



Das linguagens midiáticas à hipótese *rock-education*: por outros arranjos educativos

From the media languages to the rock-education hypothesis: through other educational arrangements

De los lenguajes mediáticos a la hipótesis "rock-education": en busca de otras propuestas educativas

Monica Fantin - Universidade Federal de Santa Catarina | Florianópolis | Santa Catarina | Brasil | monica.fantin@ufsc.br |  <https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>.

José Douglas Alves dos Santos - Universidade Federal de Santa Catarina | Florianópolis | Santa Catarina | Brasil | jdneo@hotmail.com |  <http://orcid.org/0000-0002-7263-4657>.

Resumo: O texto reflete sobre as linguagens midiáticas e os processos educativos no contexto da cultura digital mediados pela singularidade da música. Na confluência das linguagens midiáticas, destacamos o trabalho com multiletramentos e a perspectiva da mídia-educação, que inspira nossa hipótese rock-education entendida como uma atitude pedagógica e expressão cultural para um agir crítico e criativo diante do conhecimento, da cultura e dos processos de ensinar e aprender. A hipótese dialoga também com a ideia de comunidades pedagógicas e culturais, e da escola entendida como espaço de cidadania, fronteiras e intercâmbios. Nas relações entre sujeitos e saberes, o rock-education sugere outras possibilidades educativas na construção de conhecimentos, atitudes e diálogos, para além do gênero musical como "recurso pedagógico" na escola. Pode contribuir também para pensar outras interpretações de mundo, em que práticas educativas tenham na arte e na cultura um denominador comum.

Palavras-chave: Linguagens midiáticas. Cultura e educação. Rock-education.

Abstract: The text brings reflection on media languages and educational processes in a digital culture context mediated through the singularity of music. At the confluence of media languages, we highlight the work with multiliteracies and the perspective of media-education, which inspires our rock-education hypothesis, understood as a pedagogical attitude and cultural expression for a critical acting before knowledge, of the culture and the teaching and learning processes). The hypothesis also dialogs with the idea of pedagogic and cultural communities, of the school as a place of citizenship, borders and exchanges. In the relations between subjects and knowledges, rock-education suggests other educational possibilities for the construction of knowledges, attitudes and dialogs, to beyond the insertion of the genre as a "pedagogical asset" in school. It may also contribute to thinking of different world interpretations, where educational practices have in art and culture a common denominator.



Keywords: Media languages. Culture and education. Rock-education.

Resumen: El texto reflexiona sobre los lenguajes mediáticos y los procesos educativos en el contexto de la cultura digital mediados por la singularidad de la música. En la confluencia de los lenguajes mediáticos, destacamos el trabajo con multi-alfabetismos y la perspectiva media-educación, que inspira nuestra hipótesis rock-education, entendida como una actitud pedagógica y expresión cultural para un modo de actuar crítico y creativo frente al conocimiento, a la cultura y a los procesos de enseñar y aprender. La hipótesis también dialoga con la idea de comunidades pedagógicas y culturales, de la escuela como espacio de ciudadanía, fronteras e intercambios. En las relaciones entre sujetos y saberes, el rock-education sugiere otras posibilidades educativas en la construcción de conocimientos, actitudes y diálogos, de manera que el género musical sea más que un “recurso pedagógico” en la escuela. También, puede contribuir para pensar otras interpretaciones del mundo, en que las prácticas educativas tengan en el arte y en la cultura un común denominador.

Palabras clave: Lenguajes mediáticos. Cultura y educación. Rock-education.



1 Acordes iniciais

Ouvir música, fazer música, sentir a música, viver a música... Muitas são as possibilidades da linguagem midiática e musical em nossas vidas! Entre as artes primeiras, alguns estudos sugerem que a musicalidade nos constitui desde os sons que ouvimos no pulsar das batidas do coração ritmado ainda antes de nascer. Depois nos acompanha nas tonalidades das vozes, das cantigas de ninar, das brincadeiras cantadas e tantas outras que foram se transformando nas canções que ouvimos, nas preferências de ritmos e nos estilos musicais que compõem nosso repertório musical.

Esse ambiente sonoro que nos envolve como “fenômeno musical”, segundo Schaeffer (1991) é um ambiente composto por sonoridades que vão do ruído estridente das grandes cidades aos sons dos elementos primordiais – terra, fogo, água e ar. E essa paisagem sonora abre um novo domínio compreensivo da música, que pode ocupar desde o lugar de certos sons antigos e/ou perdidos, até o som do silêncio dos lugares distantes e esquecidos. Este “cenário ambiental” compõe o universo sonoro contemporâneo sobre o qual tecemos algumas reflexões neste artigo.

A especificidade de um mapeamento feito com estudantes de graduação em pedagogia e suas práticas culturais (FANTIN; SANTOS, 2019) revela diversas experiências de ouvir, compartilhar, baixar música da internet (*playlist* em plataformas como YouTube ou em aplicativos como Spotify). Além do prazer da fruição, o estudo destaca as possíveis aprendizagens formais e informais com as músicas, filmes e séries, tutoriais diversos e outros que transcendem tais espaços.

Mais recentemente, a música parece ter sido o “farol” que iluminou e orientou muitas pessoas diante desse momento de ansiedade referente ao inesperado provocado pelo novo coronavírus e seus respectivos tempos de quarentena. Uma pesquisa sobre os hábitos culturais, realizada pelo



Itaú Cultural em parceria com o Datafolha e divulgada em outubro de 2020, demonstrou que durante a pandemia o maior consumo cultural dos participantes concentrava-se em ouvir música (84%), assistir a filmes e séries (73%) e assistir a shows de música (60%). Os dados indicam como os sujeitos participantes do estudo (1.521 pessoas, entre 16 e 65 anos, de todas as regiões brasileiras) se comportaram durante essa efeméride.

