

Aprendizagens de processos criativos por músicos produtores-compositores

Comunicação

GTE 18 – Sociologia da Educação Musical

Bruno Gustavo Damasceno Costa
Universidade Federal de Uberlândia
brunogustavocosta@gmail.com

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

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa de mestrado voltado à compreensão das aprendizagens de processos criativos musicais de dois produtores-compositores atuantes na cena musical periférica de Uberlândia (MG). A investigação fundamenta-se na concepção da música como prática social (Souza, 2004; 2014; 2020) e nas teorias da socialização (Setton, 2011; Berger e Luckmann, 2004), compreendendo os processos de aprendizagem musical como fenômenos situados, relacionais e atravessados por “experiências ordinárias”. A partir de uma abordagem qualitativa e do método de estudo de caso, foram realizadas entrevistas com dois jovens produtores, buscando mapear seus percursos formativos, práticas criativas e interações sociais. Os resultados revelam que suas aprendizagens são construídas em ambientes híbridos, nos quais se entrelaçam saberes autodirigidos, interações entre pares, experiências afetivas, apropriações tecnológicas e práticas comunitárias. Destacam-se os *home studios* como espaços formativos e criativos, e o ambiente digital como território de socialização e aprendizagem musical. Tais práticas evidenciam formas de formação que valorizam saberes oriundos de contextos periféricos. O estudo contribui para ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de aprender música na contemporaneidade, reconhecendo o cotidiano como espaço legítimo de invenção e formação artística.

Palavras-chave: Produtores-compositores, Processos criativos, Aprendizagem musical.

1 Introdução

Esta comunicação trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado, e tem como objetivo investigar aprendizagens musicais de processos criativos de produtores-compositores, em uma abordagem na sociologia da educação musical. Uma pesquisa realizada com dois músicos, reconhecidos como “produtores” de músicas de gêneros popularmente

considerados como “de periferia”¹ (rap, trap, funk, entre outros), da cidade de Uberlândia (MG).

Buscou-se compreender quais caminhos, práticas, interlocuções e ferramentas os músicos acionaram para aprender a compor, produzir e articular seus saberes musicais. A ênfase recaiu sobre os modos de aprendizagem autodirigida², entre pares e situada, considerando os diversos espaços — físicos, digitais e simbólicos — em que essas aprendizagens ocorreram.

O presente trabalho adota a expressão “produtor-compositor” para nomear uma figura artística cada vez mais presente na cena musical contemporânea: aquela que une as funções de produção, composição e, muitas vezes, performance musical em um mesmo agente. A escolha do termo se justifica pela necessidade de diferenciar essa figura do “produtor musical” tradicional, cuja definição na literatura varia amplamente (afirmam Gillett, 1980; Eno, 1996; Warner, 2003; Blake, 2009; Howlett, 2009; Burgess, 2013; Zagorski-Thomas, 2014; Bell, 2018) e nem sempre contempla as dimensões autorais do trabalho investigado aqui. A atuação desses músicos vai além do suporte técnico: eles criam músicas, escrevem *beats*³, arranjam obras e, muitas vezes, se apresentam como artistas com identidade estética própria.

Nesse sentido, o produtor-compositor investigado aqui é entendido como um artista contemporâneo que aprende e cria em redes múltiplas, muitas vezes digitais, e que se insere de forma participativa em cenas musicais periféricas e colaborativas. O estudo parte, assim, da proposta de analisar suas práticas como instâncias legítimas de formação musical e de autoria estética.

¹ O conceito de periferia é reconhecido aqui em sua construção histórica e discursiva, mas também sua eficácia empírica para designar territórios sociais e simbólicos marcados por desigualdades estruturais. Os participantes desta pesquisa deixam explícito em suas falas experiências cotidianas de exclusão racial, econômica e cultural, reiterando o uso do termo como marcador de vivências e resistências. A música produzida por esses sujeitos é, frequentemente, regionalizada e canalizada para espaços considerados “alternativos”, em oposição à lógica dos grandes palcos, editais públicos ou mídias hegemônicas. Tal dinâmica reforça a pertinência da categoria periferia como forma de dar conta das relações de poder que atravessam a produção musical urbana no Brasil.

