técnico ou engenheiro de som que tem o costume de mixar música pop, cuja linguagem exige uma compressão mais forte nas notas dos instrumentos para que apareçam todas muito bem audíveis e fortes, ficar encarregado de mixar uma música erudita tocada ao piano, onde a grande variação de dinâmica entre as notas (alternando entre o *piano* e o *fortíssimo*) deve ser respeitada. Depois de mixada, a gravação multipista é reduzida ao formato estéreo (em dois canais *left-right*), que é o padrão da indústria fonográfica desde a década de 60 e que é o mais acessível à grande parte das pessoas que consomem música.

A última fase do processo de produção de uma música apontada por Macedo (2006) é a masterização, a qual ele chama de pós-produção. Segundo o autor, esta é a etapa mais técnica de todo o processo e visa o tratamento sonoro utilizando os mesmos procedimentos que a mixagem, porém a diferença é que nessa última o trabalho é feito com múltiplas pistas e naquela primeira o trabalho é feito na gravação como um todo, ou seja, no áudio final em estéreo.

A masterização tem a finalidade de adequar o material sonoro ao seu meio de distribuição e comercialização — vinil, fita cassete, fita magnética, CD, DVD, plataformas de *stream* e *players* de música como Spotify, Youtube, Deezer, entre outros — tendo em vista que para cada um deles existe uma padronização de registro ao qual o áudio final deve obedecer

para soar adequadamente. Assim como a mixagem, a masterização também é um trabalho artístico e pode modificar completamente o resultado sonoro conforme a linguagem ou estilo musical. Na masterização é definida a ordem das músicas, os *fade in* e *fade out*[21] e o intervalo entre as faixas, buscando uma homogeneidade de timbre, volume e sonoridade para todas as elas.

Macedo (2006) afirma diversas vezes em seu texto que o produtor, ou responsável pelo projeto, deve estar presente nas etapas de pré-produção, gravação, mixagem e masterização, uma vez que elas determinam o caminho estético que deverá ser seguido tendo em vista os objetivos conceituais e artísticos. Porém, ele aponta também até que ponto o produtor poderá influenciar ou não no processo, atuando como um agente direto na concepção artística ou apenas registrando sonoramente um grupo musical. Segundo o autor:

> No caso da música clássica e outros agrupamentos acústicos – big bands, por exemplo –, o produtor tem um papel mais restrito que na música pop ou no rock. Se nestes estilos o produtor pode ter uma influência bastante grande na concepção artística do trabalho, naqueles ele tem uma influência bem menor; e seu trabalho consiste basicamente no registro da performance do músico ou do conjunto. (MACEDO, 2006, p. 2)

Assim, a influência direta ou não do produtor, da metodologia de trabalho e da técnica de gravação dependerá da intenção do projeto, pois

> Pode-se considerar que, em qualquer gênero musical, quando um produtor quer manter a interação entre os membros de um grupo musical, deve realizar a gravação ao vivo. Se a intenção é captar o ambiente original – uma sala de concertos, um teatro ou outro –, a gravação deve ser feita no local. Se a intenção é captar apenas a interação entre os músicos, a gravação pode ser feita em salas isoladas – preferencialmente mantendo o contato visual entre os músicos – ou tratadas com anteparos entre os músicos, para minimizar o vazamento. O nível de possibilidades de manipulação do material na fase da mixagem pode variar, dependendo do modo como é feita a gravação, sendo maior na gravação em salas isoladas, e menor em ambientes compartilhados por todos os membros do grupo. (MACEDO, 2006, p. 2)

Portanto, não existe uma forma certa, um processo ou uma técnica de produção que seja adotada universalmente pelos produtores e profissionais da indústria fonográfica, mas existem diferentes procedimentos técnicos e de rotina na produção de música, cuja utilização irá variar a depender dos objetivos. "A sonoridade e a atitude da produção precisa combinar com a sonoridade e a atitude da música. [...] o princípio geral afirma que a produção deveria estar

[21] *Fade in* e *fade out* são recursos de transição no áudio, usados para controlar a entrada e a saída do som.

totalmente coerente com o estilo do artista e o conteúdo da música e das letras" (BURGESS *apud* MACEDO, 2006, p. 6).

Para além das etapas de produção musical apresentadas por Macedo (2006), a experiência como proprietário de um estúdio de gravação permitiu-me observar distintas metodologias de produção musical, cujas escolhas implicavam não apenas diferenças conceituais e financeiras, mas transformações profundas na dinâmica de trabalho, na constituição dos sujeitos envolvidos e na definição da autoria da obra.

Em uma primeira configuração, a produção ocorre de forma colaborativa: grupos de músicos desenvolvem arranjos coletivamente, a partir de longos processos de ensaio e experimentação. Nesse contexto, o produtor musical assume um papel diretivo e organizacional, orientando tecnicamente o grupo quanto à sonoridade, à adequação instrumental e ao desempenho técnico, atuando como mediador entre a criação artística e os procedimentos de captação, mixagem e masterização. O resultado reflete a identidade estética compartilhada entre músicos e produtor, unindo expressão artística e rigor técnico.

Em outra configuração, mais centralizada, o artista — frequentemente cantor e compositor — ou banda delega ao produtor a responsabilidade integral pela criação e execução dos arranjos instrumentais. Nesses casos, o produtor pode optar por gravar todos os instrumentos, contratar músicos de estúdio ou recorrer a tecnologias digitais, como *samples*[22], *loops*[23], *plugins*[24] e, mais recentemente, ferramentas de Inteligência Artificial generativa. Essa abordagem resulta em produtos que expressam predominantemente a identidade musical do produtor, embora os direitos autorais permaneçam, em geral, vinculados ao artista ou contratante. Tal cenário suscita questões e tensões éticas e estéticas acerca da autoria e da originalidade, frequentemente agravadas pela distância entre o produto fonográfico e a execução ao vivo: de quem é a arte? Do artista ou banda que pagou pela produção dos fonogramas e, portanto, conforme a legislação vigente, é o detentor legal dos direitos autorais dos produtos? Ou do produtor musical, que ficou muitas horas no estúdio criando arranjos a partir de seu repertório de significados musicais? Não tenho a intenção de responder a essas

---

[22] *Samples* (ou amostras) são pequenos trechos de som gravado que podem ser reutilizados, manipulados ou combinados para criar novas músicas, efeitos ou trilhas sonoras.

[23] Em áudio e música, *loops* são trechos de som que se repetem continuamente, formando uma base cíclica — como um pedaço de música que "se enrola" em si mesmo.

[24] *Plugins* são pequenos programas que se "encaixam" dentro de um software maior para adicionar novas funções. No contexto da produção musical, um *plugin* é um módulo que expande as capacidades da DAW (*Digital Audio Workstation*).

perguntas pois não se trata do foco desta pesquisa, mas não poderia deixar de aproveitar a oportunidade desse texto para fomentar mais debates sobre o tema.

O uso intensivo de tecnologias digitais, embora otimize o tempo e a eficiência do processo de produção, pode reduzir as interações humanas e, consequentemente, as trocas de saberes entre os sujeitos envolvidos. Ainda assim, a produção solitária oferece ao produtor um espaço de experimentação e reflexão criativa, no qual o processo de composição se torna também um exercício formativo e autorreflexivo.

Há, contudo, modelos colaborativos-participativos híbridos, nos quais artista e produtor constroem conjuntamente o trabalho musical, articulando práticas de criação, reflexão e aprendizagem mútua. Nesse contexto, as identidades musicais se entrelaçam, e o processo de produção se converte em espaço de diálogo entre saberes técnicos, estéticos e culturais, promovendo aprendizagens recíprocas.

Independentemente do modelo adotado, a circulação digital das produções amplia as possibilidades de colaboração e (re)significação. Plataformas e redes sociais fomentam comunidades de prática nas quais músicos e produtores compartilham processos, técnicas e experiências, reconfigurando continuamente os sentidos da criação musical na contemporaneidade.

2 AS TRÊS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO MUSICAL

A aprendizagem, quando observada no contexto de produção musical, revela-se como um ambiente fértil para processos formativos complexos. Nesse espaço, a aprendizagem pode emergir em três dimensões que se entrelaçam: a *autoexperimentação*, que sustenta práticas autônomas e culturalmente situadas; a prática reflexiva, marcada pelo diálogo crítico entre produtores, músicos e suas próprias criações; e a colaboração, mediada por tecnologias digitais e redes de trocas presenciais ou virtuais que expandem a aprendizagem para além da obra final. Nessas práticas, o aprender não se apresenta como percurso linear ou prescritivo, mas como processo dinâmico e híbrido, em que experiências individuais dialogam com repertórios coletivos, referências culturais diversas e múltiplos gêneros musicais.

Este capítulo tem como objetivo examinar essas dimensões da aprendizagem musical a partir de uma perspectiva que reconhece a produção como prática pedagógica. A análise parte da dimensão autônoma, evidenciada na *autoexperimentação* como processo formativo que combina autodidatismo e intencionalidade; passa pela dimensão comunicativo-reflexiva, na qual a prática da escuta mútua e a mediação pedagógica se tornam princípios estruturantes; e alcança a dimensão colaborativo-participativa, em que saberes individuais se interligam em contextos digitais, permitindo a (re)significação de experiências e repertórios.

Busca-se, aqui, compreender de que modo essas dimensões se articulam na prática concreta de um produtor musical específico, de modo a nos fornercer um embasamento teórico aprofundadao que nos permitam realizar, mais adiante, nesse texto, a análise dos materiais que constituem o *corpus* desta pesquisa. Ao integrar perspectivas teóricas a essa prática situada, este capítulo procura demonstrar teoricamente que a aprendizagem em um contexto de produção musical pode ser entendida como um ecossistema vivo e multifacetado, no qual autonomia, colaboração, crítica e criatividade se entrelaçam, configurando percursos formativos singulares e culturalmente situados.

2.1 AUTODIDATISMO NA APRENDIZAGEM MUSICAL

A aprendizagem musical por meio do autodidatismo, segundo De Podestá (2013), é marcada pela autonomia do aprendiz, que “pode conduzir parte das atividades que levam ao desenvolvimento” (DE PODESTÁ, 2013, p. 7). O autor (DE PODESTÁ, 2013) argumenta que essa autonomia não deve ser confundida com um isolamento absoluto, pois o autodidata também se beneficia de interações sociais, trocas musicais e do acesso a materiais diversos.

Nesse sentido, o autodidatismo se situa entre a vivência cultural e o estudo consciente, constituindo-se como um processo que envolve tanto práticas informais quanto sistematizações próprias de estudo. Como aponta Gohn (2011, *apud* DE PODESTÁ, 2013), a educação não-formal (da qual o autodidatismo pode se aproximar) "conduz a conhecimentos desenvolvidos intencionalmente no âmbito da convivência social", integrando saberes adquiridos em múltiplos espaços e contextos (GOHN, 2011, *apud* DE PODESTÁ, 2013, p. 25).

Os depoimentos coletados na pesquisa de e Podestá (2013) evidenciam que muitos músicos que se identificam como autodidatas não necessariamente aprendem de forma isolada. Ao contrário, eles participam de um "processo de aprendizagem musical situado fora de uma relação pedagógica formal, mas que ainda assim envolve referências, modelos e trocas" (DE PODESTÁ, 2013, p. 21). Tal constatação desafia a visão tradicional de que o autodidata aprende "completamente sozinho", como apontado no senso comum e registrado pelo autor (DE PODESTÁ, 2013). Essa concepção, segundo ele, está associada a uma idealização do "dom" inato, o que "pode obscurecer a compreensão sobre os caminhos trilhados pelos músicos fora do ambiente escolar" (DE PODESTÁ, 2013, p. 18).

A experiência musical vivida intensamente, mesmo sem mediação escolar, é apontada pelo autor (DE PODESTÁ, 2013) como um elemento central na formação autodidata e que essa vivência pode incluir tocar de ouvido, frequentar rodas de música, assistir a apresentações e praticar individualmente com base em gravações ou transcrições. Lahire (2002, *apud* DE PODESTÁ, 2013, p. 17) complementa essa visão ao afirmar que as inclinações e disposições para aprender música se formam nas interações que o indivíduo mantém em diferentes universos sociais, como a família, grupos de pares e ambientes culturais.

Outro aspecto importante destacado por De Podestá (2013) é que o autodidatismo não deve ser entendido como ausência de método, mas como construção de um método próprio, adaptado às necessidades do aprendiz. Esse processo, que pode incluir estudos técnicos e pesquisa de repertório, "não está restrito a uma perspectiva formalista, mas passa diretamente pela realização de atividades musicais, via práticas musicais e transmissão verbal de saberes" (DE PODESTÁ, 2013, p. 2). Assim, de acordo com ele, o músico autodidata articula diferentes fontes de conhecimento, combinando elementos da educação formal, não-formal e informal[25].

[25] A educação musical pode se dar de maneira formal (institucionalizada e curricular), não formal (organizada, mas fora do sistema escolar) ou informal (espontânea no cotidiano e nas práticas sociais).

O autor (DE PODESTÁ, 2013) observa, ainda, que o reconhecimento do autodidatismo como caminho legítimo de aprendizagem musical requer superar o mito da inspiração espontânea e valorizar o "refinamento constante" que, como aponta a Comissão para os Estudos da Música Popular (1988, *apud* DE PODESTÁ, 2013, p. 22), está historicamente presente no trabalho dos músicos populares. Essa valorização implica considerar que a autonomia do autodidata não é uma condição inata, mas um resultado de sua inserção cultural, de sua prática sistemática e de sua capacidade de refletir criticamente sobre o próprio fazer musical.

Gonh (2002) discute o conceito de "autoaprendizagem" como um processo em que o aprendiz conduz sua própria formação musical, guiando-se por interesses pessoais, necessidades e contextos culturais em um processo em que o aprendiz assume o protagonismo na construção de sua formação, organizando seus próprios percursos de estudo e selecionando os recursos didáticos de acordo com seus interesses e objetivos.

Segundo esse autor (GONH, 2002), nesse modelo de aprendizagem musical "há uma intencionalidade na ação do aprender, [em que] os indivíduos se colocam premeditadamente na posição de aprendizes e escolhem os meios pelos quais irão receber os conteúdos que desejam estudar" (GONH, 2002, p. 14). Tal abordagem, ao se desenvolver majoritariamente em contextos não-formais, distancia-se das estruturas curriculares rígidas e permite maior liberdade na seleção de repertórios, metodologias e ritmos de estudo.

Segundo o autor (GOHN, 2002), a tecnologia digital ocupa lugar central na mediação da autoaprendizagem musical e recursos como vídeo-aulas, softwares de edição e produção sonora, plataformas de *streaming* e repositórios de partituras online constituem um ecossistema de estudo no qual o aprendiz pode gerir tempo, conteúdo e metodologia de forma autônoma. Para Gohn (2002), esses meios funcionam como "professores incansáveis" (GONH, 2002, p. 9), permitindo repetir exercícios indefinidamente, observar detalhes técnicos e receber feedback visual ou auditivo imediato (por exemplo, softwares que indicam erros de tempo ou afinação). Essa mediação tecnológica não apenas simula a presença de um tutor, mas também expande o alcance do aprendizado, possibilitando que qualquer pessoa, em qualquer lugar, tenha acesso a materiais de alto nível técnico e artístico.

Na autoaprendizagem a valorização do erro e da dúvida é parte constitutiva do processo, e é destacada por Gohn (2002) como um contraponto ao paradigma tradicional de ensino musical centrado na transmissão unidirecional e no controle rígido do resultado. No ambiente digital, a experimentação livre e a tentativa e erro são estimuladas, já que o estudante pode revisar trechos, modificar arranjos, testar timbres e ritmos sem a pressão de uma avaliação imediata. Essa lógica aproxima-se das concepções de Carl Rogers (1974, *apud* GADOTTI, 1993, p. 183),

segundo as quais “a aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos” e envolve toda a sua experiência subjetiva.

Outro ponto fundamental também apontado por Gohn (2002) é a compreensão de que a autoaprendizagem não equivale ao isolamento. O aprendiz autodidata filtra e reelabora saberes oriundos de sua cultura, de interações sociais e de influências midiáticas, integrando-os ao seu processo criativo. Gohn (2002) enfatiza que esses aprendizes “organizam seus próprios ‘currículos’” (GOHN, 2002, p. 14) e constroem um repertório que dialoga com suas vivências e com as referências absorvidas de seu entorno. Isso significa que, mesmo sem um professor presencial, há uma constante troca simbólica com comunidades musicais, físicas ou virtuais, que alimenta o processo de aprendizagem.

Já Lima *et. al* (2024) aponta que a aprendizagem musical no contexto autodidata é marcada pela valorização das experiências práticas, pela incorporação de referências culturais e pela experimentação contínua. Os músicos que seguiram esse caminho enfatizam que a criatividade e a improvisação emergem do contato direto com a música, da escuta atenta e da prática constante. Como afirma Arthur (*apud* LIMA *et al*., 2024, p. 368), “criatividade é algo que você começa, percebe que tem, mas o que vai fazer você perceber é a quantidade do que você ouve e do que você prática”. Esse acúmulo de experiências, conforme já defendia Vigotski (2018, p. 27, *apud* Lima *et al*., 2024, p. 368), fornece o “material essencial para as construções posteriores” na atividade criadora, sendo a vivência o elemento indissociável do aprendizado musical.

Outro aspecto destacado por Lima *et al*. (2024) é a dimensão pessoal e subjetiva do improviso de músicos autodidatas, que vai além da técnica formalizada. Esse processo de apropriação e reconstrução do material musical ecoa a noção bakhtiniana de diálogo interno persuasivo, no qual a voz do outro é assimilada e transformada em expressão própria (BAKHTIN, 1981, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 372). Assim, a improvisação no autodidatismo se constrói como um espaço de liberdade, em que regras aprendidas são, gradualmente, “esquecidas” para dar lugar à fluência criativa.

O diálogo interno persuasivo, conforme proposto por Bakhtin (1981, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 372), é central para compreender como o músico autodidata transforma referências externas em expressão própria. Nesse processo, o contato com outros músicos, estilos e tradições funciona como um repertório de vozes que inicialmente são reproduzidas, muitas vezes de forma mecânica, mas que gradualmente passam por um processo de assimilação criativa. Jacob (*apud* LIMA *et al*.., 2024) exemplifica essa dinâmica ao afirmar que “muitas vezes a gente

começa copiando improvisos [...] e com o tempo e a prática você vai se tornando um improvisador natural" (*apud* LIMA *et al*., 2024, p. 370). Essa passagem de uma repetição literal para uma reconstrução autoral é, na perspectiva bakhtiniana, um movimento de apropriação dialógica que constitui a identidade musical.

O autodidata, ao se engajar nesse diálogo interno, opera num campo de tensão entre a tradição e a inovação, e as vozes que inicialmente lhe chegam como autoridade (sejam elas de mestres reconhecidos, de gravações icônicas ou de parceiros de grupo) deixam de ser reproduzidas de forma acrítica e passam a ser refratadas pelo seu próprio horizonte estético. Esse "filtrar" e reorganizar o material sonoro dialoga diretamente com a noção vigotskiana de que a criatividade depende da riqueza e diversidade das experiências acumuladas (VIGOTSKY, 2018, p. 27, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 368). No caso do autodidatismo, essas experiências são muitas vezes menos normatizadas e mais permeadas pela experimentação, pela tentativa e erro, e pelo contato orgânico com diferentes contextos musicais.

Além disso, segundo Bakhtin (1981, *apud* LIMA *et al*., 2024), o diálogo interno persuasivo no autodidatismo não ocorre isoladamente; ele se alimenta da interação prática e social com outros músicos, funcionando como um processo recursivo de escuta, assimilação e devolução criativa. A "exotopia", também discutida por Bakhtin (1981, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 372), amplia essa compreensão ao sugerir que a visão do outro é incorporada como "excedente" que permite ao músico enxergar novas possibilidades em sua própria prática. Nesse sentido, o músico autodidata não apenas internaliza influências, mas as reposiciona no ato performático, resultando em improvisos e interpretações que carregam a marca inconfundível de sua trajetória singular.

No contexto autodidata, o erro e o risco não são vistos como falhas a serem evitadas, mas como elementos estruturantes da própria prática criativa. Essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos tradicionais que tendem a priorizar a precisão técnica e a reprodução fiel de um repertório. Arthur (*apud* LIMA *et al*., 2024, p. 370) observa que "o que vai fortalecendo a gente é jogar um bocado de nota fora, porque as que ficam dentro vêm e ficam com o tempo", indicando que a maturidade musical nasce de um processo exploratório em que a tentativa e o equívoco são catalisadores de descobertas. Tal postura aproxima-se da noção vigotskiana de que a criação surge da reorganização de experiências anteriores, incluindo aquelas marcadas por "fracassos produtivos" que se tornam matéria-prima para novas soluções (VIGOTSKY, 2018, p. 27, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 368).

A prática em grupo, descrita por Arthur (*apud* LIMA *et al*., 2024) como um "duelo do bem" (*apud* LIMA *et al*., 2024, p. 371), amplia esse horizonte de risco ao deslocar o foco do

músico para a interação com o outro. Nesse espaço colaborativo, o improviso (foco da pesquisa de LIMA *et al*., 2024) não se limita à expressão individual, mas se constrói como uma coautoria em tempo real, na qual cada intervenção provoca respostas e redirecionamentos. Esse caráter dialógico da improvisação conecta-se diretamente à exotopia bakhtiniana, onde ao ouvir e reagir às ideias musicais de outro, o autodidata ganha um "excedente de visão" que lhe permite reconfigurar seu próprio discurso musical (BAKHTIN, 1981, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 372). Assim, o risco é partilhado e, paradoxalmente, sustentado pelo apoio coletivo.

Nesse sentido, é possível estabelecer um elo entre a improvisação colaborativa, concebida como um "duelo do bem" e sustentada pela exotopia bakhtiniana, e a experimentação como fundamento epistemológico da formação musical. Ambas as práticas partem da abertura ao inesperado e da disposição para lidar com o risco criativo, seja na interação imediata com outros músicos, seja na exploração investigativa de novos materiais sonoros. No primeiro caso, o diálogo musical em tempo real favorece o surgimento de ideias coletivamente construídas; no segundo, a pesquisa artística se desdobra como processo reflexivo que amplia o repertório expressivo do músico. Assim, improvisar e experimentar convergem como caminhos de aprendizagem em que a construção do saber se dá pela ação e pela escuta, no entrelaçamento de subjetividades e no constante reposicionamento frente ao som e ao outro.

Então, no primeiro vídeo que constitui o *corpus* dessa pesquisa eu encontro tudo isso que foi falado até aqui: a busca subjetiva, autodidata, experimentativa e reflexiva, a partir de repertórios e conhecimentos construídos anteriormente, na construção solitária do arranjo para a música que constitui objeto dessa pesquisa.

2.2 *AUTOEXPERIMENTAÇÃO*: EXPERIMENTAÇÃO, CRIAÇÃO E REFLEXÃO

Ana Carolina da Silva Gaspar (2021) apresenta a experimentação na aprendizagem musical, especialmente no contexto coral (foco de sua pesquisa), como fundamento epistemológico e prático para a formação do músico criador. Longe de ser apenas um momento lúdico ou preparatório, a experimentação é entendida como um ato de pesquisa artística (DA SILVA GASPAR, 2021, p. 39), em que o aluno se coloca como um sujeito ativo na descoberta e produção de material sonoro, exercitando tanto a sensibilidade estética quanto a capacidade de problematizar e reconfigurar padrões musicais.

Inspirando-se em Willems, Orff, Schafer, Dalcroze e Gordon, a autora associa essa etapa ao que Gordon (*apud* DA SILVA GASPAR, 2021, p. 40) chama de *audiation*, ou seja, a habilidade de pensar musicalmente antes mesmo da execução, o que pressupõe vivências prévias

ricas em estímulos diversos. Nesse sentido, a experimentação se torna um espaço para cultivar e expandir o pensamento musical interno, favorecendo a criatividade e a autonomia interpretativa (CANECA, 2021).

A criação, para a autora, é a consequência natural da experimentação, um espaço de autonomia artística no qual o aluno "transforma suas vivências sonoras em produtos significativos" (DA SILVA GASPAR, 2021, p. 45). A criação, segundo Jorgensen (*apud* DA SILVA GASPAR, 2021, p. 46), articula "emoção, razão e técnica", equilibrando liberdade expressiva e objetivos pedagógicos claros. A autora ressalta que a criação não se restringe à produção de algo inédito, mas à recombinação criativa de experiências e conhecimentos prévios, conectando saberes técnicos e referências culturais.

No desenvolvimento da criação, Da Silva Gaspar (2021) enfatiza a importância de estratégias pedagógicas participativas, como jogos musicais, improvisações coletivas, introdução de elementos inesperados e uso de tecnologias digitais, que "estimulam o pensamento divergente e promovem o engajamento dos alunos" (DA SILVA GASPAR, 2021, p. 48). Essas práticas, além de fomentarem a criatividade individual, têm caráter socializador, fortalecendo a interação, a construção coletiva e a reflexão no grupo.

Para Da Silva Gaspar (2021, p. 52), a reflexão é um processo contínuo que deve ocorrer "antes, durante e após a ação musical", alinhando-se ao conceito de *reflection-in-action* e *reflection-on-action* de Schön (1983 *apud* DA SILVA GASPAR, 2021). No primeiro caso, o aluno reflete enquanto atua, ajustando sua performance em tempo real; no segundo, analisa a experiência após sua ocorrência, reconfigurando estratégias futuras. Esse duplo movimento permite que a aprendizagem não seja apenas cumulativa, mas também adaptativa e autorregulada.

Esse entendimento dialoga com Freire (1996 *apud* DA SILVA GASPAR, 2021, p. 57), para quem a reflexão crítica é inseparável da ação (práxis) e deve conduzir à tomada de consciência e à transformação, isso significa que refletir não é apenas avaliar se a execução foi "certa" ou "errada", mas compreender o sentido da interpretação, a adequação expressiva, a relação com o grupo e as escolhas artísticas realizadas.

Da Silva Gaspar (2021) também enfatiza que a reflexão deve envolver múltiplos canais: a escuta (avaliar sonoridade e afinação), a observação (perceber gestos, posturas, comunicação corporal) e o diálogo (troca verbal de impressões e argumentações). A prática reflexiva pode, por exemplo, incluir ouvir coletivamente uma gravação da própria apresentação, identificar aspectos a manter ou melhorar e discutir alternativas interpretativas, aproximando-se do que Elliott e Silverman (2015, *apud* DA SILVA GASPAR, 2021, p. 53) chamam de "reflexão dialogada" no ensino de música.

Outro ponto aprofundado pela autora é que a reflexão não se restringe ao produto final (como uma apresentação pública, por exemplo), mas incide também sobre os processos: a construção de arranjos, a experimentação de timbres, a escolha de repertório e as dinâmicas de ensaio. Isso se relaciona à "avaliação formativa" defendida por Black e Wiliam (2009, *apud* DA SILVA GASPAR, 2021, p. 54), na qual o feedback contínuo orienta o aprendizado, permitindo ajustes e avanços graduais.

Dessa forma, a reflexão na aprendizagem musical, conforme Da Silva Gaspar (2021), ultrapassa a função avaliativa tradicional e se torna um mecanismo de consciência artística, crítica cultural e fortalecimento da autonomia. É um processo que conecta teoria e prática, pensamento e ação, individual e coletivo, e que, quando sistematicamente cultivado, contribui para formar músicos mais conscientes, criativos e socialmente engajados.

A autora propõe ainda que experimentação, criação e reflexão formam um ciclo contínuo, no qual cada etapa retroalimenta a outra: "a experimentação amplia possibilidades, a criação concretiza essas possibilidades e a reflexão consolida e reorganiza o aprendizado" (DA SILVA GASPAR, 2021, p. 54). Essa dinâmica não é linear, mas cumulativa, permitindo que o desenvolvimento musical ocorra pela soma de vivências, revisão constante de práticas e expansão progressiva do repertório sensível e técnico do aluno. Segundo a autora (2021), as três dimensões devem coexistir ao longo de todo o processo educativo, podendo estar presentes numa mesma aula: uma atividade inicial de experimentação, seguida de uma criação coletiva e finalizada com uma reflexão compartilhada.

A partir dessa concepção, Da Silva Gaspar (2021) oferece um quadro teórico que enfatiza a experimentação como eixo central do aprendizado musical. Partindo dessa base, passo agora a apresentar uma interpretação própria, não presente no texto da autora, na qual exploro a distinção entre autodidatismo e *autoexperimentação* no contexto da produção musical contemporânea. Trata-se de uma análise autoral, construída a partir da minha leitura crítica e da articulação com a prática profissional, buscando evidenciar nuances que ampliam o alcance da discussão proposta.

O entendimento de ciclo contínuo, apresentado por Da Silva Gaspar (2021), me faz entender o conceito de *autoexperimentação* como uma noção que engloba três dimensões da aprendizagem musical: experimentação, criação e reflexão. Os meus anos de experiência até aqui me permitem dizer que esse ciclo é uma constante no contexto de produção musical e pode ser compreendida, nesse contexto, como um processo contínuo em que o músico/produtor, movido pela curiosidade e pela necessidade de superar desafios, se engaja em práticas exploratórias que combinam fazer, avaliar e refazer. Esse movimento envolve uma escuta atenta

e crítica de cada execução, a identificação de nuances e possibilidades de melhoria e a reformulação consciente de procedimentos, com o intuito de refinar tanto o resultado sonoro quanto a compreensão dos próprios caminhos criativos.

Trata-se de um ciclo dinâmico e autorregulado, no qual cada tentativa (seja na execução, na composição ou na gravação) gera insumos para reflexão e novas experiências. Mais do que uma busca por corrigir falhas, a *autoexperimentação* amplia a percepção estética do músico, permitindo integrar conhecimentos implícitos, adquiridos na prática, e saberes mais sistematizados, oriundos de estudo formal ou informal.

Mesmo quando ocorre de forma autodidata, a *autoexperimentação* não é um ato isolado. Ela se alimenta de referências culturais, de conteúdos midiáticos e do contato, direto ou indireto, com outros músicos. Escutar gravações, observar produções de referência, interagir em espaços físicos ou virtuais e absorver diferentes repertórios são práticas que atravessam esse processo, estabelecendo um diálogo permanente entre a experiência individual e o universo musical mais amplo.

Outro elemento central é a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. O músico atento aos seus métodos e escolhas desenvolve a capacidade de analisar padrões, avaliar resultados e decidir quais estratégias manter ou modificar. Esse monitoramento interno sustenta a autonomia criativa e fortalece a habilidade de inovar, transformando cada experiência em um degrau para a próxima etapa do desenvolvimento artístico.

Assim, a *autoexperimentação* na produção musical se configura como uma prática reflexiva e integradora, na qual ação, análise e reconfiguração se entrelaçam em um fluxo contínuo de aprimoramento técnico e estético. É um caminho que combina a iniciativa pessoal com influências externas, resultando em um processo de aprendizagem que, ao mesmo tempo em que é singular e autoral, está conectado a um ecossistema cultural e sonoro mais amplo.

É importante ressaltar aqui que o autodidatismo e a *autoexperimentação*, embora relacionados, não são conceitos equivalentes. O autodidatismo diz respeito a um modo de aprendizagem caracterizado pela busca autônoma de conhecimentos e habilidades, sem a mediação formal de professores ou instituições. Nesse processo, o indivíduo assume a gestão do próprio percurso formativo, definindo objetivos, selecionando materiais, determinando o ritmo de estudo e escolhendo as estratégias que utilizará. Essa autonomia permite diferentes abordagens, desde a prática repetitiva e a leitura especializada até o uso de tutoriais e outros recursos disponíveis, físicos ou digitais.

Por sua vez, a *autoexperimentação* não se define pela ausência de mediação formal, mas pela adoção de uma postura investigativa e exploratória no ato de aprender. Trata-se de um

processo reflexivo no qual o aprendiz testa possibilidades, modifica procedimentos, avalia resultados e reinicia o ciclo com base nas descobertas realizadas. É um método ativo de construção de conhecimento que pode ocorrer em contextos autodidatas, mas também em situações de aprendizagem formal, desde que exista espaço para liberdade criativa e autonomia na tomada de decisões.

Enquanto o autodidatismo é uma condição mais ampla que descreve a independência do sujeito em relação às estruturas formais de ensino, a *autoexperimentação* é uma abordagem específica dentro dessa ou de outras formas de aprendizagem. Um músico autodidata, por exemplo, pode restringir-se a reproduzir de forma fiel obras e técnicas já consolidadas, sem necessariamente se engajar em processos experimentais. Em contrapartida, pode também adotar seu estudo como um verdadeiro laboratório criativo, onde cada tentativa é analisada, ajustada e ressignificada.

Da mesma maneira, a *autoexperimentação* não é exclusiva do autodidatismo. Em ambientes de ensino formal, músicos podem adotar práticas experimentais que lhes permitam explorar novas sonoridades, testar arranjos e buscar soluções próprias para desafios técnicos e expressivos. Nesses casos, a presença de um orientador não impede a vivência da *autoexperimentação*, desde que este promova um espaço de exploração e incentive a autonomia reflexiva do aprendiz.

Assim, a principal diferença entre os dois conceitos está no fato de que o autodidatismo se refere ao contexto e à condição de aprender por conta própria, enquanto a *autoexperimentação* diz respeito à estratégia adotada no processo de aprender, marcada pela busca ativa de soluções, pela reflexão sobre a prática e pela disposição para explorar o desconhecido. Embora possam se sobrepor, cada um mantém especificidades que ajudam a compreender diferentes formas de construção de conhecimento no campo da produção musical.

Dessa forma, a concepção de Da Silva Gaspar (2021) sobre o ciclo contínuo de experimentação, criação e reflexão dialoga diretamente com a noção de aprendizagem autodescoberta proposta por Schön (2000). Em ambos os casos, o desenvolvimento musical é entendido como um processo ativo e autorregulado, no qual o sujeito não apenas recebe informações, mas as constrói e reconstrói a partir de suas próprias experiências e interações. Se, para Da Silva Gaspar (2021), cada etapa do ciclo amplia, concretiza e reorganiza saberes, para Schön (2000) essa mesma dinâmica é efetiva apenas quando o aprendiz se apropria internamente do conhecimento, atribuindo-lhe significado pessoal. Assim, o aprendizado se consolida como um percurso reflexivo e criativo, em que a autonomia e o engajamento do músico são elementos centrais para a transformação de sua prática.

2.3 A PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO DE PROJETO EM SCHÖN (2000)

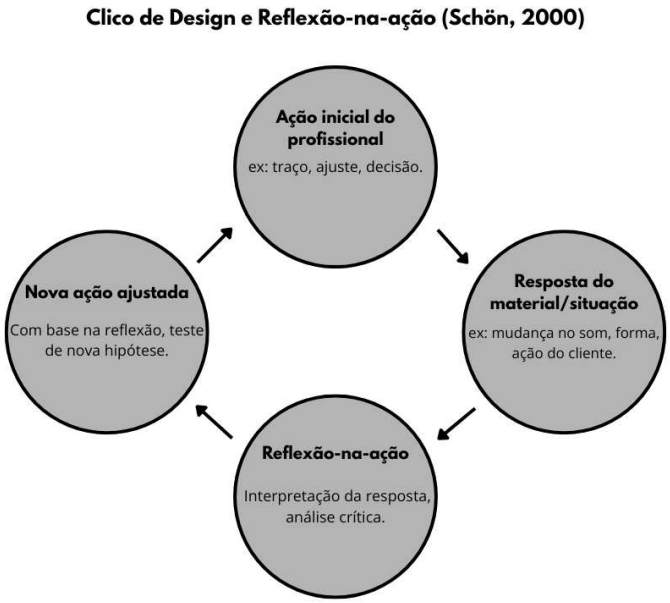
Schön, em *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem (2000)*, propõe uma reflexão consistente sobre a formação de profissionais em contextos de complexidade, singularidade e incerteza, em oposição ao modelo tradicional de ensino baseado na racionalidade técnica. Essa racionalidade, derivada da filosofia positivista, entende o profissional rigoroso como aquele que aplica teorias e técnicas sistemáticas para solucionar problemas de fins claros e não ambíguos (SCHÖN, 2000, p. 37). Embora eficaz para problemas instrumentais, essa abordagem se mostra limitada diante das "zonas indeterminadas da prática" — situações singulares, incertas e atravessadas por conflitos de valores (SCHÖN, 2000, p. 17). Nesses casos, que o autor chama de casos únicos, o profissional precisa mobilizar não apenas conhecimento técnico, mas também um "talento artístico": uma inteligência prática que envolve a sistematização de problemas, a improvisação e a implementação de soluções originais (SCHÖN, 2000, p. 22).

Esse talento artístico, longe de ser misterioso ou meramente intuitivo, constitui-se como uma forma rigorosa de saber em seus próprios termos. Schön (2000) o relaciona a competências tácitas, o que denomina *conhecer-na-ação*: um conhecimento implícito que se manifesta em execuções habilidosas sem necessidade de formulação verbal — como andar de bicicleta, reconhecer um rosto ou interpretar instantaneamente uma planilha contábil (SCHÖN, 2000, p. 31). Inspirado em Ryle (1949) e Polanyi (1967), o autor (SCHÖN, 2000) argumenta que "sabemos mais do que conseguimos dizer" (SCHÖN, 2000, p. 30). Quando esse *conhecer-na-ação* é colocado em palavras, temos o que ele chama de *conhecimento-na-ação* (SCHÖN, 2000, p. 31-32).

A surpresa, elemento central da prática profissional, rompe as rotinas e convoca a reflexão. Schön distingue dois níveis de reflexão: a *reflexão-sobre-a-ação*, que ocorre retrospectivamente, revisitando experiências já realizadas; e a *reflexão-na-ação*, que acontece no calor do momento, no "presente-da-ação" (SCHÖN, 2000, p. 32). Esta última é definida como a capacidade de "pensar o que fazemos enquanto fazemos", reinterpretando situações inesperadas e ajustando estratégias em tempo real (SCHÖN, 2000, p. 34). Trata-se de uma "conversação reflexiva com os materiais de uma situação", em que cada resposta da prática provoca novos experimentos imediatos e novas interpretações. A improvisação musical, especialmente no jazz e na música de câmara, exemplifica esse processo: os músicos escutam as surpresas e respondem criativamente sem interromper a performance, combinando estrutura e improviso.

A Figura 2 apresenta essa dinâmica, permitindo visualizar, de forma esquemática, a sequência e a interdependência entre ação, resposta, reflexão e reorientação da prática.