A partir desse dado, podemos fazer uma pergunta no mínimo instigante: o que as pessoas mais ouvem e assistem? Afinal, nesse universo sonoro, situam-se as mais variadas práticas e gostos midiáticos e musicais: *lives* com músicos conhecidos e/ou desconhecidos, músicas que se tornaram hinos de resistência – como por exemplo algumas que viralizaram, tais como *Resistiré* (da dupla espanhol Dúo Dinámico) e *Samba da Utopia* (de Jonathan Silva) –, e tantas outras canções/músicas produzidas coletivamente de modo remoto e compartilhadas em rede. Essas práticas midiáticas e culturais nos levam a refletir sobre o poder da música, de sua linguagem, bem como das múltiplas linguagens midiáticas, e não só, na formação humana.

E ao pensar na formação hoje, o desafio de trabalhar as múltiplas linguagens, a multimodalidade e os multiletramentos na perspectiva da mídia-educação significa não apenas uma condição de cidadania, mas uma forma de aproximar os saberes e experiências das aprendizagens informais-formais construídas nos mais diferentes espaços formativos (FANTIN, 2020). Com a cultura digital e suas características de intermedialidade, transversalidade e transmidialidade, o recorte desse texto enfatiza aspectos da relação entre as linguagens midiáticas e a música, com a licença poética de elaborar uma hipótese que estamos denominando de “rock-education”.

Neste sentido, rock-education faz referência à possibilidade de trabalhar com esse gênero musical na perspectiva da mídia-educação, com enfoque aos processos formativos reflexivos especialmente no contexto escolar; além disso, nossa hipótese também se inscreve na



formação acadêmica e no exercício docente, diante de uma postura ético-estética proveniente da relação da música e do rock com a educação. Tal ousadia tensiona algumas aproximações e/ou distanciamentos possíveis entre a música, a transgressão do rock e uma arte-mídia-educação que (nos) transforma.

2 Sintonias entre linguagens midiáticas e múltiplas linguagens na educação

As transformações sociais no campo da economia, da ciência, da arte, da cultura e da educação provocadas pelas tecnologias digitais e suas convergências têm propiciado a emergência de novas práticas culturais no campo da Comunicação e de Educação. Cada vez mais, crianças, jovens e professores produzem conhecimentos os mais diversos mediados pelas tecnologias, e interagem direta ou indiretamente com seus pares, com o conhecimento e com as produções culturais em distintos cenários. Essas interações, presenciais ou online que as redes sociais da Internet propiciam, hoje assumem a dimensão do *on life* (FLORIDI, 2017), que por sua vez têm repercutido na escola a partir de novas sociabilidades, autorias e possibilidades colaborativas de construção de conhecimento de si, do outro e do mundo.

Nesse processo, a perspectiva da mídia-educação exerce papel fundamental na construção de uma prática pedagógica emancipadora, pois significa a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, de modo a produzir mídias de forma responsável e com o intuito de educar para a cidadania (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). Se na sociedade pré-digital tais aspectos eram considerados conteúdos de uma disciplina ou de um campo em construção na interface dos campos supracitados, na sociedade multitela se torna



uma tarefa irrenunciável da educação, e a Mídia-Educação se torna Educação, argumenta Rivoltella (2020). Ao discutir as perspectivas de educação para as mídias na sociedade da informação, o professor e pesquisador italiano assinala os contornos de uma nova *Literacy*, identificando a especificidade de três dimensões: crítica, ética e estética.

No contexto da cultura digital, a convergência da arte com a comunicação (SANTAELLA, 2005) ou da arte e mídia (MACHADO, 2007) amplia o entendimento das linguagens artísticas e midiáticas que se evidenciam cada vez mais em nosso cotidiano, a partir da “cultura de massas” e da “cultura em redes”. Assim, a fotografia, o cinema, audiovisual, a televisão, a publicidade, o jornalismo, as revistas, os quadrinhos, os livros, os games, a música e seus diversos suportes estão cada vez mais permeados pelos usos da internet e das tecnologias digitais e seus aplicativos que registram, gravam, filmam, editam, replicam e disseminam imagens, sons e informações em redes. Nesse processo, tanto a multimedialidade e interatividade, como a convergência e a transmidialidade (SCOLARI, 2013) desafiam os espaços educativos a sintetizar conhecimentos e práticas pedagógicas que envolvem cada vez mais a apropriação crítica das tecnologias em diferentes linguagens (escrita, plástica, musical, audiovisual, digital), seus códigos e especificidades, e suas éticas e estéticas.

As aprendizagens que se constroem com esses textos e contextos são complexos, e envolvem não apenas a multimodalidade da linguagem (KRESS, 2010), como conceitos e dimensões que se entrecruzam na perspectiva das múltiplas linguagens, das *multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2000) e dos novos multiletramentos. O desafio é pensar “sobre como os professores transformam as ‘grandes ideias’ da *multiliteracies* em práticas dentro da sala de aula” (HOBBS, 2007, p. 16).

No conceito de *multimedia literacy*, a presença de áreas emergentes que se inter cruzam, envolve termos como *visual literacy*, *media literacy*, *critical literacy*, *informational literacy* e *technology literacy*, que ampliam a



ideia de letramento em suas diferentes formas de expressão e comunicação visual, eletrônica e digital, incluindo seus respectivos objetos de estudo e análise. Tal compreensão repercute no desenvolvimento de certas competências que requerem mudanças no meio ambiente de aprendizagens, o que inclui mudanças significativas nos processos de ensinar-aprender, desde os projetos, as experiências, o acesso às tecnologias, as formas de mediação, a organização da sala de aula e do currículo até a arquitetura escolar e seus entornos.

Nesse ecossistema comunicativo e pedagógico que configura a escola, é importante considerar as múltiplas linguagens como um repertório de capacidades correlacionadas, algumas mais genéricas e outras específicas das mídias, como enfatiza Bazalgette (2005). Afinal, os *multiletramentos* inter cruzam a arte, a ciência e a filosofia e suas narrativas como linguagens fundamentais em que o indivíduo expressa e comunica seus sentimentos, suas ideias e experiências das mais diversas formas: orais, escritas, plásticas, corporais, musicais, eletrônicas, audiovisuais e digitais. E tais práticas com os novos e multiletramentos sugerem um *novo ethos* para acessar, analisar, avaliar, criar, produzir, comunicar, compartilhar conhecimentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), construindo-se em práticas de *remix*, *anime*, *memes*, *fanfiction*, *digital storytelling*, *games* e outras autorias, além da pesquisa na internet, da produção de imagens, audiovisuais, jogos etc.

