

PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO: NOTAS METODOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÕES COM CURRÍCULOS DE *GOSTO DUVIDOSO*

Marlécio Maknamara*

Marlucy Alves Paraíso **

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de destacar algumas notas teórico-metodológicas em torno de pesquisas em educação que se pretendem pós-críticas. Inicia destacando algumas características de teorizações pós-críticas em educação. Em seguida, explicita motivos a partir dos quais é produtivo investigar, numa perspectiva pós-crítica, os ensinamentos de músicas. Adiante, considerando a produtividade de discursos musicais na constituição de posições de sujeito, destaca alguns procedimentos afeitos a pesquisas pós-críticas em educação que empregam análises discursivas segundo inspiração de Michel Foucault. Por fim, traz algumas considerações finais referentes ao compromisso de pesquisar e de tentar escrever *pós-criticamente* em educação, sobretudo em se tratando de investigar discursos musicais.

Palavras-chave: Teorias pós-críticas. Pesquisa em educação. Análise do discurso musical.

ABSTRACT

POST-CRITICAL RESEARCHES IN EDUCATION: METHODOLOGICAL NOTES TO INVESTIGATIONS INTO “DUBIOUS TASTE” CURRICULA

This work aims to point out some theoretical and methodological notes of post-critical investigations in education. We start highlighting some characteristics of post-critical theorizing about education. Then, we present how investigating the teachings from music can be productive in a post-critical perspective. Considering musical discourses and its subjects' constitutions, we also highlight some procedures of post-critical researches that use the discourse analysis theory based on Michel Foucault. Lastly, we bring some final remarks on the importance of a commitment to investigating the education process and to writing about it from a post-critical perspective, especially when investigating musical discourses.

Keywords: Post-critical theories. Research in education. Musical discourse analysis.

* Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Endereço para contato: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Departamento de Práticas Educativas e Currículo. Av. Senador Salgado Filho, 3000, Lagoa Nova. CEP: 59072-970 - Natal, RN - Brasil. escrevequeeu@yaho.com.br.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC). Endereço para contato: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha. CEP: 31270-901 - Belo Horizonte, MG - Brasil. marlucyparaíso@gmail.com.

Reconhecendo repertórios, ouvindo problemas

Cachaceiros e cachaceiras, raparigueiros, fuleiras, lobos, mulheres-avião, arrochados e arrochadas, mulheres-eletricistas, mulher tranqueira, cafuçus, doentes, feras indomadas, cão-sem-dono, vagabundos, perdidas, padrões exigentes, mulher-do-babado, homem fatal, bolas divididas, bêbados virados, bichinhas arrumadas, galinhas, feras soltas, cornos, tontos, loucos e loucas, gostosas, cabras safados, vencedores, diferentes, carregados e carregadas, amantes, ficantes, mulher-boia, homem-biscoito e bad-boys... Estes são apenas alguns dos novos e diversificados nomes usados pelas músicas de forró de maior sucesso na atualidade para falar de homens e mulheres. Tais nomes, adjetivos ou “modos de ser” são apresentados cotidianamente nas inúmeras músicas de forró tocadas em diferentes espaços, onde “dança feio” quem pensa que o forró eletrônico serve simplesmente para cantar, dançar e se divertir.

Com apoio no campo das pesquisas pós-críticas em educação, passamos a perguntar sobre o que efetivamente se ensina nas músicas de forró eletrônico, um estilo musical de grande sucesso entre jovens brasileiros(as) (MAKNAMARA; PARAÍSO, 2011, 2012). O que essas músicas divulgam em meio a seus ritmos contagiantes? Como elas produzem comportamentos, desejos e valores relativamente a gênero? De que forma aprendemos a pensar nossa existência por meio dessas músicas? Tais questionamentos nos impulsionaram a desenvolver uma investigação que abordasse os *ensinamentos* das músicas de forró eletrônico e seus efeitos sobre a produção de subjetividades¹, o que findou por subsidiar o presente texto.

Neste artigo, por conseguinte, o objetivo é destacar algumas notas teórico-metodológicas em torno de pesquisas em educação que se pretendem pós-críticas. Inicialmente buscaremos, de forma sintética, elencar algumas características de teorias pós-críticas em educação. Em seguida, explicitaremos motivos a partir dos quais é produtivo investigar, numa perspectiva pós-crítica, os

ensinamentos de músicas. Adiante, considerando a produtividade de discursos musicais na constituição de posições de sujeito, serão destacados alguns procedimentos afeitos a pesquisas pós-críticas em educação que empregam análises discursivas segundo inspiração de Michel Foucault. Por fim, trataremos algumas considerações finais referentes ao compromisso de pesquisar e de tentar escrever “pós-criticamente” em educação, tal como tentaremos aqui acerca dos discursos musicais.