² “Aprendizagens autodirigidas” me refiro a processos nos quais os indivíduos assumem certa autonomia e protagonismo na condução de seus percursos formativos. Diferentemente do autodidatismo, essas aprendizagens não pressupõem isolamento, mas frequentemente envolvem interações com pares, exploração de recursos diversos (inclusive digitais) e articulações com saberes comunitários e experiências vividas. Trata-se de uma forma de aprendizagem situada, flexível e adaptativa, que reconhece a agência do aprendiz sem desconsiderar os contextos socioculturais nos quais ele está inserido.

³ *Beat*: a parte tida como “sem vocal” de uma música.

Para esse tema é importante não perder de vista os estudos sobre a relação entre a tecnologia e educação musical, tais como os de Himonides, (2012), Tobias (2017), Slater (2016) e Beltrame (2016; 2017; 2019), que esclarecem como a mediação tecnológica torna-se uma ferramenta indispensável nesse processo, permitindo que esses músicos desenvolvam habilidades criativas, técnicas, em seus próprios espaços de produção que, em muitos casos, são “caseiros”.

Os *home studios* são entendidos como espaço de criação, ensino e aprendizagem, e funcionam como ambientes de experimentação, socialização e formação entre pares, marcados por trocas afetivas e pedagógicas. Neles, os papéis de quem ensina e quem aprende se alternam constantemente, dando espaço para formas horizontais e colaborativas de aprendizagem musical (Beltrame, 2017, p. 156–157). Essas práticas de produção evidenciam um modelo de aprendizagem, no qual os produtores se apropriam de tecnologias, exploram *softwares* de gravação e edição, desenvolvem escuta com criticismo e constroem conhecimento por meio da prática e partilha de experiências.

2 Referenciais teóricos

A investigação parte da concepção da música e da educação musical como prática social (Souza, 2004; 2014; 2020), compreendendo que processos de criação se constituem imbricados nas vivências cotidianas, nas interações sociais e nos contextos socioculturais dos indivíduos. A música, nesse sentido, é compreendida como um “fato social total” (Green *apud* Souza, 2014), sendo aprendida e praticada por meio da convivência, escuta e trocas simbólicas.

Os conceitos de socialização (Setton, 2005; 2009; 2011; Berger; Luckmann, 2004; Medeiros, 2002) auxiliam a compreender como se constituem os saberes, práticas e identidades desses produtores, essencial para analisar as trajetórias formativas dos produtores. A socialização é entendida como processo contínuo, dialógico e híbrido, que articula estrutura social e agência individual. A pesquisa investiga como os músicos internalizam saberes, práticas e identidades a partir de múltiplas instâncias socializadoras (família, internet, cena musical), configurando identidades e práticas criativas singulares.

Essa perspectiva teórica reconhece, portanto, a importância de uma abordagem educativo musical que não se atenha a aprendizagem escolarizada, mas que valoriza os saberes emergentes de contextos cotidianos, digitais, colaborativos e periféricos.

3 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, buscando compreender significados atribuídos pelos participantes aos seus processos criativos. Segundo Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de investigação visa interpretar os fenômenos com base nos significados construídos pelos sujeitos em seus contextos naturais, valorizando subjetividades e pluralidades de sentidos.

Adota-se o estudo de caso como método principal, conforme definido por Yin (2004), permitindo uma análise aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado: os processos de aprendizagem e criação musical de dois produtores-compositores da cena musical de Uberlândia. Esse método é apropriado quando os limites entre fenômeno e contexto são imprecisos, possibilitando o uso de múltiplas fontes de dados, como entrevistas e observações. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas integralmente.

Os participantes da pesquisa foram dois jovens, produtores musicais: aqui nomeados como Murilo, de 24 anos, e Wallace, de 22, ambos atuantes na cidade de Uberlândia. Eles foram selecionados por atuarem de forma significativa como produtores e criadores musicais na cena independente. A pesquisa respeitou os aspectos éticos previstos para estudos com seres humanos, garantindo o anonimato e a voluntariedade dos participantes, além de uma abordagem analítica que buscou resguardar os entrevistados em relação à divulgação desrespeitosa dos temas confiados ao entrevistado no momento da pesquisa. O compromisso deste trabalho é “oferecer instrumentos necessários para os apreender como *necessários*, por deles necessitar, relacionando-os metodicamente às causas e às razões que elas *têm de ser como são*” (Bourdieu, 1997, p. 9-10).