Essa forma de entender a educação na perspectiva das *multiliteracies* no contexto da cultura digital, suas tecnologias e seus aplicativos que atuam como dispositivos, significa um convite à reflexão, à criação de cultura, e também a uma atitude outra que possa nos levar a alcançar um patamar mais elevado. Ao discutir as relações entre linguagens e tecnologias na educação, Pretto (2002) menciona o trabalho de um dos pioneiros da relação entre tecnologias-arte, Roy Ascot, que desenvolveu o conceito de hipercórtex em referência a uma "inteligência das redes neurais". Esta ideia de redes é entendida como "cérebro global"



da internet, e reforça o pensamento associativo, hipermidiático e hiperlinkado, que segundo o autor são fundamentais para compreender a presença da tecnologia na educação, assim como na música, que estaria vivendo um “salto qualitativo de paradigma”.

Afinal, “não se faz mais a mesma música, apenas usando novos instrumentos, novas ferramentas. Está sendo produzida uma *outra* música. Uma música que não necessariamente busque a harmonia absoluta. Uma música que se permita buscar os dissonantes, algo que seja diferente da harmonia” (PRETTO, 2002, p. 176, grifo do autor). Nesse sentido, os artefatos tecnológicos muitas vezes também atuam como obstáculos para a produção musical, e não como meros facilitadores desse processo de criação artística, o que para o autor tem levado à produção de uma nova música. Nessa analogia, Pretto (2002) interroga sobre as perspectivas do trabalho em rede e suas novas interfaces intra-humanos e suas repercussões na educação a partir das novas sociabilidades e das novas descobertas que a incorporação das tecnologias permite nesse campo.

Com a multiplicidade de imagens, perfis e estereótipos presentes nas redes sociais e nas diversas representações das culturas juvenis, Martín-Barbero (2008) destaca que as percepções dos jovens se constroem a partir das socialidades, tecnicidades e subjetividades como experiências de sensibilidade e corporeidade. Experiências que “falam” através de outros idiomas, como por exemplo seus rituais do vestir-se, tatuar-se, adornar-se a partir de modelos de corpos propostos pela moda e publicidade, além dos gostos musicais.

Para o autor, “a tecnologia é hoje uma das metáforas mais potentes para compreender o tecido – redes e interfaces – de que é feita a subjetividade” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 34), que por sua vez se expressa nas formas de pertencimento, expressão e participação nas culturas juvenis. Embora a rua seja um dos palcos de muitas manifestações culturais (o *skate*, o *grafitti*, o *street basketball* etc.)



reivindicada pelos jovens, os espaços *on* e *offline* são/estão cada vez mais ocupados por práticas das culturas juvenis, diz Pais (2017). Nestas ações cotidianas, as experiências musicais enquanto produtoras ou fruidoras de cultura, traduzem diversas práticas midiáticas e tecnológicas que contam sobre seus modos de circular pela cidade, suas táticas de visibilidade nas redes sociais, seus perfis e avatares, seus *downloads* de músicas produzidas e/ou compartilhadas na web, suas estéticas corporais nas baladas e nos vídeos do YouTube, como rastros deixados nos espaços em que transitam, esclarecem Ferreira, Oswald e Chaves (2015).

E a partir de tais práticas, evidenciamos inúmeras possibilidades de trabalhar com as sensibilidades e corporeidades na educação, como, por exemplo, com a música. Afinal, “a música e a dança fazem parte da vida como expressão humana das pessoas em sociedade [...] mexem com nossa sensibilidade e a paisagem sonora nos envolve com seus sons, ritmos, ruídos, cantos, gestos, danças de ontem e de hoje”, afirma Fantin (2012, p. 118). Ao sugerir um trabalho com as múltiplas linguagens na formação docente, a autora destaca a importância de ampliar e diversificar o repertório musical de crianças, jovens e professores para enriquecer o ambiente sonoro a partir do compartilhamento de músicas as mais diversas, de comunidades e culturas as mais plurais, de “diferentes gêneros e estilos musicais para além do que as mídias oferecem [...] e músicas inventadas pelo próprio grupo: por que não?” (FANTIN, 2012, p. 118).

Nessa direção, Martín-Barbero (2008) menciona o hip hop como possibilidade de criar composições musicais através de estratégias de improvisação (do *remix* e da mistura de sons por interconexão e obliquidade) e o rap, *rhythm and poetry*/ritmo e poesia, e sua presença no mundo comunicativo da escola e fora dela, onde “a música é um organizador do tempo, com seus ritmos e contratempos” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 31). Inspirados nessa possibilidade, muitos seriam os caminhos para pensar a música na educação. Poderíamos pensar no lastro



estético e político do que se convencionou chamar “música popular brasileira” ou mesmo refletir sobre as fronteiras territoriais ultrapassadas pelo funk, o axé, o *surf music*, o sertanejo universitário e tantas outras tão presentes nas baladas e nas culturas juvenis. Mas escolhemos um olhar muito singular, o *rock*, que de certa forma pode dialogar com as questões e repertórios acima mencionados na perspectiva da mídia-educação: o *rock-education*.

3 Um, dois... Um, dois, três: aumente o som!

Os primeiros riffs da guitarra, os primeiros acordes do contrabaixo, as primeiras batidas da bateria, e antes mesmo que a voz ecoe harmoniosa entre os instrumentos, nosso corpo responde à melodia de forma quase que instantânea. E, instintivamente, tal melodia faz com que um dos pés se mova de forma acelerada contra o chão (num movimento característico da bateria), estimula os dedos a dedilharem notas ao vento (como se estivesse tocando alguma espécie de piano ou guitarra imaginário), ou faz mover a cabeça em distintas direções (que pode ser confundido com algum tipo de possessão).