O pensamento pós-crítico e a extensão do pedagógico para além dos muros escolares

Pós-críticas tem designado o resultado da influência do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e das filosofias da diferença, bem como dos estudos culturais, pós-colonialistas, pós-marxistas, multiculturalistas, ecológicos, étnicos e dos estudos feministas e de gênero sobre teorizações, pesquisas e práticas no campo educacional. As reformulações engendradas por tais teorias favorecem a “diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa” (SILVA, T., 2002, p. 139). Sua linguagem, segundo Corazza (2001, p. 102), “altera a formulação dos problemas educacionais, e, portanto, os modos de analisá-los, e de ‘resolvê-los’”.

As teorias pós-críticas em educação também favorecem o reconhecimento de que no mundo contemporâneo novas configurações culturais têm concorrido com a escola pelo privilégio sobre a educação das pessoas. No âmbito das teorias pós-críticas é ressaltado que muitas das representações² disponibilizadas pelos discursos veiculados por diferentes artefatos culturais não apenas *chegam* às escolas, mas também entram em conflito com o que nelas se ensina. Artefatos como a televisão, o cinema, os jornais, a literatura, o rádio, as revistas, os brinquedos, a música etc. passam a ser vistos, nas palavras de Giroux (2001), como *máquinas de ensinar*. Tais máquinas influem nos modos de pensar e agir e interferem nos currículos escolares e nos conhecimentos dos sujeitos

1 *Subjetividade* é entendida aqui como “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

2 Numa perspectiva pós-crítica, conhecer/saber/representar são processos indissociáveis (SILVA, 2001a).

sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo (MOITA, 2006).

É por considerar o conteúdo e a força dos investimentos realizados por diferentes máquinas de ensinar que as teorias pós-críticas em educação entendem como legítimo reconhecer e investigar a existência e o funcionamento de *pedagogias culturais*. Com essa expressão se quer enfatizar que “a coordenação e a regulação das pessoas não se dá apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares” (COSTA, 2005, p. 144). Nesse sentido, é possível afirmar que, tal como a educação escolar, “as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa” (SILVA, T., 2002, p. 139). Isso implica o reconhecimento de que, de maneira extrínseca à escola, há uma miríade de pedagogias penetrando na vida cotidiana (PARAÍSO, 2001), o que não autoriza, entretanto, o campo educacional a se furtar à sua problematização, devendo evidenciar seu funcionamento, seus ensinamentos e seus efeitos sobre processos de subjetivação³.

Todas essas reflexões, por conseguinte, dão o tom do alargamento proporcionado pelos efeitos combinados de diversas teorizações que vêm configurando o pensamento pós-crítico no campo educacional brasileiro. Depois das teorias pós-críticas, relações singulares entre cultura e teorização curricular puderam ser empreendidas. No sentido dessas relações, passou-se a compreender que diferentes instâncias, artefatos e instituições culturais também têm um *currículo cultural*, o que destaca a importância de serem investigados “outros currículos (além do escolar) que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p. 24).

Em contrapartida, se é possível estender o pedagógico para além dos muros escolares e considerar diferentes artefatos como currículos culturais não escolares, é porque a própria noção de *cultura* operacionalizada pelas teorias pós-críticas em educação é ampliada. Parte considerável dessa ampliação é tributária dos aportes dos Estudos Culturais, campo que em sua vertente pós-estruturalista entende que a cultura “não é nada mais do que a soma de

diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29). Tal entendimento sinaliza uma ampliação e um alívio para quem deseja investigar o pedagógico para além de suas dimensões institucionalizadas: o *cultural* pode ser abordado como qualquer terreno em que significados sejam compartilhados e no qual se lute por sua imposição em meio a relações de poder. Isso porque, para Silva, T. (2001a, p. 23), a prática de significar “é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles”.

Nesse sentido, a cultura é “uma prática discursiva envolvida na produção de significados, de regimes de verdade e de sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2006, p. 9). Assim, naquilo que a cultura da mídia tem de produtivo em termos de significados e posições de sujeito (FISCHER, 2000; KELLNER, 2001, 2003), é possível ver uma *textualidade* (MAKNAMARA, 2011; PARAÍSO, 2007). Dentro dessa mesma perspectiva, “os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local no qual o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (COSTA, 2005, p. 138). Como sintoma de um “novo estado da cultura [que se caracteriza por] uma ampliação dos lugares em que nos informamos, em que de alguma forma aprendemos a viver, a sentir e a pensar sobre nós mesmos” (FISCHER, 1997, p. 62), os discursos acionados pela cultura da mídia ajudam a constituir textos curriculares. Isso porque, quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo, o qual “não é simplesmente um texto: é um texto de poder” (SILVA, T., 2001a, p. 67). *Texto* é aqui visto segundo uma perspectiva pós-estruturalista e entendido como “o produto da atividade discursiva; como o objeto empírico da análise do discurso” (PARAÍSO, 2007, p. 32).