A análise dos dados se deu por meio da escuta dos relatos e da codificação de temas emergentes, articulando empiria e teoria. A abordagem interpretativa adotada valorizou as

falas dos participantes como expressões de saberes musicais, identitários e sociais, permitindo refletir sobre a música como prática sociocultural situada.

4 Construindo aprendizagens criativas: mapeando processos de produção musical

Entende-se que os processos de aprendizagem vivenciados pelos produtores musicais não podem ser reduzidos a uma lógica linear, sequencial ou estritamente institucionalizada. Ao contrário, esses processos estão enraizados em dinâmicas complexas de socialização (Berger; Luckmann, 2004; Setton, 2005; 2009; 2011), em práticas autodirigidas, em trocas afetivas e colaborativas, bem como no engajamento com repertórios e cenas que extrapolam os limites da escola, do conservatório ou de uma única tradição estética. A aprendizagem, nesse contexto, é concebida como um processo amplo e relacional, que se concretiza tanto na experimentação técnica quanto na convivência com pares, no contato com o público e nas performances ao vivo.

Nesse sentido, a socialização contemporânea (Setton, 2005; 2009; 2011) é atravessada por multiplicidades de agências formativas que atuam de maneira híbrida, relacional e, por vezes, tensionada. Ao conceber a socialização como um “fato social total” (Setton, 2009), a autora ressalta que os processos formativos não se restringem às esferas tradicionais, como a família ou a escola, mas se expandem para abarcar dimensões estéticas, morais, políticas e econômicas da vida social. É nessa tessitura múltipla de experiências, referências e interações que os aprendizados dos produtores-compositores se constroem, revelando formas alternativas de formação musical no interior de uma cultura atravessada por mediações digitais, práticas colaborativas e experimentações singulares e evidenciando como o processo de se tornar produtor-compositor envolve tanto o domínio técnico quanto a construção de uma identidade estética e ética.

4.1 Tornando-se produtores-compositores

As trajetórias de Murilo e Wallace no campo da composição e da produção musical revelam experiências marcadas por impulsos expressivos, curiosidade e forte presença das tecnologias digitais. O início de ambos foi motivado por inquietações criativas e por

necessidade pessoal de expressão, que se desdobraram em práticas de composição e, posteriormente, de produção musical. Nesse sentido, composição e produção se entrelaçam desde o começo, articulando desejo, investigação musical e prática constante.

No caso de Murilo, a criação musical começou com a escrita de poemas, que ele logo associou à possibilidade de se tornarem canções, por entender que “poemas são rimas, né? E as músicas, elas são rimadas” (Murilo, entrevista, 10/09/2024, p. 7). Sem saber tocar instrumentos, foi incentivado por um amigo, ligado ao universo sertanejo, que lhe ensinou os primeiros acordes no violão. Segundo Murilo, “ele foi uma pessoa importante para o início de tudo” (Idem, p. 7). Esse momento foi decisivo para o início de sua trajetória como compositor.

A motivação para compor surgiu, segundo ele, de forma espontânea: “foi o movimento natural do meu corpo, nessa vontade de querer provar desse copo da arte” (Murilo, entrevista, 24/09/2024, p. 45). Embora o impulso inicial tenha sido “instintivo”, a busca por conhecimento foi deliberada. A internet desempenhou papel central nesse processo: “eu queria cantar [...], aí tinha um vídeo do lado: ‘como ser um produtor musical’. [...] Foi tudo na base da internet” (Idem, p. 45). A formação de Murilo se estruturou por meio de pesquisas no *YouTube* e *Google*, guiadas por “curiosidade” (p. 46), com referências como Peu028, conhecido por produzir rap de anime. Ainda na infância, aos 12 anos, Murilo já experimentava com *beats* de funk, mas considera que sua consolidação como compositor ocorreu a partir de 2017, quando começou a publicar músicas e a viver exclusivamente de sua arte.