Essa imagem poderia representar aqueles que se deixam levar pelos efeitos que o rock produz no corpo humano. São como pequenos gestos, ou pistas, que nos permite identificar quando alguém está escutando esse gênero de música. Sozinhas ou em grupo, essas pessoas sabem que tais movimentos lhes são característicos em alguma medida.

Os primeiros passos em direção à escola, o primeiro sinal sonoro e as filas para entrar na sala de aula, os primeiros suspiros de cansaço e tédio, e antes mesmo que a voz ecoe dissonante pela sala, nosso corpo responde de forma quase que instantânea. Instintivamente, um dos pés se move aceleradamente contra o chão (em especial quando o olhar encontra a quadra esportiva ou o pátio do outro lado da janela; ou de forma ainda mais exasperada quando se aproxima o horário do intervalo e



do fim da aula), estimulando os dedos a baterem o lápis, a caneta, a régua ou qualquer objetivo disponível contra a mesa, a cadeira do colega à frente ou contra o próprio colega (geralmente tendo os ombros, a nuca, a orelha e a cabeça como alvos preferenciais), ou movendo a cabeça em distintas direções (ora para o relógio acima da lousa, ora para a porta ou janela que lhes mostra a liberdade fora dali).

Essa imagem poderia representar aqueles que se deixam levar pelos efeitos que muitas vezes a escola produz no corpo humano. São como que pequenos gestos, ou pistas, que fazem com que consigamos identificar alguém que frequenta uma escola com um modelo de formação mais conservador. Sozinhas ou em grupo, elas sabem que tais movimentos lhes são característicos em alguma medida.

Esses dois cenários, ou essas duas imagens que se formam em nosso imaginário, podem ser descritas como sistemas de representação na acepção dos estudos culturais, ao envolver o pensamento e o sentimento em relação a conceitos, imagens e emoções que dão sentido ou que representam algo no mundo (HALL, 2016). Acreditamos ser possível refletir a respeito delas como representações de momentos ou de experiências presentes na vida de muitas pessoas.

A diferença fundamental entre essas duas típicas representações diz respeito ao estado de espírito de quem passa por sua experiência. Enquanto a música, aqui mais especificamente o rock, pode estimular e mente, o corpo e o espírito do sujeito, a educação escolar pautada em uma lógica mais conservadora que pouco dialoga com outras linguagens e possibilidades estético-pedagógicas, parece produzir o contrário, de diversas formas: distração, apatia e tédio (SARMENTO, 2021). Cabe ressaltar que essas representações que trazemos (tanto em relação ao rock quanto à educação escolar) não são universais, e nem é nossa intenção generalizá-las a todos os contextos e indivíduos. Aliás, nem o rock é unanimidade de preferência entre as pessoas e nem a escola é apenas esse lugar de lembranças desagradáveis.



Na verdade, no primeiro caso, esse gênero musical era considerado um estilo condenável, que interessava então a “baderneiros e/ou delinquentes”, como o famoso “Olhos Azuis”, Frank Sinatra, assim se referiu a ele e a seus admiradores (ZIEGLER; MONTEIRO; ALLAIN, 2014); bem como tantas vezes foi descrita como “música do demônio” (BADDELEY, 1999) ou que fazia referência ao satanismo, como ainda pode se evidenciar essa associação em alguns contextos.

E no segundo caso, o ato de evocar lembranças do período escolar, como nota Arroyo (2009), não envolve somente lembranças ruins, ainda que estas sejam as que mais se propagam e se veiculam nos discursos midiáticos sobre a escola. Trazer à tona trajetórias, vivências escolares e marcas que ativam emoções de quando erámos estudantes nos proporciona também redimensionar um olhar a princípio carregado de más recordações. Apesar de tantas transformações sociais e culturais, há quem afirme que o modelo de escola no Brasil, para a maioria das crianças, ainda é o mesmo do século XIX, algo inconcebível num tempo de tão velozes e profundas mudanças.

Nesse sentido, a educadora e musicóloga baiana Lydia Hortélio chama atenção para o suposto mau comportamento das crianças e jovens na escola. Para ela, isso não passa “de um sintoma de mal-estar” (HORTÉLIO, 2020) da própria sociedade. E para o rock, essa “rebeldia” é uma das peças fundamentais do movimento que se articula entre arte (música), sociedade (indivíduo) e cultura (educação). Assim, essa atitude que para a escola é um mal a ser eliminado, para o rock seria a substância essencial, o combustível de sua força motriz. Daí a necessidade de tensionar tais olhares.

Sabemos que para muitas crianças, jovens e adultos, a escola não passa de uma passagem obrigatória e pouco estimulante em suas vidas. Um local onde, segundo Rubem Alves (2008), as ideias inertes, destituídas de poder, costumam ter mais espaço e prioridade que as ideias com poder gravitacional. Enquanto as primeiras associam-se e



limitam-se a si mesmas, as segundas “são aquelas que têm o poder de chamar outras. Elas nunca estão sozinhas. São sóis do sistema solar que é a nossa mente. Elas produzem big bangs na cabeça dos quais nascem universos. É assim que acontecem a poesia, a literatura, a música: uma única ideia explode e eis a obra!” (ALVES, 2008, p. 94).

São as ideias gravitacionais que nos orientam no mundo, que formam nossa percepção. Ideias inertes servirão para pormenores, pequenas necessidades impostas socialmente pelo sistema do qual a própria escola faz parte. Elas não são fundamentais e nem são fundantes – no sentido de estarem na base de nossa constituição perceptiva e humana, de nos levar a uma tomada de consciência interior que se reflete externamente. Quando no horizonte da educação escolar se prioriza uma formação pautada por saberes e ideias que não se aplicam ou não demonstram relevância na vida dos sujeitos, convém questionar o modelo de educação então estabelecido.