Figura 2 – Ciclo de Design e Reflexão-na-Ação



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O diagrama ilustra esse ciclo de ação–resposta–ajuste que caracteriza a *reflexão-na-ação* segundo Schön (2000). A partir de uma ação inicial, o material ou a situação devolve uma resposta que é interpretada criticamente pelo profissional. Essa interpretação não apenas orienta modificações imediatas, mas também reformula a compreensão do problema e pode redefinir os objetivos da intervenção. Assim, o processo se constrói em tempo real, em um diálogo contínuo entre o agente e a situação, no qual cognição e prática se integram. Esse movimento iterativo sustenta a aprendizagem e o desenvolvimento profissional em contextos complexos e incertos, fortalecendo a capacidade de criação e adaptação diante do imprevisto.

É nesse sentido que Schön (2000) propõe o modelo de ensino prático reflexivo, voltado a desenvolver no estudante as competências necessárias para atuar em zonas incertas da prática. Inspirado em tradições divergentes de educação, como os conservatórios de música e dança ou os ateliês de arquitetura e artes visuais, o autor defende a aprendizagem pelo fazer em ambientes de risco relativamente baixo, onde instrutores introduzem os aprendizes nas “tradições da vocação” (SCHÖN, 2000, p. 25). Nesses espaços, que ele chama de mundos virtuais, os apren-

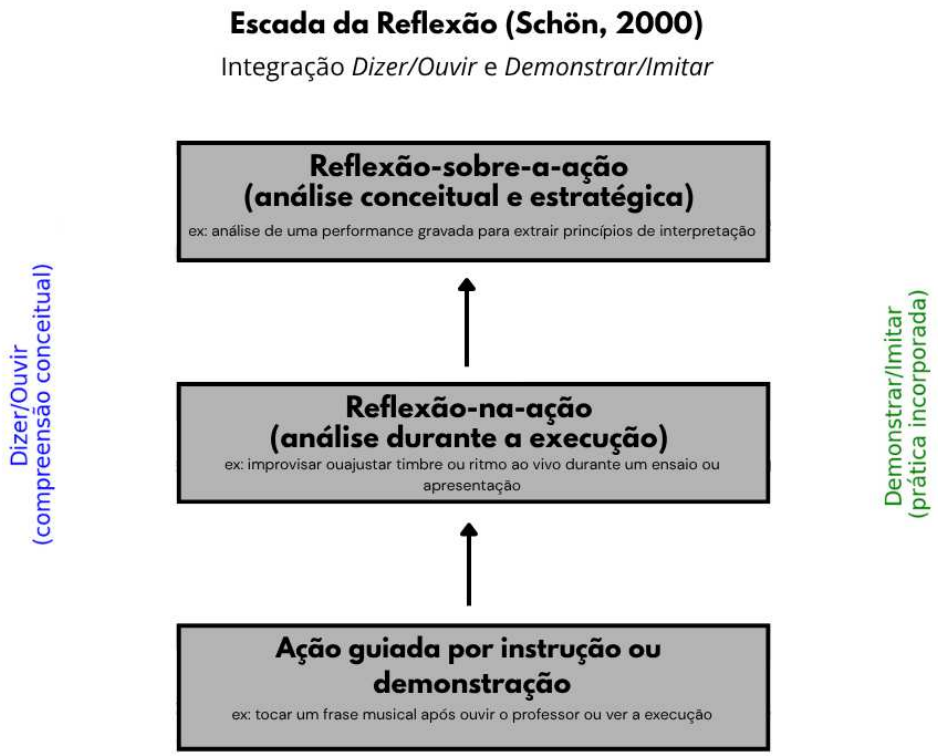
dizes podem experimentar, errar e testar hipóteses sem as pressões totais do mundo real, internalizando padrões de prática, desenvolvendo estilos pessoais e cultivando a experimentação criativa (SCHÖN, 2000, p. 40).

Nesses contextos, o aprendizado ocorre em diálogo contínuo entre professor e estudante, configurando um processo de retroalimentação permanente. Schön (2000) descreve duas formas complementares dessa interação: de um lado, o dizer e ouvir, no qual o professor verbaliza conceitos, críticas e orientações, enquanto o estudante escuta, interpreta e ajusta suas ações; de outro, o demonstrar e imitar, em que o professor apresenta gestos, técnicas ou soluções concretas, e o estudante observa, reproduz e internaliza não apenas o gesto técnico, mas também a lógica subjacente da prática. Essa dinâmica cria um ciclo de feedback em que ambos os polos se influenciam mutuamente: o instrutor interpreta as respostas e dúvidas do aprendiz para calibrar suas intervenções, enquanto o aprendiz ajusta sua compreensão a partir da escuta, da observação e da experimentação.

Schön (2000) denomina esse processo de uma verdadeira “escada da reflexão”, na qual o estudante progride gradualmente: primeiro atua com base em instruções diretas ou pela observação de demonstrações; em seguida, passa a refletir sobre as próprias ações, ajustando-as de forma autônoma; por fim, alcança um nível mais alto, o da *reflexão-sobre-a-ação*, no qual revisita experiências passadas, extrai princípios e os projeta para situações futuras. Nesse percurso, o aprendiz deixa de ser um mero reprodutor de instruções e se torna capaz de diagnosticar problemas, criar alternativas e avaliar criticamente suas próprias escolhas.

Para ilustrar de forma visual o percurso formativo descrito por Schön (2000), pode-se representar o processo de aprendizagem projetual através da Escada da Reflexão presente na Figura 3**.**

Figura 3 – Escada da Reflexão: Integração de 'Dizer/Ouvir' e 'Demonstrar/Imitar'.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa metáfora sintetiza como o estudante, apoiado na interação dialógica com o professor, tanto pelo *dizer e ouvir* quanto pelo *demonstrar e imitar*, avança de ações guiadas por instruções diretas até reflexões mais complexas e abstratas sobre sua própria prática. A escada evidencia que o desenvolvimento profissional não ocorre em saltos abruptos, mas em etapas interdependentes, nas quais a incorporação prática e a compreensão conceitual se retroalimentam continuamente.

O ponto crucial do modelo de Schön (2000) é que uma prática reflexiva, ou uma prática com caráter de *design*, não pode ser ensinada de forma descritiva, como acontece em aulas tradicionais. Ela só pode ser aprendida no fazer, em diálogo com alguém mais experiente. O instrutor, nesse caso, não prescreve respostas antecipadas, mas introduz dúvidas, exemplos, provocações e demonstrações que o estudante deve reelaborar por conta própria (SCHÖN, 2000, p. 127). Esse processo dialógico é construtivo e adaptativo: o professor ajusta sua fala a partir do que compreende ou não do estudante, e o aprendiz evolui sua prática através de ciclos de feedback, experimentação e interpretação.

O protótipo desse modelo, para Schön (2000), é o ateliê de projeto de arquitetura, ambiente no qual concepção de problemas, experimentos imediatos, detecção de consequências e

resposta às situações se entrelaçam em um processo de *design*. Schön (2000) amplia o conceito de *design* para além do campo arquitetônico, compreendendo-o como modo de pensar e agir aplicável a qualquer prática criativa e profissional, que ele chama de processo de projeto.

No processo de projeto, cada ação do praticante provoca uma resposta do material ou do contexto, que, por sua vez, reorienta a ação seguinte, configurando uma conversação reflexiva contínua (SCHÖN, 2000, p. 124). Esse movimento não é linear nem previamente definido, mas se constrói a partir de ciclos sucessivos de tentativa, erro, ajuste e reinterpretação, nos quais o profissional dialoga permanentemente com as resistências e possibilidades oferecidas pela situação. Schön (2000) enfatiza que o processo de projeto é um "experimento exploratório", em que o praticante formula hipóteses, testa alternativas e interpreta os efeitos de suas intervenções, reformulando a própria compreensão do problema à medida que atua sobre ele (SCHÖN, 2000, p. 125). Nesse sentido, projetar não é apenas encontrar uma solução, mas construir o problema enquanto se busca sua solução, já que a definição do que precisa ser resolvido emerge da interação com os materiais, os instrumentos e o contexto.

Esse caráter processual, segundo Schön (2000) aproxima o modelos de *design* da improvisação artística, em que cada gesto ou decisão não é um fim em si, mas parte de uma cadeia responsiva que altera as condições subsequentes de ação. É justamente por esse aspecto aberto e dinâmico que Schön (2000) associa o processo de projeto ao desenvolvimento de competências reflexivas: nele, o profissional não apenas aplica técnicas prévias, mas aprende a lidar com a incerteza, a reconhecer qualidades inesperadas e a criar novas formas de fazer que não poderiam ser descritas antecipadamente. O projeto, portanto, torna-se um terreno privilegiado para o aprendizado situado, em que o conhecimento é continuamente produzido na prática e para a prática.

Assim, para Schön (2000), aprender uma prática não significa apenas adquirir técnicas ou memorizar procedimentos, mas inserir-se em uma comunidade que compartilha tradições, linguagens e valores, desenvolvendo a capacidade de refletir criticamente na ação e sobre a ação. O ensino prático reflexivo, ao integrar experiência, diálogo e improvisação, constitui um modelo pedagógico especialmente potente para campos artísticos e criativos, como a música, pois forma não apenas executantes técnicos, mas artistas-pensadores capazes de construir significado a partir da interação entre intenção, contexto e resposta sonora.

Essa concepção de prática reflexiva em um processo de projeto aproxima-se diretamente do fazer musical em estúdio. A criação de um arranjo, por exemplo, dificilmente se resume a uma execução linear e pré-determinada: ela envolve ciclos de tentativa e erro, escuta crítica, ajustes sutis e reformulação constante das ideias iniciais. Cada gravação, cada timbre ou cada

efeito sonoro atua como o “material” que responde ao gesto do produtor ou do músico, reconfigurando a compreensão do que é possível ou desejável na obra. Assim como no design descrito por Schön (2000), a prática musical em estúdio se organiza como uma conversação reflexiva com os sons, em que o problema criativo é constantemente redefinido pela própria interação com os instrumentos, softwares e contextos de gravação. Nesse diálogo, o estúdio se torna não apenas um espaço de registro técnico, mas um verdadeiro laboratório pedagógico e criativo, no qual a aprendizagem e a produção se entrelaçam de forma indissociável.

É justamente sob essa ótica que o segundo vídeo do *corpus* dessa pesquisa será analisado e compreendido mais a frente nesse texto: como um espaço de projeto em andamento, no qual o produtor e o guitarrista interagem em um processo que combina criação e aprendizagem. A gravação da guitarra em "*Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*" não se limita à captura de um desempenho técnico, mas assume o caráter de um experimento exploratório, no qual cada orientação, ajuste e improvisação reconfigura tanto o resultado sonoro quanto a compreensão do próprio músico sobre sua performance. Nesse ambiente, a prática dialógica entre produtor/instrutor e músico/estudante espelha a conversação reflexiva descrita por Schön (2000), revelando que a produção musical em estúdio pode funcionar simultaneamente como espaço criativo e pedagógico.

2.4 ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM CONECTADOS E COLABORATIVOS

Se na autoexperimentação e na prática reflexiva o foco recai sobre a construção individual de saberes a partir da experimentação e da prática reflexiva, a aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais amplia esse processo, transformando-o em um campo de trocas constantes e de co-criação. Plataformas online, softwares colaborativos e redes sociais permitem que músicos compartilhem ideias, recebam feedback em tempo real e integrem perspectivas diversas às suas produções, potencializando o ciclo de ação-reflexão-ação descrito por Schön (2000). Essa transição do espaço individual para o coletivo mediado pelas tecnologias digitais evidencia como a colaboração redefine tanto os processos criativos quanto a construção de conhecimento musical.

A aprendizagem colaborativa consolidou-se no cenário educacional como uma abordagem pedagógica capaz de romper com a lógica transmissiva e centralizadora tradicionalmente associada ao ensino. Fundamentada na concepção de que o conhecimento é uma construção social emergente das interações entre sujeitos, essa perspectiva reposiciona o estudante

como protagonista do processo educativo, transferindo-lhe responsabilidade pela elaboração de sentidos e pela coautoria na construção do saber.

No entendimento de Torres e Irala (2014), a aprendizagem colaborativa constitui-se como resultado de um percurso histórico extenso, no qual distintas correntes pedagógicas convergiram ao reconhecer a importância da interação entre indivíduos na produção de conhecimento. Conforme apontado por Arends (1995, *apud* TORRES; IRALA, 2014, p. 62), é possível rastrear suas raízes até a Grécia Antiga, passando por contribuições decisivas dos primeiros psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia no início do século XX. Esse percurso histórico revela que tanto a cooperação quanto a colaboração, quando aplicadas ao ensino, não emergem como práticas inéditas, mas sim como estratégias que, ao longo do tempo, assumem novas formas e significados em consonância com as transformações socioculturais e educacionais (TORRES; IRALA, 2014).

Ao percorrer o desenvolvimento histórico dessas práticas, Torres e Irala (2014) destacam experiências precursoras, como as conduzidas por Francis Parker no final do século XIX, que aplicava atividades de aprendizagem em grupo nas escolas públicas norte-americanas (JOHNSON; JOHNSON, *apud* GILLIAM, 2002, in TORRES; IRALA, 2014, p. 62). Tais iniciativas antecipavam princípios que, posteriormente, seriam estruturados teoricamente e incorporados a metodologias específicas de ensino cooperativo e colaborativo.

A Escola Nova, segundo Torres e Irala (2014), constitui um marco decisivo na consolidação dessa abordagem. Dewey e seus seguidores, no livro *Democracia e Educação*, publicado em 1916, "enfatizavam a organização de pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que procuravam as suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos, através da interação diária" (ARENDS, 1995, *apud* TORRES; IRALA, 2014, p. 62). Essa visão, ao valorizar a interação e a resolução coletiva de problemas, antecipa elementos centrais da aprendizagem colaborativa, como o protagonismo discente e a vivência de práticas democráticas no cotidiano escolar. No mesmo período, experiências como o *Movimento di Cooperazione Educativa*, na Itália, seguiam na mesma direção, aplicando princípios de cooperação escolar (LAENG, 1973, *apud* TORRES; IRALA, 2014, p. 62). Esses exemplos reforçam a ideia de que a aprendizagem colaborativa, mais do que uma técnica, constitui uma filosofia de ensino voltada à construção conjunta do conhecimento e à formação social dos sujeitos.

No plano teórico, Torres e Irala (2014) incorporam a leitura de Rego (*apud* VALASKI, 2003, p. 24, in TORRES; IRALA, 2014, p. 73) sobre Vygotsky, para quem "o indivíduo é um ser social e […] constrói sua individualidade a partir das interações […] mediadas pela cultura".

Essa perspectiva sublinha a função estruturante das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e indica que a aprendizagem colaborativa é, ao mesmo tempo, um processo de apropriação de saberes e de construção da identidade pessoal e coletiva. A importância da Zona de Desenvolvimento Proximal,[26] nesse contexto, é evidenciada quando as autoras citam Newman, Griffin e Cole (1989, *apud* CUMMINS, 2000, p. 97-98, in TORRES; IRALA, 2014, p. 73), para destacar que a articulação entre o discurso social dos professores e as dimensões cognitivas da aprendizagem dos alunos se dá justamente nesse espaço de mediação, no qual funções em maturação se desenvolvem a partir da interação com outros mais experientes.

Na comparação entre colaboração e cooperação, Torres e Irala (2014) recorrem à análise de Matthews *et al.* (1995, *apud* TORRES; IRALA, 2014, p. 66-67) para evidenciar que, embora haja diferenças estruturais e filosóficas, ambas as abordagens compartilham pressupostos importantes, como a valorização do aprendizado ativo, o papel do professor como facilitador e a importância do equilíbrio entre aulas expositivas e atividades em grupo para promover uma aprendizagem mais significativa.

O conceito de "engajamento mútuo" é apresentado pelas autoras a partir de Roschelle e Teasly (*apud* DILLENBOURG, 1996, in TORRES; IRALA, 2014, p. 65), que o definem como um "esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto". Essa definição sintetiza o núcleo da aprendizagem colaborativa, no qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é compartilhada por todos os membros do grupo, rompendo com hierarquias rígidas e estimulando a corresponsabilidade.

Considerando esse panorama histórico e conceitual sobre a aprendizagem colaborativa apresentado por Torres e Irala (2014), torna-se possível compreender a relevância de investigar como essa dinâmica se configura em contextos mediados pelas tecnologias digitais, não apenas no sentido de replicar, mas também de reconfigurar e expandir os processos colaborativos, mantendo seus princípios fundantes enquanto incorporam novas formas de mediação, autoria e participação nos processos de ensino e aprendizagem atuais.

De acordo com Luiz Gustavo Pereira da Silva, Thiago Oliveira Lemes e Hugo Leonardo Pereira Rufino, em *O impacto da Internet das Coisas na educação: uma revisão (2020)*, a Internet das Coisas (IoT) é um conceito que busca expandir o acesso à internet para todos os objetos, de modo que, uma vez conectados, esses objetos possam gerar dados e tornar-se

[26] A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central da teoria de aprendizagem de Lev Vygotsky, psicólogo russo do início do século XX, e se refere à distância entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha e o que consegue fazer com ajuda de alguém mais experiente.

agentes ativos na construção da informação[27]. A pesquisa parte da constatação de que a IoT, ao conectar objetos físicos à internet, transforma-os em "agentes ativos na construção da informação" (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 1), o que inevitavelmente repercute nas práticas de ensino e aprendizagem. A partir de então, os autores (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020) analisam de forma abrangente a relação entre a educação e a Internet das Coisas (IoT), apontando suas potencialidades e desafios na prática educativa contemporânea.

Os autores (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020) destacam que a IoT emerge como um desdobramento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)[28] e da Computação Pervasiva (Yamin, 2004 *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020)[29], propondo um ambiente de conectividade constante entre pessoas e dispositivos. Essa interconexão inaugura um novo paradigma educacional, em que o acesso à informação torna-se ubíquo[30] e o aprendizado ultrapassa as fronteiras do espaço físico. Como afirmam, "a IoT promete revolucionar a forma como os usuários se relacionam com o mundo que os cerca [...] e trará reflexos na educação, uma vez que esta não está à margem das mudanças que ocorrem na sociedade" (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 4).

No campo educacional, a IoT é apresentada como uma ferramenta capaz de personalizar o ensino e aprofundar a interação entre professor e estudante. De Amorim Silva *et al.* (2017, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO*,* 2020) observam que a tecnologia permite rastrear e localizar pessoas e objetos em instituições, otimizar o tempo de atividades administrativas e, com o uso de dispositivos neurocientíficos, "identificar acuradamente os aspectos afetivos do aluno" (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 4), adaptando conteúdos às suas necessidades. Essa possibilidade aproxima-se da concepção de educação personalizada (TIANBO, 2012, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO*,* 2020), na qual dados sobre o comportamento e preferências do estudante orientam práticas pedagógicas mais significativas.

---

[27] Em outras palavras, a IoT propõe uma rede em que dispositivos físicos — como sensores, eletrodomésticos, carros, smartphones e outros — trocam informações entre si e com os usuários, criando um ecossistema de comunicação contínua e inteligente.

[28] As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são o conjunto de recursos tecnológicos, digitais e computacionais utilizados para coletar, processar, armazenar e transmitir informações, facilitando a comunicação e o acesso ao conhecimento.

[29] De acordo com Yamin (2004 apud DA SILVA; LEMOS; RUFINO., 2020), a Computação Pervasiva (ou Computação Ubíqua) é um paradigma tecnológico que busca integrar a computação de forma invisível e contínua ao ambiente cotidiano, tornando o uso de dispositivos e sistemas digitais natural, constante e quase imperceptível.

[30] O termo ubíquo vem do latim ubique, que significa "em toda parte". Em sentido geral, algo ubíquo é aquilo que está presente simultaneamente em vários lugares — ou cuja presença é tão difundida que parece estar em todo lugar ao mesmo tempo.

Da Silva, Lemos e Rufino (2020) também destacam que a IoT permite a criação de laboratórios vivos (*Living Labs)*, espaços sensoriados em que o aprendizado acontece de forma prática, colaborativa e imersiva. Tavares *et al.* (2018, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 12) descrevem esses ambientes como miniaturas de fábricas ou prédios equipadas com sensores de baixo custo que monitoram parâmetros como luminosidade, temperatura e umidade, permitindo que os estudantes acompanhem experimentos em tempo real. Tais iniciativas representam a materialização da aprendizagem experiencial mediada pela tecnologia, unindo prática e teoria em contextos dinâmicos.

Da Silva, Lemos e Rufino (2020) também estabelecem uma ponte entre a IoT e os conceitos de *E-learning* e *U-learning*. O primeiro refere-se ao ensino mediado por recursos digitais, enquanto o segundo, derivado da computação ubíqua, indica a aprendizagem em qualquer tempo e lugar, sustentada por dispositivos conectados. Nesse sentido, "a IoT pode representar uma expansão do ecossistema de aprendizado, combinando a fisicalidade e a virtualidade" (ABBASY & QUESADA, 2017, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 13). Essa combinação redefine o papel do espaço e do tempo educativos, ampliando as oportunidades de interação e colaboração.

A pesquisa de Da Silva, Lemos e Rufino (2020) também discutem o papel da IoT na gestão escolar e na sustentabilidade. O caso da Universidade de Turim é citado como exemplo de implementação de um *campus* inteligente, onde sensores medem variáveis ambientais e promovem o uso racional de energia (BAGHERI & MOVAHED, 2016, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020). Paralelamente, os autores (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020) destacam também aplicações voltadas à segurança — como o uso de chips em cartões de identificação — e à saúde dos estudantes, com dispositivos vestíveis capazes de monitorar sinais fisiológicos.

Os autores (DA SILVA; LEMOS; RUFINO*,* 2020) abordam também como a Internet das Coisas (IoT) pode tornar a educação mais colaborativa e apontam o potencial da IoT para integrar pessoas, dispositivos e informações em ecossistemas interconectados, ampliando as possibilidades de interação entre estudantes, professores e o próprio ambiente de aprendizagem.

Primeiro, os autores explicam que a IoT pressupõe um ambiente de conectividade constante, no qual "todos os aparelhos com capacidade de processamento e comunicação estejam conectados à internet, onde as coisas terão habilidades de comunicação umas com as outras, proverão e usarão serviços, proverão dados e poderão reagir a eventos" (SANTOS *et al*., 2016, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 11). Essa interconexão é a base da colaboração:

os diferentes agentes — humanos e tecnológicos — passam a atuar de forma cooperativa, compartilhando informações e ajustando comportamentos conforme o contexto.

Além disso, a IoT permite que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, pois os dispositivos e sensores oferecem dados em tempo real que podem ser analisados coletivamente. Essa dinâmica transforma a aprendizagem em uma prática colaborativa, em que todos os participantes compartilham observações e resultados, reconstruindo o conhecimento em conjunto.

Da Silva, Lemos e Rufino (2020) também apontam que a IoT expande o ecossistema educacional para além dos limites físicos, criando oportunidades de colaboração contínua: "a IoT permite ao estudante ter acesso a todo material de aula, projetos de pesquisa ou trabalhos em grupo em qualquer lugar e em todo momento" (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 12). Essa disponibilidade permanente de acesso e comunicação fortalece o trabalho coletivo, já que os estudantes podem contribuir com colegas e professores em tempo real, de modo descentralizado e participativo. Isso significa que o ambiente educacional deixa de ser apenas um espaço de transmissão de informações para se tornar uma rede colaborativa, na qual os sujeitos aprendem uns com os outros e com os sistemas inteligentes que os cercam.

Contudo, a adoção da IoT na educação não está isenta de riscos e desafios. Entre os principais, estão as questões de segurança e privacidade dos dados (DE OLIVEIRA SANTOS; DE FREITAS, 2016, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020), a falta de padronização tecnológica (BANICA *et al.*, 2017, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020) e as limitações de infraestrutura e formação docente. Da Silva, Lemos e Rufino (2020) alertam que a Internet das Coisas sozinha não resolveria tais desafios, mas quando integrada a sistemas de *Big Data*[31] e inteligência cognitiva[32], pode ampliar significativamente seu potencial educativo e analítico, pois deixa de apenas coletar informações por meio de dispositivos conectados e passa a interpretá-las de forma contextual, identificando padrões, aprendendo com os dados e apoiando decisões pedagógicas mais precisas e personalizadas (ALBERTIN & DE MOURA ALBERTIN, 2017 *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020). Essa integração, embora promissora, requer

[31] Os sistemas de *Big Data* (ou "grandes dados") são conjuntos integrados de tecnologias e métodos voltados para armazenar, processar e analisar volumes massivos de dados, muitas vezes em tempo real.

[32] A inteligência cognitiva, nesse contexto, não se limita à inteligência artificial (IA) tradicional — aquela que executa tarefas automatizadas ou processa padrões com base em algoritmos programados. Ela se aproxima do conceito de computação cognitiva, isto é, sistemas que tentam simular processos de pensamento humano, como raciocínio, inferência, aprendizado e tomada de decisão contextual.

políticas públicas e investimentos adequados para se concretizar em contextos educacionais, especialmente nas escolas públicas.

Em síntese, o artigo de Da Silva, Lemos e Rufino (2020) conclui que a Internet das Coisas, ao conectar "tudo e todos", representa uma tendência irreversível na educação (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 17). Ela tem potencial para transformar o ensino em um ecossistema mais interativo, personalizado e conectado, mas sua efetiva implementação depende de infraestrutura, segurança, padronização e formação docente contínua. A escola, como "reflexo da sociedade", precisa não apenas acompanhar essas evoluções tecnológicas, mas também refletir criticamente sobre seus impactos pedagógicos, éticos e sociais, consolidando uma educação mais sensível ao mundo digital e às novas formas de conhecimento.

Dentro dessa perspectiva da Internet das Coisa (IoT), e a partir de uma perspectiva pedagógica e tecnológica, Tubino, Quincozes e Kazienko (2015) abordam a tecnologia de Comunicação por Campo de Proximidade (NFC)[33] como uma ferramenta promissora para a inovação educacional, destacando tanto suas potencialidades quanto os desafios inerentes à sua adoção em contextos de ensino. Segundo os autores, o NFC integra-se a um ecossistema mais amplo de computação ubíqua e pervasiva — característica central da Internet das Coisas (IoT) — e sua aplicação no campo educacional representa um avanço na "integração entre objetos do cotidiano e sistemas de informação" (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 42).

Os autores (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015) descrevem que a tecnologia NFC, ao operar por meio da troca de informações entre dispositivos em curto alcance, "possui grande aceitação por parte dos usuários" e vem sendo incorporada de forma crescente em práticas cotidianas, inclusive na educação (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 41). Nesse contexto, ela é apresentada como uma alternativa de apoio à gestão escolar, ao ensino-aprendizagem e à inclusão linguística e cultural e suas aplicações educativas vão desde o "cadastramento e controle em eventos culturais em instituições de ensino, como palestras e sessões de teatro", até o uso em "sistemas de gestão de bibliotecas e identificação patrimonial" (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 46).

O estudo de caso apresentado pelos autores (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015) exemplifica o potencial do NFC para a inclusão linguística de estudantes estrangeiros, propondo a instalação de etiquetas NFC em placas e pôsteres universitários, de modo que alunos

[33] A tecnologia NFC (*Near Field Communication*) — em português, Comunicação por Campo de Proximidade — é uma forma de comunicação sem fio e de curto alcance, que permite a troca de dados entre dois dispositivos compatíveis quando estão muito próximos. Falaremos dela com mais profundidade mais a frente nesse texto.

de intercâmbio possam obter, via smartphone, a tradução automática de textos para seu idioma. Segundo eles, essa aplicação "melhora a acessibilidade e facilita a adaptação do aluno estrangeiro à cultura local" (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 54). Além disso, ressaltam o valor pedagógico e ambiental da proposta, pois "as etiquetas NFC são reutilizáveis [...] eliminando o custo de produção de novos pôsteres", o que converge com princípios de sustentabilidade (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 54).

Contudo, o texto não se restringe a uma visão tecnicista. Os autores (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015) problematizam a necessidade de garantir a segurança e a autenticidade das informações educacionais transmitidas por meio do NFC, uma vez que a tecnologia está sujeita a adulterações e ataques. Eles citam o exemplo do caso de *smart posters*[34] universitários: um agente mal-intencionado poderia "modificar os dados contidos na etiqueta [...] trocando informações sobre locais ou prazos de provas", o que demonstra a vulnerabilidade da aplicação (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 55). Como contramedida, os autores propõem o uso de assinaturas digitais, fundamentadas em criptografia assimétrica[35], que permitiriam verificar a integridade e a autoria dos dados gravados, garantindo que as informações "foram realmente produzidas pela universidade e que estão íntegras" (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 56).

Assim, o uso do NFC na educação, conforme delineado por Tubino, Quincozes e Kazienko (2015), não se limita a uma dimensão instrumental, mas aponta para um horizonte de aprendizagem mediada por objetos inteligentes e ambientes conectados, exigindo, porém, o desenvolvimento de protocolos éticos e de segurança que assegurem a confiabilidade das informações e o respeito ao estudante como sujeito da aprendizagem. O trabalho, portanto, antecipa discussões contemporâneas sobre tecnologia, segurança informacional e humanização da inovação pedagógica, articulando o uso do NFC a uma visão crítica e integradora da educação no contexto digital.

No texto de Tubino, Quincozes e Kazienko (2015), a integração entre a tecnologia NFC e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)[36], como o Moodle, é apresentada como

---

[34] Os smart posters (ou pôsteres inteligentes) são cartazes físicos equipados com tecnologias digitais de interação, geralmente por meio de etiquetas NFC (*Near Field Communication*), QR codes ou outros sensores que permitem conectar o conteúdo impresso ao mundo digital.

[35] A criptografia assimétrica é o alicerce da segurança digital moderna, sustentando sistemas como HTTPS, e-mails seguros, carteiras de criptomoedas e autenticações eletrônicas. Ela torna possível a comunicação segura em redes abertas como a internet, onde não há confiança prévia entre os participantes.

[36] Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) funciona como um espaço online interativo, onde professores e estudantes podem compartilhar conteúdos, realizar atividades, trocar mensagens, participar de fóruns e acompanhar o progresso da aprendizagem.

um exemplo de convergência entre a Internet das Coisas e as práticas pedagógicas mediadas por tecnologia. Os autores, apoiando-se em Coskun *et al.* (2013 *apud* TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015, p. 46), indicam que essa combinação possibilita "o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem", demonstrando o potencial do NFC para transformar o ambiente educacional em um espaço interativo, responsivo e sensorial. Essa integração não apenas amplia a interface entre o estudante e o conteúdo, mas também redefine o papel dos objetos físicos — livros, crachás, cartazes — como portais de acesso ao conhecimento digital.

Do ponto de vista pedagógico, essa articulação sugere uma aprendizagem situada, na qual o aluno interage com elementos tangíveis do mundo físico para acessar informações, recursos ou atividades virtuais. O simples gesto de aproximar um dispositivo móvel de uma etiqueta NFC torna-se uma forma de interação simbólica e cognitiva, que rompe com a mediação tradicional entre aluno e conhecimento. Ao conectar o espaço físico ao digital, os autores (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015) mostram como a tecnologia NFC pode fortalecer o caráter pervasivo e ubíquo do aprendizado, conceito caro à educação contemporânea, em que aprender não se restringe a tempos e lugares formais, mas se distribui por múltiplos ambientes conectados.

Além disso, os autores (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015) sinalizam que o uso do NFC aliado a plataformas como o Moodle[37] pode favorecer estratégias de gamificação e personalização da aprendizagem. A interação entre o estudante e o sistema torna-se mais orgânica, possibilitando a coleta de dados contextuais — como frequência, presença em espaços de aprendizagem ou interação com objetos pedagógicos —, que podem retroalimentar o ambiente virtual com informações sobre o percurso formativo de cada aluno. Essa dinâmica cria condições para práticas pedagógicas baseadas em feedback contínuo, nas quais o professor pode acompanhar e ajustar as experiências de aprendizagem em tempo real.

Outro aspecto relevante é que a integração NFC–Moodle reforça o caráter multimodal e inclusivo do ensino. Tal tecnologia pode apoiar estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, permitindo que a interação com o conteúdo se dê não apenas por meio de texto ou vídeo, mas também por meio de ações físicas e contextuais. Nesse sentido, o NFC contribui para uma

[37] O Moodle — *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou "Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos" — é uma plataforma digital de aprendizagem livre e de código aberto, criada em 2002 por Martin Dougiamas, que funciona como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) baseado em princípios construtivistas e colaborativos para criação, organização e gestão de cursos online.

pedagogia mais sensível ao corpo e ao ambiente, aproximando-se de princípios de aprendizagem experiencial e contextualizada, nos quais a manipulação de objetos e o engajamento ativo são centrais para a construção de sentido.

A partir das discussões de Tubino, Quincozes e Kazienko (2015) sobre a integração entre tecnologias pervasivas e processos educativos, propomos compreender o uso do NFC na educação dentro do que chamamos aqui de ecossistemas de aprendizagem conectados e colaborativos, espaços em que sujeitos, objetos e informações interagem em rede, produzindo conhecimento de forma distribuída através da interconexão entre espaço físico e o digital. Essa visão antecipa tendências atuais de ensino híbrido e educação inteligente (*smart education*[38]), nas quais dispositivos, ambientes e sujeitos formam uma rede interativa orientada à aprendizagem contínua e personalizada. Nesse sentido, o processo educativo contemporâneo não ocorre mais em espaços isolados, como a sala de aula tradicional, mas em uma rede dinâmica de interações entre pessoas, tecnologias, objetos e informações.

Portanto, um ecossistema de aprendizagem conectado e colaborativo é aquele em que o conhecimento circula por múltiplos meios — humanos e tecnológicos —, sustentado por uma infraestrutura de interconexão que favorece autonomia, participação e construção coletiva de sentido. É nesse tipo de ambiente que o NFC, conforme proposto pelos autores (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015), deixa de ser uma mera curiosidade técnica e se transforma em um instrumento pedagógico estruturante de uma educação verdadeiramente digital e interativa.

No caso da tecnologia NFC integrada a ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, essa rede se torna literalmente física e digital ao mesmo tempo. Os objetos do cotidiano — um cartaz, um livro, uma maquete, uma etiqueta fixada em uma porta — passam a comunicar-se com sistemas digitais, fornecendo dados, *links*, atividades e recursos educacionais personalizados. Isso cria um ecossistema no sentido biológico e sociotécnico do termo: um ambiente interdependente, em que cada elemento (aluno, professor, tecnologia, espaço, conteúdo) participa de um circuito de trocas e retroalimentações.

O adjetivo "conectado" diz respeito a essa capacidade de integração entre dispositivos, plataformas e sujeitos. Um estudante pode, por exemplo, aproximar o celular de uma etiqueta

[38] *Smart education* — ou educação inteligente — é um conceito que se refere ao uso integrado de tecnologias digitais, conectividade e análise de dados para criar ambientes de aprendizagem personalizados, interativos e flexíveis, centrados no estudante.

NFC em um laboratório e, automaticamente, registrar presença, acessar um tutorial no Moodle e enviar suas observações em um fórum da disciplina. Tudo está articulado em uma trama digital contínua, sem rupturas entre o físico e o virtual.

Já o aspecto colaborativo emerge do potencial do NFC para fomentar práticas de aprendizagem compartilhada. Em um ambiente assim, os dados coletados por um estudante podem alimentar o sistema e beneficiar outros colegas; as atividades podem ser realizadas em grupo; e os objetos inteligentes tornam-se mediadores de cooperação, não apenas de transmissão de conteúdo. Em outras palavras, a tecnologia não substitui o encontro humano, mas o amplifica, oferecendo novas formas de interação e coautoria.

Compreender essa relação entre tecnologia, conectividade e aprendizagem colaborativa torna-se, portanto, um movimento essencial em nossa pesquisa, pois permite ampliar o entendimento do que significa aprender em colaboração no contexto contemporâneo. A partir das reflexões de Tubino, Quincozes e Kazienko (2015) e de Da Silva, Lemos e Rufino (2020), evidencia-se que a colaboração não se limita a dinâmicas presenciais ou a atividades de grupo voltadas à resolução de problemas, mas pode emergir de interações mediadas por tecnologias que conectam sujeitos, objetos e informações em redes de sentido compartilhado. Nesse horizonte, o ato de aprender passa a incluir formas difusas e distribuídas de participação, em que o conhecimento é construído coletivamente, mesmo à distância, por meio de experiências estéticas, trocas simbólicas e práticas comunicacionais sustentadas pela ubiquidade tecnológica. Assim, compreender o papel do NFC e da Internet das Coisas no campo educacional não é apenas analisar uma ferramenta, mas reconhecer novas epistemologias da colaboração, nas quais o aprender se dá no entrelaçamento entre o humano, o digital e o experiencial.

3 METODOLOGIA

3.1 A A/R/TOGRAFIA E O PROCESSO DE PROJETO

Rita Irwin (2016) apresenta a A/r/tografia como uma filosofia de pesquisa e prática profissional que se estrutura no engajamento ativo entre arte, ensino e investigação, articulando de forma indissociável os papéis de artista, professor e pesquisador. O núcleo dessa abordagem está na possibilidade de estabelecer relações significativas entre essas três dimensões, preservando as identidades distintas de cada papel, mas articulando-as em contiguidade, "lado a lado, um ao lado do outro" (IRWIN, 2016, p. 18), sem que se diluam em uma única identidade. Trata-se de um espaço dinâmico e relacional que favorece o diálogo entre as áreas e a produção de conhecimento situado, no qual vida e prática artística se interpenetram continuamente.

Irwin (2016) enfatiza que a A/r/tografia privilegia o particular em detrimento do geral, característico das pesquisas científicas tradicionais. Assim, a investigação não busca apenas dados universais, mas procura compreender "aquela pessoa, aquele evento, aquela situação social, aquele problema em específico" (IRWIN, 2016, p. 11). Já em Irwin (*apud* MARTINS, 2022), observa-se que essa postura está alinhada a uma ética da investigação que acolhe as experiências singulares dos participantes e legitima a subjetividade como fonte válida de conhecimento.

A metodologia é concebida como uma investigação viva, que, segundo Irwin (2016, p. 19), constitui uma forma de ser e estar no mundo, na qual as perguntas emergem de inquietações pessoais e se transformam continuamente, produzindo novas interrogações. Essa investigação é marcada por "rigor, mas também vigor", incorporando corpo, emoção e engajamento, de modo que pesquisa e vida se tornam indissociáveis. Na perspectiva de Irwin (*apud* MARTINS, 2022), esse caráter vivo da pesquisa se manifesta nos encontros educativos como práticas artísticas, em que processos criativos e pedagógicos se sobrepõem, potencializando-se mutuamente.