Por tudo isso, este trabalho entende que os discursos veiculados por diferentes músicas ou estilos musicais consistem em textos curriculares produzidos no âmbito da cultura da mídia. Por meio da noção de *currículo cultural* extraescolar, vê-se que os discursos das mais variadas músicas constituem

3 *Subjetivação* aqui designa “processos pelos quais somos ‘fabricados’ como sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001, p. 53).

um texto que precisa ser analisado, portanto, em sua capacidade de governar⁴ e de produzir sujeitos. Isso é possível com base em dois aspectos. De um lado, porque a música, como todo currículo, encontra-se implicada em processos de regulação de condutas via saberes que “circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas” (SILVA, T, 2003, p. 191). Para tanto, o currículo de uma música seleciona, sugere e também produz significados sobre modos de ser e posicionar-se no mundo. Por outro lado, porque, de acordo com Silva, T. (2001b), o texto de todo currículo é um texto eivado de poder – prescreve saberes, modos de ser, de pensar e de agir, indicando pensamentos, valores, exercícios e atitudes que devem ser praticados no sentido de constituição de tipos particulares de sujeito. Mas se há tantos currículos culturais não escolares sendo engendrados, por que enfatizar aqueles oriundos de músicas?

Dois *porquês* a ensaiar a pertinência da música a nós e a vocês

A fim de tentar responder à questão anterior, destacamos, a seguir, dois aspectos a serem considerados por quem deseja pesquisar, numa perspectiva pós-crítica, os ensinamentos de músicas.

Há música na escola

Ao enfatizar a presença da música como *trilha sonora da vida cotidiana*, Garbin (1999, p. 1) ressalta que “hoje em dia raros são os ambientes nos quais não se ouça música de qualquer estilo, ou como pano de fundo, ou protagonizando algum evento”. Não por acaso, muito se tem debatido sobre a importância da música para cada um(a) de nós. Enquanto se fala da quantidade de tempo cada vez maior que ela ocupa em nossa vida diária, discutem-se os riscos de uma suposta degeneração poético-musical a que a linguagem e o gosto musicais estariam sendo submetidos, ou mesmo se advoga que “crianças que estudam música se saem melhor na escola e na vida” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MÚSICA, 2008, p. 16). Por con-

seguinte, além de transitar em diferentes espaços sociais, variados estilos musicais também adentram as escolas brasileiras. Diferentes políticas curriculares (BRASIL, 1997, 2008) têm prescrito o trabalho com música como linguagem artística, além de a música se fazer presente como recurso didático, como tema de estudo ou como simples atividade recreativa (CAMPOS, 2004; LOUREIRO, 2003a, NOGUEIRA, 1998) em diversos componentes e práticas dos currículos escolares.

Músicas estão presentes em escolas também porque, como mostra Loureiro (2003a, p. 13), é prática comum “ouvir música na entrada e na saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades”. Assim, não é difícil constatar a presença do forró eletrônico, do samba, do sertanejo, do arrocha, do *funk*, do pagode, do tecnobrega e de outros estilos musicais na vida estudantil de muitos(as) brasileiros e brasileiras. Acessando o *site* do Youtube, por exemplo, encontramos (MAKNAMARA; PARAÍSO, 2012) diferentes vídeos retratando o *forró na escola*. Neles, havia meninas fazendo apresentação de um grupo de forró denominado *As taradinhas* (cujas músicas e coreografia, de autoria delas mesmas, eram apresentadas em uma festa de despedida na escola); meninos adaptavam ao forró uma música de *pop-rock*; jovens se amontoavam no pátio de uma escola pública paulistana para ver uma apresentação ao ritmo do forró eletrônico e, em meio a danças e gritos frenéticos, cantavam em uníssono: “na sua boca eu viro fruta/chupa que é de uva...”.

O trânsito de um estilo musical em diferentes instâncias do social nos faz perceber que “mesmo antes de qualquer regulamentação a seu favor, a música já constituía um importante currículo, uma vez que estudantes e docentes estão em contato permanente com ela, dentro e fora da escola” (MAKNAMARA, 2011, p. 35). Desse modo, procurar pela ubiquidade da música ou do estilo musical que se quer investigar ajuda, em muito, a justificá-los como objetos legítimos de investigação no campo educacional, em geral, e no âmbito das pesquisas pós-críticas, em particular. Também, graças a toda essa movimentação, é possível começar a imaginar o impacto que as músicas podem ter sobre a vida de diferentes indivíduos na contemporaneidade.

4 *Governo* é aqui entendido no sentido de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta” (FOUCAULT, 1997, p. 101).

Experiências musicais também ensinam

A música *faz escola* dentro e fora das instituições escolares. Sim, músicas divertem, alegram ou entristecem pessoas, mas também provocam sentimentos e desejos, inscrevem nos corpos marcas e normas consideradas desejáveis e necessárias. Músicas também constituem um importante espaço aglutinador dos hábitos, saberes, sonhos, costumes e valores que permanentemente circulam e entram em conflito no terreno da cultura. Quando se atenta para o fato de que atualmente há uma diversificação e uma sofisticação de técnicas de poder exercidas em variados espaços-tempos de lazer (PARAÍSO, 2007), a música passa a ser entendida como algo que vai muito além de um registro estético. Em outras palavras, músicas não apenas fazem cantar, dançar e divertir. Músicas, de acordo com Trotta (2006, p. 22), “carregam teias de significados, valores e sentimentos que interagem com a vida cotidiana das pessoas e dos grupos sociais”.