O rock, nesse sentido, torna-se uma referência de postura que podemos assumir também como educadores, para repensar não apenas o papel das escolas em suas comunidades e em seus diferentes contextos, mas para percebermos a relevância de nosso papel como profissionais da Educação. Ainda mais diante do programa de crise da educação contemporânea, projeto denunciado por Darcy Ribeiro (1986) há quase meio século e retomado com mais força nos últimos anos – especialmente nestes recentes, com o atual governo de extrema direita no Brasil.

“Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1986, p. 20), ressaltava o antropólogo brasileiro. Se a esse amanhã ao qual mencionou Darcy for considerado como o hoje que assola o tempo presente, não faltariam evidências para corroborar tal comparação. E assim como o inimigo que não cessa de vencer, descrito por Walter Benjamin (2012) ainda na década de 1930 em referência aos trágicos anos das duas Grandes Guerras mundiais, esse programa de crise



socioeducacional continuará vencendo se não vislumbrarmos e lutarmos por novas possibilidades educativas.

Portanto, a atitude questionadora e inovadora das “comunidades rock” (JACQUES, 2009) encaixa perfeitamente à nossa proposta de reflexão, de levar a “cultura do rock’n’roll” (MUNHOZ, 2015) para dentro do cenário educacional, criando uma hipótese *rock-education*. Se, para Jacques (2009, p. 9), “a música pode ser tratada como uma espécie de metáfora do social”, é no rock que se encontra, ainda segundo a autora, uma cosmologia ou proposição de visão de mundo, de tendência às mudanças sociais.

Nessa perspectiva, podemos fazer uma analogia com as reflexões do escritor e consultor educacional britânico Ken Robinson (2001, 2006, 2010), quando, ao mencionar a educação formal escolar, tange sérias críticas à lógica que se baseia na padronização dos corpos e dos pensamentos. A escola costuma organizar/estruturar suas ações a partir de uma preocupação formativa pautada no raciocínio lógico e abstrato, o que “exclui tipos de pensamento criativo, presentes nos músicos, nos bailarinos ou nos pintores” (GOMES; RODRIGUES; VELOSO, 2016, p. 572), por exemplo.

Tão relevante quanto o pensamento convergente é o pensamento divergente, diz Robinson (2010) ao fazer alusão a uma pesquisa longitudinal realizada com crianças em idade pré-escolar e escolar nos Estados Unidos. Ele salienta o quanto a escola pode ser (e, por vezes, o é) prejudicial à criatividade das pessoas, ao constatar o declínio do percentual de “gênios” na pesquisa mencionada entre as crianças que passaram os últimos dez anos (dos quinze de sua vida) na escola. Assim o autor conclui que muitas coisas aconteceram a essas crianças, sendo a mais importante delas o fato de estarem na escola, onde é comum aprenderem que há somente uma resposta certa para as perguntas que lhes são dirigidas. A padronização de seus corpos e de seu pensamento, a



ideia do pensamento convergente (e hegemônico), contribuiu para esse resultado.

O rock, “como um estilo de vida” (SNYDERS, 2008, p. 148), por essência “é contestador dos valores conservadores ou tradicionais, seja na sua sonoridade ou na sua expressão” (GOMES; PIASSI, 2011, p. 3). Uma educação escolar que se contente com a formação de crianças, jovens e adultos apáticas, obedientes, não contribuirá com as necessárias mudanças sociais que nosso tempo impõe. É preciso “chacoalhar a sociedade”, e nada melhor ou mais propício do que o rock para pensar em como fazer isso.

Eu não queria ter nada a ver com as convenções e formalidades para me tornar um músico clássico. Eu queria barulho. Eu queria o caos. Eu queria o suor e a sujeira de um show lotado em uma noite de sábado, coberto de hematomas por dançar ao som da minha banda favorita. Eu queria gritar com minha voz rouca, quebrar todas as peles da bateria e celebrar o desrespeito à técnica “adequada”. Eu queria o máximo de rock’n’roll (GROHL, 2020, tradução nossa).

Essa descrição feita por Dave Grohl (líder e vocalista da banda Foo Fighters, e ex baterista do Nirvana), compreende o período de sua adolescência e como ele se sentia, sobretudo quando estava na escola, que se constitui por suas inúmeras convenções, e como aquele espaço o fazia se sentir algemado, preso a algo que não dialogava com seus sentimentos e com seus sonhos, com o que seu corpo e sua alma exigiam, como ele mesmo descreve. E se ele tivesse apenas seguido as regras, as normas, se alinhado às convenções como todos os outros?

Se eu tivesse aplicado essa mesma energia e foco para dissecar sapos na aula de biologia! Eu poderia ter me tornado o próximo Charles Darwin!, comenta ironicamente Grohl (2020, tradução nossa). Seria uma possibilidade remota, porém o importante aqui não é ressaltar a produção de novos Darwins, Einsteins, Sagans e outros cientistas renomados que a



escola pode prover, e sim a de que ela reconheça a singularidade presente em cada um e o quanto isso é significativo, individual e coletivamente. Ao ter seu sonho aceito, não menosprezado, o indivíduo certamente buscará transmitir e compartilhar ele com a sociedade, aproximando a escola desse lugar que “deveria nos ajudar a comunicar os sonhos”, como sugere Lydia Hortélio (2020).

Grohl resolveu largar a escola para ir em busca de seu sonho. E conseguiu. Nem todos têm a mesma trajetória de sorte (ainda que não se trate somente disso), por isso torna-se relevante tentar equilibrar a aplicação da energia das crianças e jovens naquilo que elas sentem maior afinidade e no que a escola pode proporcionar de diferente a elas, de alternativas às possibilidades de seu presente e futuro. Nesse caso, a escola pode aprender mais se aproximando do rock do que se afastando dele – buscando dialogar com a convergência e divergência por meio da arte.