Tanto em seu texto *A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e pratica profissional (2016),* quanto em sua entrevista concedia à Martins (2022), Irwin identifica seis práticas conceituais que fundamentam a a/r/tografia: contiguidade, investigação viva, metáfora/metonímia, abertura, reverberação e excesso. Esses conceitos orientam o pesquisador-artista-professor a criar conexões, perceber brechas para novas compreensões, manter um movimento constante entre papéis e explorar aquilo que é marginal ou descartado pela pesquisa convencional. Em Irwin (*apud* MARTINS, 2022), essas práticas se traduzem em modos de

conduzir encontros que estimulam a criação compartilhada, a escuta sensível e a valorização das narrativas individuais.

A autora (IRWIN, 2016) recorre ainda à metáfora do rizoma, inspirada em Deleuze e Guattari, para descrever a natureza não linear e expansiva da A/r/tografia. Esse modelo rizomático permite que a pesquisa se desenvolva em múltiplas direções, retornando para criar conexões (IRWIN, 2016, p. 16). Já em sua entrevista concedida à Martins (2022), essa ideia se materializa na forma como os encontros educativos se configuram como redes abertas de trocas e influências, nas quais os participantes não seguem um roteiro fixo, mas constroem sentidos a partir das interações e descobertas coletivas.

Outro ponto em comum entre as duas obras é a defesa do aprendizado relacional como eixo da A/r/tografia. Irwin (2016) ressalta que essa abordagem se diferencia de outras metodologias de Pesquisa Baseada em Arte por enfatizar igualmente a dimensão pedagógica, defendendo que prática artística e prática docente estejam intrinsecamente conectadas. Em Irwin (*apud* MARTINS, 2022), esse aprendizado relacional é compreendido como um processo ético-estético, em que a cocriação promove deslocamentos na percepção, no pensamento e no sentir, tanto para os alunos quanto para os educadores.

A pesquisa-ação aparece, em Irwin (2016), como base para a A/r/tografia, destacando-se por seu caráter processual e contínuo: “um círculo contínuo de indagações” (IRWIN, 2016, p. 17) que promove ciclos de reflexão e transformação. Em Irwin (*apud* MARTINS, 2022), essa noção é ampliada para incluir os encontros educativos como espaços de investigação e criação simultâneas, nos quais cada ação artística é também um gesto de pesquisa e cada interação se torna fonte de conhecimento.

Irwin (2016) relata que a concepção da A/r/tografia foi fortemente influenciada por experiências em grupos de pesquisa-ação, nos quais artistas/professores/pesquisadores refletiam coletivamente sobre suas práticas, mesclando investigação teórica e produção artística. Essa vivência evidenciou que “o aprendizado acontece junto com os estudantes” (IRWIN, 2016, p. 12). Irwin (*apud* MARTINS, 2022) retoma essa perspectiva ao discutir a potência dos encontros educativos para gerar “comunidades temporárias de criação”, ou "comunidades de prática" (IRWIN *apud* MARTINS, 2022, p. 21), capazes de afetar profundamente a prática pedagógica e a produção artística dos envolvidos.

O aspecto colaborativo e transformador da A/r/tografia, já presente em seu texto de 2016, é aprofundado na entrevista concedida à Martins (2022), quando Irwin analisa como encontros educativos podem se configurar como práticas artísticas em si mesmas, borrando as fronteiras

entre ensinar, aprender e criar. Esses encontros não apenas transmitem conteúdos, mas constituem experiências estéticas e relacionais, nas quais a própria dinâmica da interação é parte integrante da obra ou do processo artístico.

Por fim, nas duas obras, Irwin aponta que a força da A/r/tografia está em provocar novas formas de pensar, sentir e agir — seja pela abertura para o inesperado, pela incorporação de múltiplas vozes e perspectivas ou pela valorização do conhecimento situado. Assim, mais do que uma metodologia, trata-se de um modo de viver a pesquisa, no qual arte, pedagogia e investigação se entrelaçam de forma contínua, criando possibilidades para uma prática crítica, criativa e profundamente enraizada na experiência.

De forma similar à A/r/tografia, o projeto de processo, conforme apresentado por Schön (2000), constitui um formato de ensino prático reflexivo no qual o processo de aprendizagem se dá de forma situada, integrada à própria ação de projetar, executar e revisar. Trata-se de um ambiente em que professor e aluno interagem diretamente durante a prática, por meio de ciclos contínuos de demonstração, tentativa, observação, feedback e reformulação, permitindo que a reflexão ocorra simultaneamente à execução — o que o autor (SCHÖN, 2000) define como *reflection-in-action*.

No contexto do processo de projeto, o professor assume o papel de orientador que intervém no momento exato da performance, oferecendo observações e correções que respondem à situação presente. Schön (2000) descreve esse tipo de interação como um "diálogo com a situação", no qual o professor "fala" por meio de demonstrações práticas, exemplos ou metáforas, e "ouve" pela observação atenta da resposta do aprendiz e do próprio material trabalhado. Esse diálogo não é unidirecional, mas um processo recíproco no qual o aluno também participa ativamente, questiona, propõe variações e testa novas possibilidades.

A estrutura metodológica do processo de projeto é exemplificada pelo autor (SCHÖN, 2000) em *master classes* de piano de modo que cada desafio musical ou criativo é abordado como um problema a ser explorado, analisado e resolvido por meio de experimentação iterativa. Schön (2000) ressalta que, nesse contexto, "o aprender se dá na conversa entre ação e reflexão", onde o aprendiz ajusta continuamente suas escolhas técnicas e interpretativas com base nos resultados obtidos. Diferentemente de métodos centrados na mera reprodução de modelos, o processo de projeto fomenta a construção de conhecimento situado, que emerge da prática real e incorpora elementos contextuais, subjetivos e artísticos.

Um aspecto fundamental dessa metodologia é a integração entre demonstração e imitação. O professor, ao demonstrar um determinado gesto técnico ou solução criativa, fornece ao aprendiz não apenas um exemplo concreto a ser reproduzido, mas um ponto de partida para

exploração e variação. Schön (2000) observa que a imitação, nesse contexto, não é um ato passivo: o aprendiz adapta, interpreta e reconfigura o modelo de acordo com sua própria compreensão e experiência, transformando-o em uma nova forma de saber.

No ensino musical, essa metodologia possibilita que elementos técnicos — como articulação, dinâmica, timbre ou afinação — sejam trabalhados lado a lado com aspectos expressivos e criativos, mantendo a unidade entre teoria e prática. Cada sessão torna-se um espaço de experimentação controlada, no qual as decisões tomadas no instante da execução podem ser discutidas, avaliadas e reformuladas no mesmo momento. Isso cria um ciclo contínuo de aperfeiçoamento, no qual a aprendizagem não se limita ao acúmulo de informações, mas envolve o desenvolvimento de sensibilidade artística, capacidade crítica e autonomia criativa.

Assim, o processo de projeto, enquanto metodologia, se consolida como um ambiente de aprendizagem imersivo, responsivo e colaborativo, no qual a construção do conhecimento acontece no encontro entre ação, reflexão e interação social. Para Schön (2000), esse formato de ensino encarna o princípio central da prática reflexiva: aprender fazendo, pensando sobre o que se faz e refazendo com base no que se pensa.

Tanto a metodologia da A/r/tografia proposta por Irwin quanto a abordagem do processo de projeto de Schön (2000) se aplicam de forma precisa ao *corpus* desta pesquisa, pois ambas as concepções valorizam a aprendizagem situada, processual e reflexiva, elementos centrais no processo de produção de uma música. A perspectiva de Irwin (2016), ao articular pesquisa, prática artística e docência em um mesmo movimento investigativo, possibilita compreender a produção musical como um campo de criação e reflexão contínua, em que o fazer e o pensar se retroalimentam. De modo convergente, Schön (2000) descreve no processo de projeto um ambiente em que o ensino e a aprendizagem ocorrem no próprio ato de projetar e executar, com ciclos constantes de demonstração, experimentação, feedback e reformulação — dinâmica que se alinha diretamente ao desenvolvimento de uma música desde a concepção inicial até a finalização.

Assim, ao conjugar a abertura criativa e investigativa da A/r/tografia com o rigor e a responsividade da prática reflexiva no processo de projeto, cria-se uma base metodológica robusta para analisar e compreender a produção musical como um processo formativo integral, no qual técnica, expressão e conhecimento se constroem simultaneamente.

Nessa perspectiva, a pesquisa também se aproxima das características do estudo de caso, da pesquisa-ação e da pesquisa participante, que a complementam e a fortalecem metodologicamente. Enquanto o estudo de caso permite uma compreensão aprofundada de um processo singular — neste caso, o percurso de produção de uma música como fenômeno

formativo —, a pesquisa-ação confere-lhe um caráter dinâmico e reflexivo, em que criação e análise ocorrem de modo cíclico e interdependente. Já a pesquisa participante enfatiza a dimensão colaborativa e dialógica da investigação, reconhecendo os sujeitos envolvidos — músicos, produtores e público — como coautores do processo e construtores de saberes. A articulação desses três enfoques com a A/r/tografia e com o conceito de processo de projeto amplia o alcance interpretativo da pesquisa, situando-a como um movimento contínuo de experimentação, diálogo e reflexão que emerge da própria prática musical.

Por se constituírem o *corpus* dessa pesquisa vídeos de *making ofs* do processo de produção de uma música, acredito ser importante apresentar os aspectos históricos relacionados a esse tipo de produção audiovisual.

3.2 *MAKING OF*

O gênero de produto audiovisual *making of* teria surgido, segundo Sortica (2009), como uma das estratégias do plano de marketing cinematográfico conhecido como AIDA, que os grandes estúdios de cinema norte americanos utilizavam para criar no público uma expectativa sobre o filme a ser lançado. Segundo Sortica (2009, p. 25):

> Durante a etapa inicial, de pré-produção, o objetivo principal é anunciar a produção, ou seja, fazer com que o público tome conhecimento que o filme está sendo desenvolvido (Atenção); durante o processo de produção e pós-produção, é preciso fazer com que o público acompanhe a cada passo o que está acontecendo (Interesse), e crie com o filme um vínculo afetivo forte o suficiente (Desejo) que o faça ir a uma sala de cinema e assisti-lo tão logo ele entre em cartaz (Ação). (SORTICA, 2009, p. 25).

Tal plano de ação objetivava que muitas pessoas assistissem o filme no "dia D", ou seja, na sua estreia, tendo em vista que era a partir desse dia que os estúdios saberiam sobre o sucesso ou fracasso do mesmo e, assim, conseguiriam ou não mais recursos para ampliarem a divulgação pelo resto do mundo. Dessa forma, era necessário que o *making of* tivesse uma linguagem que despertasse os interesses do público e levasse informações que o público certamente gostaria de ver, de acordo com os objetivos capitalistas dessa indústria.

Apesar de ser atribuído a Alfred Hitchcock o primeiro protótipo de *making of* quando este mostra os cenários onde foram gravados as principais cenas do filme Psicose (*Psicho,* HITCHCOCK, 1960), foi a partir da criação do DVD na década de 1900 que esse estilo de vídeo se popularizou, já que nesse formato digital os filmes passaram a entrar na casa das pessoas (Home vídeos) e era possível ao público escolher opções entre um menu interativo onde

estava presente uma parte de “extras”, “*featurettes*” ou “*making of*”, que mostravam bastidores da produção, erros de gravações, entrevistas com atores e atrizes, entre outros aspectos inerentes à produção do filme. Conforme aponta Sortica, (2009, p. 28):

> A grande capacidade de armazenamento de informações do DVD, bem como a possibilidade de criação de menus interativos, possibilita a inclusão das peças promocionais dos filmes em um pacote comumente chamado de “extras de produção”. O pacote básico contém os trailers produzidos para cinema e TV, entrevista com o diretor, produtor, e/ou elenco, comentários sobre o filme (uma faixa extra de áudio que é executada junto com o filme, onde diretor, produtor e/ou parte do elenco comentam momentos da produção do filme, à medida que ele vai sendo exibido na tela), cenas de bastidores (featurettes), ou mesmo storyboards conceituais do filme, no caso de animações ou filmes de ficção científica. (SORTICA, 2009, p. 28).

Com a popularização da televisão, os estúdios de cinema passaram a usar horários destinados pelas transmissoras para a veiculação de *featurettes*[39], que possuíam entre 8 a 15 minutos de duração e mostravam “cenas dos bastidores de produção de um filme, algumas vezes com depoimento de um ator ou membro da equipe falando sobre a produção” (SORTICA, 2009, p. 27). Com a implementação da era digital, os vídeos de bastidores começaram a ser transmitidos na internet e sites com sinopse, ficha técnica, vídeos e fotos da produção, notícias e outros conteúdos que atraíssem os internautas passaram a fazer parte dos kits de divulgação das produções cinematográficas.

O termo *making of* vem do inglês e, quando traduzido literalmente para o português, significa “fabricação de” ou “criação de”. É amplamente utilizado para se referir ao processo de realização de qualquer coisa, mas existe, segundo Sortica (2009), uma diferenciação entre o conceito *making of* e o produto *making of*. Segundo o autor (que é da área de comunicação), o conceito se refere ao processo de concepção e realização de um produto audiovisual (filme, videoclipe musical, programa de televisão, entre outros), e pode ser apresentado de diversas formas, como um livro sobre o processo de produção de um filme por exemplo. Já o *making of* enquanto produto trata-se de um produto audiovisual que apresenta o processo de produção de outro produto audiovisual; “o produto *making of* é também um filme, programa de televisão, etc., que conta a história de como foi feito um outro filme, ou programa de televisão, ou videoclipe musical, etc., com uma narrativa documental e com a autoria de um diretor ou produtor, que pode ou não ser o mesmo diretor ou produtor do objeto ao qual se refere” (SORTICA, 2009, p. 31).

---

[39] Segundo Sortica (2009), esse termo não tem tradução para o português, mas significa basicamente os bastidores de uma produção.

Assim, pensar o *making of* enquanto um produto fílmico com narrativa documental, ao termo que um documentário busca apresentar uma "representação do mundo em que vivemos" (BILL NICHOLS, 2005 *apud* SORTICA, 2009, p. 32) e que mostrar o "como se faz" alguma coisa seria uma dessas representações do mundo, nos permite fechar um círculo em torno das características que distinguem tal formato de vídeo dos demais para, então, entendermos quais informações devem estar contidas no produto final de nossa pesquisa. Portanto, elementos como narração ou o uso de comentários com vozes em *off*[40], entrevistas com equipe, imagens de arquivo com o som gravado direto, mostra de imagens com uso de atores sociais em seus papéis cotidianos, predominância de uma lógica informativa com a visão de seu produtor ou diretor sobre o tema abordado são algumas das características que podem demarcar o gênero documentário, mas não o delimitar, uma vez que

> Documentário é o que podemos chamar de "conceito vago". Nem todos os filmes classificados como documentário se parecem, assim como muitos tipos diferentes de meios de transporte são todos considerados "veículos". [...] Os documentários não adotam um conjunto fixo de técnicas, não tratam de apenas um conjunto de questões, não apresentam apenas um conjunto de formas e estilos. Nem todos os documentários exibem um conjunto único de características comuns. (NICHOLS, 2005 *apud* SORTICA, 2009, p. 33).

Tendo em vista esse dinamismo no conceito do que é um vídeo documentário, ou ainda do que é um vídeo *making of*, Sortica (2009) apresenta uma principal distinção para este último dos demais: o objetivo da sua concepção e sua forma de distribuição e exibição, ou seja, o *making of*, segundo o autor, são vídeos que possuem um "vínculo promocional e mercadológico com o ciclo de vida de seu objeto de análise" (SORTICA, 2009, p. 33), conforme vimos anteriormente de acordo com seu provável surgimento na indústria cinematográfica norte americana. Mas pensando dessa forma, e pensando ainda nos objetivos que são a finalidade de nossa pesquisa (a ampliação do conhecimento sobre o processo educativo produção de música) não seria mais prudente propor a criação de um vídeo documentário apenas? A resposta para essa pergunta é que, por mais que não tenhamos o objetivo mercadológico — especificamente na música e no EP que constituem o corpus dessa pesquisa —, queremos mostrar exatamente o que a tradução literal do termo propõe: a criação de uma música com foco na *autoexperimentação* e na prática reflexiva em um processo de projeto.

---

[40] "Voz em *off* é quando ouvimos alguém falando, mas essa pessoa não aparece em cena naquele momento.

4 O PROJETO

Nesse capítulo farei uma apresentação geral do projeto do álbum *Tratado de Organização do Caos - T.O.C.* — "macroprojeto" do qual advém todo o *corpus* dessa pesquisa — com o intuito de detalhar os modos pelos quais cada um dos seus desdobramentos artísticos foi concebido, estruturado e disponibilizado ao público. Essa etapa do texto busca, portanto, explicitar não apenas os aspectos musicais e conceituais dos EPs, mas também os procedimentos de planejamento estratégico, pesquisa de mercado e ações de comunicação digital que acompanharam o processo criativo. O objetivo é demonstrar como, em diálogo com as transformações do mercado fonográfico contemporâneo, a obra foi organizada de forma a articular estética, experiência subjetiva e estratégias de circulação, constituindo-se como um campo fértil para refletir sobre os limites e as possibilidades da música independente na era digital, mesmo não sendo o foco principal dessa pesquisa.

4.1 O ÁLBUM: *TRATADO DE ORGANIZAÇÃO DO CAOS - T.O.C.*

O álbum *Tratado de Organização do Caos - T.O.C.*[41], de minha concepção, configura-se como um projeto artístico-musical que tensiona os limites entre criação estética, experiência subjetiva e reflexão social. Estruturado em três EPs — *Namastex, Parecer* e *Cantos pra Sereia* —, o trabalho se apresenta como uma odisseia eletropercussiva, na qual sons granulados, texturas distorcidas e elementos rítmicos de variados gêneros musicais dialogam com narrativas de autoexploração e crítica às normatividades sociais. A proposta parte da premissa de que a música pode se constituir em um espaço de organização simbólica do caos existencial e social, elaborando, por meio da arte, caminhos de resistência e autoconhecimento.

A dimensão conceitual do projeto emerge da vivência pessoal do compositor, que compreende a obra como um exercício de retomada da própria chama vital em meio a processos de crise, depressão e reconfiguração identitária. Nesse sentido, o *T.O.C.* não se limita a uma expressão estética, mas constitui uma prática reflexiva, voltada tanto à reelaboração de experiências traumáticas quanto à produção de sentidos compartilháveis com um público que, em sua maioria, já vivenciou processos de dor, perda e transformação. Trata-se, portanto, de um projeto

[41] O texto que idealizou o conceito do projeto, escrito em meados de 2023, encontra-se no Anexo 1, ao final desse texto.

que encontra ressonância em sujeitos que, ao buscar autoconhecimento por meio de espiritualidade, terapias ou práticas meditativas, reconhecem na música um dispositivo de acolhimento e reconhecimento de trajetórias de vida.

O primeiro EP, *Namastex (2024)*[42], condensa essa proposta em quatro faixas que transitam entre o rap groovado, o drill e o swing boom bap, ao mesmo tempo em que evocam memórias ligadas à infância do compositor vivida entre Salvador, na Bahia, e Fortaleza, no Ceará. O entrelaçamento entre referências culturais (como o rap, o trap, o pagode baiano e a swingueira cearense) e experiências subjetivas cria um campo estético-político no qual se afirmam identidade, pertencimento e resistência frente a padrões sociais excludentes. A música torna-se, assim, tanto uma autobiografia sonora quanto uma ferramenta de crítica social, revelando a potência da criação artística como prática de reorganização simbólica do caos individual e coletivo.

O segundo EP, *Parecer (2025)*, aprofunda o mergulho no tema da exclusão e do julgamento social. Em suas quatro músicas, a obra expõe os efeitos da anulação de vozes e da recusa de espaços de fala, explorando sonoridades que mesclam samba, punk e rap. Aqui, o compositor trabalha o peso do distanciamento, da depressão e da sensação de cancelamento, evidenciando a violência simbólica que emerge quando apenas uma versão da realidade é reconhecida socialmente. Esse bloco da obra tensiona as fronteiras entre testemunho e denúncia, configurando um espaço de resistência contra narrativas hegemônicas que deslegitimam experiências pessoais e coletivas.

Por fim, o terceiro EP, *Cantos pra Sereia* (ainda sem previsão de lançamento), representa um reencontro com a espiritualidade e com as referências ancestrais que oferecem cura e acolhimento. Diferentemente dos dois primeiros, este trabalho aposta em uma formação instrumental mais orgânica, marcada pela centralidade dos tambores e pela evocação de energias rituais. Em suas faixas, emerge a possibilidade de superação e renascimento, onde o espelho da vida se torna metáfora para o enfrentamento das culpas, dos medos e das dores. Assim, a obra culmina em uma perspectiva de reconciliação, em que a espiritualidade aparece como chave para reorganizar o caos vivido e vislumbrar novos horizontes de esperança.

4.2 O EP *NAMASTEX*

[42] O *link* para acesso a esse EP na plataforma Spotify encontra-se no Anexo 2 ao final desse texto.

Para o lançamento do primeiro EP, *Namastex*, foi elaborado um estudo estratégico ancorado nas transformações recentes do mercado digital da música. Em um cenário em que a distribuição fonográfica se deslocou quase integralmente para plataformas digitais e redes sociais, tornou-se necessário pensar o lançamento não apenas como disponibilização de faixas, mas como uma experiência de presença e engajamento. Nesse contexto, adotou-se a ferramenta de análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*)[43], com o intuito de mapear forças e fragilidades individuais, bem como as oportunidades e ameaças externas que conformam a dinâmica contemporânea da indústria musical.

No âmbito dos pontos fortes (*strenghts*), destacam-se a autonomia artística do produtor/compositor, que acumula funções de produção, mixagem, masterização, instrumentação e composição, além da experiência de palco e da capacidade de planejamento. Essa multifuncionalidade possibilitaria ao projeto uma independência produtiva rara, possibilitando tanto a criação de material original quanto a geração de conteúdos paralelos (como vídeos e bastidores) adaptados às demandas das redes digitais.

Entre os pontos fracos (*weaknesses*) , identificou-se a limitação no uso estratégico das redes sociais, a ausência de um *networking* consolidado e a escassez de recursos financeiros. Tais fragilidades revelam a assimetria entre a alta capacidade criativa e a dificuldade de inserção em circuitos de divulgação digital, hoje centrais para a consolidação de uma carreira artística.

As oportunidades (*opportunities*) foram mapeadas sobretudo na convergência entre a crescente valorização do rap em escala nacional e global e a disponibilidade de ferramentas digitais de baixo custo para gravação, distribuição e interação com o público. Além disso, a possibilidade de parcerias virtuais com outros artistas ampliaria o horizonte de circulação e legitimação do trabalho.

Por outro lado, as ameaças (*threats*) evidenciam restrições de ordem estrutural: a ausência de uma cena regional[44] de acolhimento, a carência de espaços físicos para apresentações e a concorrência acirrada no mercado digital. Somando-se a isso o risco de práticas desleais, como o roubo de dados e ideias, que fragilizam ainda mais a posição do artista independente em ecossistemas altamente competitivos.

---

[43] Respectivamente: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. A análise SWOT é uma ferramenta de planejamento estratégico usada para entender melhor um projeto, organização ou situação, avaliando tanto os fatores internos quanto os externos que influenciam seu desenvolvimento.

[44] Ao se tratar de João Pessoa, PB, que na ocasião de lançamento desse Ep ainda não possuía uma cena consolidada para tal proposta.

A partir dessa taxonomia, foram delineadas estratégias cruzadas. No eixo SO (*strenghts/opportunities*), buscou-se capitalizar a capacidade de produção para alimentar regularmente as plataformas digitais com conteúdos diversificados. No eixo WO (*weaknesses/opportunities*), identificou-se a necessidade de formação em marketing digital e *networking*, bem como de parcerias profissionais para gestão de mídias. No eixo ST (*strenghts/threats*), a produção de shows virtuais e a elaboração de conteúdos no espaço doméstico foram apontadas como alternativas frente à ausência de casas de show. Por fim, no eixo WT (*weaknesses/threats*), considerou-se a adoção de soluções criativas e de baixo custo, além da contratação de serviços especializados em redes sociais e marketing digital para compensar limitações pessoais.

Assim, o lançamento de *Namastex* não se restringiu ao gesto artístico, mas foi acompanhado por uma estruturação estratégica que compreendeu o mercado digital como um campo de disputas simbólicas e econômicas. A análise SWOT — disponível no Anexo 3 ao final desse texto — permitiu visualizar, de modo sistêmico, como potencializar forças internas e reduzir vulnerabilidades em um ambiente cada vez mais marcado pela lógica do engajamento e da visibilidade.

O lançamento desse EP também foi precedido por uma pesquisa de mercado — disponível no Anexo 4 — que buscou mapear tanto o público-alvo quanto as práticas comunicacionais mais eficazes no cenário digital contemporâneo através sa investigação de veículos de comunicação especializados (blogs, revistas, sites), de artistas de referência e de uma análise de "concorrentes"[45] — disponível no Anexo 5. Essa etapa foi essencial para orientar as escolhas estéticas e mercadológicas do projeto.

No que se refere ao público-alvo, identificou-se uma audiência formada majoritariamente por pessoas a partir dos 30 anos, marcadas por experiências de transformação e superação, que recorreram a práticas de autoconhecimento — como espiritualidade, terapia ou meditação — para lidar com dores, perdas e abalos emocionais. Esse perfil é significativo porque projeta sobre a obra a expectativa de não apenas entretenimento, mas de acolhimento e reconhecimento. Esse EP, portanto, assume uma dimensão dialógica, operando como dispositivo de ressonância afetiva e simbólica com sujeitos que compartilhassem vivências semelhantes.

A pesquisa também mapeou referências artísticas relevantes, como Black Alien, Marcelo D2 e Criolo, cujas trajetórias inspiram tanto pela crítica social quanto pela fusão de ritmos

[45] A análise de concorrentes (ou de competidores) é uma ferramenta usada em planejamento estratégico para entender quem atua no mesmo mercado que você, como atuam e quais pontos fortes e fracos apresentam.

brasileiros e urbanos. Essas influências legitimam o diálogo do projeto com tradições estéticas do rap nacional, ao mesmo tempo em que reforçam sua inscrição em debates contemporâneos sobre saúde mental, drogas, espiritualidade e resistência cultural.

No plano estratégico, estabeleceram-se metas SMART (específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais)[46], como o crescimento do público em plataformas digitais (Instagram, YouTube e Spotify) em três meses, com lançamentos quinzenais. As ações previstas incluíram a criação de conteúdos consistentes, o incentivo ao engajamento por meio de interações diretas (enquetes, desafios, bastidores de produção) e o uso de ferramentas de divulgação como *pré-save*[47], *teasers* e campanhas segmentadas.

Por fim, foi definida uma linha editorial que combinava música, saúde mental e autoconhecimento como eixos centrais de comunicação. A proposta consistia em equilibrar conteúdos voltados à divulgação de lançamentos e bastidores com reflexões sobre cuidado de si e relações interpessoais no meio artístico. Esse alinhamento entre estética musical e discurso de acolhimento reforçava a autenticidade do projeto e fortalecia sua inserção em um mercado digital caracterizado pela busca de conexão significativa entre artistas e audiência.

O lançamento também foi acompanhado de um planejamento estratégico específico para as redes sociais — disponível no Anexo 6 —, estruturado em fases de pré-lançamento e pós-lançamento, com duração aproximada de três meses. A proposta visava não apenas impulsionar o alcance do projeto, mas também consolidar a presença digital do artista em um cenário marcado pela centralidade das plataformas online na difusão musical contemporânea

No período de pré-lançamento, estabeleceu-se um cronograma de postagens diárias durante as duas semanas que antecederam a disponibilização oficial do EP. O objetivo era gerar expectativa e construir narrativas de pertencimento em torno do projeto, utilizando recursos como *teasers*[48], conteúdos em preto e branco, bastidores do processo de gravação e narrativas pessoais que reforçavam a origem e a autenticidade da obra. Essa etapa foi crucial para despertar engajamento orgânico e atrair atenção para o pré-save nas plataformas digitais.

---

[46] As metas SMART são uma forma de definir objetivos de maneira clara, mensurável e viável.

[47] O *pré-save* é uma ferramenta de divulgação e engajamento usada no meio musical digital — especialmente nas plataformas de streaming como Spotify, Deezer e Apple Music. Funciona assim: antes do lançamento oficial de uma música, EP ou álbum, o artista cria um *link* de *pré-save*. Quando o público clica nesse *link,* ele autoriza que a plataforma adicione automaticamente a faixa à biblioteca do usuário assim que ela for lançada.

[48] Um *teaser* é uma prévia curta e instigante de uma obra — um filme, série, álbum, espetáculo ou projeto — criada para despertar curiosidade e gerar expectativa, sem revelar muito sobre o conteúdo principal.

Já no pós-lançamento, o planejamento manteve a constância de publicações — três vezes por semana —, com conteúdos diversificados que equilibravam promoção, debate e aproximação com o público. Entre os materiais produzidos nessa etapa estavam: vídeos "*Faixa a Faixa"*, explicando o significado de cada música; vídeos informativos e *teasers*; bastidores da produção; variações da capa do EP; além de conteúdos exclusivos para fãs. Essa estratégia buscava garantir não apenas a divulgação das faixas, mas também o fortalecimento da relação entre artista e audiência por meio da criação de vínculos simbólicos e afetivos.

Para viabilizar esse planejamento, foi fundamental a criação de um portfólio robusto de conteúdos. Além do EP musical, foram produzidos um EP visual, uma apresentação ao vivo — cujo objetivo era demonstrar a possibilidade de execução das músicas em performance —, vídeos "*Faixa a Faixa*" e vídeos *teaser* explicando os conceitos centrais do projeto[49]. Esse conjunto de materiais garantiu volume e variedade suficientes para abastecer regularmente o Instagram e o YouTube ao longo dos três meses previstos, assegurando consistência na comunicação e reforçando a identidade artística do trabalho. O intuito dessa produção em larga escala era conquistar público a partir da insistência e da regularidade das postagens, uma vez que não havia recursos financeiros suficientes para investir em impulsionamento digital pago.

Apesar do esforço empreendido em construção do projeto, planejamento, organização e criação de conteúdos, os resultados concretos do lançamento mostraram-se aquém das expectativas. Ao final do ciclo estratégico, apenas 13 pessoas haviam se inscrito no canal do YouTube*,* os vídeos não ultrapassaram a marca de 267 visualizações e o crescimento no Instagram foi mínimo — parte desses resultados podem ser visualizados no Anexo 7. Esses dados evidenciam, na prática, que, no meu caso, a produção independente e autêntica, ainda que cuidadosamente planejada, encontrou sérias limitações no ambiente digital pelo fato de não ter sido respaldada por investimentos financeiros significativos em impulsionamento. Tal constatação me levou a refletir criticamente sobre a suposta dimensão democrática das plataformas digitais, questionando se elas, de fato, oferecem condições equânimes de visibilidade para novos artistas, ou se reproduzem desigualdades já estruturais do mercado musical.

4.3 O EP *PARECER*

[49] Os *links* de acesso a esses conteúdos não estão disponibilizados nesse texto tendo em vista que após o lançamento eu os tornei indisponíveis, pois tinha em mente o objetivo de reformulá-los para relançá-los em algum outro momento oportuno.

Portanto, em caminho contrário às tendências mercadológicas consideradas no lançamento do primeiro EP, foi proposta uma forma alternativa de organização e disponibilização do EP *Parecer:* é concebido como uma obra que articula elementos de samba, rap e punk; do ponto de vista técnico-estético, caracteriza-se por uma mixagem e masterização quentes, distorcidas e valvuladas, distinguindo-se das mixagens "pasteurizadas[50]" que predominam no *mainstream* musical contemporâneo[51]; o EP enfatiza o caráter humano do processo criativo, em contradição ao paradigma de produção totalizante das inteligências artificiais generativas, incorporando inclusive as imperfeições das gravações como marcas de identidade estética; ainda que disponibilizado em plataformas digitais, como a Audius.co, o projeto também resgata a dimensão material da música ao se concretizar em um dispositivo físico — Fanzines Holográficos com NFC ("Minidiscos") — os quais veiculam não apenas o repertório sonoro, mas também um documentário, vídeos de bastidores, textos complementares e um formulário a partir do qual a audiência pode interagir com a obra, propondo sugestões e ampliando o processo criativo para além do produto final. Por essas razões, a obra reivindica sua inscrição em um gênero independente, aqui denominado *AnarqueSambaPunk*[52]. A faixa analisada neste estudo, intitulada "*Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal"*, e o próprio EP *Parecer* encontram-se disponíveis para acesso no Apêndice A, ao final desse texto.

4.3 FANZINE HOLOGRÁFICO COM NFC: O MINIDISCO

Nesta seção me dedico a descrever os motivos que me levaram a querer disponibilizar o segundo EP, *Parecer*, em um dispositivo físico e não apenas em plataformas de *streaming* digitais. O suporte escolhido para tal é o que denomino de Fanzine Holográfico com NFC ou Minidisco com NFC, um dispositivo físico-digital interativo manufaturado constituído,

---

[50] "Pasteurizado" significa que algo — geralmente um alimento ou bebida — passou por um processo de aquecimento controlado para eliminar micro-organismos nocivos (como bactérias e fungos) sem destruir suas propriedades essenciais. Aqui em nosso contexto ele está sendo usado usado de forma metafórica, significando tornar algo padronizado"

[51] Uma mixagem quente mantém a vida e a personalidade do som, com presença e dinâmica natural, enquanto uma mixagem "pasteurizada" soa excessivamente limpa e padronizada, perdendo textura e singularidade.

[52] A palavra anarquia vem do grego *anarkhía*, formada por *an-* ("sem") e *arkhê* ("comando", "autoridade"). Literalmente, significa "sem governo" ou "sem autoridade". Porém, aqui em nosso contexto está palavra está sendo utilizada de forma simbólica, significando: tudo aquilo que escapa a padrões, normas ou estruturas fixas; ou estado em que a forma deixa de obedecer às formas legitimadas, em que o controle cede lugar à experimentação, evocando liberdade, rebeldia e recombinação de formas.

inicialmente, por um suporte translúcido em policarbonato reciclado (feito a partir de CDs obsoletos) que disponibilizava o EP *Namastex* por meio de QR Codes, mas que no EP *Parecer* foi substituído por produto industrial dotado de módulo de comunicação sem fio NFC (*Near Field Communication*).

4.3.1 **O fanzine enquanto dispositivo enunciativo pluriparatópico**

Henrique Magalhães (2016) apresenta um estudo abrangente sobre a evolução dos fanzines no Brasil, destacando-os como fenômeno editorial que ultrapassa a simples condição de publicações amadoras. O autor (MAGALHÃES, 2016) examina suas origens, suas funções comunicacionais e as transformações ocorridas a partir das inovações tecnológicas, ressaltando a importância desse meio para a circulação de ideias e expressões artísticas independentes.

O ponto de partida de sua reflexão é a definição do fanzine como "publicações amadoras editadas por fãs de uma determinada arte ou hobby" (MAGALHÃES, 2016, p. 8). Para além de um espaço de entretenimento, o fanzine constitui-se, segundo o autor (MAGALHÃES, 2016), como território de "reflexão, crítica e experimentação", além de uma forma de resistência à massificação dos quadrinhos estrangeiros e à indiferença das grandes editoras em relação à produção nacional (MAGALHÃES, 2016, p. 8). Desde sua primeira edição no Brasil, com *Ficção* de Edson Rontani, em 1965, a produção expandiu-se de pequenos boletins mimeografados até revistas cada vez mais sofisticadas com a popularização da fotocópia e da impressão *offset*.[53]

Magalhães (2016) insere o fanzine no campo da Folkcomunicação de Luiz Beltrão (*apud* MAGALHÃES, 2016), destacando sua função como meio que dá voz a grupos marginalizados. Nesse sentido, a publicação se torna também veículo de "um tipo de contracultura que denominamos genericamente de *underground*, alternativa ou independente" (MAGALHÃES, 2016, p. 9). A amplitude desse conceito é reforçada por Benjamin (2000, *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 9), para quem a comunicação popular não se restringe a grupos culturalmente marginalizados, mas também àqueles excluídos por posições filosóficas e ideológicas divergentes das normas dominantes. Há ainda divergências conceituais. Edgard Guimarães (2005, *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 10) prefere designar os fanzines como independentes, destacando sua

[53] A impressão *offset* é um dos métodos mais comuns e eficientes de impressão em larga escala, usado principalmente para produzir livros, revistas, embalagens, catálogos e outros materiais gráficos de alta qualidade.

autonomia frente às imposições do mercado e sua linguagem particular, não voltada a um público genérico. Essa discussão demonstra a complexidade do fanzine enquanto objeto editorial e comunicacional.

Magalhães (2016) enfatiza a dimensão experimental do fanzine e aponta para esse caráter na obra de Gazy Andraus que criou o "fitazine", programa radiofônico em fita cassete que incorporava elementos musicais às histórias em quadrinhos, configurando a "HQ radiofônica" (MAGALHÃES, 2016, p. 12). O autor aponta também José Nogueira, conhecido como Zinerman, que explorou múltiplos formatos, desde o impresso até o audiovisual, sendo coautor do *Arquivo Geral Vídeo Zine*, reconhecido como importante contribuição ao meio *underground* (NOGUEIRA, 2014, *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 15). Essas experiências demonstram a maleabilidade do fanzine e sua abertura para novos suportes comunicacionais.

Com a revolução telemática dos anos 1990, surgem os e-zines, que ampliam a circulação e possibilitam novas linguagens gráficas. O *Rhereck Magazzine*, de Célus, distribuído em disquete, e o *Slam!*, de Rogério Velasco, publicado em CD-Rom, exemplificam essa transição do impresso ao digital (MAGALHÃES, 2016, p. 21-33). Nesse processo, a Internet consolidou-se como meio de difusão e rede de contatos, fortalecendo o espírito colaborativo. Para Renato Lima (*apud* MAGALHÃES, 2016), editor de *Mosh!*, "a Internet faz com que cheguemos ao público interessado mais rápido, e a parte gráfica mais acessível estimula a criação dessas novas revistas, por menor que seja a tiragem. É a filosofia punk do 'faça você mesmo' de volta" (MATIAS; ASSIS, 2004, *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 29). Já Edgar Franco (2001, *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 35) antecipava que a web romperia a hegemonia das editoras comerciais, tornando-se espaço democrático de circulação dos quadrinhos.

Em síntese, a obra de Magalhães (2016) demonstra que o fanzine é mais que uma publicação amadora: trata-se de um instrumento de resistência cultural, experimentação estética e comunicação alternativa. Seu percurso (do mimeógrafo ao ambiente digital) revela como artistas e editores se apropriaram do formato para afirmar identidades, dialogar com públicos específicos e desafiar os limites do mercado editorial. Assim, segundo o autor (MAGALHÃES, 2016), o fanzine mantém-se como um campo fértil de inovação e como testemunho da vitalidade da produção independente no Brasil.