As músicas, portanto, produzem tipos particulares de experiência. Nesse sentido, para Napolitano (2005), sobretudo a partir da Segunda Grande Guerra Mundial – com o advento do *rock’n roll* e do *pop* –, a experiência musical ocidental passa a ser um espaço também de experimentações, de exercício de comportamentos. Ao apontar para essa produtividade da música, Sovik (2000, p. 247) vê a chamada *música popular* no Brasil como algo que compõe uma “sabedoria *ready-made* [e que constitui o] discurso identitário brasileiro que mais frequentemente se atualiza”. Músicas engendram experiências musicais, ou seja, não apenas estão no cotidiano de nossas vidas, mas reconfiguram a própria vida e se constituem “em um vasto território de subjetividades e sentidos” (DAMASCENO, 2008, p. 12).

No linguajar pós-crítico em educação, tal dimensão constitutiva é enfatizada naquilo que é ensinado e pode, ainda que de maneira incerta e transitória, vir a ser aprendido por meio das músicas. Um olhar pós-crítico sobre diferentes ensinamentos veiculados por músicas resulta de uma atenção àquilo que Birman (2000) denomina *condição problemática da subjetividade na atualidade*. Tal condição impõe aos/as educadores(as)

a necessidade de estudos que articulem o educacional, o social, o histórico e o psicológico, que tratem da conexão entre aprendizagens e modos de ser sujeito, que não subestime os liames entre processos de subjetivação e as variadas instâncias do pedagógico.

Deleitar-se na supracitada condição problemática da subjetividade envolve, em se tratando da linguagem musical, investigar a invenção de experiências⁵ como efeito da produtividade discursiva de determinadas músicas ou estilos musicais, o que se delineia em processos de subjetivação engendrados por técnicas⁶ e tecnologias⁷ de poder acionadas em seus discursos. Dessa forma, como currículos não escolares que se fazem presentes na escola, músicas envolvem-se na produção de posições de sujeito por meio de diversificadas estratégias regulatórias. Esse envolvimento é particularmente interessante aos olhares pós-críticos em educação e, nunca é demais ressaltar, vale para quaisquer estilos musicais, a despeito de alguns deles serem considerados de *péssimo gosto*, *baixo nível* ou *gosto duvidoso*. A seguir, compartilhamos alguns dos *insights* metodológicos que nos possibilitaram lidar com essas e outras questões em torno de um desses estilos musicais.

Notas metodológicas para afinar os ouvidos ao investigar discursos em músicas

O caráter produtivo aqui atribuído às músicas advém do fato de que seus discursos não são meras interseções entre palavras e coisas, mas, como argumentou Foucault (2005a) acerca de quaisquer discursos, são práticas que instituem aquilo de que falam. A subjetivação, nessa perspectiva, mesmo não sendo um construto puramente linguístico (ROSE, 2001), guarda fortes ligações com o discursivo, uma vez que este constitui, segundo Foucault

5 *Experiência* aqui é entendida como um evento histórico e linguístico conectado a significados estabelecidos discursivamente. Nas palavras de Scott (1999, p. 42), “a experiência é coletiva assim como individual. Experiência é uma história do sujeito”.

6 *Técnicas* foram definidas como “os procedimentos e os exercícios que usamos sobre nós mesmos e que outros usam sobre nós nos processos de subjetivação” (PARAÍSO, 2007, p. 57).

7 *Tecnologias* foram entendidas por Foucault (1993, p. 206) como “a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito”.

(2005a, p. 61), “um campo de regularidade para as diversas posições de subjetividade”.

Foi nesse sentido que investigamos o forró eletrônico como um currículo em cuja discursividade se cruzam poder e saber no intuito de regular formas particulares de experiência da nordestinidade relativamente a gênero. As músicas de forró eletrônico objeto de nosso estudo foram analisadas mediante o emprego da análise discursiva inspirada nos trabalhos de Michel Foucault. As análises empreendidas por Foucault no campo do discurso possibilitam uma apropriação no sentido de colocar em cena as maquinações pelas quais somos fabricados como tipos particulares de sujeitos por meio das músicas. Nas suas variadas capacidades de seduzir e interpelar por meio do canto, do movimento e da dança, músicas constituem alvo privilegiado de estratégias de controle e regulação, uma vez que, segundo Foucault (2007a, p. 8), o poder só é aceito e se mantém porque “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Implicadas em mecanismos de poder, músicas produzem sujeitos, afinal “aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder” (FOUCAULT, 2007b, p. 183).

É precisamente aí que está o poder do forró eletrônico: entendidas como discursos, que são sempre “práticas de poder-saber, [suas músicas também são] elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força” (FOUCAULT, 2001, p. 97). Afinal, tais músicas têm falado do que um homem ou uma mulher é capaz sendo pobre ou rico(a); de quem pode ser considerado diferente, estranho(a) e louco(a) no que se refere a masculinidades e feminilidades; daquilo que é próprio a um homem e a uma mulher e do que compete a eles e elas em suas relações familiares, amorosas e de trabalho. Têm falado, em síntese, dos corpos adequados e necessários para ser ou não valorizado(a) em termos de sua eficiência, seus desejos e sua sensualidade. Daí o desafio assumido de investigar e mapear as novas linguagens por ele disponibilizadas para falar dos e para os sujeitos, os novos sistemas conceituais usados para calcular as capacidades e condutas e calibrar a psique (ROSE, 1998).