Já Wallace relata que desde os 10 anos já via a música como um “norte” de expressão (Wallace, entrevista, 27/02/2025, p. 106). Seu primeiro contato com a produção musical se deu ao assistir a vídeos no *YouTube*, especialmente os de Chediak, que produzia conteúdos sobre música e jogos. Em 2014, baixou o programa *FL Studio*, sua principal ferramenta até hoje, e começou a fazer *mashups*⁴ e, posteriormente, *beats* próprios. “Ficava horrível, mas pelo menos era o início” (Idem, p. 89). A produção de *lo-fi hip hop*⁵ e *boom bap*⁶ se tornou sua base composicional, gêneros que lhe ofereciam simplicidade estrutural para iniciar a prática:

⁴ *Mashup*: na música envolve a combinação de partes de duas ou mais músicas pré-existentes.

⁵ *Lo-fi hip hop*: gênero musical que combina batidas de hip hop com elementos de música *chill-out*, caracterizado por sua produção de baixa fidelidade (*low fidelity*) e atmosfera considerada “relaxante”.

⁶ *Boom bap*: subgênero do hip hop e um estilo de produção musical caracterizado por uma batida onomatopeica que simula o som de um bumbo (“boom”) e uma caixa (“bap”), marcantes na sua sonoridade.

“como o *boom bap* é muito simples [...] você não precisava mixar tanto” (Wallace, entrevista, 27/02/2025, p. 110).

A experimentação, em ambos os casos, foi fundamental. Wallace afirma que “a produção me ajudou nisso [...]. Deixa eu tentar imitar” (Idem, p. 89), enquanto Murilo explica que “gravava comigo, testava comigo, entendia o que funcionava” (Murilo, entrevista, 10/09/2024, p. 15). Essa “postura experimental”, combinada com o uso cotidiano de ferramentas digitais, é emblemática de um aprendizado não-linear, que se dá por “camadas” (Murilo, entrevista, 10/09/2024, p. 26), e que dialoga com o conceito de *layering*, proposto por Brian Eno — em que o estúdio é visto como laboratório criativo e o processo composicional como algo aberto e dinâmico (Eno *apud* Théberge, 1997, p. 216).

A transição da composição para a produção de outros artistas aconteceu de forma que, após criar para si, começou a atender amigos: “no ciclo social existem outras pessoas que também queriam fazer a mesma coisa. [...] E aí eu comecei a trabalhar como produtor musical” (Murilo, entrevista, 10/09/2024, p. 9). Wallace destaca que a plataforma *SoundCloud* foi essencial para essa expansão: “você vai conhecendo muitas pessoas [...], então a pessoa não pega só um *beat* aleatório, ela tem contato com a outra pessoa que tá fazendo” (Wallace, entrevista, 27/02/2025, p. 90).

As experiências de ambos ilustram o que Setton (2011, p. 719) define como socialização na modernidade: um processo em que indivíduos constroem sistemas de referência mesclando influências familiares, escolares e midiáticas. Parte considerável dos saberes musicais de Murilo e Wallace foram desenvolvidos em ambientes não escolares, mediados por tecnologias digitais, e amparados por redes afetivas e colaborativas. Nesse contexto, a formação desses produtores-compositores é atravessada por instâncias diversas de socialização, em que o aprendizado se dá por meio de convivência, da troca e da escuta mútua.

Esse cenário encontra ressonância nas análises de Beltrame (2019), que aponta a “aprendizagem entre pares” como eixo das práticas educativas emergentes na cultura digital. Nessas práticas, “os papéis de quem ensina e quem aprende são negociados” e se constroem horizontalmente (Beltrame, 2019, p. 50), como se observa nos relatos de Murilo, que começou gravando amigos próximos, e Wallace, cujas parcerias via *SoundCloud* tornaram-se relações

de amizade e colaboração. A cultura participativa digital, segundo Beltrame, Barros e Marques (2023, p. 25), permite que usuários se tornem produtores e que a produção musical se manifeste em formas como *remix*, *mashups* e *beats*, impactando profundamente a aprendizagem, a escuta e a criação.