O artigo de Áurea Suely Zavam, intitulado *"Fanzine: a plurivalência paratópica" (2006)*, investiga a relação entre paratopia e dispositivo enunciativo, tomando como objeto os

fanzines literários. Fundamentada na Análise do Discurso de linha francesa[54], a autora propõe compreender como a condição paratópica constitui o discurso desses dispositivos independentes e marginais.

Logo na introdução, Zavam (2006) ressalta que os fanzines surgem como resposta dos "excluídos" que, privados de espaços legitimados, "criam, distribuem e divulgam sua própria produção" (ZAVAM, 2006, p. 10). Trata-se de publicações que, desde os tempos do mimeógrafo até a popularização das fotocopiadoras, possibilitam a artistas, poetas, músicos e quadrinistas expressarem-se fora das normas impostas pelo mercado editorial (MAGALHÃES, 2003, *apud* ZAVAM, 2006, p. 10). Assim, investir em um gênero como o fanzine é assumir conscientemente uma posição marginal, de recusa às formas convencionais de difusão cultural.

Em seu texto a discussão teórica avança sobre a classificação do fanzine e Zavam (2006) analisa a possibilidade de entendê-lo como gênero textual (à luz de Marcuschi, 2003; 2004), como suporte (revista de informação alternativa), ou como dispositivo enunciativo. Embora reconheça as contribuições das duas primeiras categorias, a autora considera que restringir-se a elas seria "ignorar que o enunciador fala de um lugar, ocupa uma posição social e investe em um meio de difundir sua voz" (ZAVAM, 2006, p. 14). Por isso, prefere tratá-lo como dispositivo enunciativo, integrando *ethos*, posicionamento e código de linguagem na materialidade do discurso (MAINGUENEAU, 2001 *apud* ZAVAM, 2006).

Nesse ponto, a noção de paratopia é central. Inspirada em Maingueneau (2001), Zavam (2006) entende a paratopia como a "negociação difícil entre o lugar e o não-lugar" (ZAVAM, 2006, p. 28), que caracteriza a inserção paradoxal de escritores e artistas na sociedade. Aplicado aos fanzines, esse conceito revela três dimensões: a paratopia espacial, ligada ao enunciador que ocupa lugares fronteiriços e não legitimados; a paratopia social, associada ao não reconhecimento do fazer literário como atividade laboral; e a paratopia do dispositivo, uma vez que o fanzine não pertence ao circuito hegemônico de difusão cultural (ZAVAM, 2006, p. 23-25).

Exemplos reforçam essa perspectiva: o poema *A noite no Quixabeira*, publicado em um fanzine de Salvador, expressa o reconhecimento do poeta de que sua voz não pertence às "mesas onde os burgueses bebericam e conversam" (ALBUQUERQUE, *apud* ZAVAM, 2006, p. 22).

---

[54] A Análise de Discurso de linha francesa é uma corrente teórica e metodológica que nasceu na França nos anos 1960 cujo ponto central é de que o discurso não é apenas linguagem, mas uma prática social atravessada por ideologia, história e relações de poder. Ou seja: quando alguém fala ou escreve, não está apenas transmitindo informação — está se posicionando dentro de formações sociais, históricas e ideológicas.

Essa enunciação, voltada a espaços como praças, manicômios ou hospitais, encarna a paratopia enquanto condição constitutiva do dizer marginal.

Ao final, Zavam (2006) defende que o fanzine é um dispositivo pluriparatópico, pois condensa diferentes instâncias de marginalidade ao mesmo tempo em que afirma um *ethos* revolucionário no sentido de que "investir em um novo dispositivo significa desestabilizar os dispositivos instituídos e modificar as relações de poder" (ZAVAM, 2006, p. 26). Dessa forma, os fanzines não apenas viabilizam a expressão de sujeitos deslocados, mas também produzem fissuras no campo discursivo tradicional.

O mérito do trabalho de Zavam (2006) reside no fato de ela superar a visão meramente formal dos fanzines, inserindo-os em uma reflexão discursiva que articula materialidade, *ethos* e posicionamento. Ao tratá-los como dispositivos enunciativos paratópicos, Zavam (2006) contribui para compreender não apenas a sua relevância cultural, mas também sua potência política. A análise da autora evidencia como práticas editoriais marginais questionam a ordem discursiva dominante e oferecem meios de circulação simbólica a vozes historicamente silenciadas.

Já o artigo de Teal Triggs, "*Scissors and Glue: Punk Fanzines and the Creation of a DIY Aesthetic (2006)",* apresenta uma análise histórica e estética dos fanzines punk britânicos, focalizando sua contribuição para a constituição de uma linguagem gráfica de resistência associada à ética do *"do it yourself"* (DIY). A autora (TRIGGS, 2006) busca compreender como as práticas gráficas desses fanzines se articularam à política e à cultura do punk, estabelecendo um estilo visual que, ao mesmo tempo em que desafiava os cânones do design, refletia a energia contracultural do movimento.

De acordo com Stephen Duncombe (*apud* TRIGGS, 2006), os fanzines podem ser definidos como "pequenas publicações cheias de desabafos de alta estranheza e explodindo com design caótico" (DUNCOMBE, 1997, *apud* TRIGGS, 2006, p. 70). Para Triggs (2006), esse "caos" não era casual, mas a materialização de uma estética de resistência, marcada por colagens, recortes, tipografias irregulares e reprodução precária. Essa estética não apenas comunicava visualmente a urgência do punk, mas também criticava a padronização da cultura de massa.

Segundo a autora (TRIGGS, 2006), o fanzine *Sniffin' Glue* (1976-1977), de Mark Perry, é considerado o marco inaugural dessa tradição na Inglaterra, pois ele conseguiu unir tensões entre "estética de vanguarda e política realista" em um estilo cru que até hoje mantém frescor (SAVAGE, 2000, *apud* TRIGGS, 2006, p. 71). A simplicidade do projeto, que foi datilografado em uma máquina infantil e fotocopiado em tiragens que chegaram a 10 mil exemplares, transformou-se em referência e modelo para inúmeros outros títulos. Como o próprio Perry afirmou,

seu fanzine tinha sucesso por ser “mais criterioso do que os outros” e por falar com honestidade direta aos punks (PERRY, 2002, *apud* TRIGGS, 2006, p. 72).

Triggs (2006) destaca que esses impressos não apenas refletiam a música punk, mas criavam um “espaço livre para desenvolver ideias e práticas” (DUNCOMBE, 2002, *apud* TRIGGS, 2006, p. 70). A adoção de técnicas de colagem e apropriação de imagens midiáticas dialogava com práticas artísticas como o dadaísmo e o situacionismo, visíveis na obra de Jamie Reid, responsável pelas artes gráficas dos *Sex Pistols*. Essa filiação à tradição de vanguardas radicais da época mostrava que o punk, apesar de seu verniz de espontaneidade, também operava dentro de uma genealogia estética e política (DEBORD, 1968, *apud* TRIGGS, 2006, p. 73).

O estudo de Triggs (2006) também recupera títulos como *Panache* (1976-1992), de Mick Mercer, *Ripped & Torn* (1976-1979), de Tony Drayton, e *Chainsaw* (1977-1985), de Charlie Chainsaw, que embora compartilhassem elementos comuns, como o formato A4 fotocopiado, o uso de letras recortadas e grafismos manuais, cada fanzine desenvolveu uma identidade própria, refletindo o estilo e as escolhas de seus editores. Como observa Triggs (2006), “a maneira pela qual as marcas gráficas eram apresentadas não só refletia a mensagem, mas também a assinatura individual do produtor” (TRIGGS, 2006, p. 77).

Além de documentar bandas e eventos, os fanzines funcionavam como fóruns políticos. George McKay (1998, *apud* TRIGGS, 2006, p. 72) interpreta o punk como um “momento cultural de resistência”, no qual a produção independente significava também ação política direta. Essa dimensão militante era reforçada tanto pelo conteúdo (que continham críticas sociais, anarquia e denúncias) quanto pela própria estética precária e agressiva, que encarnava uma recusa consciente às normas do design profissional.

Ao concluir, Triggs (2006) sustenta que os fanzines punk constituíram uma “linguagem gráfica de resistência” cuja força residia no hibridismo entre ética DIY, política contracultural e experimentação estética. Mesmo que, com o tempo, parte dessa estética tenha sido cooptada pela indústria cultural, sua importância permanece como registro de um período em que jovens criaram, com “tesoura e cola”, um espaço alternativo de expressão, crítica e identidade coletiva (TRIGGS, 2006, p. 82).

O texto de Triggs (2006) oferece uma contribuição decisiva para os estudos do design gráfico e da cultura punk ao articular estética e política em torno dos fanzines. Sua análise mostra que esses impressos, embora precários e efêmeros, foram capazes de inaugurar um código visual ainda hoje reconhecível. Ao enfatizar a ligação entre práticas gráficas e resistência cultural, a autora coloca os fanzines no centro da história do design e legitima sua relevância como forma de comunicação alternativa e criativa.

A análise comparativa entre Brasil e Reino Unido revela que o fanzine é um dispositivo cuja vitalidade está em sua capacidade de mutação histórica. No contexto britânico, Triggs (2006) mostra como o punk inaugurou uma "linguagem gráfica de resistência", caracterizada por colagens, tipografias irregulares e estética precária, que "refletia a mensagem e também a assinatura individual do produtor" (TRIGGS, 2006, p. 77). Essa dimensão visual constituía ato político em si, uma recusa às normas do design profissional e um espaço de comunicação urgente para a cena punk (DUNCOMBE, 1997, *apud* TRIGGS, 2006, p. 70). No Brasil, contudo, a mutação se amplia para além da página: Magalhães (2016) demonstra que os fanzines "ampliaram-se e ultrapassaram os limites do papel impresso" (MAGALHAES, 2016, p. 44), desdobrando-se em fitazines, vídeo-zines, CDs e e-zines. O caso do *Slam!* de Rogério Velasco é paradigmático, migrando do impresso ao digital e ao CD-ROM de 500 páginas, como estratégia para manter redes de colaboração internacionais (MAGALHÃES, 2016, p. 21-33). Nesse sentido, enquanto no Reino Unido a estética materializou a política, no Brasil a comunicação expandiu-se por diferentes suportes, reafirmando o *ethos* independente em cada mutação.

Zavam (2006) oferece a chave conceitual que articula essas experiências ao compreender o fanzine como dispositivo enunciativo paratópico, situado entre "o lugar e o não-lugar" (MAINGUENEAU, 2001, *apud* ZAVAM, 2006, p. 28). Essa condição explica por que o fanzine sobrevive em contextos distintos: sua força política e comunicativa não reside apenas no gênero ou no suporte, mas na reinvenção constante de seu espaço de fala. Ao se recombinar com novas tecnologias (do mimeógrafo ao CD-ROM e a hipermídia), o fanzine não perde sua natureza, mas a renova. Assim, é possível sustentar que o caráter mutativo constitui a essência do formato: como afirma Magalhães (2016), trata-se de um campo que absorve a revolução telemática para reafirmar a autonomia criativa, ao mesmo tempo em que mantém sua função de resistência cultural e de espaço de comunicação alternativa. Defender o fanzine hoje significa, portanto, defender a sua capacidade de transformação permanente, em diálogo com os meios de cada época.

E é nesse sentido de renovação de suporte e de protagonizar uma distribuição do EP *Parecer* para além apenas das plataformas digitais, que eu me propus à criação de um dispositivo físico, um fanzine holográfico em formato de minidisco — inicialmente confeccionado a partir da reutilização de CDs antigos — que compartilha informação através da tecnologia NFC, uma continuação natural da lógica mutativa dos fanzines e sua reinvenção com as tecnologias disponíveis.

4.3.2 **Holografia: a apreensão do todo em múltiplas dimensões**

A holografia pode ser entendida como uma tecnologia de representação ótica e comunicacional que transcende a mera reprodução de imagens, mas configura-se também como metáfora de interatividade e como paradigma científico-filosófico. Desde suas origens, ela se destacou pela “capacidade de reconstituir o tamanho, a forma e a tridimensionalidade de um objeto” (BARCELLOS *et al*., 2015, p. 570), permitindo perceber alterações mínimas e produzindo um impacto metafísico ligado à imaginação humana.

Segundo Talbot (1991), o campo holográfico remete a uma “nova conceituação da matéria" (TALBOLT *apud* BARCELLOS *et al*., 2015, p. 571), vinculando-se à noção de universo holográfico, onde memória e consciência operam de modo análogo à reconstrução holográfica, atuando a holografia como uma metaestrutura explicativa da realidade consensual (*apud* BARCELLOS *et al*., 2015, p. 571-572). Nesse sentido, a holografia pode ser entendida também como um paradigma não apenas tecnológico, mas também epistemológico, que “cria uma aceitação dentro do arcabouço cerebral, complementada por interfaces e aplicativos interativos” (BARCELLOS *et al*., 2015, p. 580), apontando para uma evolução de paradigmas não lineares e para a incorporação natural da tridimensionalidade virtual ao cotidiano.

Segundo Barcellos *et al.* (2015), a “tridimensionalidade virtual do cotidiano” não se refere apenas a imagens em 3D para entretenimento, mas a um fenômeno comunicacional e cognitivo mais profundo. Os autores (BARCELLOS *et al.*, 2015) destacam que os hologramas, ao reproduzirem proporções reais e gerarem a sensação de “presença” — ainda que imaterial – –, criam uma aceitação cerebral que os faz ser percebidos como concretos. Essa tridimensionalidade se torna cotidiana quando tecnologias holográficas passam a ser integradas a contextos reais, ou seja, o virtual deixa de estar preso às telas e se incorpora à experiência prática e diária.

Isso representa uma mudança de paradigma: o holograma cria uma “presença virtual concreticista” (BARCELLOS *et al*., 2015, p. 580) que trabalha com a memória e com a cognição, estabelecendo uma ponte entre ficção científica, design e ciência aplicada. Assim, a tridimensionalidade virtual do cotidiano é a capacidade da holografia de transformar representações óticas em experiências que se confundem com o real, atravessando campos como arte, comunicação, educação e medicina.

Nos anos 1970 e 1980, a holografia deixou de ser vista apenas como uma curiosidade técnica e passou a constituir-se como estética autônoma, na qual se consolidou a “fusão entre arte, ciência e tecnologia” (BENTON, 1969, *apud* BARCELLOS *et al*., 2015, p. 576). Essa condição híbrida permitiu aos artistas explorarem a tridimensionalidade como linguagem poética e não apenas como truque óptico. Júlio Plaza e Moysés Baumstein (2005), no Brasil,

por exemplo, transformaram os hologramas em verdadeiras “esculturas de luz”, em que a materialidade desaparece para dar lugar a imagens imateriais dotadas de densidade simbólica e sensorial. Na obra desses artistas, intitulada *"O Arco-íris no Ar Curvo" (2005)*, um holograma de um poema atua como uma espécie de “poema visual em suspensão”, em que o espectador não apenas o vê, mas é também envolvido por uma espacialidade virtual que se impõe como real.

A tridimensionalidade, nesse contexto, não se limitava à ilusão de volume; ela é tratada como metáfora estética capaz de tensionar os limites entre presença e ausência, realidade e ficção, corpo e imagem. Como observa Barcellos *et al.* (2015), essa experiência de “estar e não estar” diante da obra amplia a percepção do espaço artístico, instaurando uma vivência paradoxal que dialoga tanto com a tradição da arte conceitual quanto com a herança futurista da ciência.

Essa presença virtual, portanto, opera como experiência estética de desestabilização: ao mesmo tempo em que fascina pelo efeito tecnológico, desafia pela imaterialidade do suporte, convidando a repensar os conceitos de obra de arte, autoria e fruição. O holograma no espaço expositivo não era apenas imagem; era um campo de interatividade simbólica, em que o público se tornava parte do acontecimento, sendo convocado a completar com sua percepção e movimento a própria obra.

Flusser (2007 *apud* BARCELLOS *et al.*, 2015, p. 573) já destacava que toda técnica e todo design operam como formas de “armadilhas” culturais, dispositivos astutos que criam mundos alternativos a partir de manipulações do real. No caso dos hologramas, a “presença” imaterial projeta uma duplicação do objeto ou do corpo que não existe fisicamente, mas que é recebido pela mente como concreta. Esse caráter ilusório, ligado historicamente às experiências de “fantasmagoria” do século XIX, revela que a holografia não apenas reproduz, mas inventa modos de ver, instituindo simulacros que deslocam a fronteira entre materialidade e imagem.

A perspectiva de Capra (1996; 1997 *apud* BARCELLOS *et al.*, 2015, p. 573-574) reforça essa leitura ao propor uma compreensão não mecanicista do universo, substituindo a linearidade newtoniana[55] por uma lógica da complexidade.[56] O holograma, nesse sentido, deixa

[55] A expressão “linearidade newtoniana” é usada para se referir a um modo de pensar o mundo herdado da física clássica de Isaac Newton, marcado por uma visão linear, mecanicista e determinista da realidade.

[56] A lógica da complexidade é uma forma de pensamento que busca compreender o mundo para além das explicações lineares, fragmentadas e reducionistas herdadas da ciência clássica. Ela parte da ideia de que os fenômenos — especialmente os humanos, sociais, culturais e educativos — são interdependentes, dinâmicos e imprevisíveis, e portanto, não podem ser entendidos por meio de modelos rígidos de causa e efeito.

de ser apenas um recurso técnico e passa a se configurar como metáfora epistemológica, em que “para cima e para baixo” se convertem em “para dentro e para fora” (DeFREITAS, 2014 *apud* BARCELLOS *et al*., 2015, p. 572). Assim, a holografia, ao projetar imagens que envolvem e desdobram, propõe ao observador um novo regime perceptivo, onde o simulacro não é engano, mas dimensão legítima da experiência comunicacional.

Talbot (1991 *apud* BARCELLOS *et al.*, 2015) aprofunda esse argumento ao considerar que a própria macro-realidade pode ser entendida como resultado de uma lógica holográfica, em que cada parte contém o todo. Se aplicado ao campo da arte e da comunicação, esse princípio sugere que o holograma não apenas imita a realidade, mas se torna metáfora do próprio funcionamento da cultura, em que fragmentos (obras, imagens, discursos) carregam em si totalidades possíveis. Dessa forma, o holograma deixa de ser ilusão ótica e se converte em dispositivo epistemológico, colocando em xeque a separação rígida entre realidade e representação.

Na confluência entre ciência, design e comunicação, a holografia atua como dispositivo de comunicação multissensorial, porque mobiliza diferentes canais perceptivos de forma simultânea. O observador não apenas percebe a tridimensionalidade visual, mas também reorganiza espacialmente o corpo diante da projeção, experimentando-a em movimento. Essa exigência de participação corporal confere ao holograma uma qualidade performativa, em que a visão se articula com a percepção cinestésica e, em contextos mais complexos, com o som, a narrativa e a memória coletiva (BARCELLOS *et al*., 2015, p. 578-579). Assim, a experiência holográfica não se limita a uma mera ilusão ótica, mas constitui um ambiente comunicativo total, que integra percepção e simbolização.

É nesse ponto que se pode falar em simulacros. A projeção holográfica, ao instaurar uma “presença virtual concreticista” (BARCELLOS *et al*., 2015, p. 580), cria um duplo do real que se impõe ao espectador como se fosse material, mesmo sendo intangível. Trata-se de uma duplicação sensorialmente convincente que reconfigura a noção de realidade: não apenas se vê a imagem, mas a ela se reage, como se houvesse um corpo presente. Essa condição produz simulacros de elevada potência comunicacional, pois não são falsificações transparentes, mas realidades alternativas instauradas pela experiência multissensorial. No âmbito cultural e midiático, convertem-se em performances e representações que tensionam os limites entre presença e ausência, realidade e ficção. A holografia, portanto, não apenas traduz simulacros, mas os torna comunicáveis em diferentes registros sensoriais e linguísticos, instaurando um campo de experiência que é ao mesmo tempo estético, cognitivo e ideológico.

Assim, a noção de holografia, originalmente cunhada para designar uma técnica de registro e reconstrução tridimensional da luz, extrapolou os limites da física e da engenharia para adentrar campos metafóricos, artísticos e culturais. Quando apropriada pelas ciências humanas e pelas artes, a categoria "holográfico" passou a designar experiências de representação que buscam apreender o todo em suas múltiplas dimensões, sugerindo uma estética da complexidade. Nesse sentido, dispositivos que exploram camadas de informação, narrativas fragmentadas e multissensoriais, ou que se reconfiguram em diferentes suportes, podem ser compreendidas como *objetos holográficos*.

Destarte, em minha proposta de fanzine holográfico ou minidisco holográfico, a holografia funciona como uma metáfora potente para a condição mutante e intermidial do dispositivo, cuja materialidade pode se expandir para suportes sonoros, audiovisuais e digitais, preservando, em cada parte, a integridade simbólica do conjunto. Se pensarmos num pedaço de policarbonato que projeta sombras de mensagens (imagens, textos, palavras etc) na parede ou em outra superfície, o resultado não é uma holografia científica, mas pode ser lido como uma holografia estética ou poética. Isso porque a sombra não é só ausência de luz: ela é a inscrição de uma forma, a tradução de um gesto em outro meio. A figura gravada no policarbonato translúcido, quando atravessada pela luz, se desdobra em outra materialidade e temos na parede não o objeto em si, mas um reflexo parcial que ainda remete ao todo. A leitura deixa de ser íntima e linear; passa a ser performática, dependente do ambiente, da posição do corpo e da intensidade luminosa.

O fato do dispositivo possuir um chip NFC (*Near Field Communication*) amplia ainda mais o alcance da metáfora hologramática. Se a inscrição translúcida projeta narrativas em forma de sombra ou difração, compondo a dimensão visual e performática, o adesivo NFC acrescenta uma camada digital invisível que se ativa por meio da proximidade de um dispositivo móvel. Assim, cada "página" ou painel não apenas projeta imagens no espaço físico, mas também abre portas para sons, vídeos, textos expandidos ou redes de conteúdo. Nesse duplo regime — material e imaterial ——, a experiência de leitura e de acesso aos conteúdos do EP torna-se rizomática, ao mesmo tempo ancorada na materialidade do policarbonato e na fluidez dos fluxos digitais.

4.3.4 **A tecnologia NFC e a Internet das Coisas (IoT)**

Fonseca *et al.* (2022) analisam a tecnologia *Near Field Communication* (NFC), destacando seu papel como interface de comunicação sem fio de curto alcance, que "usa uma

frequência de 13,56 MHz, largura de banda até 424 Kbps, exigindo proximidade de até 4 cm entre dispositivos para iniciar a comunicação" (FONSECA *et al.*, 2022, p. 2). Essa tecnologia possibilita a troca de informações de forma rápida e automática, sem a necessidade de cabos ou conexões complexas, bastando a aproximação entre dispositivos compatíveis, como smartphones, tablets, cartões eletrônicos e *tags* NFC.

Os autores (FONSECA *et al.*, 2022) evidenciam que o uso do NFC tem se expandido em diferentes contextos, desde pagamentos móveis até controle de acesso, transporte público e lazer. De acordo com os autores, "os mais comuns hoje são usados para controlar o acesso ao transporte público e atrações de lazer e terminais de ponto de venda de cartão de crédito" (FONSECA *et al.*, 2022, p. 2). A adoção em larga escala é confirmada pela estimativa de que mais de um bilhão de dispositivos móveis equipados com NFC seriam comercializados em 2022 (FONSECA *et al.*, 2022).

Entre as vantagens do NFC, Fonseca *et al.* (2022) destacam a facilidade de conexão, a rapidez nas transações e o compartilhamento ágil de dados. Além disso, ressaltam o aspecto da segurança: "suas propriedades fornecem inerentemente um nível adicional de segurança nos sistemas em que é aplicada" (FONSECA *et al.*, 2022, p. 3). Esse ponto dialoga com Schneier (1996, *apud* FONSECA *et al.*, 2022), que explica a importância de técnicas como o *hash*[57] para assegurar a integridade dos dados.

O texto também aborda as possibilidades de adaptação da tecnologia, sobretudo na integração com serviços de computação móvel, que dependem de protocolos criptográficos robustos. Nesse sentido, são descritos mecanismos como o *Protecting Touch* (PT)[58], que emprega *tags* e chaves de autenticação para garantir confiabilidade no processo de comunicação entre dispositivos e servidores (FONSECA *et al.*, 2022, p. 4).

Os autores (FONSECA *et al.*, 2022) reforçam ainda que o NFC, embora opere com velocidades de transferência menores que o Bluetooth[59], apresenta como diferencial o baixo

[57] A técnica de *hash code* é um método matemático usado para garantir que uma informação não foi alterada — ou, dito de outro modo, para verificar sua integridade. Funciona assim: um algoritmo de *hash* pega qualquer dado (um texto, um arquivo, uma imagem, um pacote de rede) e o transforma em uma sequência fixa de caracteres. Essa sequência é única para aquele conteúdo: se você mudar até um único pixel ou letra, o resultado muda completamente.

[58] O *Protecting Touch* (PT) é um de mecanismo de autenticação criptográfica, projetado para proteger a comunicação entre dispositivos — como cartões, etiquetas NFC, sensores IoT — e servidores que validam suas informações. Quando o dispositivo se comunica com o servidor, ele não apenas "envia dados", ele realiza um desafio de autenticação, um pequeno ritual matemático que prova que ele é legítimo sem revelar sua chave secreta.

[59] As velocidades do Bluetooth variam conforme a versão: de cerca de 1 Mbit/s nas versões iniciais até 2 Mbit/s no Bluetooth 5 (podendo chegar a 24 Mbit/s em modo *High Speed*), embora na prática as taxas reais sejam bem menores devido às limitações do protocolo e interferências ambientais.

consumo de energia e o emparelhamento quase instantâneo. Por isso, é considerado uma tecnologia prática, segura e com amplas perspectivas de uso, "andando de mãos dadas com a Internet das Coisas (IoT)[60]" (FONSECA *et al.*, 2022, p. 5). No Brasil, já é realidade o uso do NFC para o pagamento de passagens de ônibus e metrô em cidades como São Paulo, indicando seu potencial de consolidação no cotidiano dos usuários.

Nassar e Vieira (2014) situam o NFC como uma tecnologia derivada do RFID (*Radio Frequency Identification*)[61], criada pela Sony e Philips em 2002 e consolidada a partir de 2004 com o NFC Forum[62], liderado por empresas como Samsung, Microsoft, Google e Visa. Segundo os autores (NASSAR; VIEIRA, 2014), trata-se de uma tecnologia "que permite a transferência de dados em uma comunicação sem fio de curta distância" (NASSAR; VIEIRA, 2014, p. 4). Sua simplicidade é destacada, pois a comunicação ocorre apenas pela aproximação dos dispositivos, viabilizando transações financeiras, acesso a catracas, compartilhamento de conteúdos digitais e conexão entre aparelhos.

As aplicações do NFC podem assumir três formatos: *Reader/Writer*, em que um dispositivo lê dados de uma *tag* ou adesivo; *Card Emulation*, quando o dispositivo simula um cartão físico; e *Peer-to-Peer*, que estabelece a comunicação direta entre aparelhos (OZDENIZCI *et al*., 2010, *apud* NASSAR; VIEIRA, 2014). Isso diferencia o NFC do RFID, uma vez que este não possibilita transações financeiras com a mesma segurança devido ao maior alcance da comunicação.

No âmbito da Internet das Coisas (IoT), os autores (NASSAR; VIEIRA, 2014) resgatam sua formulação inicial, apresentada em 1999, com a ideia de conectar objetos materiais à internet (SUN, 2012, *apud* NASSAR; VIEIRA, 2014). A noção central é a de uma rede de objetos interligados — sensores, etiquetas, celulares — que, por meio de endereçamento único, podem identificar-se e cooperar entre si (GIUSTO *et al.*, 2010, *apud* NASSAR; VIEIRA, 2014). Presser e Gluhak (2009, *apud* NASSAR; VIEIRA, 2014) destacam que tecnologias como RFID, NFC e sensores sem fio constituem os pilares do ecossistema IoT, unindo o mundo real ao digital.

---

[60] A Internet das Coisas (IoT – *Internet of Things*) é a ideia de conectar objetos físicos — não apenas computadores e celulares — à internet, para que eles possam coletar, trocar e agir com base em informações.

[61] A tecnologia RFID (*Radio Frequency Identification*, ou Identificação por Rádio Frequência) é um sistema de comunicação sem fio que permite identificar e rastrear objetos, animais ou pessoas automaticamente, usando ondas de rádio.

[62] O NFC Forum é uma organização internacional sem fins lucrativos criada em 2004 por grandes empresas de tecnologia — entre elas Sony, NXP, Nokia, Samsung e Google — com o objetivo de padronizar e promover o uso da tecnologia NFC (*Near Field Communication*) no mundo todo.

A IoT, assim, é vista — no campo da comunicação sem fio — como uma realidade que transforma o cotidiano ao "identificar, localizar, rastrear, monitorar e gerenciar uma rede" de dispositivos (NASSAR; VIEIRA, 2014, p. 3). Seu impacto se estende da vida doméstica à indústria, passando por áreas como automação, logística, transporte, saúde e educação. Do ponto de vista social, Sterling (2005, *apud* NASSAR; VIEIRA, 2014) observa que o aumento de objetos inteligentes rastreáveis abre caminho para a consolidação desse paradigma.

O estudo analítico dos autores (NASSAR; VIEIRA, 2014) aponta para o NFC como um vetor essencial para a consolidação da Internet das Coisas ao ampliar a interação entre pessoas, objetos e serviços, apresentando uma diversidade de aplicações já em curso: cartões de acesso em transporte público, pagamentos móveis como o Google Wallet e PagSeguro NFC, *smart posters*[63] para publicidade cultural e comercial, além da incorporação em games e eletrodomésticos inteligentes.

Portela (2008) situa a tecnologia NFC como uma evolução direta do RFID (*Radio Frequency Identification*), aproveitando suas vantagens e ampliando suas capacidades de integração com dispositivos móveis. As *tags* — "dispositivos compostos por circuito integrado e antena, que podem armazenar dados e transferi-los por rádio frequência" (PORTELA, 2008, p. i) — constituem o núcleo físico da tecnologia. A diferença central entre o RFID e o NFC, segundo Portela (2008), está no fato de que, neste último, a "forma como são organizados os dados é especificada pelas normas do NFC Forum" (PORTELA, 2008, p. i), o que garante interoperabilidade e padronização entre fabricantes.

O autor ressalta que a criação do NFC Forum, em 2004, foi decisiva para superar a fragmentação do mercado, estabelecendo normas que definem como os diferentes componentes da tecnologia se comunicam. Desde então, "esta associação tem vindo a desenvolver protocolos com o objetivo de unificar dispositivos e soluções de vários fabricantes" (PORTELA, 2008, p. i).

Do ponto de vista técnico, um dos principais padrões é o NFC *Data Exchange Format* (NDEF), que regula a estrutura das mensagens gravadas nas *tags*. Segundo Portela (2008), "as mensagens NDEF são compostas por *records* e, opcionalmente, cada *record* pode ainda conter sub-*records*" (PORTELA, 2008, p. 6). Cada *record* é desenhado para armazenar um tipo específico de dado — texto, URI, ou o *Smart Poster* RTD[64], que combina endereço, descrição e

---

[63] *Smart posters* — ou "cartazes inteligentes" — são cartazes, painéis ou objetos físicos equipados com tecnologia NFC ou QR Code, projetados para interagir digitalmente com o público.

[64] O *Smart Poster* RTD (*Record Type Definition*) é um padrão oficial definido pelo NFC Forum que diz ao celular o que fazer quando você encosta o aparelho em um cartaz inteligente. Ele é um tipo específico de mensagem NDEF (NFC *Data Exchange Format*) — a "linguagem" universal dos dispositivos NFC.

ação recomendada (PORTELA, 2008). Assim, ao ler uma *tag*, o dispositivo pode automaticamente abrir um navegador, iniciar uma chamada ou enviar uma mensagem SMS, sem a necessidade de instalar software adicional, já que esses são "tipos de dados que o firmware do dispositivo sabe interpretar e exibir" (PORTELA, 2008, p. 7).

No entanto, o autor (PORTELA, 2008) evidencia as limitações técnicas da época: as *tags* disponíveis tinham capacidade de armazenamento entre 20 *bytes*[65] e 4 KB, o que inviabilizava o armazenamento de conteúdos multimídia de maior dimensão, como imagens ou vídeos (PORTELA, 2008, p. 2). A solução proposta envolve uma arquitetura híbrida: a *tag* NFC guarda apenas as informações mínimas necessárias para acionar um servidor de conteúdos (HTTP ou Bluetooth), de onde o dispositivo móvel obtém os dados complementares. Esse modelo permite, por exemplo, que o usuário acesse uma descrição resumida em uma *tag* e, caso deseje, descarregue conteúdos mais pesados através da internet ou de conexões locais de alta velocidade (PORTELA, 2008, p. 13-15).

Nesse sentido, Portela (2008) propõe o conceito de "elementos de ligação", que funcionam como ponte entre a informação inicial da *tag* e o conteúdo hospedado nos servidores: "o elemento de ligação contém informação acerca de como obter determinado conteúdo, utilizando o tipo de ligação associado" (PORTELA, 2008, p. 13). Assim, as *tags* deixam de ser apenas repositórios estáticos e tornam-se gatilhos para processos mais complexos de gestão e distribuição de dados.

Além disso, o autor define um formato de seriação de conteúdos, que transforma documentos e elementos multimídia em sequências de *bytes*[66]. Esse formato permite operações como compressão (com GZIP)[67] ou mesmo criptografia, de modo que "a transferência dos conteúdos de forma segura entre os vários componentes da solução" seja possível (PORTELA, 2008, p. 17-18).

Por fim, Portela (2008) descreve o papel dos servidores de conteúdos, que podem ser Bluetooth ou HTTP, responsáveis por entregar os dados ao dispositivo após a leitura da *tag*. O

---

[65] Um *bit* (abreviação de *binary digit*, ou "dígito binário") é o menor elemento possível de informação em um sistema digital — pode assumir apenas dois valores: 0 ou 1. O *byte*, portanto, é um agrupamento de oito desses bits, o que permite representar 256 combinações diferentes (de 00000000 a 11111111 em binário).

[66] O formato de serialização de conteúdos é uma técnica usada para converter dados complexos (como textos, imagens, sons ou estruturas inteiras de um documento) em uma sequência linear de bytes (uma forma binária contínua), que pode ser armazenada, transmitida ou processada por sistemas digitais.

[67] Compressão com GZIP é uma operação que reduz o tamanho de arquivos ou dados, tornando-os mais leves para armazenar ou transmitir — sem perder informação.

modelo é extensível, podendo incluir outros meios, como SMS binário[68] ou NFC-IP1 em modo *peer-to-peer*[69] (PORTELA, 2008, p. 15-16). Isso demonstra a visão do autor de que o NFC funciona menos como um sistema isolado e mais como um orquestrador de múltiplos canais de comunicação, ampliando a flexibilidade da tecnologia para aplicações diversas — de museus e turismo até publicidade e sistemas de fidelização.

No caso desta pesquisa, a tecnologia foi apropriada de forma criativa: o EP *Parecer*, foi disponibilizado em minidiscos físicos, cada um equipado com *tags* NFC. Ao aproximar o celular do minidisco, o público podia acessar não apenas as músicas em plataformas digitais, mas também conteúdos expandidos, como um vídeo documentário e um vídeo *making of,* mostrando bastidores do processo de criação e produção de uma das músicas. Nesse sentido, cada minidisco é entendido como um holograma cultural — simultaneamente parte e todo, objeto e portal —, revelando como a cultura independente pode se apropriar de tecnologias emergentes para construir experiências híbridas, plurais e críticas, ampliando as possibilidades de circulação e fruição artística.

4.3.5 **Minidisco com NFC na prática**

A concepção do Minidisco emergiu da necessidade de desenvolver, no âmbito do primeiro EP *Namastex*, um recurso que atuasse simultaneamente como meio de divulgação da obra e como possibilidade de geração de renda, diante da limitada visibilidade alcançada nas plataformas digitais[70]. Inicialmente, foram confeccionados minidiscos a partir da reutilização de CDs antigos disponíveis em acervo pessoal. A translucidez do policarbonato possibilitou a criação de imagens produzidas com canetas de retroprojetor de tinta permanente, abrindo espaço para experimentações estéticas que exploraram as interações entre luz e sombra. Esse processo experimental revelou a potencialidade do objeto como suporte artístico e comunicativo, conforme ilustrado na Figura 4.

---

[68] Um SMS binário é uma forma especial de mensagem de texto que não carrega apenas caracteres legíveis, mas dados em formato binário — ou seja, uma sequência de bytes interpretada diretamente pelo dispositivo, e não exibida ao usuário como texto comum.

[69] No modelo *peer-to-peer* (que significa literalmente "par a par") em vez de termos um leitor ativo (como num pagamento por aproximação) e uma *tag* passiva (que só responde), aqui ambos os dispositivos são ativos, podendo enviar e receber dados alternadamente. É como uma conversa, não um monólogo.

[70] A produção desse dispositivo também foi motivada pelo desemprego quando, diante da fome e da exclusão social, a única matéria prima gratuita disponível para gerar renda eram CDs obsoletos — os quais, após transformados em minidiscos eram oferecidos de bar em bar pela orla de João Pessoa, PB. Esse relato tem por objetivo reforçar o fato da criatividade que surge em momentos de crise.

Figura 4 – Minidiscos Holográficos do EP *Namastex*

Fonte: Elaborado pelo autor. (2025).

Como é possível observar na imagem acima, nas primeiras versões do projeto a tecnologia NFC ainda não havia sido incorporada, e o compartilhamento do EP *Namastex* ocorria por meio de adesivos com QR Codes fixados em capas confeccionadas em papel pardo. Para o lançamento do EP *Parecer*, entretanto, buscou-se ampliar o potencial estético e tecnológico do objeto por meio da aquisição de produtos já disponíveis no mercado. Nesse processo, identificou-se um chaveiro em formato de mini-CD — um disco de plástico com aproximadamente 2,5cm de diâmetro — que já continha acoplado um adesivo com a tecnologia NFC e o qual era acompanhado de uma "mini capa", análoga às capas tradicionais de CDs, mas em escala reduzida. Esse modelo foi utilizado para viabilizar o compartilhamento do EP *Parecer*, dos vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa e do formulário de experiência, por meio do qual a audiência pôde registrar suas impressões tanto sobre a obra quanto sobre seu processo de criação. A Figura 5 ilustra esse último formato de Minidisco, já integrado à tecnologia NFC[71].