André Barcinski (2004) observa que o rock se tornou o gênero musical mais popular e impactante do século passado, cultural e politicamente, assim como Rafael Saldanha também expressa sua relevância cultural nesse período, como “uma das maiores, se não a maior, revolução cultural de todo o século XX” (SALDANHA, 2005, p. 13). Dessa forma, como “legítima manifestação artística e movimento cultural” (CAUDURO, 2014, p. 18), o rock já quebrou muitos paradigmas e tornou-se uma das principais influências em relação ao modo de pensar e se comportar socialmente.

“O fato é que nenhuma outra música esteve tão sintonizada com a realidade de seu tempo quanto o rock” (BARCINSKI, 2004), o que podemos comprovar, por exemplo, analisando episódios recentes de nossa política nacional. Em diferentes tempos, o rock pode nos sintonizar a uma realidade que em muitos sentidos parece se tratar de um pesadelo sem fim. Recordando Humberto Gessinger (2003) com os Engenheiros do



Hawaii: “Eu devo estar ficando louco, será que eu escutei errado? A vida no maior sufoco e os caras de papo furado”.

Em meados de 1978, Renato Russo escrevia aquele que por muito tempo seria um dos nossos hinos nacionais, lançado nove anos depois, em 1987, na época em que o artista era o líder da Legião Urbana. “Ninguém respeita a constituição, mas todos acreditam no futuro na nação”, cantava em coro uma legião de Legiões, para em seguida perguntar no mais alto tom: “Que país é esse?!” (RUSSO, 1987). Diante de certos acontecimentos de nosso tempo, não seria absurdo ouvir a canção como um prenúncio dos últimos anos: enquanto na morte descansamos, o sangue continua andando solto, “manchando os papéis, documentos fiéis”; e o país, que desde 2003 estava entre as dez maiores economias do mundo e entre os mais emergentes no cenário internacional, hoje parece não passar de “piada no exterior”, desprezo e também preocupação.

Seria este o país da corda bamba, onde aos que são de baixo, para os “Zé Ninguém”, “as leis são diferentes” (GOUVEIA *et al.*, 1991), como canta o Biquini Cavado? Essa “grande pátria desimportante”, denunciada na voz de Cazuza (1988), que antes não se mostrava, não mostrava sua cara, preferindo manter as aparências, hoje parece escancarar todos os dentes. Ao reparar “por entre os prédios e nós [...] o que sobrou do céu”, com Marcelo Yuka e O Rappa (1997), será que a solução seria aquela apresentada por Raul Seixas (1980): “alugar o Brasil?”

Acreditamos que, independentemente de qualquer problema social, os caminhos para sua solução envolvem a escola e o processo educativo. Um exemplo simples que podemos citar aqui diz respeito ao cenário enfrentado no mundo, com a pandemia. “O grave risco de colapso que evidenciamos a partir da pandemia do novo coronavírus se deu, sobretudo, não pelo vírus em si, mas pela simples forma como as pessoas trataram e vêm tratando a situação” (SANTOS, 2020).



Com uma população desinformada e/ou ignorantizada (MARINHO, 2011), é difícil vislumbrar caminhos em direção a melhorias sociais. Por isso consideramos uma opção outra pensar o processo de escolarização a partir da perspectiva da música (em especial do rock), pois segundo José Miguel Wisnik (1989, p. 13), “a música fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um”. Na mesma medida em que ela tem uma dimensão individual, ela também tem uma social, coletiva, que contribui na formação e na constituição dos indivíduos.

“A música ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar, ou que deveriam se dar, na sociedade” (WISNIK, 1989, p. 13). Então nos perguntamos, que transformações deveriam ser dar na educação escolar? Tendo como inspiração o trabalho de Roger Waters com o Pink Floyd (1979), podemos pensar em outras possibilidades para o cenário educativo institucional. Se, como multidões cantaram a plenos pulmões e ainda hoje cantam a estrofe inicial da canção: “Nós não precisamos de nenhuma educação” (WATERS, 1979, tradução nossa), pedindo na sequência que os professores deixem as crianças em paz em sua crítica contundente a uma escola autoritária – referindo-se mais estritamente aos modelos de educação escolar conservadora e massificada em que somos apenas “mais um tijolo na parede” –, convém refletirmos sobre outras configurações sistemáticas possíveis à escola e outros arranjos educativos que contribuam na produção de novas imagens e imaginários, para discentes e para docentes.

Nesse sentido, trazemos duas imagens para pensar a escola, que de certa forma se aproximam da ideia de “comunidade pedagógica” proposta por Bell Hooks (2017), cruzando fronteiras entre os saberes científicos e populares, entre a arte e a cultura, entre o ensino e a aprendizagem, com as diferentes linguagens e mídias.

O conceito de escola como fronteira, que a antropóloga Antonella Tassinari utiliza, tomando como referência o contexto das escolas



indígenas, definidas como um espaço de interações, “contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas” (TASSINARI, 2001, p. 68), nos fazendo pensar em outras escolas ou práticas educativas, a partir de distintos contextos (formais e informais), também como espaços de fronteira, que se estabelecem para além dos limites de suas bases curriculares institucionais.

E o conceito de Escola Estação Cultura, que Monica Fantin (2008, p. 160-161) menciona, “um lugar de encontro e passagem, por onde circulam pessoas de diversas gerações, que transitam pelos mais diferentes caminhos da cultura” e que é “marcada pela dupla função de instituição de ensino e também de acesso e criação de cultura, valorizando a polifonia de diferentes manifestações escolares e artísticas da comunidade, a memória, as histórias e a atualização no acesso aos bens culturais”. Uma escola que instrumentalize “o sujeito-autor a escrever sua poesia, a redescobrir sua sensibilidade, a resgatar sua imaginação, seus sonhos e sua esperança” (FANTIN, 2008, p. 169). Enfim, uma escola que ao unir ciência, arte e filosofia possa também inspirar as mais inusitadas articulações na construção da escola como espaço de cidadania.