A partir das contribuições teóricas do campo dos Estudos Culturais e dos estudos foucaultianos,

tomamos a textualidade das músicas de forró eletrônico como um currículo cujos discursos investem sobre a produção de tipos masculinos e femininos. Tratamos, em suma, de evidenciar a produtividade de discursos na constituição de posições de sujeito. Em meio à heterogeneidade política e epistemológica de um campo no qual “nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa ser eliminada antecipadamente” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p. 10), nosso trabalho investigativo abordou a cultura como uma prática discursiva (PARAÍSO, 2006) e adotou a perspectiva metodológica das análises discursivas de inspiração pós-estruturalista, destacando as teorizações de Michel Foucault em torno da noção de *discurso*. Tal opção metodológica não implicou negligenciar possíveis relações de acréscimo e/ou de subtração entre letra e outras dimensões da obra musical (ritmos, sonoridades, performances), mas tão somente em apostar na produtividade de tais análises discursivas no que diz respeito aos processos de produção de sujeitos generificados nas músicas aqui em questão.

Na acepção foucaultiana, o discurso é uma prática, é permeado por relações de poder. Para Foucault (2003, p. 11), uma vez que os discursos são “um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais”, deve-se evitar tomá-los como simples fatos linguísticos, em favor de considerá-los como “jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2003, p. 9). Quando compreende discurso como prática, Foucault evidencia seu entendimento de que aquilo que se diz sobre algo não simplesmente o representa, mas o institui por estar historicamente associado “às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). Ao se considerar tal historicidade, os discursos veiculados em músicas são arquivos daquilo que conta como pensável e dizível numa determinada época: eles repartem significados entre os indivíduos, instituindo o que e como será dito.

No sentido desse reconhecimento, diante das músicas de forró eletrônico, perseguimos a ideia de nos aproximar e de operar com cada fragmento discursivo por meio da noção de *escuta extempo-*

rânea desenvolvida por Gadelha (2003). Mediante essa escuta extemporânea, procuramos nos instalar no espaço-entre, no meio daquilo que as músicas de forró eletrônico ofereciam e abriam como possibilidade, buscando explorar e dar parcialmente conta das posições de sujeito por elas forjadas. Em outras palavras, tal como procedido por Paraíso (2007) em sua análise acerca da mídia educativa brasileira, os discursos aqui em questão puderam ser analisados nos limites de seus efeitos, ou seja, foram estudados em termos daquilo que eles nos impelem “a sonhar, a pensar, a fazer, a ser” (PARAÍSO, 2007, p. 23).

Operar com esse tipo de análise implica estar atento a como determinados discursos vão se configurando em meio a relações de poder; significa, também, questionar sobre as condições de possibilidade e as regularidades a partir das quais determinados discursos concorrem para o exercício do poder e a produção de posições de sujeito. Segundo Foucault (2007c, p. 21), ao analisar assim o discurso, é possível mostrar “a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo [e que as coisas, sujeitos e verdades desse mundo] são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça”. A respeito dessa construção, que se dá discursivamente e em meio a relações de poder, procuramos apreender o discurso em seu poder de afirmação, seu poder de constituir “domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 1996, p. 70).

Contudo, em termos procedimentais, o que é possível destacar dessa nossa empreitada com os discursos do forró eletrônico? A seguir, procuramos responder a essa pergunta sob a forma de um *passo a passo* teórico-metodológico a quem deseja explorar cruzamentos entre música e educação numa perspectiva pós-crítica.

Permita-se viver a ambiguidade do (pseudo)-fã

Se uma perspectiva pós-crítica de investigação em educação não é afeita a cânones, não pode exigir previamente que um(a) investigador(a) seja *expert* em determinado estilo musical para que possa investigá-lo. Em contrapartida, um conhecimento

mínimo do universo correlato às músicas que serão analisadas ajuda desde decidir sobre a composição do material empírico até evitar incorrer em imprecisões e/ou erros conceituais ou metodológicos nem sempre incomuns nas pesquisas com as quais você irá lidar. Envolver-se e imerger em seu objeto de estudo como se fosse um(a) *fã deslumbrado(a)* com o que ouve, o que também lhe dará o contraponto de posicionar-se como o/a *fã decepcionado(a)*, que percebe detalhes e que cobra do estilo musical regularidades e/ou descontinuidades a serem compreendidas. Essas circulações e oscilações também lhe farão chegar a outros(as) fãs (com ou sem aspas!) e ajudar a sentir o quanto o estilo que você pesquisa mobiliza vidas – de uma forma ou de outra, é precisamente isso o que você decidiu investigar!

Acompanhe sua banda...