Figura 5 – Minidisco com NFC do EP Parecer

Fonte: Elaborado pelo autor. (2025).

[71] Os Minidiscos com NFC da Figura 5 foram produzidos em junho de 2024, mas sua disponibilização ocorreu somente a partir de julho de 2025, após a publicação do Ep *Parecer*.

Cabe destacar, contudo, uma diferença fundamental entre os minidiscos confeccionados a partir da reutilização de CDs e aqueles produzidos industrialmente: enquanto as versões artesanais preservavam a interação estética entre luz e sombra, os modelos industrializados não possibilitaram tal efeito, uma vez que os adesivos NFC disponíveis no mercado, à epoca de sua confecção, comprometem a translucidez do material. Ressalta-se, entretanto, que já se encontra em andamento um desdobramento tecnológico dessa pesquisa no Centro Regional de Inovação e Transferência de Tecnologia (CRITT) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) visando um processo de desenvolvimento tecnológico voltado à criação de soluções capazes de manter a característica da translucidez mesmo com a aplicação da tecnologia NFC. Apesar dessa limitação, os minidiscos industrializados ainda podem ser compreendidos como obras holográficas, na medida em que materializam a noção de parte e todo, operando como dispositivos que articulam o mundo físico ao digital, conforme já fundamentado anteriormente.

5 ANÁLISE DO PROCESSO DE PROJETO

Nesta seção, apresento o processo de projeto — ou percurso metodológico — que resultou na construção do *corpus*, discutindo as alternativas inicialmente consideradas, as escolhas realizadas em função das oportunidades e limitações encontradas e o modo como cada etapa foi elaborada. A análise desse processo é conduzida à luz do referencial teórico anteriormente apresentado — somando-se ainda outros tão importantes quanto os já citados —, tomando como base as três dimensões que estruturam o fazer musical em um processo de produção, de modo a evidenciar como esses elementos se manifestaram e se articularam ao longo do desenvolvimento do projeto.

A análise de resultados, por sua vez, tem como objetivo evidenciar como a aprendizagem musical se manifestou no contexto da produção da música *Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*, integrante do segundo EP do projeto, *Parecer*. A partir do *corpus* constituído — os registros audiovisuais da criação e gravação, bem como o Fanzine Holográfico com NFC e suas interações com a audiência —, buscou-se compreender de que modo as três dimensões metodológicas propostas nesta pesquisa — autônoma-subjetiva, comunicativo-reflexiva e colaborativo-participativa — se expressaram e se entrelaçaram no processo investigado.

Tal análise não se restringe à descrição de etapas técnicas de produção, mas procura interpretar como tais experiências configuraram aprendizagens musicais situadas, nas quais criação artística, prática pedagógica e investigação crítica se entrelaçaram. Dessa forma, esta seção não se limita à descrição técnica do percurso empreendido, mas integra essa exposição a uma análise teórica subsequente, estabelecendo uma interdependência metodológica entre prática e reflexão crítica, que sustenta a coerência epistemológica da pesquisa.

5.1 PROCESSOS POSSÍVEIS

Como mencionado anteriormente, cada produtor musical desenvolve formas particulares de lidar com a construção de um produto artístico, seja ele um álbum, um EP, um single, um espetáculo, uma trilha para teatro ou dança, entre outros. Essas formas variam de acordo com os objetivos definidos e, consequentemente, com as metodologias adotadas para a consecução do trabalho. Ao propor esta pesquisa, eu partir de algumas possibilidades de metodologias com as quais já havia trabalhado em experiências anteriores:

1. selecionar um grupo musical (por exemplo, uma banda) com integrantes em níveis iniciante ou intermediário de conhecimento musical e realizar ensaios-aulas de prática em conjunto. Nesses encontros, seriam sugeridos caminhos para a criação de arranjos adequados às potencialidades individuais, com o objetivo de ampliar o repertório de saberes musicais dos participantes. Ao final, o grupo se reuniria em estúdio para a gravação de um *extended play* (EP) utilizando a técnica de *overdub*. Essa metodologia já havia sido aplicada no projeto "Produzindo a Banda", realizado no Salve! Estúdio, em que cada ensaio resultava em um arranjo inédito de uma música autoral e, ao final de todo o processo, algumas dessas músicas foram gravadas;

2. optar também por um grupo iniciante ou intermediário e, a partir de ensaios-aulas de prática coletiva, criar arranjos fundamentados no nível de conhecimento dos integrantes. A diferença em relação à primeira opção é que, ao final de cada encontro, seria realizada a gravação imediata do arranjo construído no ensaio, com todos os participantes tocando ao vivo e simultaneamente em estúdio;

3. realizar uma intervenção mais ampla junto a um grupo de músicos em nível iniciante ou intermediário, oferecendo aulas e workshops sobre teoria musical, ritmo, harmonia, técnica e expressão vocal, acústica e áudio. Esse conhecimento seria aplicado no repertório, possibilitando a criação de arranjos mais consistentes, culminando na gravação de um EP durante uma apresentação ao vivo;

4. gravar um EP integralmente pela técnica de *overdub*, convidando músicos iniciantes ou intermediários para sessões individuais de gravação em *overdub* (de todos os instrumentos necessários), nas quais construiriam suas partes de arranjo em uma relação dialógica direta com o produtor;

5. ou ainda convidar músicos profissionais de diferentes estilos musicais para a formação de uma bandac do zero, promovendo ensaios voltados à criação de arranjos que dialogassem com os conceitos estéticos do projeto, utilizando técnicas mistas de gravação (*overdub* e ao vivo).

A primeira metodologia já havia sido experimentada por mim no projeto "Produzindo a Banda", entre os anos de 2019 e 2021 — no Salve! Estúdio—, e revelou limitações significativas. Os ensaios ocorriam semanalmente, com arranjos elaborados coletivamente a partir das potencialidades individuais dos integrantes. Contudo, ao final de todos os encontros, quando as músicas eram gravadas em *overdub*, muitos participantes já não se recordavam das convenções, formas ou arranjos previamente estabelecidos, mesmo quando registrados em partituras. Isso demonstrou que a técnica de *overdub* enfraquecia a organicidade dos arranjos, em contraste

com a prática em conjunto, que se mostrou crucial para o aprendizado coletivo e para a naturalidade da execução.

A segunda opção permitiria manter essa espontaneidade e naturalidade, já que a gravação ao vivo da performance da banda ocorreria imediatamente após os ensaios. Entretanto, trabalhar com músicos pouco experientes poderia tornar o processo mais longo e, caso houvesse restrição temporal, comprometer a qualidade das performances e, consequentemente, das etapas posteriores da produção (como edição e mixagem).

A terceira alternativa, que exigia maior dedicação de tempo em aulas e oficinas, foi aplicada por mim anteriormente – em 2023 – a um coletivo de rap formado por artistas de uma comunidade indígena do interior do Brasil. O grupo havia se apresentado em um importante festival e, a partir dessa experiência, passou a circular em palcos e estúdios de produtores reconhecidos dentro do seu nicho. Com o tempo, perceberam a necessidade de aprofundar seus conhecimentos musicais para ampliar suas possibilidades de performance e produção. Nesse contexto, fui convidado pela produção para colaborar tecnicamente no processo de fortalecimento musical voltado à montagem de um show de lançamento de um álbum recém-finalizado, buscando dialogar com as dinâmicas e demandas do atual cenário de rap e trap no país.

Antes da minha chegada, já haviam sido identificados alguns desafios musicais a serem trabalhados: dificuldades rítmicas (entradas fora do tempo em passagens com anacruses[72] e síncopas[73] pouco familiares), questões de afinação (quatro vozes ainda não organizadas conforme suas potencialidades), falhas na compreensão das formas musicais (trocas de partes ou encerramentos antecipados de trechos), problemas de interação com a base guia (*playback*), além de limitações na comunicação entre palco e público e na estruturação do repertório e das falas durante os shows.

Por se tratar de um grupo cuja musicalidade nasce de matrizes culturais e linguísticas próprias, distintas das convenções que orientam boa parte da produção musical urbana dominante, o trabalho exigiu mais do que uma abordagem técnica. Era preciso compreender como

[72] Anacruse é termo usado em música para designar uma ou mais notas que antecedem o primeiro tempo forte de um compasso, funcionando como uma "entrada de impulso" que conduz o início da frase musical. Em linguagem simples, é quando a música começa "antes do tempo", criando uma sensação de movimento que leva ao primeiro tempo principal.

[73] Síncope é recurso rítmico em que o acento ou a ênfase recai sobre um tempo fraco ou parte fraca do compasso, deslocando o pulso esperado e criando uma sensação de suspensão ou "atraso" do ritmo. É muito comum em gêneros como samba, jazz e rap, onde dá à música um balanço mais fluido e dinâmico.

a linguagem, a música e os sons se articulavam nos contextos cotidianos e rituais dessa comunidade, e como esses modos de expressão poderiam dialogar com os parâmetros de produção do rap e do trap sem perder sua força simbólica e sua organicidade. A proposta, portanto, não foi "ensinar técnicas externas", mas construir conjuntamente estratégias que respeitassem e potencializassem as formas locais de criação e expressão.

Para tornar essa imersão possível, vivi na comunidade por cerca de quatro meses, acompanhando o cotidiano, as festas e os rituais, e tentando aprender aspectos da língua e da cultura que me ajudassem a compreender suas relações com a música. Montei um pequeno home studio no fundo da casa de uma das integrantes, utilizando instrumentos meus (bateria e percussão) e equipamentos portáteis de produção musical (interface de áudio de dois canais, monitores, microfones e cabos). A partir desse aparato, conduzi encontros práticos de ritmo (percussão), voz e produção musical — explorando o uso de softwares e hardwares na criação das faixas em VS (*playbacks* pré-gravados usados nas apresentações) — e também técnicas de ensaio e arranjo, sempre ancoradas no repertório e nos processos criativos do próprio grupo.

O resultado foi a construção de um show em três meses, com 13 músicas autorais apresentadas sobre bases instrumentais — onde uma parte era tocada ao vivo por uma banda e outra parte do instrumental estava no VS — acrescidas de metrônomo e vozes guias. O espetáculo foi organizado em três blocos contínuos, com dois momentos de fala e uma performance experimental com um theremin que construí a partir de fotossensores e uma placa Arduino — incorporando um dos conceitos trazidos pela produtora do grupo e que se tornou um dos eixos poéticos do projeto: o ancestrofuturismo, uma visão de futuro enraizada nas sabedorias e cosmologias ancestrais, especialmente as indígenas e africanas.

A proposição dessa metodologia derivou de uma experiência prévia que eu tive em 2010 quando atuei como *side man*[74] em uma banda de apoio para um artista nacional. Na ocasião, era necessário preparar em uma semana um repertório inédito de 22 músicas autorais para gravação de um DVD. O produtor havia produzido, previamente aos ensaios, um projeto de VS com metrônomo e guias vocais, cada música possuía uma partituras simplificada que foi distribuída aos músicos da banda formada. Embora a maioria dos músicos nesse contexto não tivesse formação acadêmica ou teórica em música, as partituras foram elaboradas já pensando nisso:

[74] Um músico sideman (ou simplesmente side man) é aquele instrumentista contratado para acompanhar um artista principal em shows, gravações ou turnês.

possuíam apenas cifras, fórmulas de compasso (predominantemente compassos simples e quaternários[75]) e convenções rítmico-melódicas. O repertório foi previamente disponibilizado para audição, o que permitiu com que os músicos associassem de ouvido o conteúdo das convenções ao que estava registrado na partitura. O processo se mostrou extremamente eficiente e resultou na preparação integral do show em apenas três dias, e despertou entre alguns integrantes o interesse em aprofundar a leitura musical, que havia sido parcialmente desenvolvida nesse contexto.

Retomando às alternativas metodológicas, a quarta opção — gravação de um EP apenas em *overdub*, convidando músicos iniciantes ou intermediários para sessões individuais nas quais os arranjos seriam construídos em uma relação dialógica direta com o produtor— não correspondia ao objetivo inicial desta pesquisa, que se voltava à investigação de processos em grupo. Embora a aprendizagem também ocorresse nesse formato, como pude verificar em experiências anteriores no Salve! Estúdio, a ênfase na coletividade, foco central em minha trajetória acadêmica até então, seria comprometida.

A quinta alternativa foi a escolhida até a etapa de qualificação da pesquisa: reunir músicos profissionais de samba, rap e rock para formar uma banda inédita, realizar três ensaios voltados à criação de arranjos e gravar um EP com três músicas autorais, utilizando as técnicas de gravação ao vivo e *overdub*: os arranjos seriam gravados ao final de cada ensaio, em registro coletivo, assegurando tanto a experimentação estética quanto a captura da organicidade performática, e depois alguns instrumentos seriam adicionados aos arranjos em forma de gravações individuais com a técnica de *overdub*. Apesar da consistência dessa proposta, fatores diversos inviabilizaram sua realização, exigindo adaptações metodológicas ao longo do percurso.

5.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE *AUTOEXPERIMENTAÇÃO* NA GRAVAÇÃO DE INSTRUMENTOS

Foi feita uma primeira reunião com alguns músicos que aceitaram participar. Nessa reunião, aprimoramos juntos a harmonia das músicas — que já existiam de forma simples na minha cabeça. Porém, no dia da gravação eles não apareceram. Como o estúdio já estava pago,

[75] As fórmulas de compasso indicam como o ritmo de uma música é dividido. Nos *compassos simples e quaternários*, a música é organizada em grupos de quatro batidas regulares — o tipo de pulso mais comum em estilos populares e eruditos.

eu resolvi gravar todos os instrumentos que tinha em mãos, sozinho: teclado MIDI (com sons de piano, orgãos, pads, entre outros), sintetizadores (um Korg Electribe ESX-1 Valvulado), baixo elétrico, bateria, percussões e vozes guias. Foram gravadas três músicas, mas utilizaremos apenas o processo de uma delas para ser analisado nessa pesquisa.

Nessa ocasião os equipamentos utilizados para fazer essa etapa da gravação foram: Korg Electribe ESX-1, um teclado controlador UMA25 Behringer, uma interface de dois canais de áudio M-Audio Fastrack C400, Kit de microfones CAD para bateria, um microfone AKG Perception PS3, um microfone Condensador MXL V67 e um Macbook Pro 2011 com Pro Tools HD 10. Nesse momento, tudo (inclusive a bateria) foi captado em estéreo utilizando os dois canais que eu tinha disponíveis na Fastrack C400. Os vídeos foram captados por um celular Iphone acoplado a um pedestal. Essa primeira etapa da pesquisa foi gravada no Estúdio WM, na cidade de Natal, RN e está demonstrada no vídeo *Making of de Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal - Ep Parecer*, cujo QR Code e *link* para acessá-lo está disponível no Apêndice B, ao final desse texto.

As vozes oficiais, ou seja, aquelas que ficaram no produto resultante desse processo, foram gravadas em um dos estúdios de fotografia da Loc Studios, localizado na cidade de João Pessoa, PB. Embora não tivesse nenhum tratamento acústico nesse local, as gravações das vozes foram realizadas nele pelo fato de que lá havia um estúdio com fundo branco infinito que eu achava que tinha muito haver com o conceito do projeto. Eu optei em fazer nele também porque queria um local onde pudesse registrar ao mesmo tempo em áudio e vídeo a gravação das vozes ao vivo.

Esse vídeo não integra o corpus de análise desta pesquisa, uma vez que, pelas circunstâncias em que foi produzido, foi gravado de forma rápida e, por isso, não registra de maneira suficientemente sólida o processo de aprendizagem, a ponto de permitir uma análise fundamentada nos referenciais teóricos discutidos anteriormente neste texto. Ainda assim, por ter sido realizado durante a constituição da primeira etapa desta investigação, considero pertinente disponibilizá-lo aqui como registro de mais um passo dado nesse percurso. O vídeo pode ser acessado por meio do QR Code e do *link* apresentados no Apêndice C, ao final deste trabalho.

Os equipamentos utilizados para essa captação de áudio foram: uma mesa de som Makie Mix 8, uma interface M-Audio Fastrack C400, um microfone AKG Perception PS3 e um Macbook Pro 2011 com Pro Tools HD 10. Os vídeos foram feitos com um celular Iphone.

Esse contexto de gravação, marcado pela ausência dos músicos inicialmente convidados e pela necessidade de assumir sozinho todos os papéis do processo, abriu espaço

para que a pesquisa se voltasse, de maneira mais direta, à investigação da autoaprendizagem e da *autoexperimentação* musical. A prática de registrar cada instrumento, lidar com limitações técnicas e adaptar os recursos disponíveis transformou o estúdio em um verdadeiro laboratório de criação, no qual improvisação, reflexão e tomada de decisões passaram a conduzir a experiência. É a partir dessa situação concreta — em que a prática solitária se tornou inevitável — que se articulam as reflexões teóricas apresentadas a seguir, nas quais autores como Gohn (2002), De Podestá (2013), Caneca (2021), Da Silva Gaspar (2021) e Lima *et al*. (2024) oferecem fundamentos para compreender como esse processo de gravação individual se configura como um espaço complexo de aprendizagem musical e desenvolvimento criativo.

Quando pensamos em um produtor musical sozinho no estúdio, experimentando timbres, trocando cabos, regulando volumes e gravando várias vezes até que tudo soe como ele imagina, estamos diante de um processo claro de autoaprendizagem. Gohn (2002) explica que os recursos tecnológicos modernos mudaram a maneira de aprender música: em vez de apenas consumir passivamente, o músico pode hoje entrar em ciclos interativos de ouvir, repetir, gravar e comparar. Esses ciclos, afirma o autor, constituem "caminhos realmente autônomos de aprendizagem musical" (GOHN, 2002, p. 148). É exatamente isso que acontece quando o produtor registra um *take*, ouve de volta, identifica falhas, corrige volumes ou afinações e regrava — ele está aprendendo a partir de sua própria prática.

Além disso, Gohn (2002) destaca que a tecnologia permite individualizar o processo de estudo, adaptando-o às necessidades de cada um. No caso do processo analisado, isso aparece no ajuste fino de microfones para cada instrumento, na escolha do tom adequado para a voz ou no controle do ganho em cada gravação. Cada ação desse tipo é, ao mesmo tempo, um ato criativo e um aprendizado sobre como manipular o som. O estúdio, nesse sentido, não é apenas um lugar de produção, mas também uma espécie de "sala de aula" tecnológica.

Gohn (2002) também mostra como a própria indústria da música e os equipamentos disponíveis moldam as formas de aprender e de criar. Técnicas como *overdub*, edição e mixagem não são só ferramentas de gravação: elas se tornam também modos de desenvolver conhecimento musical. Como lembra Garofalo (1997, *apud* GOHN, 2002, p. 48), certos estilos musicais só existem por causa dessas tecnologias e, portanto, no caso em questão o produtor, quando grava sozinho, precisa lidar com essas ferramentas, e aprender a usá-las faz parte do processo.

Isso nos leva a um ponto importante: aprender, nesse contexto, é também aprender a operar máquinas. Como observa Vicente (1996, *apud* GOHN, 2002, p. 48), os equipamentos apresentam tanto possibilidades quanto limites, e cabe ao músico descobrir como explorá-los.

Julien (1999, *apud* GOHN, 2002, p. 48) vai além e mostra que a criatividade surge justamente quando o artista “desvia” o uso da tecnologia, encontrando nela novos caminhos. Esse diálogo entre ideias e recursos técnicos transforma o estúdio em um verdadeiro laboratório de invenção.

Quando o produtor grava sozinho, ele não está apenas registrando uma música, mas vivendo um processo de aprendizagem em tempo real. A cada tentativa, ele refina sua escuta, melhora seu controle sobre os instrumentos e domina novas formas de usar a tecnologia. Como mostra Gohn (2002), esse processo é marcado por ciclos de experimentação, pela personalização do aprendizado e pelo papel central das ferramentas tecnológicas — elementos que, segundo o autor (GOHN, 2002), juntos, definem a autoaprendizagem musical contemporânea.

Com base em De Podestá (2013), podemos afirmar que o caso de um produtor que grava todos os insrumentos sozinho em estúdio é um processo de autodidatismo no aprendizado musical, porque o músico está guiando seu próprio caminho de formação, sem depender de um professor naquele momento. Esse aprendizado não acontece no vazio: ele se apoia em experiências acumuladas, memórias musicais e referências culturais já internalizadas. Como explica o autor, “os processos de aprendizagem são múltiplos, compostos por formas distintas de configuração que vão muito além das atividades pedagógicas orientadas” (DE PODESTÁ, 2013, p. 199). Em outras palavras, mesmo quando está só, o músico carrega dentro de si toda uma rede de mediações sociais e culturais. Na prática, o autodidata não é alguém que aprende de forma absolutamente independente, pois todo processo de formação é atravessado por influências externas: métodos de estudo, materiais, convivência com outros músicos, tecnologias. É por isso que a ideia de autodidatismo não pode ser confundida com isolamento, mas como resultado de interações complexas.

Um exemplo direto disso está na prática de aprender “de ouvido”. Muitos músicos desenvolvem sua musicalidade ouvindo discos, copiando frases, tentando reproduzir harmonias e é a partir desse ciclo de ouvir, analisar, reproduzir e ajustar, que, mesmo sem um professor presente, o aprendizado acontece. No estúdio, quando o produtor grava, escuta, percebe que algo não está como gostaria e regrava, ele está vivendo a mesma lógica.

A teoria histórico-cultural reforça essa leitura. Inspirado em Vigotski, De Podestá (2013) lembra que o aprendizado começa no nível social — com outras pessoas, repertórios e tecnologias — e depois se internaliza, transformando-se em pensamento e gesto. “O desenvolvimento das operações psicológicas [...] acontece primeiramente num nível interpsicológico (entre pessoas) para, depois, se realizar num nível intrapsicológico (no pensamento)” (DE PODESTÁ, 2013, p. 73). Assim, quando o produtor regula volumes, escolhe timbres ou ajusta a

harmonia, ele não está apenas tomando decisões técnicas, mas ativando memórias e experiências culturais que guiam seu processo.

Outro ponto destacado por De Podestá (2013), que pode ser novamente reforçado aqui, é o papel das tecnologias. Com a ampliação dos recursos técnicos, a autoaprendizagem ganhou novas dimensões, permitindo ao músico se gravar, ouvir e comparar continuamente. “O incremento tecnológico ampliou a abrangência e a qualidade dos processos de auto-aprendizagem musical” (DE PODESTÁ, 2013, p. 81). No estúdio, isso aparece no *loop* de gravar-ouvir-regravar, que funciona como um professor invisível: o próprio registro serve de parâmetro para avaliação e melhoria.

Diante desse processo complexo inserido na auto-aprendizagem musical, De Podestá (2013) critica a ideia de que a facilidade em aprender música seja apenas um “dom”. Para ele, essa concepção não enxerga o peso das experiências vividas em família, na comunidade e em diferentes contextos musicais. A suposta “naturalidade” é, na verdade, fruto de uma história de convivência intensa com a linguagem musical (DE PODESTÁ, 2013, p. 70). Portanto, quando o produtor grava tudo sozinho, não é por talento inato, mas porque sua trajetória já lhe deu ferramentas para agir assim. Portanto, falar em autoaprendizagem no vídeo analisado é reconhecer que há processos ricos e organizados que constroem musicalidade (DE PODESTÁ, 2013).

Esse processo complexo e anterior ao estúdio que garante ferramentas ao produtor para que ele consiga criar a partir de experimentações tem relação direta com o processo da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, discutida por Caneca (2021). Essa teoria tem como eixo central a audiação (*audiation*), entendida como a capacidade de pensar musicalmente, de “ouvir” sons na mente antes mesmo de produzi-los fisicamente. Como destaca Caneca (2021), a audiação não deve ser confundida com termos como imitação, percepção, memorização ou simples escuta interna, pois “ela não é uma parte do aprendizado musical, mas sim o todo que surge como resultado deste aprendizado” (GORDON, 2012, *apud* CANECA, 2021, p. 149)

No contexto do estúdio, essa habilidade se manifesta quando o produtor antecipa mentalmente o resultado sonoro de um arranjo antes de gravá-lo. Ele imagina como um baixo dialogará com a bateria ou se uma voz precisará de mais brilho antes mesmo de apertar o botão de gravação. Trata-se exatamente daquilo que Caneca (2021) descreve como a projeção de ações musicais na mente antes da performance, um dos desdobramentos da audiação dentro da teoria de Gordon.

Além disso, Caneca (2021) mostra que a audiação está intimamente relacionada à improvisação, pois permite ao músico reorganizar sons, categorias e estruturas musicais sem depender apenas da leitura ou da reprodução mecânica. A improvisação, nesse sentido, não é mero acaso, mas o resultado de uma audição interna bem desenvolvida, que possibilita transformar ideias sonoras em criação no momento da execução (CANECA, 2021). Na prática de gravação solitária, isso aparece quando o produtor cria novas linhas melódicas ou altera ritmos com base naquilo que já "ouviu por dentro" antes de tocar.

A teoria de Gordon, retomada por Caneca (2021), ajuda a entender que o produtor não aprende apenas manipulando cabos ou gravando múltiplos *takes*: ele está exercitando continuamente sua audiação, projetando sons antes da execução e transformando essas projeções em improviso e criação. O estúdio, portanto, funciona como um espaço privilegiado de desenvolvimento dessa capacidade — um lugar onde pensar música e fazer música se encontram no mesmo gesto.

A compreensão da *audiation*, tal como discutida por Gordon e retomada por Caneca (2021), fornece um ponto de passagem essencial para a noção de improvisação desenvolvida por Da Silva Gaspar (2021). Se, por um lado, a audiation representa a capacidade de projetar mentalmente sons antes de sua execução, funcionando como uma espécie de ensaio interno, por outro, a improvisação amplia esse gesto ao transformar tais projeções em experimentação, criação e reflexão contínuas. Nesse sentido, a audiação pode ser entendida como a base cognitiva que possibilita a improvisação: o produtor, ao gravar sozinho no estúdio, primeiro "ouve por dentro" possibilidades musicais e, em seguida, lança-se no processo de testá-las, reorganizá-las e avaliá-las. Assim, o que em Gordon (*apud* CANECA, 2021) aparece como a habilidade de antecipar e estruturar sons no pensamento, em Da Silva Gaspar (2021) se converte em prática criativa, em que a imaginação dialoga com a ação, produzindo um ciclo constante de invenção e aprendizado.

Para a autora (DA SILVA GASPAR, 2021), a improvisação não se reduz a uma execução espontânea e desordenada, mas envolve três momentos complementares que se retroalimentam: a experimentação, em que o músico testa possibilidades sonoras; a criação, em que essas possibilidades são organizadas em estruturas musicais; e a reflexão, em que o sujeito avalia criticamente os resultados, ajustando e refinando o processo. No estúdio, esse ciclo se materializa quando o produtor grava uma ideia inicial, escuta de volta, identifica pontos a melhorar e decide alterar o arranjo, o timbre ou o ritmo. A cada nova tentativa, ele amplia seu repertório de soluções sonoras. Da Silva Gaspar (2021) destaca que a imaginação é a força motriz desse processo, pois permite que a experimentação vá além do acaso, orientando

escolhas criativas. Assim, a criação emerge não como produto isolado, mas como fruto de uma prática reflexiva em que o músico articula intuição, técnica e imaginação.

Essa perspectiva também ajuda a entender por que o erro tem valor pedagógico. Em vez de ser visto como falha, o erro se torna uma oportunidade de repensar e refinar a prática — exatamente como acontece quando o produtor interrompe a gravação para corrigir uma afinação ou quando percebe que um arranjo não funciona como esperado e busca alternativas. Como mostra Da Silva Gaspar (2021), a reflexão dá sentido ao processo, transformando cada gesto em aprendizagem acumulada.

Portanto, o trabalho solitário do produtor é um exemplo concreto da lógica apresentada por Da Silva Gaspar (2021): a improvisação como prática de experimentação, criação e reflexão contínuas. O estúdio se converte, nesse contexto, em um espaço de investigação pessoal, no qual o músico age como pesquisador de si mesmo, explorando, avaliando e recriando incessantemente até transformar sons imaginados em obra musical.

A análise que Da Silva Gaspar (2021) faz da improvisação, entendida como um ciclo contínuo de experimentação, criação e reflexão, se conecta diretamente ao conceito de ao meu conceito de *autoexperimentação*. Se para Da Silva Gaspar (2021), improvisar significa não apenas testar sons, mas também avaliá-los criticamente e transformá-los em novas possibilidades criativas; a *autoexperimentação* me permite enxergar esse processo como uma prática reflexiva em que o músico age como pesquisador de si mesmo, explorando, analisando e recriando continuamente sua própria produção. Cada vez que ele improvisa um arranjo, grava e depois escuta criticamente para decidir se deve manter ou modificar, ele está justamente atravessando as três etapas descritas por Da Silva Gaspar (2021) em um movimento não é linear, mas acumulativo: cada tentativa gera insumos para a próxima, transformando erros em degraus de aprendizagem. Assim, criação e reflexão se retroalimentam e esse improviso se torna uma prática estruturada de *autoexperimentação*.

Nesse processo de gravação através da *autoexperimentação* é possível enxergar de forma direta, também, o que Lima *et al*. (2024) descrevem como diálogo persuasivo interno, inspirado em Bakhtin. Para os autores, a formação do músico acontece em meio a vozes externas — de mestres, referências, estilos — que, num primeiro momento, podem ser repetidas quase mecanicamente. Com o tempo, porém, essas vozes passam a ser assimiladas e reconstruídas no interior do sujeito, num processo em que “o músico se engaja no diálogo interno persuasivo”, ou seja, a voz do outro deixa de ser apenas imitada e passa a ser transformada em expressão própria (VILAR *et al*., 2020, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 372) .

No estúdio, esse movimento se manifesta quando o produtor, ao gravar, traz à tona fragmentos de músicas ou estilos que ouviu, mas os reorganiza de acordo com sua intenção criativa. Ele pode começar copiando um padrão rítmico ou harmônico de sua memória, mas logo o adapta, modifica e incorpora ao seu arranjo, num processo de apropriação autoral. É exatamente o que Lima *et al*. (2024) descrevem: o improviso não é criação "do nada", mas a superação da repetição, em que a novidade surge da recombinação das vozes já internalizadas, que deixam de ser sinais estáveis para se tornarem signos flexíveis (VOLOCHINOV, 1992, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 372) .

Esse diálogo interno também está ligado ao conceito de "exotopia": ao se colocar no lugar do outro — seja um músico de referência ou uma gravação admirada — o produtor ganha um "excedente de visão", ampliando sua própria percepção e descobrindo caminhos sonoros que não surgiriam sem essa escuta alheia (BAKHTIN, 1981, *apud* LIMA *et al*., 2024, p. 372) . Na prática do estúdio, isso aparece quando ele compara mentalmente sua execução com a de um ídolo ou com o som idealizado de um estilo, mas ao mesmo tempo reformula, encontrando soluções próprias.

Assim, a gravação solitária não é um ato isolado, mas um espaço onde diferentes vozes dialogam dentro do músico. A cada nova tomada, ele negocia entre essas vozes, ajusta sua performance e constrói sua identidade musical. Como concluem Lima *et al*. (2024), o desenvolvimento criativo ocorre justamente nesse embate dialógico, em que as influências externas são refratadas e transformadas em expressão singular.

A análise conjunta de Gohn (2002), De Podestá (2013), Caneca (2021), Da Silva Gaspar (2021), e Lima *et al.* (2024) mostra que o produtor sozinho no estúdio não é apenas um executor de sons, mas um sujeito em constante processo de aprendizagem e criação. Os ciclos tecnológicos descritos por Gohn (2002), a rede de mediações culturais de De Podestá (2013), a improvisação discutida por Da Silva Gaspar (2021), a *autoexperimentação* reflexiva apresentada nesse texto e o diálogo persuasivo interno inspirado em Bakhtin trabalhado por Lima *et al*. (2024) convergem para revelar que a prática de gravação autônoma é, na verdade, um espaço complexo de desenvolvimento. Nesse espaço, o músico experimenta, erra, reflete, reconstrói e negocia com múltiplas vozes, transformando cada gravação em um exercício de formação musical, criativa e identitária.

5.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE PRÁTICA REFLEXIVA NA GRAVACÃO DE GUITARRA

Até esse momento todo o processo de criação musical tinha sido feito de forma solitária e não me permitia analisar um dos aspectos que eu queria mostrar nessa investigação: a aprendizagem através da prática reflexiva permeada pelo diálogo que acontece entre produtor e músico durante uma sessão de gravação individual pela técnica de *overdub*. Portanto, convidei um amigo que não era um músico profissional, e, portanto, com pouca experiência musical, para fazer parte da próxima etapa: a gravação de um instrumento adicional utilizando a técnica de *overdub* em um dos arranjos das três músicas do EP *Parecer*.

Essa última etapa foi realizada no *home studio* de Luca Barbero[76] e o convite para ele fazer parte dessa pesquisa foi feito por três motivos: 1) pelo o fato de que eu queria registrar em um vídeo documetário "bonito" parte dessa investigação, no intuito de democratizar o acesso à pesquisa acadêmica e torná-la mais visível e disponível, tendo em vista que muito do que eu escrevi e pesquisei até hoje ainda continua guardado ou, ainda, é acessado por poucas pessoas; 2) pelo fato de que Luca é também editor e montador de conteúdos audiovisuais e estando ele imerso no processo eu estaria de fato executando de forma mais concreta o conceito metodológico da Artografia proposto por Irwin (2022) e adotado para essa pesquisa; e 3) pelo fato de ele residir na cidade em que eu morava nessa etapa: São Paulo, SP.

Esse momento da pesquisa foi muito interessante porque eu passei três dias na casa de Luca, convivendo com sua família e dormindo em seu *home studio,* onde eu precisava desmontar alguns equipamentos para conseguir posicionar um colchão embaixo do cavalete onde ficava a mesa de som. Aqui também foi interessante porque eu consegui coletar depoimentos meus e de Luca enquanto o processo estava acontecendo, mantendo as reflexões exatas assim como eram após cada sessão de gravação. Também tive a oportunidade de registrar um pouco do meu processo de aprendizagem musical nesse vídeo, o que soma em grande parte para o meu interesse e motivação em realizar essa pesquisa.

Nesse momento, as gravações foram feitas utilizando os seguintes equipamentos: uma mesa de som Zoom Livetrack L8 de oito canais (o que me possibilitou captar mais canais durante a gravação), um par de microfones lapelas utilizados para gravar as vozes durante as comunicações, o teclado controlador UMA25 Behringer (que eu usei para ir sugerindo sonoramente melodias que ele poderia executar), uma guitarra Fender Stratocaster, um amplificador de guitarra Orange Crush 20, um microfone AKG Perception PS3 e um microfone condensador over do kit de microfones de bateria da CAD (que eu usava ambos para fazer um

[76] Que aceitou participar desta pesquisa conforme a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização de Uso de Imagem, Depoimentos e Sons, disponíveis no Apêndice D, ao final desse texto.

captações em estéreo microfonando o amplificador de guitarra), um par de pedais para guitarra: um Korg Chorus Ensemble CH-3 e outro Korg Digital Delay DD-3 e um computador Mac Mini M2 com o Pro Tools Studio HD 12 instalado. As gravações de vídeo aqui foram feitas com duas câmeras semiprofissionais Cannon e celulares Iphones, posicionados em lugares diferentes do *home studio*. Boa parte desse equipamento era emprestado e além das dificuldades teóricas sobre a pesquisa, também era necessário lidar com as novidades técnicas desconhecidas de cada um deles. O vídeo documentário D*e que forma aprendemos música? (2025),* resultante dessa etapa da pesquisa, está disponível no QR Code e *link* do Apêndice E, ao final desse texto.

Como o processo de ensino e aprendizagem a ser analisado nessa parte do tetxo ocorre essencialmente por meio do diálogo, da interação e da comunicação, torna-se pertinente recorrer não somente ao referencial teórico trazido anteriormente nesse texto — o ensino prático-reflexivo, proposto por Donald Schön (2000) —, mas também a um arcabouço teórico da linguagem para compreender de que modo ela atua como mediadora nesse processo — e também de modo a estabelecer uma relação com os autores e depoimentos que são apresentados no vídeo documentário.

A aprendizagem nessa etapa da pesquisa não se limitou à transmissão de informações, mas se constituiu em um espaço de trocas simbólicas, onde os sentidos foram construídos interativamente. A linguagem, portanto, nesse contexto, não é apenas o veículo da prática pedagógica, mas seu próprio ambiente de acontecimento — o meio pelo qual produtor/instrutor e músico/estudante constroem significados, negociam entendimentos e elaboram novos saberes. Ao analisarmos o diálogo entre produtor/instrutor e músico/estudante sob essa perspectiva, podemos perceber como a linguagem, em suas múltiplas manifestações — verbais, gestuais e musicais —, desempenhou papel central na mediação entre o conhecimento e a experiência.

Para Fiorin (1998), linguagem é a forma que utilizamos para representar o mundo (a realidade) e os pensamentos. Para que uma linguagem seja efetiva ela deve comunicar — portanto, deve ser entendida quando exposta — e para uma efetivação do uso da linguagem é necessário que ambas as partes (quem emite e quem recebe) possuam uma *base comum* de significados e entendimentos. Essa é a noção central para o uso da linguagem: querer dizer e se fazer entendido (FIORIN, 1998).

O conceito de *base comum* de significados, conforme apresentado por Fiorin (1998), refere-se ao conjunto de referências, códigos e experiências compartilhadas que tornam possível a comunicação e a aprendizagem entre sujeitos. Segundo o autor (FIORIN, 1998), essa *base comum* não é algo prévio ou fixo, mas se constrói dinamicamente nas interações, à medida que os participantes negociam sentidos, ajustam suas expressões e criam um terreno simbólico

comum. Com base nisso, posso afirmar que no campo da aprendizagem musical essa construção compartilhada é fundamental, pois a linguagem sonora depende de uma sintonia entre o que é tocado, ouvido e interpretado. Assim, ensinar e aprender música implica estabelecer um espaço de entendimento mútuo — um território de significação conjunta — no qual signos, gestos e sons possam circular com sentido entre os sujeitos.

A ideia de *base comum* de significados é explicitamente construída no vídeo em questão: antes de gravar, o produtor estabelece o campo semântico-rítmico do samba (00:04:56) por múltiplos meios — onomatopeias, notação, tocar no instrumento, tocar junto — para que o músico/estudante "entenda bem onde começa e termina o seu padrão". Trata-se de fundar a "comunidade linguística" do estúdio por práticas de negociação de sentidos, condição de possibilidade para que a linguagem (musical) efetivamente comunique e, portanto, ensine.