Esses dois exemplos, da escola como fronteira (TASSINARI, 2001) e da Escola Estação Cultura (FANTIN, 2008), servem como amplificadores de nossa hipótese rock-education, uma vez que o rock para além de gênero musical e uma linguagem midiática é também uma percepção, uma atitude, um estilo de vida e de ver os processos e fenômenos sociais (SNYDERS, 2008), que se expressa por suas divergências mais do que por uma suposta convergência de leituras e interpretações do mundo. As comunidades rock (JACQUES, 2009), nesse caso, são fronteiriças, configurando-se como estações onde o intercâmbio afetivo e cultural se



estabelece em diálogo com um denominador comum: a arte, a música, o rock.

Com isso, o rock-education não seria apenas uma forma de levar um gênero musical para o espaço escolar – algo que a rigor carece de práticas nesse sentido –, mas de utilizar daquilo que ele representa histórica-política-social e culturalmente, no intuito de desenvolver uma atitude pedagógica diante da ciência, do conhecimento científico, bem como dos saberes populares e dos sujeitos presentes nas relações de ensino-aprendizagem. Uma postura em que o diálogo seja uma base para questionar outras possibilidades educativas para além das apresentadas e experimentadas.

4 It's not only Rock'n'roll, baby! Ou: considerações sobre a hipótese rock-education

Isso não é apenas rock'n'roll, não é apenas música, não é apenas arte, não é apenas educação. É acima de tudo rock'n'roll, acima de tudo música, acima de tudo arte, acima de tudo educação. Neste texto, a hipótese rock-education se associa a uma reflexão que envolve possíveis relações entre as linguagens midiáticas e o conceito de multiletramentos, considerando a multimodalidade e a transmidialidade textual, bem como seus possíveis sentidos na convergência com as linguagens artísticas. Um trabalho que se faz necessário diante de uma escola que deveria priorizar saberes e práticas universais, de respeito e compreensão à alteridade e diversidade, mas que continua refém do programa de uma crise anunciada, que lhe foi imposta pelo sistema da qual ela não consegue escapar.

Necessitamos de algo que possa reorientar “linhas de fuga” para sair da inércia, para buscar e acessar além das “brechas do sistema”. Consideramos que a arte de modo em geral, e a música em particular, é um horizonte nesse sentido (e nesse caminho) de propor outras



configurações escolares e educativas, mais pautadas na transmissão afetiva dos conhecimentos humanos na perspectiva da cidadania¹.

“A música nos ensina que o rock é universal e congrega pessoas, não importa seus credos, ideais, raça ou cor”, declara Palacio (2004), e com tal inspiração trouxemos o rock como uma linguagem estético-midiática para pensar em outras posturas docentes e educativas, uma vez que, segundo Snyders (2008, p. 148), ele “visa a valores essenciais, através do que se liga às aspirações da cultura elaborada”.

No diálogo produzido entre saberes e valores essenciais que fornecem as bases de toda sociedade, as atitudes provenientes da música abrem caminhos para se pensar e trilhar uma formação escolar mais sintonizada com os desafios do contemporâneo e das culturas juvenis.

Convém lembrar que a escola e o rock apresentam uma característica comum: ambas sofrem com diagnósticos fatalistas, que de tempos em tempos decretam seu fim. Enquanto a primeira recebe críticas que vão desde sua estrutura à sua organização, o rock “passou por bons e maus bocados, e chegou a ser dado por morto algumas vezes. Mas, como fênix, sempre deu um jeito de reaparecer, resgatado das trevas por algum adolescente talentoso e entediado”, como nos lembra Barcinski (2004).

Nas diferentes trajetórias humanas que circulam pela escola, é possível pensar em práticas e ideias com “poder gravitacional” e/ou “poder transformador”, tal como o de diferentes manifestações artísticas. Assim como o rock, que volta e meia reaparece como uma fênix para desafiar seus críticos mais insistentes, a escola também pode criar ou seguir esse movimento de ressurgir de suas ruínas, quebrando imagens, paradigmas e derrubando muros que podem impedir crianças, jovens e adultos de vislumbrar o mundo à sua volta com um olhar mais curioso, generoso e compreensivo.

¹ Nessa linha, o rock, como as correntes de convecção que ajudam a equilibrar a temperatura, pode ajudar a “equilibrar” as divergências e convergência no ambiente pedagógico, orientando posturas e pensamentos que podem inclusive chacoalhar o sistema.



Talvez seja possível construir novas escolas, em outros espaços, com outras configurações, arranjos e sintonias. Escolas que não tenham medo de resistir, de transgredir e de se transformar em lugares de cidadania, de modo a compor acordes iniciais de uma possível hipótese: rock-education.

Referências

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

BADDELEY, G. **Lucifer Rising – Sin**, Devil Worship and Rock'n'Roll. Medford: Plexus Publishing, 1999.

BAZALGETTE, C. Incontro com Cary Bazalgette nel suo ufficio. **Boletim MED**, Roma, n. 3, 2005.

BARCINSKI, A. Rock'n'roll: Um, dois, três, quatro! **Superinteressante**: O código Da Vinci, São Paulo, edição 205, set. 2004.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

CAUDURO, M. R. **Como uma pedra rolante**: contribuição ao estudo de análise de conteúdo da edição brasileira da revista Rolling Stone. 2014. 96 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Graduação em Comunicação Social, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CAZUZA; ISRAEL, G.; ROMERO, N. Brasil. *In*: CAZUZA. **Ideologia**. [Rio de Janeiro]: Philips, 1988. 1 CD.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**. London: Routledge, 2000.

FANTIN, M. Dimensão pedagógica e estética das múltiplas linguagens na formação. *In*: NEVES, F.; MESTI, R. L. (Org.). **Arte e Educação**. Maringá: Eduem, 2012. p. 113-125.



FANTIN, M. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. *In*: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008. p. 141-171.

FANTIN, M. O lugar da formação e mediação nas literacias e competências de crianças e jovens estudantes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14226>. Acesso em: 27 fev. 2021.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

FANTIN, M.; SANTOS, J. D. A. Educação não formal e suas dimensões éticas e estéticas na formação midiática e cultural de estudantes universitários. *In*: PEREIRA, S. (Ed.). **Literacia, Media e Cidadania** – Livro de Atas do 5º congresso. Braga: CECS, 2019. p. 106-118.