...no rádio, na TV, na internet, nas redes sociais, nos blogs, em artefatos culturais dos mais variados. Quando decidimos investigar músicas de forró eletrônico, suspeitávamos que existissem muitos grupos a elas dedicados: em 1999, havia cerca de 200 bandas de forró profissionais apenas na capital cearense (MAKNAMARA, 2011); quatro anos depois, elas eram 600 em todo o Brasil (SILVA, E., 2003), enquanto em 2006 estimava-se que havia cerca de 3.500 grupos de forró apenas na região Nordeste (GURGEL, 2006). A imersão de que falamos anteriormente muito nos ajudou a descobrir esses e outros detalhes, mas para escolher as quatro bandas (*Cavaleiros do Forró*, *Aviões do Forró*, *Calcinha Preta* e *Banda Magníficos*) que compuseram o estudo, nos guiamos pela intenção de trabalhar com grupos que tivessem: forte inserção na mídia (com apresentações em programas em rede nacional, sendo assunto de reportagens em jornais impressos, *sites* especializados e na TV, tendo músicas *estouradas* nas rádios); grande produção fonográfica (número de músicas, CDs e DVDs gravados); grande aceitação pelo público (expressa em número de *shows* e média de público por mês, venda de CDs, número de acessos a vídeos correlatos às bandas, número de participantes em respectivas comunidades no Orkut); e *website*

constantemente atualizado para acompanhamento dessas e de outras informações. A busca por essa *onipresença* não apenas corrobora sua escolha por determinados grupos musicais, como também lhe mantém conectado por mais tempo a seu objeto de estudo.

Monte sua jukebox investigativa

Estamos constantemente correndo o risco de ouvirmos músicas que não nos interessam. O/a pesquisador(a) pós-crítico, entretanto, pode se dar ao luxo de escolher as músicas que irá ouvir durante boa parte de sua prazerosa investigação, como se estivesse diante de uma máquina *jukebox*. O preço que se paga por essa comodidade traz embutida a necessidade de ouvir, repetidas vezes, trechos de músicas, músicas inteiras, CDs inteiros, coleções inteiras. Por isso mesmo, antes de montar e acionar sua *jukebox* investigativa, vale a pena pensar nas seguintes questões: você escolheu um material empírico compatível com seus objetivos e questões de pesquisa? Conseguirá abastecer, em tempo hábil, sua *jukebox* com um acervo completo e confiável das músicas a serem investigadas? Traçou um plano de escuta e de escrita de músicas e trechos de músicas que tocarão nessa *jukebox*? Está preparado(a) para vir a curtir (ou passar a rejeitar) músicas que até então você *odeia* ou *ama*? Toda essa profusão (e possível tensão) de sentimentos exige cautela com sua *jukebox*, o que se torna mais fácil quando você tem à mão pessoas e instrumentos com as/os quais possa contar e confiar.

Disponha de uma assistência técnica autorizada

Sua *jukebox* deve ser uma delícia, mas para que não haja má-digestão sugerimos que você contate pessoas já *vividas e corridas* em degustações correlatas, pois as músicas do seu cardápio não são qualquer coisa. Com base em Foucault (2005b), lembramos que nos discursos musicais se assentam as classificações, os julgamentos e as condenações que informam e conformam nossas vidas, uma vez que também esses discursos traduzem mecanismos de poder em efeitos de verdade. Assim sendo, sob

pena de acabar manuseando sua máquina investigativa pensando nas formas de recepção e apropriação musical – o que certamente não interessa a uma pesquisa pós-crítica em educação –, apele a uma assistência técnica que lhe faça ter clareza conceitual e metodológica ao degustar as músicas daquela máquina. Recomendamos que você recorra a Foucault e seus comentadores, mas em gratidão ao êxito e às dificuldades que tivemos ao manusear nossa própria *jukebox*, adiantamos seu serviço e lhe disponibilizamos algumas ferramentas conceituais que podem ser úteis.

Entenda que a chave-mestra é o *poder*. Deixe suas músicas falarem, pois “o poder deixa marcas do seu exercício nas mais diferentes instâncias sociais” (MAKNAMARA, 2011, p. 129), e com a música não seria diferente. Para chegar a essas marcas, para ver o poder em ação nas suas músicas, lembre que *está tudo no discurso*: entre um discurso e as coisas das quais ele fala não há uma relação de mera correspondência e de continuidade, mas uma relação de poder. Tome o *discurso* como “prática articuladora de elementos por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricações de sujeitos” (MAKNAMARA, 2011, p. 129). Esses elementos consistem nas táticas, estratégias, técnicas, mecanismos e tecnologias em ação nos fragmentos discursivos que você analisará. Eles serão tão mais facilmente identificáveis quanto você consiga sentir os *princípios de inteligibilidade* que estão em jogo em suas músicas.