Através da comunicação, a linguagem torna-se o lugar da interação social, da negociação de sentidos e da constituição de identidades. Desta forma, o uso da linguagem é uma forma de *ação conjunta* construída a partir de ações individuais (CLARK, 2000). Essas ações são realizadas a partir de *discursos*, que são combinações dos elementos linguísticos disponíveis – – frases na linguagem oral e escrita; melodias na música; traços na pintura — usados para exprimir pensamentos. O *discurso* é a organização dos pensamentos em elementos linguísticos e é constituído pela *sintaxe discursiva,* que se refere ao processo de estruturação e organização dos elementos linguísticos a partir de regras combinatórias, e pela *semântica do discurso*, que se refere a construção dos significados inerentes a ele (FIORIN, 1998).

Esses *discursos* são concretizados a partir da *fala*, que não necessariamente quer dizer aqui o ato de falar, mas refere-se à simples exteriorização do *discurso*, o ato concreto de manifestação da linguagem, ou seja, a representação concreta do mundo e dos pensamentos. *Fala*, então, tem a ver com performance da linguagem, é individual e constituída a partir de um repertório de elementos linguísticos que constituem determinada linguagem, adquiridos através de experiências anteriores ao momento da *fala* (FIORIN, 1998).

De acordo com Clark (2000), a linguagem não é a soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo, mas "o uso da linguagem é realmente uma forma de *ação conjunta*, que é aquela levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra" (CLARK, 2000, p. 12), ou seja, fazer uso da linguagem supõe ações individuais em coordenação em um conjunto ou ações conjuntas construídas sobre ações individuais. Portanto, a linguagem agrega tanto processos individuais quanto sociais e seu estudo é tanto uma ciência cognitiva quanto ciência social. Para explicar o uso da linguagem, Clark (2000) utiliza o seguinte exemplo:

> Podemos vislumbrar uma ação conjunta, como um dueto de piano, a partir de duas perspectivas. Podemos nos concentrar nos pianistas individualmente e nas ações partícipes que cada um desempenha. Ou então podemos nos concentrar no par e na ação conjunta que os indivíduos criam como par. Para uma imagem completa, devemos incluir ambas as perspectivas. Não podemos descobrir as propriedades de tocar duetos sem estudar os pianistas tocando como uma dupla e ainda assim, não podemos entender o que cada pianista faz sem reconhecer que eles estão tratando de criar o dueto através de suas ações individuais. (CLARK, 2000, p. 69).

Desta forma, para Clark (2000) o estudo do uso da linguagem não deve focar separadamente nos pensamentos e ações de quem a produz (falantes, ou aquele que performa) e nem nos pensamentos e ações para quem se produz (ouvintes), nem apenas na atividade conjunta de seu uso (comum nas ciências sociais), mas deve preocupar-se em como a relação em como esses três lados constrói a linguagem.

Essa concepção de entendimento de uma linguagem baseada em seu uso na interação vai ao encontro do que aponta a Sociolinguística Cognitiva, descrita por Augusto Soares da Silva em seu artigo intitulado *Sistema e Variação: quão sistemático pode ser o sistema linguístico num modelo baseado no uso? (2012).* Nessa pesquisa, o autor (DA SILVA, 2012) estabelece uma análise do uso da linguagem a partir a noção de *sistema linguístico.*

Segundo o autor (DA SILVA, 2012), o *sistema linguístico* é uma abstração que "pretende dar conta das regularidades do uso da língua" (DA SILVA, 2012, p. 16) a partir da observação do comportamento linguístico dos participantes tanto a nível individual, onde cada indivíduo constrói seu próprio sistema interno a partir de seu próprio conhecimento da língua, quanto a nível interindividual, a partir das partilhas entre os diferentes integrantes de uma comunidade. Dessa forma, os *sistemas linguísticos* não se configuram como sistemas homogêneos, mas sim dinâmicos e complexos, que correlacionam aspectos sociais e cognitivos em variações intralinguísticas a partir de variações linguísticas inerentes às variações sociais que estão presentes em qualquer comunidade e, portanto, em qualquer comunidade linguística.

Porém, segundo Da Silva (2012), por ser abstrato, o *sistema linguístico* não é diretamente acessível a quem o observa ou a quem o pretende aprender, mas ele é aprendido pelos seus falantes no nível interacional a partir de imitação e adaptação ao sistema linguístico, conforme aponta Da Silva (2012):

> Os falantes aprendem o sistema linguístico por alinhamento mútuo uns com os outros, isto é, eles aprendem por imitação e adaptação, necessariamente a nível interacional. O alinhamento linguístico dos falantes é incompleto, na medida em que não é possível interagir com todos os falantes (participantes) de uma língua, mas apenas com uma pequena parte. É assim que as interações

> comunicativas não só são eventos sociais como também refletem uma estrutura social, formada por grupos e redes sociais a que os falantes individuais pertencem e que configuram essas interações verbais. (DA SILVA, 2012, p. 16-17).

No vídeo, o produtor, ao afirmar que “ensinar e aprender música não está relacionado apenas a métodos, mas à quantidade de experiências” (00:04:48), alinha-se a essa tese de que o *sistema linguístico* é uma abstração capturada pelas regularidades do uso, não um “pacote” que se instala. No contexto analisado, as regularidades se sedimentam como hábitos rítmicos e padrões fraseológicos que emergem da prática situada e dialógica — exatamente o tipo de “saber que sabemos mais do que conseguimos dizer”, ou *conhecer-da-ação*, destacado por Schön (2000).

O vídeo documentário constrói — entre depoimentos e sessões de *home studio* — um exemplar para interpretar o ensino não apenas como um processo de projeto orientado por um diálogo prático-reflexivo — conforme apresentado por Schön (2000) —, mas também como um processo de coordenação de ações conjuntas. Ele performa a passagem de “linguagem como sistema” para “linguagem como uso”. Em termos de Clark (2000), fazer música aqui é uma *ação conjunta* — não a soma de um tocando e outro ouvindo, mas um par criando coordenação situada. As sessões de *home studio* materializam essa coordenação por alinhamento mútuo: o produtor adapta explicações e gestos ao que o músico devolve; o músico, por sua vez, alinha sua execução à escuta do produtor e à textura já gravada, constituindo um fazer compartilhado que é ao mesmo tempo pedagógico e produtivo.

Em termos de Schön (2000), não vemos a aplicação linear de um método, mas um “experimento exploratório” em que problema e solução vão sendo co-construídos pela dupla produtor/instrutor e músico/estudante, em interação contínua com os materiais (sons, instrumentos, notação, cliques, arranjos). É justamente daí que o ensino emerge: do entrelaçamento de ação, resposta do material, interpretação e reorientação, isto é, numa conversação reflexiva com os materiais da situação em tempo real.

Quando o produtor toca a melodia no sintetizador e o músico “pega de ouvido” (00:02:26), vemos em ato o que Schön (2000) chama de *conhecer-na-ação*: um saber tácito que se atualiza performativamente, antes de ser explicitado discursivamente. O ajuste fino — “secar as notas” (00:02:46), “onde arrastar” (00:03:14), “entrar no contratempo do quarto tempo” (00:03:31) — mostra a passagem vívida da *reflexão-na-ação* para momentos de *reflexão-sobre-a-ação* (ao pausar, explicar, ouvir, tentar de novo), escalando a compreensão do estudante e refinando o gesto técnico-estético em ciclos curtos de tentativa e feedback.

O foco na “escuta ativa” e na coordenação ao tocar com a gravação — nos momentos de fazer *overdub* (00:12:51) —, ou junto com o produtor (00:10:19), remete novamente à linguagem como *ação conjunta* na *reflexão-na-ação*: tocar com a gravação é resolver, em tempo real, problemas de *timming*, expectativa e resposta. O produtor cria condições — através do diálogo — para que o músico/estudante pratique essa coordenação, inclusive temporalizando a entrada “no contratempo” e marcando limites do padrão. Nesse caso, aprende-se o ritmo que precisa ser gravado (a "língua do samba") como se aprende a falar em turnos de fala, respondendo ao outro com pertinência.

A lousa com o padrão rítmico escrito em partitura, a contagem do contratempo e a subdivisão do tempo musical evidenciam o “dizer e ouvir” de que fala Schön (2000), complementado pelo “demonstrar e imitar” quando o produtor toca junto e modela o fraseado (00:13:43) ou confere a harmonia (00:12:00). Essa dupla via converte o *home studio* num ateliê de projeto onde se aprende “no fazer”, com risco controlado, e onde o professor (produtor) não prescreve respostas, mas provoca, demonstra, escuta e redesenha o caminho conforme percebe as respostas do aprendiz (músico).

Schön (2000) descreve esse ambiente formativo — o ateliê — como *mundo virtual*, um espaço de baixo risco onde se pode experimentar sem as pressões do *mundo real*. No vídeo, as sessões de *home studio* funcionam dessa forma: ao mesmo tempo em que se grava “de verdade”, o foco do produtor desloca-se para construir condições de aprendizagem — parar, exemplificar, regravar, variar —, tratando o arranjo como protótipo iterável e o erro como informação útil. Não é aula “sobre” samba; é o modelo de protótipo de *design* — conforme proposto por Schön (2000) —“de” um samba, cuja construção ensina o que o guitarrista deve fazer com ele naquela situação particular, ou naquela *zona indetermianda da prática*.

A cena em que o produtor identifica, na improvisação “sem querer” do músico (00:01:58), algo “usável” para o arranjo ilustra outro exemplo de adequação a uma *zona indeterminada da prática*: um momento singular, incerto, que pede diagnóstico, nomeação e redesenho do problema. O gesto do produtor/professor é de *design*: descobrir oportunidade no acaso, formular hipótese (“isso cabe aqui”), testar, avaliar consequência sonora e, ao mesmo tempo, tornar o processo inteligível ao músico/aprendiz.

Do ponto de vista afetivo, o aprendizado emerge pela via que Maheirie (2003) considera a música uma “linguagem reflexivo-afetiva” (MAHEIRIE, p. 1, 2003): a música nos aborda por emoções e sentimentos que se tornam matéria de reflexão. O conforto do músico/aprendiz em dizer “isso eu não domino” (00:02:48) e o acolhimento do produtor/professor para transformar inseguranças em alvos de estudo são condições afetivas que sustentam a curiosidade e a

persistência na exploração — ingredientes que Schön (2000) denomina de *paradoxos e dilemas* em seu método prático-reflexivo, aos quais o estudante deve estar aberto e ciente da sua entrega no processo, confiando naquilo que o professor sugerirá diante de suas incertezas e dúvidas.

A distinção entre *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* também se distribui pelos momentos. Durante a tomada, quando o produtor ajusta a entrada "no contratempo do quarto tempo" (00:03:39) e o músico/estudante corrige o ataque, está em jogo o pensar-fazendo. Nos depoimentos, quando ambos narram seus percursos — aprendizagem fora do conservatório (00:02:08), aprendizagem pelo jogo *Guitar Hero* (00:14:37), aprendizagem no terreiro de Umbanda (00:03:56) —, emerge a reflexão retrospectiva, que reorganiza a experiência e alarga repertórios de justificativa, sentido e identidade musical.

Essa dimensão biográfica é pedagogicamente decisiva e ressoa Freire (1996) ao entendermos a prática educativa, nesse contexto, como um processo, uma prática social, uma ação cultural que se concretiza na interação entre seus participantes e que reflete a cultura e os contextos sociais a que pertencem seus participantes. Destarte, o processo de ensino e aprendizagem incorpora um caráter antropológico anterior e paralelo a prática educativa em destaque: é influenciado diretamente pela cultura em que está inserido, implicando a importância de seu entendimento para uma melhor compreensão do processo pedagógico e dos *discursos* que são construídos em seu curso (FREIRE, 1996).

De acordo com Fiorin (1998), todo *discurso* organiza-se em dois planos complementares: o plano da *sintaxe discursiva* e o plano da *semântica discursiva*. A sintaxe refere-se à forma como os elementos do *discurso* se articulam entre si, estabelecendo relações estruturais de combinação, sequência, oposição e ritmo que produzem coerência e organização interna. Já a semântica discursiva diz respeito aos sentidos que emergem dessas articulações, considerando o contexto social, histórico e cultural em que o *discurso* se realiza. Para Fiorin (1998), não há separação rígida entre forma e significado: o sentido nasce precisamente do modo como a forma é utilizada em situações concretas de enunciação. Assim, compreender um *discurso* — seja uma conversa, um texto literário ou uma peça musical — exige reconhecer a interação viva entre estrutura (sintaxe) e valor simbólico (semântica) que o constitui.

A conversa do produtor com a tradição ("samba" como linguagem) constitui um fazer educativo situado culturalmente. A cada variação sugerida na lousa ou no teclado, o estudante é iniciado no *sistema linguístico* de um gênero, com suas regras combinatórias (*sintaxe do discurso* musical) e seus campos de sentido (*semântica do discurso*) que se renegociam no uso, no aqui-agora da sessão (Fiorin, 1998).

Quando o produtor diz “entenda bem onde começa e termina o seu padrão rítmico e aí você não precisará mais da partitura” (00:09:40), ele desloca o foco do suporte para a estrutura. É a aposta na interiorização do sistema — "a gramática do *groove*" — que liberta da dependência do artefato (tecnologia/partitura). A partitura é trampolim, não muleta; a autonomia performativa nasce quando o padrão vira *discurso* interiorizado e disponível para variações no uso (DA SILVA, 2012).

O uso da partitura no contexto analisado atua como importante suporte tecnológico, mesmo que o músico não tenha total domínio dela e mesmo que ele não tenha interesse em continuar a desenvolver tal domínio. Ela foi utilizada como uma estratégia imagética pontual – – um *sistema simbólico* —, adotada nesse contexto pelo fato de o produtor entender que ela poderia facilitar e agilizar o processo de aprendizagem de acordo com a finalidade — a gravação de guitarra em uma música — e de acordo com observacão de que o músico em questão seria capaz de compreender o ritmo a partir dela.

Segundo Vigotsky (*apud* DOS SANTOS OLIVEIRA *et al.*, 2019), a relação entre o indivíduo e o mundo não acontece de forma direta, mas é mediada através de um *sistema simbólico*, constituído por signos ou instrumentos (ferramentas, tecnologias). Para o autor (VIGOTSKY *apud* DOS SANTOS OLIVEIRA *et al.*, 2019), os signos — como a linguagem, os números, os gestos e as representações simbólicas — e os instrumentos — como ferramentas, tecnologias ou objetos culturais — funcionam como pontes entre o sujeito e o mundo, organizando o pensamento e transformando a atividade mental. Aprender, nesse sentido, significa internalizar modos de agir socialmente compartilhados, tornando-se capaz de usá-los — signos e instrumentos — de maneira consciente e criativa. Segundo o autor (VIGOTSKY *apud* DOS SANTOS OLIVEIRA *et al.*, 2019), essa mediação simbólica é o que permite ao indivíduo desenvolver funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e o raciocínio reflexivo.

Sob essa perspectiva de Vygotsky (*apud* DOS SANTOS OLIVEIRA *et al.*, 2019), a aprendizagem mediada por signos e instrumentos aparece de modo explícito no vídeo: o quadro pautado (signo gráfico, partitura), a contagem verbal, as onomatopeias, a guitarra e o sintetizador são mediações simbólicas e materiais que organizam a ação e expandem as funções psicológicas em jogo. O músico/estudante não aprende “diretamente” do mundo, mas por essas mediações que tecem o caminho entre intenção, percepção temporal e gesto motor (VIGOTSKY, *apud* DOS SANTOS OLIVEIRA *et al.*, 2019). Radford (2016) ajuda a nomear o papel de tais artefatos: eles são *intermediadores do pensamento e do sentir*.

Radford (2016) parte do princípio de que o conhecimento não é algo puramente mental ou interno ao indivíduo, mas um processo social e materialmente mediado, no qual o pensamento se manifesta por meio de gestos, palavras, símbolos e artefatos culturais. Para o autor, aprender significa participar de uma prática em que o sujeito se engaja corporal e simbolicamente, utilizando diferentes recursos semióticos para dar forma às suas ideias.

Esses recursos — sejam visuais, sonoros, verbais ou gestuais — não apenas expressam o pensamento, mas o constituem, pois é na relação entre o corpo, o outro e os artefatos que o sentido se produz. Assim, segundo Radford (2016), a cognição é compreendida como um fenômeno coletivo e encarnado, e não como um processo exclusivamente individual. Nessa perspectiva, os artefatos (como instrumentos, signos e representações gráficas) são fundamentais, porque funcionam como mediadores do pensamento, permitindo que o sujeito se relacione com o conhecimento de forma concreta e criativa.

Ao utilizar diferentes artefatos — instrumentos e signos — para ensinar ao músico o que deve ser gravado, o produtor alterna entre demonstrar no sintetizador, escrever na pauta e vocalizar onomatopeias, temos o que Melo (2018) descreve como *tradução intersemiótica* através da imitação. Não é mera "imitação" (mera cópia), mas representação com interpretação, nos termos de Maran (2003): o estudante precisa mapear significados de um sistema para outro, preservando relações rítmicas enquanto muda de suporte expressivo. Esse trânsito semiótico é, ele próprio, conteúdo formativo.

O feedback sobre "erro" ou "tocar diferente do proposto" — ou uma imitação não idêntica (MELO, 2018) — é tratado como sinal informativo, não como falha moral. Em termos de projeto, cada desvio reconfigura o problema: talvez o arranjo precise respirar mais; talvez a mão direita esteja "falando" outra variação que pode ser incorporada; talvez o estudante precise de outro artefato mediador. Essa plasticidade é a pedagogia do *design* que Schön (2000) descreve — e que o vídeo encena com naturalidade.

O vídeo também dramatiza a passagem na *escada da reflexão* (Schön, 2000): inicia-se com instruções diretas ("entra aqui, seca ali"), migra para tentativas autônomas do estudante (testar entradas, checar subdivisões), e culmina no feedback final, quando o aprendiz verbaliza o que aprendeu (00:19:06 e 00:19:59) — explicitando princípios que antes operava tacitamente. Esse topo da escada, a *reflexão-sobre-a-ação*, consolida entendimento transferível para situações futuras.

De maneira geral, o *home studio,* no processo analisado, funciona como uma "comunidade linguística" em miniatura, onde regras se estabilizam provisoriamente pela prática e pela escuta mútua. Esse microcosmo condensa os níveis cognitivo (organização combinatória),

interacional (performance coordenada) e social (negociação de significados) da linguagem musical. Aprender, nesse cenário, é participar e transformar, não apenas reproduzir.

Do lado do produtor/professor, a postura é a de um designer reflexivo: ele lê as respostas do estudante, calibra intervenções, alterna níveis de mediação, aproveita acasos, redesenha objetivos. Do lado do músico/estudante, o percurso é o de subir a *escada da reflexão*, transitando de imitações orientadas para justificativas próprias sobre o que, como e por que tocar de determinada maneira. Ambos habitam aquela *zona indeterminada da prática*, onde teoria e técnica se implicam continuamente.

No depoimento final, quando o músico comenta o que aprendeu, o ciclo se fecha como *reflexão-sobre-a-ação* que alimenta futuras *reflexões-na-ação*. Esse movimento retroalimentado — prática que produz reflexão que, por sua vez, reorganiza a prática — é a assinatura do método prático-reflexivo de Schön (2000) em contexto musical, mediado por uma teoria da linguagem como *ação conjunta* e por uma visão *intersemiótica* do ensino que Melo (2018) oferece.

Em suma, o vídeo não ilustra "aplicação" de um método; ele é o próprio método em ato: um processo de projeto, dialógico e reflexivo, onde aprender música é aprender uma linguagem no e pelo uso, com artefatos, signos e afetos, em comunidade e a partir de histórias de vida. No processo educativo do vídeo analisado, o ensinar e o produzir formam um só tecido — e é justamente essa costura que dá espessura formativa ao som que se grava.

5.4 ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA ATRAVÉS DO MINIDISCO COM NFC

Após a finalização das gravações, iniciou-se a etapa de mixagem e masterização, realizada de forma autônoma em um ambiente doméstico adaptado acusticamente com placas de espuma de lã de PET[77]. Essa etapa ocorreu em um pequeno quarto localizado nos fundos de uma loja de instrumentos de percussão — onde eu trabalhava e morava na época — situada na Rua Teodoro Sampaio, em São Paulo (SP), região reconhecida pela intensa circulação de músicos nacionais e internacionais — o que contribuiu simbolicamente para o caráter experimental do processo criativo. Foram utilizados, nesse procedimento, equipamentos como a mesa de

[77] "Espuma de lã de PET" é um material feito a partir da reciclagem de garrafas plásticas de PET (polietileno tereftalato), processadas até formarem fibras finas e flexíveis, que depois são transformadas em mantas ou painéis com aspecto de espuma ou lã sintética. A forma mais comum de uso é como isolante termoacústico — ou seja, serve para reduzir ruído e controlar temperatura em construções, veículos e até eletrodomésticos.

som Zoom Livetrack L8, um par de monitores JBL 305P MKII e um fone de ouvido AKG K240 MKII, compondo um ambiente de produção musical híbrido entre o profissional e o doméstico, típico das práticas contemporâneas de criação sonora.

Concluída a etapa técnica, o EP *Parecer* foi disponibilizado na plataforma Audius.co, uma rede descentralizada de compartilhamento musical[78] baseada em tecnologia *blockchain*[79]. A divulgação do projeto ocorreu por meio do perfil do autor na rede social Instagram, onde o *link* de acesso ao EP foi enviado a diversos interlocutores por mensagens diretas (*direct messages*), gerando trocas de feedback com o público — que podem ser visualizadas no Apêndice F, ao final desse texto.

Por fim, o EP foi também materializado em um minidisco físico, com tecnologia NFC (*Near Field Communication*) incorporado a sua estrutura, que através de um *link* — disponível no Apêndice G — reunia em plataformas digitais o Ep musical, o vídeo documentário, o vídeo de *making of* da gravação e um formulário de experiência — por meio do qual a audiência pôde colaborar com suas impressões a respeito do projeto e também propôr sugestões para futuros trabalhos. A integração do NFC ao minidisco transformou o suporte físico em um objeto inteligente, capaz de conectar o público diretamente aos conteúdos digitais da obra, inserindo o projeto no paradigma da Internet das Coisas (IoT).

De acordo com Santos *et al.* (2016, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 11), a Internet das Coisas (IoT) pressupõe que todos os aparelhos com capacidade de comunicação "tenham habilidades de prover e usar serviços, prover dados e reagir a eventos". Essa capacidade de reação e retroalimentação é essencial para compreender o caráter colaborativo do processo educativo em ambientes mediados pela IoT. Nesse sentido, em nosso caso, a partir da disponibilização do projeto em um dispositivo híbrido — físico/digital —, a audiência deixou de ocupar uma posição passiva e passou a participar ativamente da produção e interpretação do conhecimento.

Nessa perspectiva, a IoT, ao conectar criadores e audiência, converte a obra artística em um ambiente de aprendizagem expandido, onde a disponibilização de múltiplas camadas de

---

[78] Uma rede descentralizada de compartilhamento musical é uma plataforma digital em que artistas e ouvintes podem distribuir, acessar e remunerar obras musicais sem depender de intermediários — como gravadoras, editoras ou grandes serviços de streaming —, graças ao uso de uma infraestrutura criptográfica de confiança distribuída.

[79] A tecnologia *blockchain* é um banco de dados distribuído e imutável, onde cada transação (ou bloco de informação) é validada coletivamente por uma rede de computadores, e não por uma autoridade central. Isso garante transparência, segurança e rastreabilidade das informações. No contexto musical, essa tecnologia é usada para registrar a autoria, os direitos e as transações associadas a uma obra sonora, de forma pública e verificável.

conteúdo — o som, os vídeos de bastidores, os comentários técnicos — insere o espectador em uma experiência formativa que atravessa o campo sensorial e o cognitivo. Dessa forma, o aprendizado ocorre em rede, de forma recursiva e coletiva, pois cada interação do público com o material acessado pode gerar novas interpretações, discussões e produções derivadas.

A aprendizagem que emerge desse processo é bidirecional. De um lado, o produtor aprende com os feedback*s* da audiência: ao analisar as respostas do público; aprende sobre o impacto estético e emocional de sua obra — desenvolvendo o que poderíamos chamar de aprendizagem analítica e empática mediada por dados —; aprende sobre o alcance de sua criação e sobre a maneira como suas ideias são percebidas. Esse tipo de aprendizado permite ao artista/produtor compreender melhor sua audiência e aprimorar decisões criativas e comunicacionais em projetos futuros.

De outro lado, a audiência também aprende: o contato com os vídeos de bastidores e conteúdos complementares oferece uma imersão no processo de produção musical, revelando dimensões técnicas e conceituais que ampliam a compreensão sobre o fazer artístico; aprende sobre os bastidores da produção, os instrumentos utilizados, as decisões estéticas e até sobre o próprio ato de escutar criticamente. Isso transforma o ouvinte em um aprendiz autônomo, capaz de construir conhecimento a partir da observação e da reflexão sobre o processo criativo — desenvolvendo uma aprendizagem experiencial e interpretativa, sustentada pela interação com um sistema inteligente e pela mediação tecnológica. Como resultado, produtor e audiência aprendem em camadas distintas de um mesmo sistema colaborativo, sustentado pela lógica da interconectividade da IoT.

Essa experiência exemplifica o que Da Silva, Lemos e Rufino (2020) definem como a constituição de "ecossistemas inteligentes"**,** formados pela interação entre dispositivos conectados que coletam, trocam e geram dados entre si e com o usuário, "permitindo a interação com as pessoas que os usam" (GÓMEZ *et al*., 2013, p. 132, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 3). Nessa perspectiva, o dispositivo NFC deixa de ser apenas um suporte de distribuição musical e se torna um mediador cognitivo, que ao conectar o público aos bastidores da obra, estimula a curiosidade e o aprendizado.

Além disso, a proposta se aproxima dos conceitos de *E-learning* e *U-learning*, definidos por Abbasy e Quesada (2017, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 13) como a combinação entre fisicalidade e virtualidade, e por Yahya, Ahmad e Jalil (2010, *apud* DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020, p. 13) como a aprendizagem que ocorre "a qualquer momento e em qualquer lugar", mediada por dispositivos conectados. Assim, a obra artística distribuída por

meio da IoT torna-se um ponto de convergência entre arte, tecnologia e pedagogia: uma prática de educação ubíqua que rompe fronteiras entre o ensinar, o criar e o compartilhar.

Da Silva, Lemos e Rufino (2020) também destacam que a IoT permite a criação de laboratórios vivos (*Living Labs*), espaços sensoriados em que o aprendizado acontece de forma prática, colaborativa e imersiva. De maneira análoga, o dispositivo NFC no contexto de nossa pesquisa funcionou como um "laboratório vivo" portátil: ele colocou o público dentro do processo criativo, permitindo que cada ouvinte explorasse os elementos que compõem a obra e construa conhecimento a partir da interação com o próprio objeto conectado.

O processo educativo, nesse contexto, não se encerra na escuta do EP, mas se amplia para o campo da coautoria, da aprendizagem significativa e da participação ativa, reafirmando que a educação contemporânea, quando permeada pela Internet das Coisas, não se limita à transmissão de informações, mas constitui um espaço de colaboração e invenção contínua. Esse tipo de prática reconfigura o papel da audiência, deslocando-a da posição de consumidora passiva para a de participante ativa de um processo de aprendizagem colaborativa.

A inclusão de um formulário de experiência interativo — disponível no Apêndice H [80] —, também acessado via NFC, aprofunda essa dimensão colaborativa no sentido de que o dispositivo passa a funcionar como um mecanismo de feedback educacional em tempo real, permitindo que os ouvintes compartilhem impressões, críticas e sugestões para futuros trabalhos[81]. Tal recurso converte a "recepção" de conteúdo em produção de conhecimento, instaurando o que poderíamos chamar de uma ecologia cognitiva de colaboração, na qual o aprendizado emerge da troca horizontal entre criador e audiência. O público, ao refletir sobre a obra e con-

[80] No Apêndice G apresenta-se o formulário em sua versão em branco (sem preenchimento) e, em seguida, no Apêndice I, encontra-se o *link* de acesso a uma planilha com os formulários respondidos. No momento da redação deste texto, ainda não há — ou há muito poucas — respostas registradas, uma vez que, devido ao elevado custo de produção do Minidisco com tecnologia NFC, foi possível confeccionar apenas quatro unidades do dispositivo. Entretanto, a referida planilha permitirá a formação de uma base de dados com todos os feedbacks coletados não apenas a partir dessas quatro unidades — no estágio atual da investigação —, mas também de futuras respostas, possibilitando análises em pesquisas posteriores.

[81] Não me deterei, neste momento, na análise das perguntas, impressões, críticas ou sugestões apresentadas nos formulários — considerando os limites desta pesquisa —, mas concentrarei a atenção no duplo papel que esse instrumento desempenha no processo em questão: seu caráter simbólico, enquanto gesto de abertura ao diálogo e de valorização da escuta; e seu caráter pragmático, como ferramenta efetiva de coleta e organização de percepções que poderão orientar investigações futuras. Deixo, portanto, para outra oportunidade, a análise do potencial desse feedback em influenciar, qualitativa e quantitativamente, a aprendizagem e o trabalho do produtor musical que o recebe.

tribuir com novas ideias, torna-se coautor de um processo de aprendizagem dialógica, participativa e contínua, reforçando a consonância com o ideal de educação ubíqua e colaborativa (TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015).

No nosso caso, essa colaboração ocorre em um nível interpretativo e cognitivo. O processo educativo não se encerra com a finalização do produto artístico, pois a IoT, através do dispositivo, mantém ativa a possibilidade de interação simbólica. O dispositivo NFC, portanto, reage à ação do público ao ser acionado, oferecendo conteúdo multimídia e coletando informações como comentários, impressões e sugestões, o que gera um ciclo de retroalimentação que atualiza continuamente o valor e o sentido da obra. Nesse caso, ainda que não exista coautoria estética — já que a obra foi finalizada —, há uma coautoria interpretativa e cognitiva, em que o público participa da reconstrução simbólica da obra ao atribuir novos significados e influenciar produções futuras. Nesse sentido, a colaboração continua mesmo após a conclusão da obra, configurando um fluxo contínuo de conhecimento.

Da Silva, Lemos e Rufino (2020, p. 12) explicam que a IoT possibilita uma educação que se estende "em qualquer lugar e em todo momento", essa característica ubíqua indica que a aprendizagem não depende da produção simultânea de algo novo, mas da manutenção de um diálogo constante entre sujeitos e sistemas. Assim, mesmo com a obra finalizada, o ambiente conectado do dispositivo NFC permanece ativo como espaço educativo, onde a informação circula, se transforma e gera novas compreensões em um processo de retroalimentação contínua.

Das Silva, Lemos e Rufino (2020) argumentam que a IoT desloca o foco da educação da transmissão linear para a interação em rede, substituindo a lógica da emissão unidirecional pela coaprendizagem distribuída. O formulário de experiência anexado ao dispositivo NFC cumpre, nesse sentido, uma função pedagógica de interface reflexiva: é o espaço em que o público pensa sobre o que ouviu e o artista reflete sobre o que produziu. Mesmo que o público não altere o conteúdo da obra, ele transforma seu contexto de sentido, e o artista, ao reagir a essas transformações, também se modifica — o que configura uma aprendizagem colaborativa mediada por dados, afetos e reflexão compartilhada. Assim, ainda que não exista coautoria material, há uma colaboração simbólica, cognitiva e interpretativa. Essa experiência reflexiva transforma informação em conhecimento compartilhado. Em termos pedagógicos, a obra artística mediada pela IoT deixa de ser um "ponto final" e passa a constituir-se como um dispositivo de aprendizagem permanente — um artefato que, mesmo em repouso material, continua ensinando, conectando e aprendendo.

Essas práticas dissolvem as fronteiras entre ensinar, aprender e criar, ao mesmo tempo em que reconfiguram a noção de autoria e de experiência estética. O minidisco com NFC constitui, assim, um microecossistema de aprendizagem conectado, no qual cada interação — a escuta, o acesso ao *making of*, o preenchimento do formulário — torna-se um ato educativo, sustentado por um ciclo contínuo de retroalimentação de saberes.

Dessa maneira, a experiência do EP interativo disponibilizado através de um minidisco com NFC exemplifica o potencial da IoT e do NFC como mediadores de processos colaborativos de aprendizagem. A arte, nesse contexto, deixou de ser apenas objeto de fruição e se transformou em um espaço de formação compartilhada, no qual o público foi convidado a pensar, sentir e produzir junto. A interconexão entre o humano e o tecnológico, que os autores (DA SILVA; LEMOS; RUFINO, 2020; TUBINO; QUINCOZES; KAZIENKO, 2015) descrevem como marca da IoT, adquire, aqui, uma dimensão pedagógica e poética: uma forma de educar pela experiência, pela criação e pela interação.

Mesmo que não tenha havido interação física direta — no sentido de encontros presenciais ou trocas síncronas entre produtor e público —, a aprendizagem colaborativa ainda aconteceu, mas em outra camada: a da interconexão mediada por tecnologias ubíquas. O dispositivo com NFC atuou justamente como esse mediador: ele transformou o objeto físico (minidisco) em um nó cognitivo, um ponto de convergência entre o saber técnico do artista e a curiosidade interpretativa da audiência. Mesmo que o contato não tenha sido presencial, ocorreu uma colaboração cognitiva — um diálogo entre o que foi produzido e o que foi aprendido, onde cada parte influenciou a outra em tempos e espaços distintos.

Desse modo, a colaboração não se restringiu ao contato humano direto, mas se manifestou na troca simbólica e informacional que a tecnologia tornou possível. A audiência participou da obra não apenas consumindo, mas reinterpretando e respondendo; o produtor, por sua vez, educou e foi educado nesse processo de retroalimentação. Assim, a educação colaborativa nesse contexto foi difusa, recíproca e distribuída, sustentada por uma infraestrutura digital que permitiu a continuidade da aprendizagem mesmo sem interação física, reafirmando a ideia de que a colaboração é antes de tudo um fluxo de conhecimento, não um lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir esta pesquisa é, de certo modo, retornar ao ponto de partida com outros ouvidos. O percurso realizado entre a prática e a reflexão, entre o estúdio e a escrita, permitiu compreender que a produção musical, mais do que um campo técnico ou artístico, constitui-se como espaço de aprendizagem vivo, situado e relacional. Ao longo deste trabalho, investiguei como a aprendizagem musical se manifesta em três dimensões — *autônoma-subjetiva*, *comunicativo-reflexiva* e *colaborativo-participativa* —, reconhecendo nelas não apenas modos distintos de aprender, mas também formas complementares de construção de sentido e de identidade musical.

Quando iniciei esta investigação, movia-me pela inquietação de compreender como, no contexto contemporâneo de transformações tecnológicas, músicos e produtores aprendem ao produzir. A hipótese de que o processo de produção musical poderia ser reconhecido como um ambiente fértil de aprendizagem se confirmou de modo mais amplo do que eu imaginava e produzir música revelou-se um ato pedagógico em si, no qual o aprender e o fazer se entrelaçam de maneira inseparável, sustentados por experiências estéticas, afetivas e culturais que se atualizam continuamente.

A dimensão *autônoma-subjetiva* evidenciou a força da *autoexperimentação* como prática formativa. Produzir sozinho, testar arranjos, errar e recomeçar — todas essas ações compõem um modo de aprender que não se reduz ao autodidatismo romântico, mas se aproxima de um fazer reflexivo no sentido de Schön (2000). O produtor solitário é também um pesquisador de si mesmo, um sujeito que pensa com o som e transforma a escuta em ferramenta epistemológica. A autoaprendizagem que emerge nesse contexto é orientada pela curiosidade, pela sensibilidade auditiva e pela busca de coerência estética, e revela que o estúdio, mesmo quando habitado por um único corpo, nunca é silencioso: ele ressoa as experiências culturais, musicais e afetivas acumuladas ao longo da trajetória do sujeito.

Essa aprendizagem autônoma, porém, não é solitária. Ela está ancorada em uma rede de referências — vídeos, tutoriais, fóruns, colaborações informais — que configuram uma pedagogia difusa da cultura digital. O autodidata contemporâneo é, antes de tudo, um aprendiz em rede. Essa constatação confirma que o aprender no contexto digital não se dá mais por oposição ao ensinar, mas como uma experiência distribuída, na qual cada sujeito se torna produtor e receptor de conhecimento. O estúdio, nesse sentido, é também uma sala de aula expandida, em

que o conhecimento circula por vias não institucionais, alimentando a autonomia criativa sem dissociá-la do coletivo.

A dimensão *comunicativo-reflexiva* revelou-se igualmente decisiva para compreender a aprendizagem na produção musical. No diálogo entre produtor e músico, há uma pedagogia implícita que se constrói pela escuta, pela negociação estética e pela reflexão em ação. Cada troca, cada sugestão, cada ajuste técnico torna-se um ato formativo. Nesse processo, o conhecimento emerge não como transmissão, mas como co-construção, em consonância com a ideia de mediação dialógica defendida por Paulo Freire (1996). O produtor atua, aqui, como um mediador que problematiza, provoca e orienta, sem impor caminhos, e o músico aprende a ouvir não apenas os sons, mas também as intenções e os contextos que os sustentam.

Essa prática reflexiva, que se manifesta no ato de gravar, editar e escutar criticamente, aproxima-se do que Schön (2000) denomina *reflexão-na-ação* e *reflexãos-sobre-a-ação* — um movimento contínuo entre fazer e pensar o que se faz. Nesse ciclo, a aprendizagem se dá no próprio gesto técnico e criativo, e o erro se torna oportunidade de descoberta. A produção musical, assim, se configura como laboratório de pensamento prático, em que se aprende a decidir, negociar e reinventar, num fluxo constante de ação e reflexão.

A dimensão *colaborativo-participativa*, por sua vez, ampliou o horizonte desta pesquisa ao mostrar que o aprendizado musical, no contexto da cultura digital, não se limita ao estúdio nem ao produto final. Ele se estende às interações em plataformas, às trocas com o público e às reinterpretações que surgem após o lançamento de uma obra. A circulação digital transforma o ouvinte em participante, e o feedback — seja em respotas a questionários, em um comentário em uma rede social, em um remix[82] ou em um vídeo de reação[83] — torna-se parte do processo formativo do artista. Nesse ambiente, aprender música é também aprender a lidar com fluxos de sentido e de reconhecimento, com a imprevisibilidade das redes e com a pluralidade de escutas.

O Fanzine Holográfico com tecnologia NFC — o Minidisco com NFC —, concebido como extensão do projeto artístico e metodológico, exemplificou de modo concreto essa ampliação do campo da aprendizagem. Ao integrar som, imagem, interatividade e colaboração,

[82] Um vídeo remix é uma obra audiovisual criada a partir da reutilização, reinterpretação ou combinação de materiais pré-existentes — trechos de filmes, séries, clipes, propagandas, vídeos caseiros, animações, entre outros — para construir um novo sentido, narrativa ou estética.