FERREIRA, H. M. C.; OSWALD, M. L. M.; CHAVES, S. N. Juventude, pesquisa e contemporaneidade: pensando com os jovens e o rejuvenescimento do mundo. *In* PEREIRA, R. M. R.; SANTOS, N. O.; LOPES, A. E. R. (Org.). Infância, **Juventude Educação**: práticas e pesquisas em diálogo. Rio de Janeiro: NAU, 2015. p.211-230.

FLORIDI, L. **La quarta rivoluzione**: come línfosfera sta trasformando il mondo. Milano: Raffaello Cortine Editore, 2017.

GESSINGER, H. Dançando no Campo Minado. *In*: HAWAII, Engenheiros do. **Dançando no campo minado**. [Rio de Janeiro]: Universal Music, 2003. 1 CD.

GOMES, E. F.; PIASSI, L. P. C. Georges Snyders, Rock n'roll e o discurso sobre a ciência: perspectivas culturais no ensino de ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GOMES, J. F. S.; RODRIGUES, A. F.; VELOSO, A. Regresso às origens: a importância do indivíduo na criatividade nas organizações. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, art. 3, p. 568-589, set./out. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2016150096>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GOUVEIA [et al.]. Zé Ninguém. *In*: CAVADÃO, Biquini. **Descivilização**. [Rio de Janeiro]: Polygram, 1991. 1 CD.



GROHL, D. How far does the apple fall from the tree? **The Atlantic**, Boston, jun. 2021. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/family/archive/2020/06/foo-fighters-dave-grohl-runaway-note-dad/613336/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOBBS, R. Multiple visions of multimedia literacy: emerging areas of synthesis. *In*: MCKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KEIFFER, R. D.; REINKING, D. (Ed.). **International handbook of literacy and technology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 15-28.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HORTÉLIO, L. A educação das infâncias, as escolas de educação infantil e as culturas infantis - brincos, brinquedos e brincadeiras: conversas e experiências. *In*: CONFERÊNCIA NAS JORNADAS DE AMOR ÀS INFÂNCIAS, 2., 2020, Porto Alegre, RS. **Anais [...]**. Porto Alegre, RS, 2020.

IC E DATAFOLHA lançam pesquisa sobre hábitos culturais no contexto da pandemia. [S.I.]: **Itaú Cultural**, 26 out. 2020. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/datafolha-lancam-pesquisa-sobre-habitos-culturais>. Acesso em: 25 fev. 2021.

JACQUES, T. A. Comunidade Rock: visões de mundo e categorias musicais. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 8., Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, 2009.

KRESS, G. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New **Literacies**: everyday practices and classroom learning. Maidenhead: McGraw Hill; New York: Open University, 2011.

MACHADO, A. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARINHO, E. **Crônicas e pontos de vista**. Rio de Janeiro: Navilouca, 2011.

MARTÍN-BARBERO, J. El cambio en la percepción del los jóvenes. Socialidades, tecninidades y subjetividades. *In*: MORDUCJHOWICZ, R.



(Org.). **Los jóvenes y las pantallas**. Barcelona: Gedisa, 2008. p. 24-45.

MUNHOZ, M. **Contribuições do rock'n'roll para uma educação dos sentidos**. 2015. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PAIS, J. M. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação. *In*: PAIS, J. M.; LACERDA, M. P. C.; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64. p. 301-313, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00301.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PALACIO, A. Cartas. **Superinteressante**: O código Da Vinci, São Paulo, edição 205, set. 2004.

PRETTO, N. Linguagens e tecnologias na educação. *In*: KUENZER, A. Z. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividades no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.161-182.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIVOLTELLA, P. C. **Nuovi alfabeti**: educazione e culture nella società post-mediale. Brescia: Scholé, 2020.

ROBINSON, S. K. Changing education paradigms. RSA **Animate**, London, oct. 2010. Disponível em: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms. Acesso em: 25 fev. 2021.

ROBINSON, S. K. Do school kill creativity? **TED Conference**, Monterey, California, fev. 2006. Disponível em: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity#t-20771. Acesso em: 25 fev. 2021.

ROBINSON, S. K. **Unlocking creativity**: a strategy for development. Belfast: Department of Culture, Arts, and Leisure, 2001.

RUSSO, R. Que país é este? *In*: URBANA, Legião. **Que país é este?**. [Rio de Janeiro]: EMI, 1987. 1 CD.

SALDANHA, R. M. **Rock em revista**: o jornalismo de rock no Brasil. 2005. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Graduação em



Comunicação Social, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?**. São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, J. D. A. O que o novo coronavírus (Covid-19) pode nos ensinar sobre Educação. **Obvious**, São Paulo/Lisboa, mar. 2020. Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/desmistificador_de_dalias/2020/03/o-que-o-novo-coronavirus-covid-19-pode-nos-ensinar-sobre-educacao.html. Acesso em: 28 fev. 2021.

SARMENTO, A. S. M. **Corpos e(m) movimentos na escola**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCOLARI, C. **Narrativas transmedia**: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto, 2013.

SEIXAS, R.; AZEVEDO, C. R. A. Aluga-se. In: SEIXAS, Raul. **Abra-te sésamo**. [Rio de Janeiro]: CBS, 1980. 1 CD.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. São Paulo: Cortez, 2008.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

WATERS, R. Another brick in the wall – Part II. In: FLOYD, Pink. **The wall**. [Inglaterra]: Harvest Records, 1979. 1 CD.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

YUKA, M. O que sobrou do céu. In: O RAPP. **Lado B Lado A**. [Rio de Janeiro]: Warner Music, 1999. 1 CD.

ZIEGLER, R.; MONTEIRO, H. R.; ALLAIN, C. **Música – o guia visual definitivo**: da pré-história ao século XXI. São Paulo: Publifolha, 2014.