Em nossa pesquisa com o forró eletrônico, pensando com Foucault (2008), entendemos por *princípio de inteligibilidade* “a idéia que regula um exercício particular de poder, uma maneira de pensar, analisar e definir os elementos que, em sua natureza e relações, concorrem para efeitos específicos de poder” (MAKNAMARA, 2011, p. 132). Arelada a princípio(s) de inteligibilidade, uma *tecnologia* é a resultante das forças acionadas no discurso para que saber e poder produzam-se e retroalimentem-se mutuamente em uma modulação particular (poder pastoral, poder disciplinar, biopolítica, governo...): dá-se a ver pelas diferentes técnicas e mecanismos que trabalham a seu favor. *Mecanismo* é o elemento discursivo que retrata a operacionalização da tecnologia, o funcionamento das engrenagens de poder: um mecanismo explicita

aquilo que o poder fará para chegar onde quer. *Técnicas* são operadores de poder, exprimem a porção mais direta, incisiva e factual da própria relação de poder: são o instrumental por meio do qual *a coisa acontece*. Em síntese, as tecnologias são da ordem da finalidade, os mecanismos são da ordem do processo e as técnicas são da ordem do efeito/resultado. Faltam as estratégias e táticas, talvez mais difíceis de definir. Com base em Albuquerque Júnior (2003), definimos *estratégia* como um empreendimento de um sujeito de poder e de querer que visa a objetivos previamente planejados e *tática* como uma resposta rápida, astuta e aventureira a um vetor específico de poder. Enquanto a estratégia é meticulosamente arquitetada calculando as relações de força, a tática é oportunisticamente acionada replicando uma situação que emerge do jogo do poder.

Os elementos discursivos supracitados são suscetíveis a diferentes combinações e graus de importância dentro de cada tipo particular de discurso. Ainda que haja essa variação, entretanto, manipular sua *jukebox* com auxílio dessas ferramentas possibilita localizar no discurso aquilo que ele tem de tão insidioso apesar de sutil, aquilo que ele tem de tão produtivo apesar de incerto. Possibilita, enfim, localizar seus jogos de poder.

Escute as músicas e sinta suas jogadas

O que conta em relação a ser homem e ser mulher quando se diz “me usa, me abusa, pois o meu maior prazer é ser sua mulher”? Com base em que *saberes e formas de raciocínio* uma música em que se canta “você não vale nada, mas eu gosto de você” produz efeitos de verdade relativamente a gênero? Que *mecanismos de poder* estão em jogo ao se dizer “meu amor, eu não me importo, quero ser a sua amante a vida inteira” ou “que foi que eu fiz pra você mandar ‘os homi’ aqui vir me prender”? Que *estratégias, procedimentos e técnicas* são mobilizados para marcar o *normal* e o *diferente* quando se ouve “levante o dedo quem gosta de rapariga, levante o dedo quem for doido por mulher”? De que modo *tecnologias de subjetivação* são acionadas para construir *posições de normalidade e diferença*

em termos de masculinidades e feminilidades ao se ouvir que “pra domar uma mulher tem que fazer valer na cama, tem que fazer gostoso pro gozo virar lama”? Como tais *técnicas e tecnologias* são atreladas a múltiplas *modalidades de poder* no sentido da fabricação de sujeitos de gênero por meio das músicas de forró eletrônico?

Os questionamentos supracitados emergiam das músicas de forró eletrônico à medida que íamos experimentando os passos anteriores. Diante desses questionamentos, tomamos algumas decisões metodológicas que, apesar de aqui compartilhadas com verbos no imperativo, pretendem ressaltar, ao mesmo tempo, a utilidade de cada uma delas para caminhos investigativos que lhes sejam próximos e a validade circunstancial das mesmas: busque destacar tanto as regularidades discursivas quanto as descontinuidades que concorrem para a produção de verdades sobre tipos de sujeitos que estão sendo produzidos nas músicas por você investigadas; busque evidenciar como os discursos analisados produzem, repartem, hierarquizam e combinam significados – para isso, atente a quem nesses discursos nomeia e é nomeado, como também às formas como se dão tais nomeações; mapeie as enunciações e interrogue os discursos, buscando as técnicas e tecnologias acionadas para que seus ouvintes vivenciem tipos específicos de experiências e tornem-se tipos particulares de sujeitos; persiga, nesses discursos, quem é *o normal* e *o diferente* e como são produzidas a normalidade e a diferença dentro das inúmeras proposições que podem ser ouvidas nas referidas músicas.

“Se jogue” na escrita

“Feminizar é preciso”, já nos disse Rago (2001). Em se tratando de pesquisas pós-críticas em educação, isso se traduz em um estilo de escrita no qual é inevitável ocupar um lugar de fala particular. Com base em Silva, T. (2004) e em Louro (2007), afirmamos que buscar um estilo próprio de escrita pós-crítica em educação não é uma mera questão estética nem dependente somente de uma vontade particular: trata-se de decidir fazer o escrito reverberar o fluxo da vida porquanto qualquer modo de escrita articula-se às escolhas teórico-políticas de

quem escreve. Nesse sentido, parece ser potente trabalhar a escrita como inscrição, deixando claro por meio de nossos textos como nos apresentamos, como nos colocamos no mundo e como gostaríamos que nossos objetos fossem apresentados em suas múltiplas conexões com outros objetos e conceitos. Trata-se, em suma, de compreender que a escrita pós-crítica em educação é parcial e subjetiva.