[83] Um vídeo de reação é um tipo de produção audiovisual em que uma pessoa (ou grupo) é filmada assistindo a outro conteúdo — como um clipe, trailer, performance, discurso, ou até mesmo outro vídeo — e expressando suas reações em tempo real.

esse dispositivo transformou a obra em espaço de diálogo, abrindo novas possibilidades para pensar a educação musical na era digital. O público, ao interagir com o fanzine, deixou de ser mero receptor para tornar-se coautor simbólico, devolvendo ao processo de produção o caráter comunitário e coletivo que a digitalização, em certa medida, havia fragmentado.

Ao articular essas três dimensões, eu percebi que a aprendizagem musical em contextos de produção não é linear nem hierárquica. Ela se dá em espiral, em ciclos que se retroalimentam: o gesto autônomo nutre o diálogo; o diálogo provoca novas colaborações; e a colaboração alimenta novas experiências autônomas. Essa dinâmica rizomática revela que o conhecimento musical contemporâneo cresce por conexões, não por sucessão. A produção musical torna-se, então, um território de fronteira onde o técnico e o sensível, o individual e o coletivo, o humano e o digital se misturam.

A metodologia a/r/tográfica, que sustentou este percurso, foi fundamental para legitimar essa sobreposição de papéis e experiências. Ao permitir que eu habitasse simultaneamente os lugares de artista, professor e pesquisador, ela possibilitou uma escrita que não separa o fazer do pensar. A pesquisa se fez obra, e a obra se fez pesquisa. Essa indissociabilidade confirmou a pertinência de compreender o estúdio como espaço pedagógico e epistemológico — um lugar onde o conhecimento não se produz apenas sobre a música, mas através da música.

Ao longo do processo, a integração entre a a/r/tografia e o conceito de processo de projeto de Schön (2000) evidenciou que a aprendizagem no estúdio se aproxima da aprendizagem em outras áreas criativas: arquitetura, design, artes visuais. Em todos esses campos, o conhecimento nasce do fazer reflexivo, do confronto entre intenção e resultado, do diálogo entre imaginação e matéria. A produção musical, assim, pode ser entendida como um design sonoro em sentido amplo, no qual o som é o material de pensamento e o ouvido, o instrumento de crítica.

Do ponto de vista educacional, as análises realizadas permitem afirmar que o reconhecimento da produção musical como espaço de aprendizagem amplia a noção tradicional de ensino musical. Aprender música não é apenas dominar técnicas instrumentais ou ler partituras; é participar de processos criativos, compreender contextos culturais e desenvolver autonomia estética. Essa compreensão desloca a ênfase da instrução para a experiência, do produto para o processo, e propõe uma pedagogia da escuta e da experimentação.

No campo da Educação Musical, essa perspectiva convida a repensar os currículos e práticas docentes, especialmente no ensino superior, onde a produção musical ainda é muitas vezes tratada como aplicação técnica e não como prática reflexiva. Integrar o estúdio às práticas pedagógicas — e principalmente o modelo de processo de projeto às essas práticas — significa

reconhecer que o ato de produzir é também um ato de aprender e que, ao orientar produções, o educador não apenas ensina música, mas ensina a pensar musicalmente.

Do ponto de vista cultural, a pesquisa reafirma que a transformação digital não substituiu as formas coletivas de fazer música, mas as reconfigurou. O digital não apagou o humano: ele o multiplicou em novas interfaces, novas comunidades e novas linguagens. A convivência entre práticas analógicas e digitais, entre encontros presenciais e virtuais, mostra que o aprendizado musical contemporâneo é híbrido por natureza. A cultura digital, longe de ser ameaça, é uma ampliação do território onde o som e o saber se encontram.

No entanto, esse mesmo ambiente impõe desafios que a educação precisa considerar: a precarização do trabalho artístico, a efemeridade dos produtos culturais e a pressão por visibilidade imediata. A aprendizagem musical, nesse contexto, deve incluir também uma formação crítica que permita aos artistas compreender e negociar as condições de produção no mercado digital. Educar para a autonomia, nesse caso, é também educar para a sustentabilidade.

Do ponto de vista epistemológico, esta tese demonstra que a aprendizagem musical não pode ser compreendida apenas como aquisição de competências, mas como processo de construção de sentido mediado pela experiência estética. O saber que emerge da produção é um saber sensível e situado, que se dá na relação entre sujeito, tecnologia e cultura. Nesse sentido, a produção musical é uma forma de conhecimento encarnado, no qual o corpo que toca, escuta e decide, é também o corpo que pensa.

Metodologicamente, o percurso da pesquisa confirmou a potência da a/r/tografia como estratégia investigativa no campo da Educação Musical. Sua abertura à experimentação, sua ênfase na contiguidade entre arte e pedagogia e seu compromisso com a reflexão viva se mostraram compatíveis com a complexidade da produção musical. O uso de registros audiovisuais como narrativa da aprendizagem ampliou o alcance analítico, permitindo observar a construção do conhecimento em ação, e não apenas em discurso.

Ao finalizar esta tese, reconheço que o processo investigativo não se encerra com o texto. Cada som produzido, cada diálogo registrado e cada interação com o público constituem camadas de um aprendizado que permanece em movimento. A produção musical, ao ser compreendida como espaço de formação, desafia fronteiras entre ensino, criação e pesquisa, convidando educadores e artistas a pensarem juntos sobre o que significa aprender na contemporaneidade.

As contribuições deste trabalho, portanto, se estendem em três direções principais: no campo da Educação Musical, propõe uma ampliação teórica e metodológica que inclui o estúdio e o ambiente digital como espaços legítimos de aprendizagem; no campo da Produção Musical,

oferece uma leitura pedagógica das práticas de criação e gravação; e no campo mais amplo da Educação e Cultura, reforça a necessidade de compreender a arte como forma de conhecimento e de resistência frente às lógicas de padronização do mercado.

Como desdobramento futuro, considero relevante aprofundar as investigações sobre como as tecnologias emergentes — especialmente a inteligência artificial e os ambientes imersivos — impactarão as dinâmicas de aprendizagem na produção musical. Esses novos contextos, se observados criticamente, poderão ampliar ainda mais a compreensão da relação entre criação, escuta e educação.

Encerrar esta tese é reconhecer que o som, como o conhecimento, não se conclui: reverbera. A produção musical continua sendo o meu modo de aprender o mundo — um espaço de tradução entre o vivido e o imaginado, entre o humano e o digital, entre o saber e o sentir. Que esta pesquisa possa ecoar, portanto, como convite à escuta — uma escuta que ensina, transforma e nos lembra que aprender é, sempre, uma forma de compor.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Ana Maria; BERNARDES, Célia; RIBEIRO, Jussara; FERNANDES, Cida; DIAS, Cristiane. A holografia e as tecnologias do imaginário. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais** […] Rio de Janeiro: – Intercom, 2015. p. 569-582.

CANECA, Gabriel Lira. **Ensino de guitarra e desenvolvimento da audiação: reflexões com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon**. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2021.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. **Cadernos de tradução**, Porto Alegre, v. 1, n. 9, p. 1-74, 2000.

SILVA, Augusto Soares da. Sistema e variação: quão sistemático pode ser o sistema linguístico num modelo baseado no uso? **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 15-32, 2012.

DA SILVA, Luiz Gustavo Pereira; LEMOS, Thiago Oliveira; RUFINO, Hugo Leonardo Pereira. O impacto da Internet das Coisas na educação: uma revisão. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 1-21, 2020.

DA SILVA GASPAR, Ana Carolina. **O poder criador da imaginação: experimentação e criação artística em coro.** 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DE PODESTÁ, Nathan Tejada. **O autodidatismo na formação musical:** revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical. 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil, 2013.

DOS SANTOS OLIVEIRA, Francelizia Ribeiro; SOUZA, Sidinéia Maria de; BATISTA, Eraldo Carlos. Pensamento, linguagem e comunicação: uma reflexão sobre estes processos mentais na prática psicológica. **Revista Científica UniScientiae**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 50-65, 2019.

ERBISTE, Gregor Castro. **Harmonias virtuais:** comunidade e tecnologia na era da produção musical digital. 2024. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil, 2024.

FIORIN, José Luis. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, Sanderson Vinicius Pereira; AZEVEDO, Welton Gomes; ALVES, Guilherme Bessa; JULIO, Jonathan Costa Pereira; VALADARES, Luciano Pimenta. NFC (Near Field Communication; Campo próximo de comunicação) entendimento e aceitação. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 350-355, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogy of praxis:** a dialectical philosophy of education. Albany: Suny Press, 1996. E-book.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical:** alternativas tecnológicas. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, Brasil, 2002.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 1-118, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. *In*: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância.** Campinas: Papirus, 2018.

LEYSHON, Andrew. **Reformatted:** Code, networks, and the transformation of the music industry. Oxford University Press, 2014. E-book.

LIMA, Sarah Camilla Ferreira de Oliveira; ARAGÃO, Laura; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha: HAZIN, Izabel. A regra e a improvisação: dinâmica criativa entre músicos brasileiros acadêmicos e autodidatas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 124, p. 364–375, 2024.

MACEDO, Frederico Alberto Barbosa. O processo de produção musical na indústria fonográfica: questões técnicas e musicais envolvidas no processo de produção musical em estúdio. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Santa Catarina, v. 6, p. 1-7, 2006.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MAGALHÃES, Henrique. **A trajetória do fanzine no Brasil:** da marginalidade à universidade. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2016.

MARAN, Timo. Mimesis as a phenomenon of semiotic communication. **Σημειωτκή - Sign Systems Studies**, Frankfurt, v. 31, n. 1, p. 191-215, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Rita Irwin: a a/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 17–28, 2022.

MELO, Felipe Brito de. **Imitação e ritmo:** um estudo de caso da semiose no aprendizado musical percussivo. 2018. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

_____. **O ensino coletivo de percussão e as práticas de ensino/aprendizagem inerentes a ele.** 2014. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

NASSAR, Victor; VIEIRA, Milton Luiz Horn. A internet das coisas com as tecnologias RFID e NFC. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 11., 2014, Gramado. **Anais** […]. Gramado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. p. 1-13.

NUNES, Moema Pereira; MALAGRI, Claudia Alba Natali. O estado da arte sobre transformação digital e blended education. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-19, 2023.

PLAZA, Júlio; BAUMSTEIN, Moysés. O Arco-íris no Ar Curvo. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo, 2005. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/100388-o-arco-iris-no-ar-curvo. Acesso em: 08 out. 2025.

PORTELA, Ricardo Jorge Gonçalves. **Sistema de Gestão e Disponibilização de Conteúdos através de NFC.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Informática e de Computadores) – Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, Lisboa, 2008.

RADFORD, L. The theory of objectification and its place among sociocultural research in mathematics education. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 2, p. 187-206, ago. 2016.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. E-book.

SORTICA, Fabricio de Albuquerque. **O fazer além do filme:** o *making of* como produto da realização cinematográfica. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

STEIN, Leandro; VIEIRA, Glicia; QUADROS, Ruy. A dinâmica da inovação na indústria fonográfica e as transformações no processo de produção musical. **Desafio Online**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 747–774, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In:* **Complexidade:** redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 2014. p. 61–93.

TRIGGS, Teal. Scissors and Glue: Punk Fanzines and the Creation of a DIY Aesthetic. **Journal of Design History**, Oxford, v. 19, n. 1, p. 69-83, 2006.

TUBINO, Emilio R.; QUINCOZES, Silvio E.; KAZIENKO, Juliano F. Comunicaçao por campo de proximidade: Tecnologia, aplicaçoes e questoes de segurança. *In:* NUNES, Eunice P. dos Santos; PEREIRA, Maurício Fernando Lima (Organizadores). **Tendências e Técnicas em Sistemas Computacionais**, v. 1. Cuiabá: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 41-59.

ZAVAM, Áurea Suely. Fanzine: a plurivalência paratópica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 9-28, 2006.

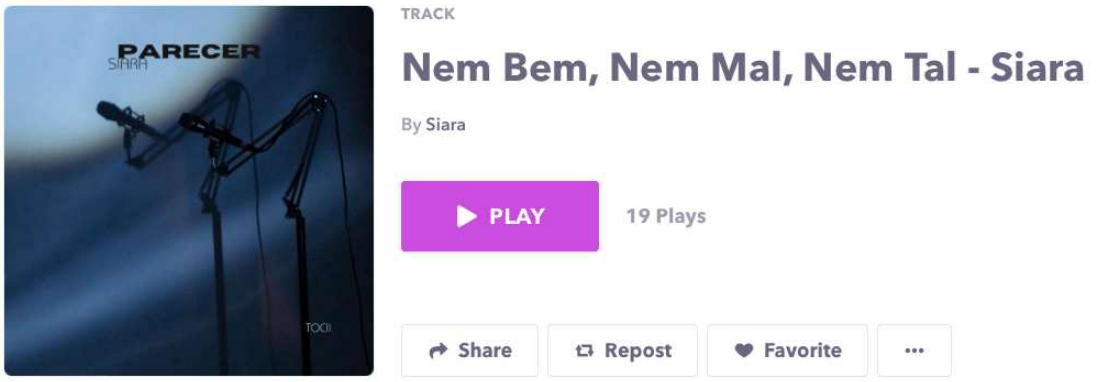
APÊNDICE A – Ep *“Parecer”* e música *"Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal"*

Segue os *link*s para acesso do Ep “*Parecer”* e da track *"Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*", disponíveis na plataforma de *stream* Audius.co.

EP PARECER

Disponível em: https://audius.co/Felipe_Siara/album/parecer-tocii

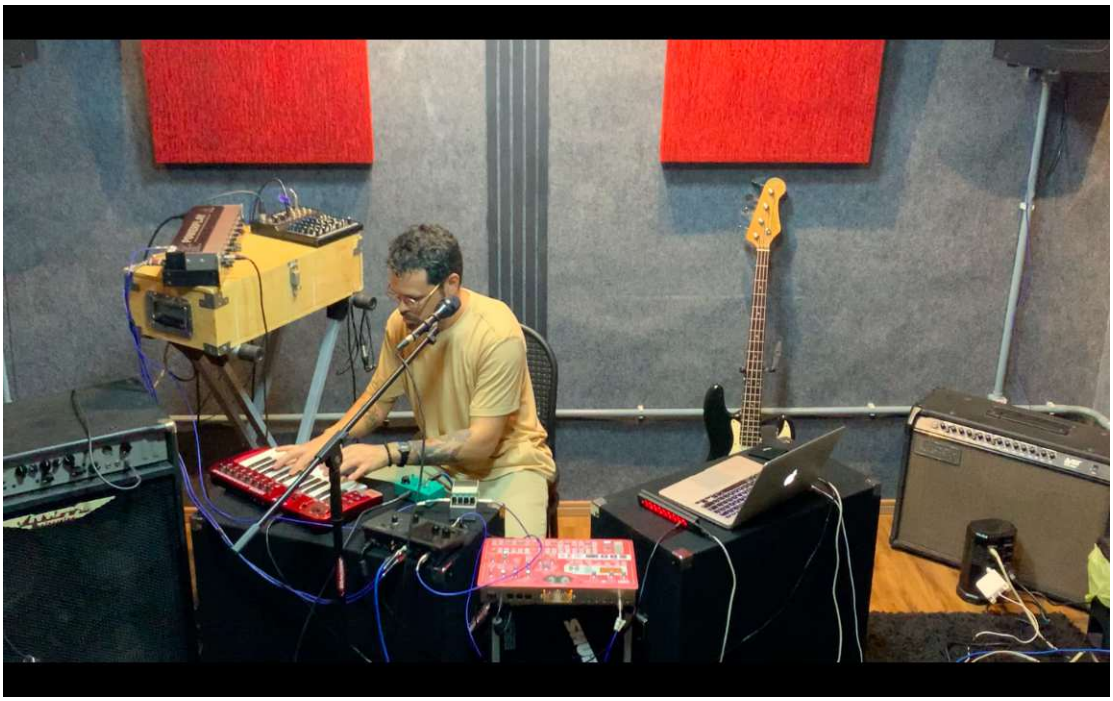
Track - "Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal"



Disponível em: https://audius.co/Felipe_Siara/nem-bem-nem-mal-nem-tal-siara-1

APÊNDICE B – ***Making of de "Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal" – Ep Parecer (2024)***

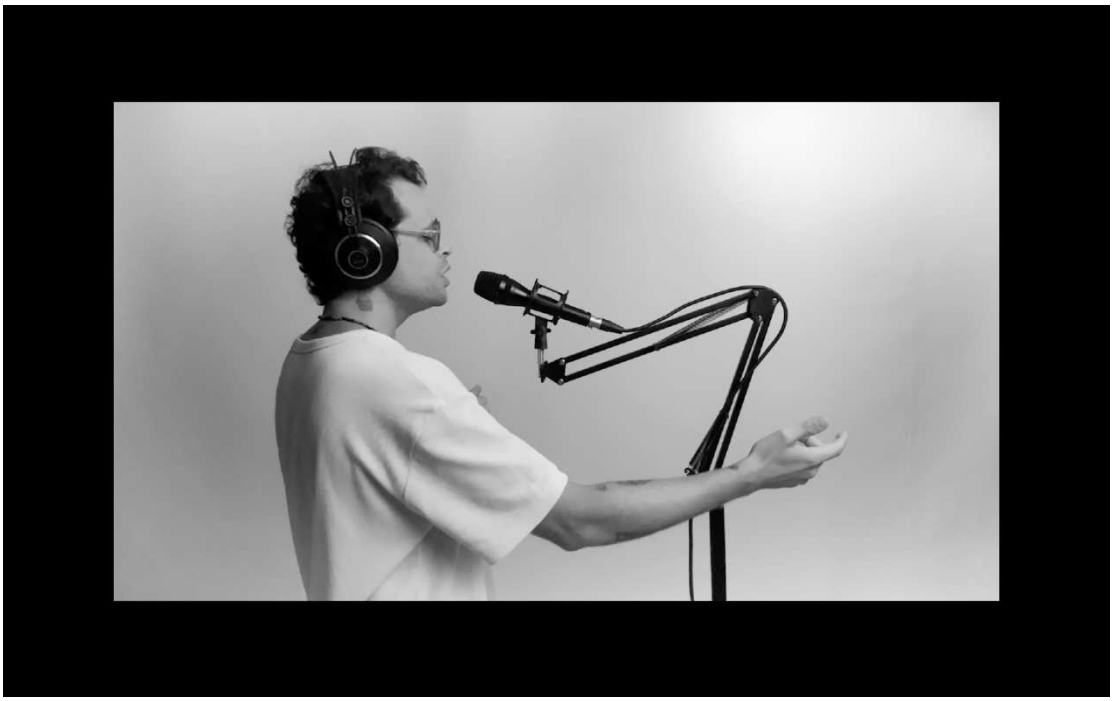
Segue o vídeo da gravação de todos os instrumentos realizada pelo autor através da *autoexperimentação* no Estúdio WM, em Natal RN.



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jTuQKyf6Rnw

APÊNDICE C – Vídeo de gravação de voz

Segue o vídeo da gravação de voz da música *"Nem bem, Nem Mal, Nem Tal"* no Estúdio Loc Studios, em João Pessoa PB.



Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Kyg02S1Ly4iBnrTwTYAnHKJtZnLOl0s3?usp=share_link

APÊNDICE D – Termos Assinados

Segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, Depoimentos e Sons, assinados por Gian Luca Nicolai Barbero concordando em participar desta pesquisa e autorizando a utilização de sua imagem, depoimentos e sons na mesma.

Docusign Envelope ID: 75D36208-16F7-4BA3-A9F1-27A979C073D6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FACED/UFJF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Autoexperimentação, prática reflexiva e colaboração: uma abordagem tridimensional da aprendizagem na produção musical”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é por acreditarmos que "a produção musical não é apenas um ato técnico ou artístico isolado, mas um espaço formativo". Para tanto, trilharemos a construção de nossa hipótese "de que acontece aprendizado em um processo de produção musical.” Nesta pesquisa pretendemos “investigar como acontece a aprendizagem na produção musical de uma música através da autoexperimentação, da prática reflexiva e da colaboração".

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Você participará de três dias de gravação em um home studio.

Você também será filmado e ou fotografado, pois todos os encontros serão registrados em áudio e vídeo e por isso precisará assinar um Termo de Autorização de Uso de Imagens, Depoimentos e Sons.

A captação, mixagem e masterização do áudio do material serão realizados pelo pesquisador. A captação e edição de vídeo e imagens serão realizadas por profissional responsável.

Você também precisará participar de uma entrevista de aproximadamente 30 (trinta) minutos durante as gravações.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: “o eventual risco de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação que aconteça durante o processo, sobre as quais em acaso de ocorrência realizaremos uma explicação sobre o fato de tratar-se de uma pesquisa que visa analisar um processo educativo e que em seu curso é necessário muitas das vezes estar de frente com algumas dificuldades que quando constatadas pelo próprio participante podem gerar desconforto, porém é natural que haja o desconforto para que haja o aprendizado. Outro risco é o desconforto que pode ser ocasionado a partir da exposição da sua imagem de um momento ou outro devido o fato de que o produto final da pesquisa será um vídeo documentário mostrando o making of de todo o processo, porém para evitar tal risco o mesmo será mostrado primeiramente a você que poderá apontar momentos os quais não gostaria que fossem exibidos e nós realizaremos a retirada e reedição do material”.A pesquisa pode ajudar "na aplicação do modelo em outros contextos musicais, na criação de sequências didáticas baseadas em estações digitais de trabalho, no estudo de ecologias colaborativas on-line, na análise da relação entre produção humana e inteligência artificial generativa e no aprofundamento de questões éticas e autorais em coautorias distribuídas".

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é tratado. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique

Docusign Envelope ID: 75D36208-16F7-4BA3-A9F1-27A979C073D6

sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Paulo, 22 de agosto de 2025.

DocuSigned by:
Gian Luca Nicolai Barbero
7C4D0DAAEC7445D...

Gian Luca Nicolai Barbero

Assinado por:
Felipe Brito de melo
09E620D10BBA443...

Felipe Brito de Melo - Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Felipe Brito de Melo Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação -
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
CEP: 36036-900
Fone: (11) 96139 4344
E-mail: felipe.melo@estudante.ufjf.br

Docusign Envelope ID: 7959BEA1-2994-405A-8815-4D0A623A310C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FACED/UFJF

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, DEPOIMENTOS E SONS

Eu nome Gian Luca Nicolai Barbero, CPF 409.126.728-97, RG 370647993 SSP/SP, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, depoimento e gravações sonoras de instrumentos musicais, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Felipe Brito de Melo, inscrito no CPF 038.310.811-07, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "Autoexperimentação, prática reflexiva e colaboração: uma abordagem tridimensional da aprendizagem na produção musical" a realizar as fotos, vídeos e gravações de áudio que se façam necessárias e a colher meu depoimento para a construção do vídeo documentário que será o resultado dessa pesquisa.

Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização destas fotos, vídeos e sons (seus respectivos negativos ou cópias) e depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências, vídeos), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificados.

Quanto aos direitos autorais referentes às obras, fonogramas, arranjos, direitos conexos ou outro direito decorrente da produção fonográfica e audiovisual do conteúdo que fará parte do processo educativo foco da pesquisa, fico CIENTE que serão tratados e abrangidos conforme a Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais), a constar: no registro das obras serão incluídos seus autores e compositores conforme entendido pela lei supracitada; na geração do ISRC dos fonogramas serão incluídos todos os profissionais participantes em sua produção referentes a seus respectivos direitos conexos (produtor musical, arranjador, intérprete, guitarrista, baixista, tecladista, baterista, percussionista, mixador, masterizador).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem, depoimentos e sons gravados acima mencionados em todo território nacional, das seguintes formas: (i) home page (site que contenha o material científico e de resultados da pesquisa realizada, sites ou portais que façam reportagens ou matérias informativas sobre a pesquisa);

(II) mídia eletrônica (vídeo documentário que será realizado para a conclusão da pesquisa e defesa da tese, vídeos para redes sociais - YouTube, Instagram -, vídeos para serem utilizados em práticas educativas e em materiais educativos oriundos da pesquisa).

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos e entrevistas por mim fornecidos,

Docusign Envelope ID: 7959BEA1-2994-405A-8815-4D0A623A310C

abdicando do direito de reclamar de qualquer direito referente à minha imagem e/ou som da minha voz presentes nos depoimentos.

São Paulo, 22 de agosto de 2025.

DocuSigned by:
Gian Luca Nicolai Barbero
7C4D0DAAEC7445D...

Gian Luca Nicolai Barbero

Assinado por:
Felipe Brito de melo
09E620D10BBA443...

Felipe Brito de Melo (pesquisador)

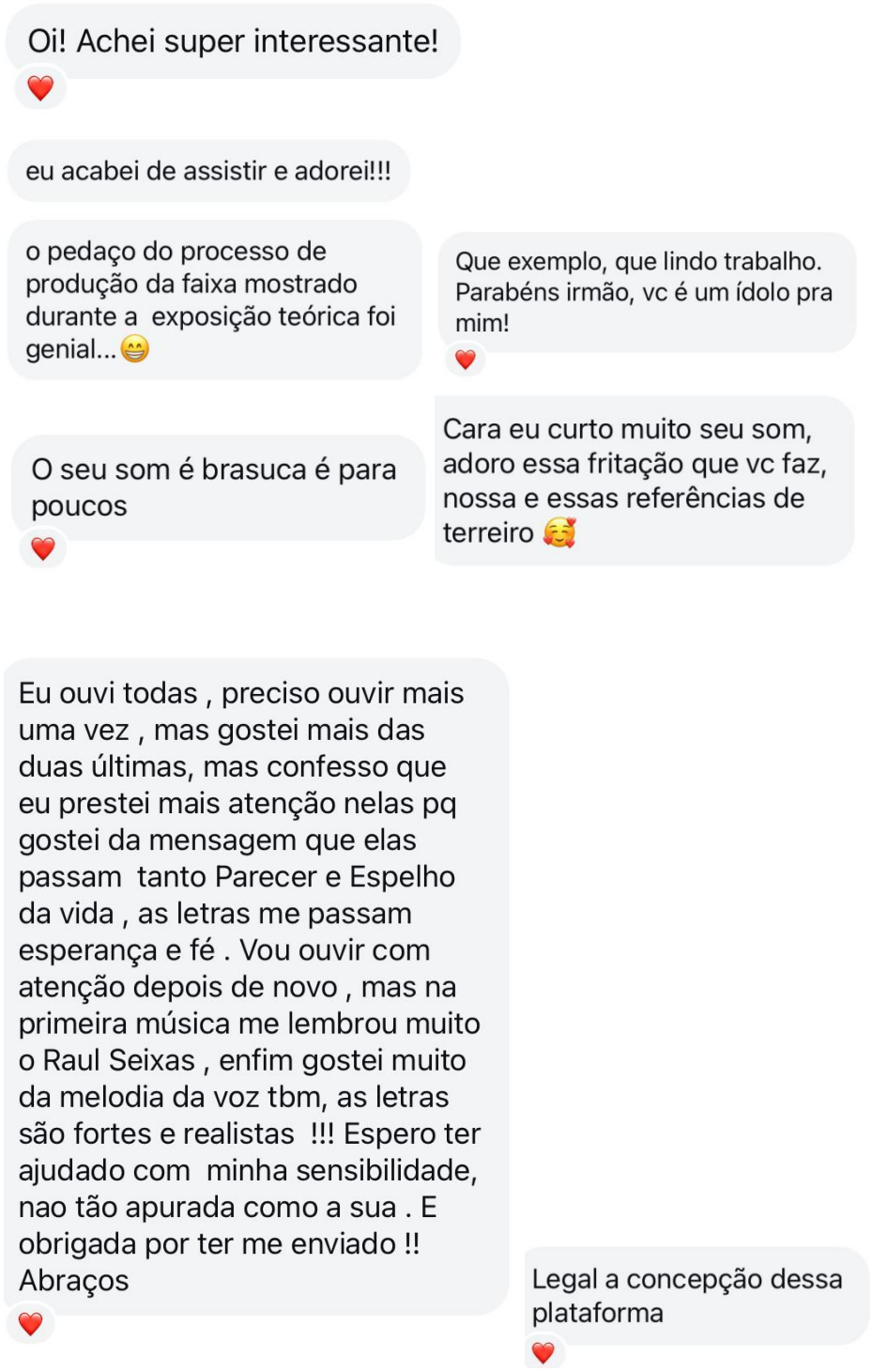
APÊNDICE E - Vídeo documentário *De que forma aprendemos música? (2025)*

Segue o vídeo documentário *De que forma aprendemos música? (2025)*, que mostra a prática reflexiva e colaborativa no formato *Master Studio* durante a gravação de guitarra na música *"Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal"*.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RWPWMYQgYwY

APÊNDICE F – Feedback de ouvintes

Segue mensagens que me foram enviadas via *direct message* da rede social Instagram após a divulgação do Ep *Parecer* nesta rede.



APÊNDICE G - Minidisco com NFC

Segue fotos do Minidisco tecnologia NFC (*Near Field Communication*, ou "Comunicação por Campo de Proximidade") e o *link* que consta em seu interior. O tamanho real deles é de 3cmx3cm.

Link que pode ser acessado ao aproximar o celular dos minidiscos:
https://linktr.ee/siara_toc_toc_toc

APÊNDICE H – Formulário de Experiência

Segue *link* e QR Code da plataforma Google Forms que dá acesso ao Formulário de experiência com o EP *Parecer* e a música "*Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*".

Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe5LihQRiSLdsDukYsdplTylzzloUpmCA3txaYyQbd1hIUuFw/viewform?usp=header

APÊNDICE I – Respostas ao Formulário de Experiência

Segue *link* e QR Code da plataforma Google Sheets que dá acesso as respostas dadas ao Formulário de experiência com o EP *Parecer* e a música "*Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal*".

Disponível em:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1BARmt-ogUjek35Q0s1194aI-Vu3C07dOy7FXsLgg_0c/edit?usp=sharing

ANEXO 1 - Projeto conceitual do álbum *Tratado de Organização do Caos - T.O.C.*

TRATADO DE ORGANIZAÇÃO DO CAOS - T.O.C.

O projeto *T.O.C. - Tratado de Organização do Caos* é um mergulho profundo nas contradições humanas. Mais que uma sequência de EPs, ele é uma travessia — uma viagem sonora e emocional que percorre a dor, o ego, o julgamento e, por fim, o reencontro com o sagrado. Cada parte da trilogia representa uma etapa desse renascimento: Namastex, Parecer e Cantos pra Sereia.

A trilogia nasce da necessidade de olhar para dentro em tempos de ruído e anestesia. É o gesto de quem decide se reconstruir por meio da arte, encontrando na música um espelho e uma ferramenta de cura.

SINOPSE DO PROJETO

O mundo perdeu o contorno. Está irregular, em mutação. Os sons se desmancham, as notas se desfazem em grãos e ecos, e o ruído se transforma em gesto — distorcido, fragmentado, cheio de saudade. É nesse território de instabilidade e ruptura que surge **Siaramello**, moldado e abalado pelos choques de uma sociedade em desequilíbrio.

Dessa colisão nasce o **Tratado de Organização do Caos (T.O.C.)**, uma odisseia eletropercussiva dividida em três atos — Namastex, Parecer e Cantos pra Sereia. Cada EP é um fragmento de uma narrativa maior: o despertar, o julgamento e o retorno ao sagrado. Juntos, formam o mapa sonoro de uma travessia interior em meio às tempestades do mundo contemporâneo.

Mas o que move essa criação? De onde vem o impulso de transformar o caos em som? A resposta talvez esteja nas encruzilhadas da própria existência. Vivemos mergulhados em bifurcações e esquecimentos — perdemos de vista quem somos, de onde viemos, para onde seguimos. E quando o caminho se apaga, restam apenas as profundezas de nós mesmos: lugares escuros, silenciosos, difíceis de deixar.

Ainda assim, dentro da escuridão existe uma chama. Uma centelha que insiste em queimar, mesmo quando tudo parece dissolvido. T.O.C. é o gesto de nadar em direção a essa luz, o esforço de reorganizar o que o turbilhão espalhou.

Compreender o propósito é o que dá forma ao caos. Quando entendemos o que viemos fazer, as peças começam a se mover; o que pesa se dissolve, o que falta se revela. Esse projeto é, para mim, o reencontro com essa sabedoria — a de que só há ordem quando há escuta.

O **Tratado de Organização do Caos** é, portanto, mais que um álbum: é um rito sonoro de reconstrução. Um convite para quem ouve acender sua própria chama no meio do escuro — e deixar que o som ilumine o caminho de volta pra si.

EP 1 - NAMASTEX (2024)

Conceitos: História, Tensão, Movimento, Origem, Padrões de comportamento, Auto Conhecimento.

O primeiro EP do projeto **TOC**, "*Namastex"*, nasce de uma travessia entre o pessoal e o coletivo, misturando vivências íntimas com a filosofia psicodélica da animação The Midnight Gospel. O nome vem do segundo episódio da série, em que os personagens são injetados com uma droga chamada *Namastex* e seguem calmos e sorridentes rumo ao abate — uma metáfora sobre a alienação humana diante da dor e da morte.

Inspirado por essa imagem, o EP reflete sobre a anestesia espiritual e emocional que marca a sociedade contemporânea. Vivemos dopados por ilusões de sucesso, causas e discursos de virtude, enquanto fugimos do desconforto de olhar pra dentro. *Namastex* é o nome irônico dessa falsa serenidade — a mistura entre “Namastê” e o “ex” de algo que já perdeu seu sentido.

A obra também se ancora em experiências reais do artista, que após se dedicar a projetos sociais e musicais em nome de ideais de igualdade, enfrentou o peso da decepção, do cancelamento e da desilusão com a vaidade travestida de bondade. Desse processo de dor e autocrítica, nasceu um convite à consciência: olhar para o ego, reconhecer a própria sombra e reconstruir-se fora da anestesia das aparências.

Namastex é, assim, um espelho desconfortável e necessário — uma reflexão sobre autenticidade, vulnerabilidade e o risco de confundir espiritualidade com fuga.

Track 1 - **Namastex** (ISRC - BXB7F2300002)
Conceito:

O projeto **TOC** marca o renascimento de um artista que, após uma longa travessia de experiências, estudos e dores, escolhe o caminho do autoconhecimento. Mas o despertar exige coragem: reconhecer quem se é, revisitar as origens, encarar os próprios erros e permitir-se aprender com as feridas. Só então é possível ressurgir.

Por isso, o ponto de partida é Namastex — um rap groovado que funde o balanço do pagode baiano com a pulsação da swingueira cearense. Nascido em Salvador e criado em Fortaleza, o artista transforma lembranças da infância vivida entre esses dois universos sonoros em matéria-prima para uma reflexão mais profunda.

Esses gêneros, moldados pela energia do carnaval e pela celebração coletiva, aqui são reposicionados: a festa vira espelho, e o ritmo se torna um chamado à consciência. Namastex questiona a vaidade — o desejo de ser alguém para o mundo enquanto se permanece estrangeiro de si mesmo. Fala do poder transformador de olhar para o outro e, nesse reflexo, enxergar a própria verdade.

É o primeiro passo e, como todo nascimento, vem com força e ruído. Esse EP se apresenta de forma deliberadamente intensa, quase provocativa — uma explosão sonora e simbólica que anuncia o rompimento com o que foi para abrir espaço ao que pode ser.

Track 2 – **Pensamento n. 1** (ISRC - BXB7F2300004)
Conceito:

Entre heranças genéticas e circunstâncias do mundo, corpo e mente se entrelaçaram até me conduzirem ao território silencioso da depressão. Nesse lugar, os julgamentos alheios se tornam ecos constantes, e a falta de acolhimento transforma a presença em ausência — uma vivacidade que se dissolve em distanciamento social e emocional.

A depressão é, muitas vezes, um mergulho inevitável. E quando se está submerso, o desafio é aprender a observar o próprio turbilhão de pensamentos sem se deixar engolir por ele — olhar para o caos mental como quem observa uma nuvem atravessar o céu: ela passa, mas não é o céu inteiro.

Pensamento nº1 traduz esse mergulho em som. É a tentativa de transformar o ruído interno em paisagem sonora, de dar forma ao fluxo incessante dos pensamentos intrusivos e distorcidos que habitam o fundo desse oceano. Um convite à escuta atenta — não do mundo, mas de dentro.

Track 3 – De Gota em Gota (ISRC - BXB7F2300005)
Conceito:

Esta faixa é um espelho voltado à sociedade e suas molduras invisíveis. Fala sobre o impulso humano de dividir, classificar e enquadrar — como se pertencer dependesse de caber dentro de um padrão pré-estabelecido. Quem não se encaixa, muitas vezes, é empurrado para as margens. A música nasce como um convite à reflexão: estamos realmente exercendo o nosso direito de ser, de existir com autenticidade e liberdade?

Para quem é mutável por natureza, adaptar-se a essas normas é uma forma sutil de violência. Esperam que sejamos coerentes com os códigos sociais — o modo de falar, de agir, de se vestir, de ocupar o espaço — até que, aos poucos, a espontaneidade se dilui. Nessa tentativa de pertencimento, muitos perdem o próprio contorno: esquecem gostos, vontades, histórias, identidades.

Diante disso, restam dois caminhos. Um é o da rendição: sufocar-se para caber, anestesiar-se para agradar. O outro é o da coragem: escolher ser quem se é, mesmo diante da rejeição. Esse segundo caminho é árduo — nele, a liberdade vem acompanhada do peso de ser julgado por cada desvio dos padrões. Mas é também o único em que se pode respirar plenamente e sonhar sem permissão.

Track 4 – Drill do Vilão (ISRC - BXB7F2300006)
Conceito:

Em *Drill do Vilão*, a batalha é travada dentro da mente. Os vilões aqui não usam máscaras nem capas — são pensamentos excessivos, lampejos insistentes que atravessam o silêncio e sabotam o ato de sonhar. A música nasce desse instante de tensão em que somos forçados a encarar nossos próprios fantasmas, sem tempo para discursos ou defesas, apenas com as armas que temos à disposição.

No meu caso, o combate acontece em som: batidas densas, texturas granuladas e distorções de um drill que rasga o espaço como um grito contido. Cada ruído é um golpe, cada frequência, uma tentativa de sobrevivência.

Drill do Vilão transforma o caos mental em ritmo — é a catarse de quem enfrenta o próprio labirinto e, mesmo ferido, escolhe seguir adiante.

EP 2 - PARECER (2025)

Conceitos: Exclusão, Distanciamento de si e do mundo, Confusão, Depressão, Esperança.