4.2 Mentores no processo criativo e de produção

As trajetórias de Murilo e Wallace mostram que o aprendizado na produção musical não depende, necessariamente, de uma figura tradicional de mentor. No caso de Murilo, não houve “uma pessoa física” que o acompanhasse diretamente — sua formação foi impulsionada pela curiosidade e pela exploração de conteúdos na internet (Murilo, entrevista, 24/09/2024, p. 48). Ele se inspirou em produtores como Ecologyk e o *beatmaker* do rapper Krawk, cujos processos criativos são compartilhados publicamente: “não tem como eles não te ensinar” (Idem, p. 59). Apesar disso, Murilo reconhece um amigo próximo como figura-chave, que o apoiou financeiramente e o incentivou a seguir na música. Trata-se de uma relação mútua, descrita como: “ele me empurrou e eu puxei o braço dele” (Idem, p. 49).

Wallace, por sua vez, tem uma relação mais afetiva com a ideia de mentoria. Ele aponta dois amigos do coletivo *\$HUTDAPHONKUP*⁷ como referências fundamentais, ressaltando o caráter recíproco do vínculo: “a pessoa te ajuda a passar a escada, aí você consegue ficar no topo e a pessoa consegue se ver no nível que tá lá pra aprender também” (Wallace, entrevista, 27/02/2025, p. 107-108). O primeiro amigo, com quem compartilha encontros presenciais viabilizados “com o dinheiro da música”, o segundo, responsável por ensiná-lo a montar *drum kits* e colaborar em projetos gráficos, mesmo sendo uma figura tida como misteriosa e distante, compõem seu universo formativo.

Essas experiências mostram que a mentoria, nesse contexto, assume formas descentralizadas e horizontais. Amigos, pares e referências digitais ocupam esse lugar, compondo redes de aprendizagem onde se combinam apoio técnico, afetivo e simbólico — reafirmando que, como mostram os relatos, aprender a produzir música também é um processo relacional.

⁷ Ver: <https://soundcloud.com/shutdaphonkup>.

4.3 Tipos e formas de aprendizagens musicais

As principais formas de aprendizagem identificadas nas narrativas dos dois artistas foram organizadas em quatro eixos: (1) aprendizagens autodirigidas; (2) aprendizagens instrumentais e mediadas digitalmente; (3) aprendizagens na interação com o público e (4) aprendizagens construídas na relação com a comunidade ou cena musical. Esses eixos não devem ser compreendidos como categorias estanques, mas como dimensões interdependentes que se entrelaçam na constituição das práticas e subjetividades musicais dos produtores em questão.

No que se refere às aprendizagens autodirigidas, tanto Murilo quanto Wallace apresentam trajetórias marcadas pela autonomia na busca por conhecimento técnico e estético. Murilo relata que desenvolveu seus saberes por meio de anotações em cadernos, pesquisas *on-line* e escuta analítica e sistemática. Ele estima que 40% do que aprendeu foi via *YouTube*, 30% por meio de cursos pagos, 10% no conservatório e os outros 20% em conteúdos pirateados. Sua escuta musical é orientada pelo que ele atribui ser um método próprio, no qual ouve repetidamente uma mesma faixa, direcionando sua atenção a elementos como harmonia, ritmo e efeitos: “ouço a mesma música cinco vezes, prestando atenção nos instrumentos separados” (Murilo, entrevista, 24/09/2024, p. 53). A prática constante é vista por ele como fundamental para o aprendizado e a consolidação de competências, “dominar o programa [...] estudar a percepção musical [...] e fazer todos os dias” (Murilo, entrevista, 10/09/2024, p. 26). Com o tempo, passou também a explorar o uso de *samples*, compreendendo suas possibilidades estéticas e os efeitos técnicos associados ao processamento de áudio.

Wallace, por sua vez, também se aprimora a partir do uso cotidiano de ferramentas digitais, tendo o *FL Studio* como principal plataforma de produção musical. A familiaridade com essa *Digital Audio Workstation* (DAW)⁸ permitiu-lhe aprofundar conceitos como mixagem, espacialidade sonora e estruturação rítmica. Sua escuta das camadas musicais foi, inclusive, influenciada por sua experiência com o *Photoshop*: “quando comecei a fazer colagens visuais, comecei a entender como organizar sons, como separar melhor os

⁸ DAWs: softwares que funcionam como estúdios de produção musical virtual, permitindo gravação, edição, mixagem e masterização de áudio e MIDI.

elementos” (Wallace, entrevista, 27/02/2025, p. 111). Assim, suas práticas mostram um entrelaçamento entre campos sensíveis distintos, indicando a transposição de saberes de uma expressão artística a outra, num processo de aprendizagem criativa que ultrapassa fronteiras da música.