O EP ***"Parecer"*** reúne quatro faixas — *Parecer*, *Conversa com a Dona*, *Nem Bem, Nem Mal, Nem Tal* e *Espelho da Vida*. Cada uma delas dá voz a quem foi silenciado, esquecido ou desacreditado por não se encaixar nos moldes da normalidade social. São canções que habitam o território da exclusão e, ao mesmo tempo, o da resistência: a sonoridade atravessa o samba, o punk e o rap, com faíscas eletrônicas de sintetizadores e o calor das válvulas que queimam como cicatrizes sonoras.

O título *Parecer* joga com duplo sentido: remete tanto ao julgamento quanto à aparência. Julgar é sempre um ato de atribuir valor — uma operação mental que fixa sentidos, escolhe lados e, muitas vezes, apaga o que não se encaixa. No tribunal da vida cotidiana, raramente há um juiz que escute as duas versões com atenção. Às vezes, apenas um lado é autorizado a falar; o outro é silenciado, rotulado, deixado à margem. Assim nasce o narcisismo coletivo: um coro que transforma sua própria versão dos fatos em verdade absoluta, ignorando as dores, histórias e percepções de quem ficou sem voz.

Esse silêncio imposto tem um preço alto. Custa sonhos, identidades e, por vezes, a própria vontade de existir. O espaço da não-fala se transforma em território de exclusão, cancelamento e saudade — uma morte em vida que corrói lentamente.

Parecer é o testemunho de quem sobreviveu a esse apagamento. Um manifesto sonoro pela escuta, pela pluralidade e pelo direito de ser ouvido.

EP 3 – CANTOS PRA SEREIA

Conceitos: Serenidade, Resiliência, Harmonia, Paz, Equilíbrio, Felicidade.

O EP ***"Cantos pra Sereia"*** marca o reencontro do compositor com a própria espiritualidade — um mergulho nas águas profundas da ancestralidade, onde o som volta a ser reza, cura e celebração. Depois de atravessar tempos densos e tempestades internas, este EP emerge como um sopro de serenidade, trazendo em três canções o eco dos saberes antigos que acalmam, limpam e realinham o corpo e o espírito.

Aqui, a sonoridade se torna mais orgânica, quase ritual. Os tambores conduzem o pulso com respeito e energia, como se cada batida fosse um chamado ao invisível. O arranjo respira o gesto ancestral de quem canta para agradecer e pedir passagem.

Cantos pra Sereia é, portanto, o ponto de retorno — um encontro entre o humano e o divino, entre a matéria e o mistério. É onde o som volta a ser oferenda.

EPÍLOGO

O percurso entre *Namastex*, *Parecer* e *Cantos pra Sereia* é a narrativa de um corpo que se recusa a permanecer anestesiado. É o trajeto de quem atravessa a dor, o julgamento e o silêncio até reencontrar o próprio centro. Juntos, esses três EPs formam uma trilogia sobre o despertar — um processo de descascamento interior em que a arte se torna tanto espelho quanto instrumento de cura.

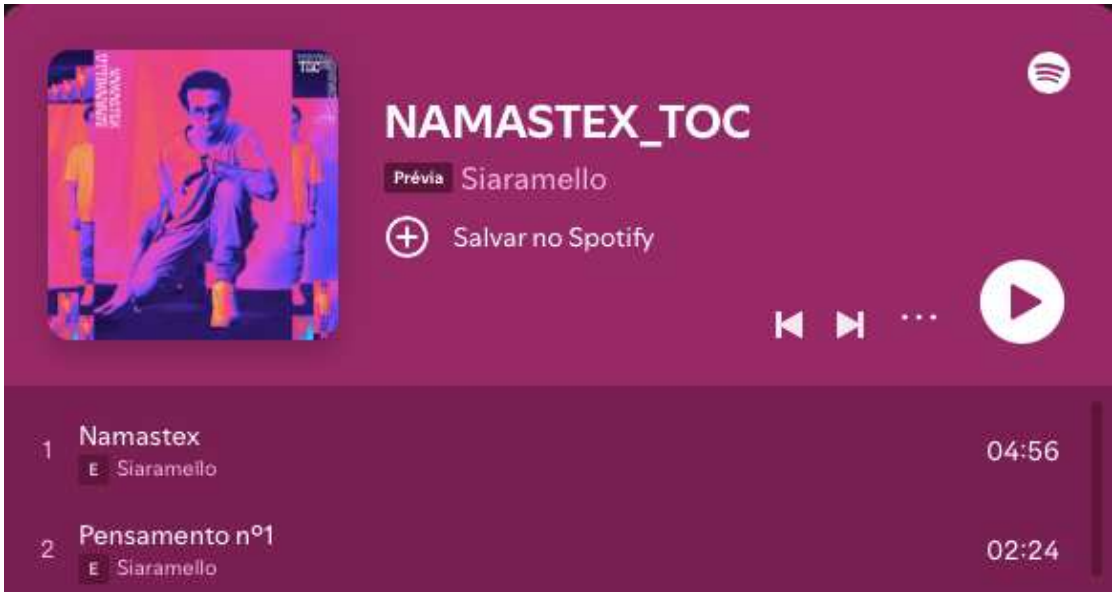
Em *Namastex*, o artista encara a ilusão moderna da consciência entorpecida — o ego travestido de virtude, a espiritualidade domesticada pelo mercado, a vaidade de "ser alguém" enquanto se perde o contato consigo mesmo. É o grito de quem desperta no meio do transe social.

Parecer surge como o eco desse despertar: o momento em que a lucidez cobra seu preço. É o território do julgamento e da exclusão, onde o direito de fala é negado e o sujeito é empurrado para as margens. Aqui, o som vira testemunho — uma tentativa de reconstruir voz e identidade a partir dos estilhaços deixados pelo cancelamento e pela incompreensão.

Por fim, *Cantos pra Sereia* representa o retorno à fonte. Depois do caos, vem o chamado das águas. O artista se reconcilia com a espiritualidade, reencontra a vibração ancestral e reconhece, nos toques dos tambores, a pulsação que sustenta a vida. O som volta a ser cura, o canto volta a ser oferenda.

Essa trilogia não é linear; é cíclica. Cada EP se reflete no outro, como fases de um mesmo rito de passagem. É uma jornada sobre a queda e o renascimento, sobre a perda da voz e o reencontro com o sagrado — o percurso de quem aprendeu que a liberdade não está em fugir da dor, mas em atravessá-la até o outro lado do silêncio.

ANEXO 2 – *Link* para acesso ao EP *Namastex (2024)* na plataforma Spotify



Disponível em:
https://open.spotify.com/intl-pt/album/5OJjsoAHspNXMpMkR1Pj3E?si=NZY0R8ewTkuvW8qPk95Ptg

ANEXO 3 – Análise SWOT do EP *Namastex (2024)*

PONTOS FORTES (*STRENGHTS*)

- Eu mesmo produzo, mixo e masterizo.
- Eu toco e gravo vários instrumentos.
- Eu componho.
- Eu canto razoavelmente bem.
- Eu escrevo bem.
- Eu sou organizado.
- Eu tenho capacidade de planejamento.
- Eu tenho muita experiência de palco e de montagem de shows.
- Eu entendo de equipamentos necessários para realizar um show (mapa de palco e input list).

PONTOS FRACOS (*WEAKNESSES*)
- Eu não tenho um bom *network*.
- Eu não sei fazer marketing digital.
- Eu não sei engajar nas redes sociais.
- Eu tenho pouco recurso financeiro.

OPORTUNIDADES QUE EU TENHO NO MERCADO (*OPPORTUNITIES*)
- Eu tenho a oportunidade de ter equipamentos e produzir conteúdo para redes sociais com custo zero ou quase zero.
- Eu tenho oportunidade de ganhar dinheiro com *lives* e *plays* na internet.
- A crescente demanda pelo estilo musical RAP no Brasil e no mundo.
- Eu conheço muitos artistas e posso criar colaborações.

AMEAÇAS DO MERCADO EXTERNAS A MIM (*THREATS*)
- Eu moro em um lugar que não tem nenhuma casa de show pro meu estilo.
- Eu não consigo produzir diariamente.
- Concorrência acirrada.

SWOT CRUZADA

Estratégia SO - Utilizar forças internas para aproveitar as oportunidades externas.
- Eu tenho a força da produção. Então posso aproveitar para produzir músicas e lançá-las constantemente no Spotify (oportunidade).
- Eu tenho a força da produção e de tocar vários instrumentos. Então eu posso fazer vídeos tocando vários instrumentos para Instagram (oportunidade).
- Eu canto. Então eu posso gravar vídeos cantando a capela para Instagram (oportunidade).
- Eu tenho a força da mixagem e masterização. Então posso fazer vídeos mostrando o projeto aberto de cada uma das minhas faixas para Youtube (oportunidade).

Estratégia WO - Identificar oportunidades externas que possam superar minhas fraquezas internas.
- Fraqueza com redes sociais (como engajar, como postar, como obter melhores resultados). Buscar eventos ou *workshops* que falem disso.
- Fraqueza em *network*. Buscar eventos ou *workshops* de *network*.
- Fraqueza em marketing digital. Buscar eventos ou *workshops* ou cursos que falem disso.

Estratégia ST - Usar as forças internas para enfrentar as ameaças externas.
- Eu consigo produzir um show virtual, então devo usar isso para me destacar nesse mercado, uma vez que minha ameaça é não ter lugar para tocar.
- Eu consigo produzir usando fone no meu quarto, então devo usar isso para me destacar, uma vez que minha ameaça é não conseguir usar um estúdio durante todo o tempo.
- Eu escrevo meus roteiros e planejamentos, então devo focar em planejar e escrever bastante coisa para somente depois ir gravar.

Estratégia WT - Desenvolver estratégias para minimizar minhas fraquezas e evitar ameaças externas.
- Poucos recursos financeiros. Devo buscar maneiras criativas de maximizar os meus recursos existentes e evitar custos desnecessários.

- Desconhecimento para lidar com as redes sociais. Devo contratar uma empresa profissional do ramo de gestão de mídias para me auxiliar nisso.
- Desconhecimento sobre marketing digital. Devo contratar uma empresa profissional do ramo para me auxiliar nisso.

ANEXO 4 – Pesquisa de mercado do EP *Namastex (2024)*

PESQUISA DE MERCADO
Concorrentes, sites, blogs, revistas e profissionais relevantes dentro do meu nicho.

PÚBLICO-ALVO/NICHO DE MERCADO
Pessoas a partir de 30 anos, que já passaram por muitos momentos de transformações na vida, ou seja, pessoas com alguma experiência de vida, e que tiveram que, de alguma forma, recorrer ao auto conhecimento (seja através de terapia, religião, meditação, espiritualidade) para superarem suas dores, seus sentimentos, suas perdas, seus erros e falhas do passado, superarem a morte, os excessos, os vícios, superarem a depressão ou outros transtornos de ansiedade e mentais, para continuarem vivendo. São pessoas que buscam força, esperança, fé, sinceridade, companheirismo, parceria, acolhimento em alguém que fale um pouco do que elas já viveram, que conte um pouco do que elas já passaram.

REFERÊNCIAS
O estilo musical do primeiro Ep *Namastex* é o RAP e algumas de suas vertentes atuais.
As principais referências são:
- Black Alien. Pela forma como lida com o assunto drogas e saúde mental. Pela forma direta como narra os fatos.
- Marcelo D2. Pela mistura que faz do rap com ritmos brasileiros, como samba e ritmos do candomblé.
- Criolo. Pelo fato de criticar os padrões da resistência, onde fica todo mundo querendo ser algo que não não é, defendo ser contra padrões, mas caindo novamente em outro padrões.

PLANEJAMENTO

ONDE EU QUERO ESTAR NO FUTURO
Quero ser um artista reconhecido nacionalmente dentro do estilo musical **Swing Boom Bap**, com shows em grandes festivais de música e de arte e ter uma base sólida de fãs que consomem e compram meus produtos.

MEU OBJETIVO PESSOAL
Eu quero mostrar que na vida existe uma luz no fim do túnel. Assim como encontrei a chama que me acendeu de volta, quero trazer de volta pra vida a vida de tantas outras pessoas que estão por aí sozinhas, vagando sem rumo e perdidas em outras dimensões.

METAS SMART
- Duração do projeto: 3 meses (outubro, novembro e dezembro)
- Lançamentos a cada 15 dias.
- Conseguir 21 mil seguidores no Instagram até dezembro (7 mil a cada mês)
- Conseguir 7 mil inscritos no canal do Youtube até dezembro (2,3 mil a cada mês)
- Conseguir 30 mil ouvintes mensais no Spotify até dezembro (10 mil a cada mês)

ESTRATÉGIA E AÇÕES
Meta: Aumentar o número de seguidores no Instagram.
Estratégia 1: Criar conteúdos consistentes e de qualidade, usar *hashtags* relevantes, interagir com meu público, colaborar com outros artistas e promover postagens por meio de anúncios.

Meta: Aumentar engajamento nas redes sociais.
Estratégia 2: incentivar seguidores a interagir por meio de perguntas, enquetes ou desafios musicais.
Estratégia 3: compartilhar conteúdo exclusivo, bastidores de criação de música, oferecer brindes e promoções para meus seguidores.

Meta: Promover um novo lançamento.
Estratégia 4: criar um plano de divulgação abrangente, incluindo pré-save, *teasers*, vídeos promocionais, parcerias com influenciadores ou blogs especializados, campanhas de e-mail marketing e anúncios pagos em plataformas de streaming.

CANAIS ONLINE DE ATUAÇÃO
Canais:
Instagram - fotos e vídeos curtos
Youtube - vídeos mais longos, como vlogs, tutoriais musicais ou apresentações ao vivo.

EPK - ELETRONIC PRESS KIT
Informações essenciais sobre a carreira ou lançamento. Deve conter:
Música
Release (resumo do que você faz, porque você faz e como é o trabalho que você está lançando)
(o release traz uma visão geral sobre sua música, história, influências e objetivos)
Fotos de divulgação
Designe do single ou álbum
Pôsteres visualmente atrativos relacionados ao trabalho
Citações ou recomendações sobre sua música
Depoimentos
Clipes de imprensa
Links para vídeos e informações pertinentes

LINHA EDITORIAL
Envolve a visão sobre o conteúdo a ser criado, seus valores e o que deseja transmitir ao público.

Tema central: Música
Conteúdo a ser produzido:
- lançamentos de singles e álbuns.
- performances ao vivo e clipes musicais.
- bastidores do processo criativo
- como gravações de estúdio e ensaio
- entrevistas e colaborações com outros artistas.
- histórias pessoais relacionadas a músicas específicas.
- outros que envolvam minha jornada musical.

Temas secundários: Saúde mental, Autoconhecimento
- Dicas de saúde mental para artistas em processo de pré-produção, produção e pós produção.
- Reflexões sobre cuidados nas relações interpessoais na indústria da música.
- Destaques de projetos sociais, psicossociais ou artísticos apoiados por mim.
- Colaborações com marcas ou organizações alinhadas com saúde mental, autocuidado e autoconhecimento.

A minha linha editorial deve equilibrar conteúdos relacionados à música (lançamentos, performances e bastidores) junto com conteúdo que reflita valores e interesses relacionados à saúda mental, auto cuidado e auto conhecimento.

Conteúdos baseados em necessidades humanas básicas
Fazer conteúdos que contenham:
Necessidade de liberdade: não ser previsível e oferecer variedade de conteúdo.
Necessidade de segurança-conforto: equilibrar a busca por liberdade com a necessidade de tranquilidade, conteúdos que transmitam segurança e conforto.
Necessidade de crescimento: conteúdos que eduquem e permitam ao público aprender e evoluir.
Necessidade de contribuição: incentivar a participação do público, solicitando curtidas, comentários e compartilhamentos. Fazer com que se envolvam com o conteúdo.
Necessidade significado: utilizar a emoção para se conectar com o seu público e proporcionar uma experiência significativa.
Necessidade de conexão: Mostrar minha identidade e opiniões para que o público se conecte comigo, seja por concordar ou discordar.

É necessário adaptar o conteúdo às diferentes plataformas, levando em consideração a linguagem e o perfil de público de cada uma delas.

ANEXO 5 – Análises de concorrentes/competidores do EP *Namastex (2024)*

COMPETIDORA 1:
ARTISTA — JULIANA LINHARES

VOCÊ SABE POR QUE ELA FAZ?
PRA QUEM ELA FAZ?
O QUE ESSA PESSOA/EMPRESA FAZ?

- Ela faz música autoral que mistura gêneros nordestinos e brasileiros com temas e estéticas da MPB moderna.
- Ela lançou um EP "Perdendo o Juízo"
- Ela Lançou um álbum "Nordeste Ficção"
- Ela faz shows virtuais que são transmitidos antes, de forma exclusiva, na plataforma do site Terra e reprisa o mesmo show um dia depois no Youtube.
- Ela tem um quadro em seu canal de Youtube chamado "Faixa a Faixa" que fala sobre cada uma das composições do álbum, mostra trechos das gravações e apresenta outras pessoas falando sobre a música.
- Ela faz clipes.

COMO ELA FAZ?
- Ela começa a divulgar seus lançamentos aproximadamente 15 dias antes do lançamento com posts diários de conteúdos relacionados ao produto.
- Ela lança sem um single 15 dias antes de lançar o álbum ou ep completo.
- Ela fica de 10 a 15 dias trabalhando em cima de um produto, metade antes e metade depois do lançamento.

EP PERDENDO O JUÍZO

Produziu o EP na sala de estar da casa da produtora.
Fez clipes simples com recorte de imagens e cores fortes.
Ela começa a divulgação do lançamento 12 dias antes do mesmo fazendo duas potagens por dia.
(do dia 30 de dezembro de 2020 até o dia 11 de janeiro).

POST 01 - (30 de novembro) é carrossel de fotos com pessoas que somaram no processo e a descrição é um texto resumo de forma pessoal sobre como foi o processo até ali.
POST 02 - (dia 01 de janeiro) já é com fotos com a estética do lançamento e a legenda é simples:

PERDENDO O JUÍZO
.sexta em todas as plataformas.
faça o pré-save :::: link na Bio

Foto de
Make de

#perdendoojuizo
#vemai
#julianalinharesejuliabranco
#festivalcamomila
#polenaceleradora

POST 03 - (02 de dezembro) é uma foto com a estética do lançamento e um texto escrito pela Julia Branco, que é feat de composição dessa música, explicando como foi a ideia de compor essa música.
Na segunda postagem do terceiro dia ela da um spoiler da primeira single na bio junto com o pré-save.

Perdendo o Juízo
.sexta tem single em todas as plataformas . link pra pré-save na bio e já tem spoiler por lá

POST 04 - (03 de dezembro) dia ela soltou um spoiler de 30 segundos da música junto com um trecho do clipe (acho que esse é o spoiler que ela havia dado no dia anterior.

Perdendo o Juízo . 00h em todas as plataformas .

(ela fala sobre o nervosismo e ansiedade pelo lançamento.

POST 05 - (04 de dezembro) Ela postou uma foto da Julia Branco, feat desse single, com a estética do lançamento e convoca as pessoas para ouvir nas plataformas.

TÁ NO AR . Perdendo o Juízo
LINK NA BIO!

E essa é a Julia Branco.....

Foto de ...

Na segunda postagem do dia ela postou um print de um trecho do clipe onde aparece o nome da música e das compositoras com a Ficha Técnica do lançamento e anunciou que o Ep completo sai na próxima semana.

OUÇA AGORA . Perdendo o Juizo
meu novo single em parceria com julia branco e produção de josyara em todas as plataformas!
*arrasta aí e vem * semana que vem sai o EP completo **

::FICHA TÉCNIA::

POST 06 - (06 de dezembro) ela postou um foto casual e escreveu um texto agradecendo pelas pessoas que estavam acolhendo o trabalho e no final escreveu:

link na bio pra ouvir a música, vai lá e vem me contar

foto de....

POST 07 - (08 de dezembro) ela postou um vídeo simples e caseiro mostrando partes do processo de produção do Ep na casa da produtora com o single que foi lançado ao fundo e escreveu um texto de agradecimento.

VEM EP AÍ . quando recebi....

POST 08 - (09 de dezembro) ela postou um vídeo simples, que parecia ser um clipe, de uma das músicas do Ep.

SEXTA 00h . EP COMPLETO

POST 10 - (10 de dezembro) ela postou um vídeo simples e conceitual dela cantando voz e violão a última música do EP falando sobre suas inseguranças na produção e tal.
POST 11 - (11 de dezembro) **(LANÇAMENTO DO EP)** no dia 11 a postagem desse dia foi uma arte com 9 fotos que montavam a capa do Ep já pedindo para as pessoas escutarem na plataformas.

Perdendo o Juízo . Ouça agora em todas as plataformas

FICHA TÉCNIA EP:

FICHA TÉCNIA VÍDEO:

POST 12 - (13 de dezembro) ela postou um trecho do clipe de Perdendo o Juízo convidando as pessoas para irem até o canal do youtube dela que no outro dia teria um vídeo que elas fizeram para o festival camomila.

ô sem juízos, amanhã a partir das 11h vamos soltar no meu canal do youtube o vídeo que fizemos de #perdendoojuizo pro festival camomila . se inscrevam no canal :: youtube.com;julianalinhares que vai ter vídeos novos pra alegrar o fim de ano.
Esse é o vídeo do clipe de perdendo o juízo.

POST 13 - (15 de dezembro) ela anunciou a estreia de uma live em voz e violão dela e da produtora do Ep, josyara, no canal da redesdamare. Parece ser o vídeo que elas gravaram para a segunda música do ep.

A PARTIR DE ENTÃO ELA SEGUE COM POSTAGENS NORMAIS.

COMPETIDOR 2:
ARTISTA — MARCELO D2

O QUE ESSA PESSOA/EMPRESA FAZ?
- Mistura rap com vertentes de música brasileira, como samba, toques de umbanda e candomblé.
- Faz um resgate das culturas ancestrais de seu bairro, sua cidade, suas origens suburbanas.
- Lançou um show de samba e depois gravou os arranjos desse show em um álbum.
- Lançou o álbum IBORU.
- Lança conteúdos de depoimentos e *making of* no instagram sobre a produção dos álbuns.
- Lançou Faixa a Faixa tudo em um dia só falando brevemente de todas as faixas do álbum.
- Lançou três vídeos falando sobre os elementos musicais do samba que usou ao misturar com o rap.

COMO ELA FAZ?
- Fez vários teaser com imagens do clipe e foi soltando aos poucos e convidando para acessar o link na bio. Provavelmente lá já tinha um outro link para fazer o pré-save do single.

SINGLE "POVO DE FÉ" - data de lançamento 20 de janeiro.

POST 01 - 23 de dezembro (sexta). Imagens do clipe em preto e branco com apenas as vozes do single ao fundo, sem instrumental. Convidando para assistir ao (teaser 1) completo no link da bio.
POST 02 - 26 de dezembro (segunda). Fotos de cenas do clipe de Povo de Fé em preto e branco.
POST 03 - 06 de janeiro (sexta). Fotos de bastidores do clipe de Povo de Fé, coloridas. Fotos em homenagem a Folia de Reis.
POST 04 - 12 de janeiro (quinta). Imagens do clipe em preto e branco intercalados com fotos de cenas do clipe com single ao fundo.
Convidando para assistir ao (teaser 2) completo no link da bio.
POST 05 - 14 de janeiro (sábado). Fotos coloridas de bastidores da gravação do clipe.
Convidando para assistir no link da bio.
POST 06 - 16 de janeiro (segunda). Imagens do clipe em preto e branco com apenas as vozes do single ao fundo, sem instrumental.
Convidando para fazer o pré-save para concorrer a um par de ingressos para shows em RJ e SP.
POST 07 - 17 de janeiro (terça). Liberou a capa do single e explicou um pouco do seu significado.
Convidando para ler a matéria que saiu no tmd.qa
POST 08 - 18 de janeiro (quarta). (2 posts)
1- Postou cada avatar presente na capa separadamente.
Alertando para o lançamento do single dia 20.
2- Cenas dos ensaio em preto e branco para o show de lançamento que acontece no mesmo dia do lançamento do single.
POST 09 - 19 de janeiro (quinta). Postou foto com o filho anunciando o lançamento do single e o show de lançamento no Circo Voador.
POST 10 - 20 de janeiro (sexta). **LANÇAMENTO.** Postou capa do single animada com trecho do single ao fundo.
Na descrição, a ficha técnica do lançamento.
POST 11 - 23 de janeiro. Fotos das capas das playlist editoriais em que o single entrou.
Convidando para ir aos stories escutar a música e mais batuques.
POST 12 - 24 de janeiro. **LANÇAMENTO DO CLIPE DE POVO DE FÉ.**
Trecho do clipe em preto e branco.
Convidando para assistir ao clipe com exclusividade no facebook.
Ficha técnica do clipe.

A PARTIR DE ENTÃO ELE SEGUE COM POSTAGENS NORMAIS DO COTIDIANO.

ANEXO 6 – Planejamento estratégico para redes sociais do EP *Namastex (2024)*

REDES SOCIAIS
Tempo de trabalho para cada EP: 3 meses.

- Objetivo: Visa o impulsionamento de conteúdo nas redes sociais do artista nas vésperas, durante e após o lançamento.
- Meta para esse momento: Atrair mais público e mais ouvintes.
- Onde: Instagram do artista (novo), Instagram pessoal de cada participante do processo. Quanto mais pessoas publicarem, maior o alcance.

Metas para lançamento do EP:
- Lançar EP nas plataformas.
- Capa do EP animada + Primeira música a ser trabalhada de fundo (para patrocínio) + Texto para publicação (copyright).
- Vídeo ao vivo cantando as músicas do EP no dia do lançamento (Instagram e Youtube)
- Conteúdo de Trabalho Mensal (CTM):
    . 1 Música do Ep (primeira quinzena).
    . Lançamento de um material audiovisual por mês (ou visualizer ou clipe simples “one take” ou clipe “mega”) (segunda quinzena).
- Conteúdo Semanal (3x por semana):

CRONOGRAMA

PRÉ LANÇAMENTO

Duração: 2 semanas de posts diários antes do lançamento.

Disponibilizar os links no linklist.bio

SEMANA 01
POST 01 (22 de setembro) (sexta) - Foto minha criança fazendo alusão ao (re)começo.
POST 02 (25 de setembro) (segunda) - Imagens do **TEASER** em preto e branco com instrumental de Pensamento n1.
Convidando para assistir ao (teaser 1) completo no link da bio.
POST 03 (26 de setembro) (terça) - Fotos de cenas dos clipes das 3 músicas do Ep em preto e branco (carrossel).
POST 04 (28 de setembro) (quinta) - 3 Fotos dos clipes intercaladas com 3 imagens de cenas do **TEASER** em preto e branco com instrumental de Pensamento.
Convidando para assistir ao (teaser 1) completo no link da bio.
POST 05 (30 de setembro) (sábado) Fotos coloridas de bastidores da gravação dos 3 clipes.
Convidando para assistir no link da bio.

SEMANA 02
POST 06 (2 de outubro) (segunda) (2 posts)
Imagens do clipe de Namastex em preto e branco com apenas as vozes da música ao fundo, sem instrumental. 30s.
Convidando para fazer o pré-save e garantir o acessso ao show virtual de lançamento.
POST 07 (3 de outubro) (terça) (2 posts)
1 - Liberar a capa do Ep e explicar um pouco do seu significado.
Convidar para ler a matéria (Agendar uma matéria em algum canal para esse dia).
2 - Imagens do clipe de De Gota Em Gota em preto e branco comigo cantando na beira da praia com o áudio da câmera mesmo.
Convidando para fazer o pré-save e garantir o acessso ao show virtual de lançamento.
POST 08 (4 de outubro) (quarta) (2 posts)
1- Postar uma foto que represente cada música separadamente em carrossel.
Alertando para o lançamento do single dia 06 de outubro.
2- Cenas do making of em preto e branco para o show exclusivo de lançamento que acontece no mesmo dia do lançamento do Ep no meu canal do Youtube.
POST 09 (5 de outubro) (quinta) (2 posts)

1 - Postar foto da gravação do show virtual anunciando o lançamento do Ep e o show de lançamento no Youtube.
2 - Imagens do lyric de Drill do Vilão com trecho da música ao fundo com apenas parte do instrumental.
POST 10 - (06 de outubro) (sexta) (LANÇAMENTO DO EP NAMASTEX_T.O.C_TRATADO DE ORGANIZAÇÃO DO CAOS) (2 posts)
Postar capa do Ep animada com trecho do single ao fundo.
Na descrição, a ficha técnica do lançamento.

Conteúdos necessários para o Pré-Lançamento:

Semana 01
TEASER completo em preto e branco com instrumental de Pensamento n1 e texto completo narrado. 1min.
1 Recorte do teaser em preto e branco com instrumental de Pensamento n1 e texto breve narrado. 30s.
3 Recortes do Teaser em preto e branco somente com instrumental. 30s cada.
3 Fotos dos clipes em preto e branco.
3 Fotos dos clipes em preto e branco.
3 Fotos dos clipes colorias de bastidores da gravação.

Semana 02
Imagens do clipe de Namastex em preto e branco com apenas as vozes da música ao fundo, sem instrumental. 30s.
Imagens do clipe de De Gota Em Gota em preto e branco comigo cantando na beira da praia com o áudio da câmera mesmo.
Imagens do lyric de Drill do Vilão com trecho da música ao fundo com apenas parte do instrumental.
Capa do Ep.
3 fotos. Uma foto que represente cada música separadamente.
Cenas do making of em preto e branco do show virtual. Time lapse ou outro.
Foto da gravação do show virtual. Pode ser a foto oficial do show virtual (aquela aberta que mostra todo o set de instrumentos comigo no meio).

PÓS-LANÇAMENTO

MÊS 01

SEMANA 01
- segunda: 1x Capa do álbum animada com Namastex tocando ao fundo chamando para o Ep **(PATROCÍNIO)**
- terça: 1x foto
- quinta: 1x vídeo "Informativo sobre o Ep" (explicando os sentimentos e conceitos que influenciaram a concepção do Ep).
Postar inteiro no youtube e curto no insta.
- sexta: vídeo exclusivo para grupo de fãs: 1x spoiler (1) do clipe Namastex em preto e branco com a música ao fundo. 30s.

SEMANA 2
- segunda: 1x foto chamando para o Ep (do Ensaio Fotográfico)
- terça: 1x
- quinta: 1x vídeo "FAIXA A FAIXA" (falando sobre a música, mostrando bastidores das gravações, mostrando o projeto de áudio aberto) **(PATROCÍNIO)**
- sexta: vídeo exclusivo para grupo de fãs: 1x spoiler (2) do clipe Namastex em preto e branco com a música ao fundo. 30s.

SEMANA 3
- segunda: 1x foto tirada durante a produção do clipe, chamando para o clipe.
- segunda: vídeo exclusivo para grupo de fãs: soltar o teaser-release do clipe antes para eles.
- terça: 1x foto tirada durante a produção do clipe, chamando para o clipe.
- quarta: 1x vídeo mostrando bastidores da produção do clipe.
- quinta: 1x teaser-release do clipe (disponibilizar publicamente aqui) **(PATROCÍNIO)**
- sexta: **LANÇAMENTO DO CLIPE DE NAMASTEX** (2 posts)

SEMANA 4

- 1x foto chamando para o Ep e para o VM.
- 1x vídeo mostrando bastidores da produção do VM.
- 1x recorte do VM (trecho 2)

Conteúdos alternativos: stories de ensaios e processos, stories chamando as pessoas para acessarem o conteúdo, stories do dia a dia, mensagens sobre saúde mental e temas que se relacionem com o conceito do projeto.

MÊS 02

SEMANA 01
- 1x foto-arte (animação) com a música do mês de fundo (patrocínio).
- 1x vídeo "Conhecendo a música" (explicando a letra da música trabalhada nesse mês).
- 1x recorte do ao vivo da música trabalhada no mês (trecho 1).

SEMANA 2
- 1x foto chamando para o Ep e para a música do mês.
- 1x vídeo Mostrando eu gravando algum instrumento na música do mês.
- 1x recorte do ao vivo da música trabalhada no mês (trecho 2).

SEMANA 3
LANÇAMENTO DO VM.
- 1x vídeo "Visualizer, clipe simples ou clipe mega" da música trabalhada no mês.
- 1x foto tirada durante a produção do VM, chamando para o VM.
- 1x recorte do VM (trecho 1)

SEMANA 4
- 1x foto chamando para o Ep e para o VM.
- 1x vídeo mostrando bastidores da produção do VM.
- 1x recorte do VM (trecho 2)

Conteúdos alternativos: stories de ensaios e processos, stories chamando as pessoas para acessarem o conteúdo, stories do dia a dia, mensagens sobre saúde mental e temas que se relacionem com o conceito do projeto.

MÊS 03

SEMANA 01
- 1x foto (animação) com a música do mês de fundo (patrocínio).
- 1x vídeo "Conhecendo a música" (explicando a letra da música trabalhada nesse mês).
- 1x recorte do ao vivo da música trabalhada no mês (trecho 1).

SEMANA 2
- 1x foto chamando para o Ep e para a música do mês.
- 1x vídeo Mostrando eu gravando algum instrumento na música do mês.
- 1x recorte do ao vivo da música trabalhada no mês (trecho 2).

SEMANA 3
LANÇAMENTO DO VÍDEO MENSAL.
- 1x vídeo "Visualizer, clipe simples ou clipe mega" da música trabalhada no mês.
- 1x foto tirada durante a produção do VM, chamando para o VÍDEO MENSAL.
- 1x recorte do VM (trecho 1)

SEMANA 4
- 1x foto chamando para o Ep e para o VÍDEO MENSAL
- 1x vídeo mostrando bastidores da produção do VÍDEO MENSAL.
- 1x recorte do VÍDEO MENSAL (techo 2)

Conteúdos alternativos: stories de ensaios e processos, stories chamando as pessoas para acessarem o conteúdo, stories do dia a dia, mensagens sobre saúde mental e temas que se relacionem com o conceito do projeto.

Necessidades para o lançamento de 1 EP *Namastex*:

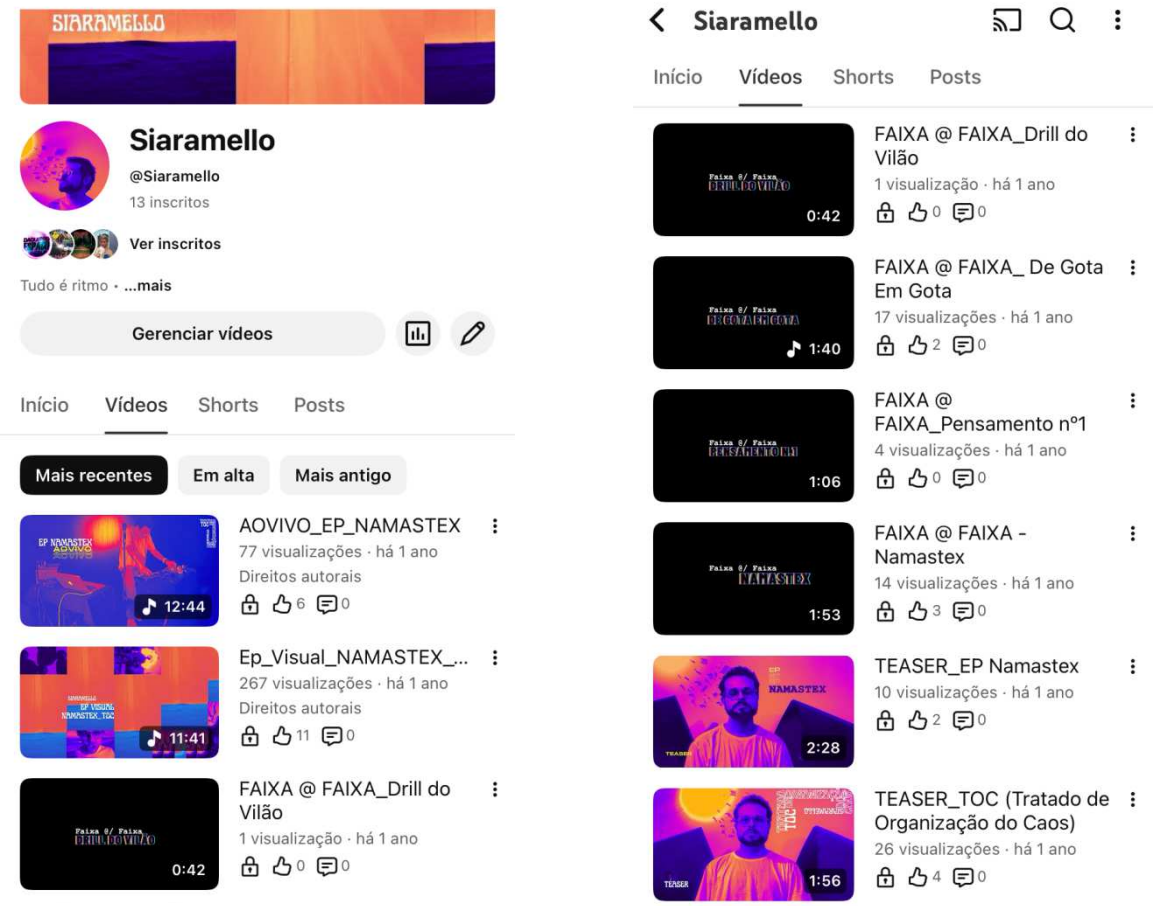
1 Arte de Capa do Ep para Spotify.
3 Fotos-artes animadas para cada uma das músicas do Ep (ex Furmiga Dub).

. Ensaio Fotográfico do Ep (conceito, estética de acordo com temática do Ep):
6 Fotos para feed
1 Foto de perfil do Instagram
1 Foto de perfil do Youtube
1 Foto de Capa do Youtube

. Vídeo ao vivo
1 vídeo ao vivo cantando as três músicas do Ep.
6 recortes do vídeo ao vivo (2 de cada música).

. Vídeos Mensais
3 vídeos (visualizer, clipe simples e clipe mega)
3 foto do artista na produção desses vídeos (1 para cada conteúdo)
3 vídeos de bastidores (making of) (1 para cada conteúdo)

. Vídeos informativos
1 “Informativo sobre o Ep”
3 “Conhecendo a música” (explicando a letra e-ou o conceito da música trabalhada no mês).
2 Vídeos mostrando eu gravando algum instrumento na música do mês (pode ser pós fazendo com playbak).

Profissionais necessários:
Fotógrafo
Designer (logo e arte animadas para lançamento)
Vídeomaker
Editor de vídeo
Editor de áudio
Social Media
Marketing Digital (Instagram, Youtube, Twitter, Spotfy)

ANEXO 7 – Resultados do lançamento do EP *Namastex* (2024) no Youtube