A segunda dimensão diz respeito às aprendizagens instrumentais, mediadas ou não pelo ambiente digital. Nos relatos de Murilo, o primeiro contato com instrumentos se deu através do violão, impulsionado por seu desejo de transformar poemas em canções. Posteriormente, a necessidade de compor melhor no ambiente digital o levou ao estudo de teclado, buscando ampliar seu domínio harmônico. Além disso, a própria voz é explorada por ele como instrumento criativo. Wallace, por outro lado, afirma que construiu sua formação instrumental inteiramente dentro do universo digital. Seu instrumento é o computador, com o qual aprendeu a estruturar suas composições, explorar timbres e compreender relações harmônicas e rítmicas por meio de escuta e prática constante.

Ambos os artistas também desenvolvem práticas como DJs, que, conforme destaca Araldi (2004), podem ser compreendidas como práticas composicionais mediadas por instrumentos eletrônicos. Nesse sentido, o DJ não apenas executa, mas organiza experiências sonoras e atua sobre a percepção do público. Wallace exemplifica essa dimensão ao descrever suas colagens sonoras e apresentações ao vivo como momentos em que testa, avalia e ajusta suas criações com base na reação do público — um exercício contínuo de escuta e adaptação estética.

A terceira dimensão diz respeito às aprendizagens musicais que acontecem na relação direta com o público. Para Murilo, a interação com os ouvintes, principalmente nas redes sociais, tem impacto direto em sua formação. Ele relata que um comentário em uma de suas postagens o levou a repensar a própria postura, considerada por ele como “prepotente”. Indo em direção contrária aos comentários positivos, um ouvinte teceu críticas à sua obra, o que “me[lhe] quebrou as pernas” (Murilo, entrevista, 24/09/2024, p. 63). A partir dessa experiência, passou a considerar mais atentamente como suas músicas eram recebidas e ressoavam nos diferentes espaços. Enquanto DJ, desenvolveu um olhar atento para as reações do público nas festas, o que passou a orientar suas decisões criativas em estúdio.

Wallace também destaca a importância da recepção pública em seu processo formativo. Ele relata que, após apresentações em festas independentes, passou a ajustar suas produções de acordo com a energia percebida nesses ambientes. Ao relatar uma experiência de aprendizagem, conta que “fazia música eletrônica de dois a três minutos”, mas depois que chegou de uma *rave*, passou a fazer “música já de cinco minutos, por exemplo”. (Wallace, entrevista, 27/02/2025, p. 113). A repercussão de suas obras nas redes e o diálogo com os ouvintes reforçaram sua percepção de que a música, para além de linguagem estética, é também um canal de construção de aprendizagens e vínculos.

Com base em Blacking (2007), é possível compreender que a música, nesses contextos, se constitui como forma de pensamento e ação social. Os espaços performáticos e os *feedbacks* do público tornam-se, assim, dispositivos formativos essenciais, onde os artistas aprendem a se posicionar, a escutar socialmente e a refinar suas estratégias expressivas.

Por fim, a quarta dimensão analisa as aprendizagens que se deram no interior da comunidade ou na cena musical local. A cena de Uberlândia atua como espaço de socialização e formação, no qual os aprendizados se constroem por meio da convivência com pares, da escuta das experiências alheias, da observação dos modos de fazer e da participação em práticas coletivas. Tal concepção está em consonância com a abordagem de Berger e Luckmann (2004), para quem os processos de socialização envolvem a interiorização de referências, valores e modos de agir mediados pela cultura e pelas interações sociais. Setton (2011, p. 721), por sua vez, destaca que o agente contemporâneo constitui sua identidade a partir de referências fragmentadas e híbridas — algo perceptível nas trajetórias aqui analisadas.

Os processos de aprendizagem musical vivenciados por Murilo e Wallace apresentam formas plurais, situadas e integradas de aprender música, nas quais se articulam tecnologias, afetos, escutas críticas e pertencimento. A “aprendizagem criativa” observada em suas trajetórias se manifesta como modo de estar no mundo, no qual a música não é apenas ofício técnico, mas forma de ação, pensamento e expressão social.

5 Considerações finais

O presente estudo evidenciou que as aprendizagens musicais dos produtores-compositores investigados são atravessadas por múltiplas dimensões sociais, afetivas e simbólicas, ocorrendo em espaços diversos, em contextos físicos e digitais. Os dados demonstram que esses aprendizados ocorrem em contínuo processo de socialização musical, atravessado por disposições híbridas, como aponta Setton (2011), em que elementos globais se articulam com práticas locais, afetos e territorialidades. Esses produtores constroem suas competências musicais em meio a práticas criativas inseridas no cotidiano, reforçando que os modos de aprender música, no caso deles, não se dissociam de seus modos de existir e resistir.

A criação musical, nesse sentido, configura-se como uma prática social (Souza, 2004; 2014; 2020), que mobiliza aprendizagens não apenas técnicas, mas relacionais e afetivas. Produzir música, para Murilo e Wallace, é também produzir sentido, memória, crítica e pertencimento. Como destacam Berger e Luckmann (2004), a realidade social é construída a partir da internalização de experiências e sentidos — e é, nesse processo que, esses músicos aprendem a compor, gravar, mixar e criar com identidade.

Destaca-se a centralidade dos *home studios* como espaços privilegiados de aprendizagem. Longe de serem apenas locais técnicos, esses ambientes funcionam como laboratórios criativos onde os produtores experimentam, erram, descobrem e consolidam saberes musicais, através de interfaces digitais como as DAWs, que também introduzem uma nova visualidade do som (Cassano, 2024). Como observa Guerreiro (2022), a tecnologia atual permite que esses artistas desempenhem múltiplas funções — compositor, intérprete, técnico de som — revelando um modelo de formação musical híbrida e autodirigida.

Ao mesmo tempo, o ciberespaço amplia significativamente suas possibilidades formativas. Plataformas digitais, tutoriais, redes sociais e comunidades *on-line* funcionam como espaços de aprendizagem mediados, onde práticas sociais ocorrem também à distância. Assim, mesmo em suas práticas aparentemente solitárias, os produtores estão inseridos em dinâmicas sociais — aprendem com outros, com conteúdos digitais e com a mediação técnica, em um processo de socialização estendido ao ambiente virtual (Setton, 2005; Vazquez, 2011).

O processo de aprendizagem musical — e, mais especificamente, das práticas criativas, que esses produtores alcançam — se apresenta em um entrelaçamento de

experimentações, práticas, convívios, escutas, observações de outros músicos em seus “tramos”, bem como de manipulação direta de equipamentos de produção. O estudo aponta ainda que as aprendizagens musicais desses produtores se constituem de maneira plural e situada, articulando o técnico, o simbólico, o afetivo e o político. Suas trajetórias exemplificam um modo de aprender música enraizado em experiências, na prática cotidiana e em mediações, tecnológicas e sociais, contribuindo para pensar uma educação musical que reconheça as múltiplas formas de saber e de fazer música presentes nas margens e periferias sonoras.

Referências

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5300/000424085.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 2 jun. 2025.

BELL, Adam Patrick. *Dawn of the Daw: the studio as musical instrument*. New York: Oxford University Press, USA, 2018.

BELTRAME, Juciane Araldi. *Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais*. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

<http://www.repositoriobc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11033> Acesso em: 20 out. 2023.

BELTRAME, Juciane Araldi. O home studio como espaço de criação e aprendizagem musical. *Debates*, UNIRIO, n. 18, p. 136-161, maio, 2017. Disponível em:

<https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6522/5833> Acesso em: 12 out. 2023.

BELTRAME, Juciane Araldi. Práticas e aprendizagens de produtores musicais: aspectos de uma educação musical emergente na cultura digital e participativa. *Revista da Abem*, v. 26, n. 41, p. 40-55, jul./dez. 2019. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/780>. Acesso em: 10 out 2023.

BELTRAME, Juciane Araldi; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; MARQUES, Gutenberg de Lima. Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical. In: BELTRAME, Juciane Araldi; MARQUES, Gutenberg de Lima; GARCIA, Marcos da Rosa; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; WETERMANN, Bruno; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. *Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023. Disponível em: <https://www.cta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/musica/praticas-digitais-em-educacao-musical-reflexoes-e-experiencias/praticas-digitais-em-educacao-musical-ebook.pdf> Acesso em: 2 jul. 2025.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de: Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BLAKE, Andrew. Recording practices and the role of the producer. In: LEECH-WILKINSON, Daniel; CLARKE, Eric; RINK, John; et al (Orgs.). *The Cambridge Companion to Recorded Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 36–53. (Cambridge Companions to Music).

Disponível em: < <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-companion-to-recorded-music/recording-practices-and-the-role-of-the-producer/0285902334D3166B41FDE1317391D940> >. Acesso em: 3 jul. 2024.

BLACKING, John. Música, cultura e experiência. *Cadernos de Campo* (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 16, n. 16, p. 201–218, 2007. DOI: [10.11606/issn.2316-9133.v16i16p201-218](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v16i16p201-218). Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50064>.. Acesso em: 3 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre. Ao leitor. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. p. 9-10.

BURGESS, R. J. *The art of music production: the theory and practice*. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CASSANO, Lucas. A convergência entre o digital e o analógico nos homestudios. *Revista Mediação*, v. 26, n. 37, 2024. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/mediacao/article/view/10160>. Acesso em: 03 de mai. 2025.

DENZIN, Norman Ken; LINCOLN, I. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENO, B. A. *Year with Swollen Appendices*. London: Faber and Faber, 1996.

GILLET, Charlie. The producer as artist. In: HITCHCOCK, H. Wiley (org.). *The phonograph and our musical life: proceedings of a centennial conference, 7-10 December 1977*. New York: Institute for Studies in American Music, Department of Music, School of Performing Arts, Brooklyn College of the University of New York, 1980.

GUERREIRO, Lino. *Compositor ou produtor? - uma ambiguidade no âmbito da tecnologia*. 2022. Disponível em: <https://linoguerreiro.com/2022/08/25/art01/>. Acesso em: 9 out. 2023

HIMONIDES, Evangelos. The misunderstanding of music - Technology-Education: a metaperspective. In: McPHERSON, Gary E; WELCH, Graham F. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford, 2012. p. 433-456. V. 2

HOWLETT, Michael John Gilmour. *The record producer as Nexus: creative inspiration, technology and the recording industry*. 2009. PhD thesis, University of Glamorgan, 2009. Disponível em: <https://pure.southwales.ac.uk/ws/portalfiles/portal/991533/howlett2009.pdf> Acesso em: 5 set. 2024.

MEDEIROS, Marília Salles Falci. A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. *Revista de Ciências Sociais*, v. 33, n. 1, p. 78–86, 2002. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9865/1/2002_art_msfmedeiro.pdf Acesso em: 20 maio. 2025.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 335–350, nov. 2005. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482> > Acesso em: 3 ago. 2024.

SETTON Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000200008&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 20 jul. 2024.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400003&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 29 jul. 2024.

SLATER, Mark. Processes of learning in the project studio. In: KING Andrew; Himonides, Evangelos (Eds.). *Music, technology, and education: critical perspectives* (p. 9-26). London: Routledge, 2016.

SOUZA, Jusamara. A educação musical como campo científico. *Olhares&Trilhas*, v. 22, v. 1, p. 9-24, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/53720>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356> > Acesso em: 18 nov. 2023

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/07.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.

THÉBERGE, Paul. *Any sound you can imagine: making music, consuming technology*. [s.l.]: Wesleyan University, 1997.

TOBIAS, Evan S. Re-situating technology in music education. In: RUTHMANN, Alex.; MANTIE, Roger. (Eds.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*. New York, NY: Oxford University Press. 2017. p. 291-308.

VAZQUEZ, Eliza Rebeca Simões Neto. *A aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista: a interação na pista, no ciberespaço e o envolvimento com as tecnologias musicais de produção*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-

Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9859>. Acesso em: 20 nov, 2023

WARNER, Timothy. *Pop music: technology and creativity: Trevor Horn and the Digital Revolution* (Ashgate Popular and Folk Music Series). London: Ashgate, 2003.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ZAGORSKI-THOMAS, Simon. *The musicology of record production*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/musicology-ofrecord-production/09D236F45DBC1F0AB487831C15AAF6CA> Acesso em: 29 nov. 2022.