As tentativas de racionalizar nossos próprios esforços de familiarização com o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa que subsidiou este texto e de organização e análise do seu material empírico, enfim, de investimento em uma forma de conectar currículo, música e gênero, resultaram numa maneira (dentre tantas possíveis) *pouco ortodoxa* de escrita no campo educacional. Isso porque o estilo que procuramos perseguir na nossa escrita tentou analisar as músicas de forró eletrônico seguindo as pistas deixadas por combinações particulares de fragmentos discursivos e de personagens que delas emergiam: tais fragmentos eram escolhidos e dispostos em uma série de excertos mutuamente significativos, de modo a tornar visíveis posições de sujeito decorrentes de cada uma daquelas associações feitas por nós. Nesse sentido, não nos posicionamos como observadores e/ou críticos pretensamente imparciais das músicas aqui em questão, mas procuramos interagir com possíveis interlocutores(as) do nosso trabalho, nele explorando algumas emoções que as referidas músicas puderam e podem despertar, em nós e em outros(as), pois afinal “estamos imersos nesses problemas e possibilidades, falamos e nos inquietamos a partir deles, como simples mortais, e como pesquisadores também” (FISCHER, 2005, p. 6).

Considerações finais: das afinidades às afinações, construir novas sinapses

A menos que a escola fosse uma instituição surda, inerte e asséptica, um estilo musical manter-se-ia fora dela e não lhe seria relevante. Dado o envolvimento da música com estratégias de governo e produção de tipos de sujeito, ainda que ela “esteja presente no cotidiano da escola” (LOUREIRO, 2003b) e seja encontrada com relativa facilidade

“enquanto música incidental ou recurso didático de outras disciplinas” (NOGUEIRA, 1998, p. 7), as produções musicais contemporâneas precisam ser problematizadas pelo campo educacional não apenas como uma questão de procedimentos didáticos internos ou externos à educação musical, mas também em termos dos sujeitos que frequentam a escola e que também são constituídos por meio de tais músicas.

Se o que é aprendido pela cultura da mídia muitas vezes faz com que professores e alunos se vejam como *alienígenas* na sala de aula (GREEN; BIGUM, 2003), é de suma importância incorporar à área da educação as contribuições de pesquisas pós-críticas acerca dos efeitos discursivos de variados estilos musicais sobre a fabricação de sujeitos. Como currículo, músicas têm “vontade de sujeito” (CORAZZA, 2004) e produzem subjetividades (SILVA, T., 2001b). Como todo currículo, músicas incorporam e produzem significados, saberes e valores, sendo inevitável estabelecer ligações entre elas e processos de subjetivação. Num contexto em que a mídia disputa com a escola competências para ensinar, é preciso atentar para os diferentes ensinamentos sobre modos de ser sujeito que têm sido engendrados por esses importantes currículos, gostemos ou não de determinados estilos musicais.

No que diz respeito às músicas de diferentes estilos musicais em circulação no Brasil, quando se procura conhecer seus ensinamentos e que tipos de sujeitos têm sido por elas produzidos, deve-se ir até seus discursos sem cair na *armadilha* tanto de um denunciamento estéril sobre sua famigerada *qualidade duvidosa*, quanto de uma celebração ingênua acerca dos seus feitos. Para tanto, é necessário ater-se às sutilezas de poder presentes no material empírico e deixar o currículo em questão falar sobre os tipos de sujeitos que ele tem desejado constituir. Esses e outros aspectos teórico-metodológicos aqui elencados, se nos lembram músicas que nem sempre gostaríamos de ouvir e que muitas vezes atormentam nossas vidas, pelo menos apontam em alto e bom som para o importante exercício de abrir os ouvidos e fazer sinapses quanto aos processos de subjetivação engendrados nos currículos, quaisquer que sejam eles.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MÚSICA (ABEMÚSICA). **A importância da música para as crianças**. 2. ed. São Paulo: ABEMÚSICA, 2008.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval de. **Nordestino**: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste -1920/1940). Maceió: Catavento, 2003.
- BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-28.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- _____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, v. 145, n. 159, 19 ago, 2008. Seção 1, p. 1.
- CAMPOS, Nilceia. Luz, câmera, ação e... música! – os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2004. GT Currículo da ANPED.
- CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 89-103.
- _____. **O que quer um currículo?** – pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- COSTA, Marisa. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 133-149.
- DAMASCENO, Francisco. Experiências musicais: em busca de uma aproximação conceitual. In: _____. MEN- DONÇA, Amaudson (Org.). **Experiências musicais**. Fortaleza: PMF/EdUECE, 2008. p. 11-28.
- FISCHER, Rosa. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 59-80, 1997.
- _____. “Técnicas de si” na TV: a mídia se faz pedagógica. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 04, n. 07, p. 111-139, 2000.
- _____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.
- _____. O visível e o enunciável no dispositivo pedagógico da mídia: contribuição do pensamento de Foucault aos estudos de comunicação. **Verso e Reverso**, São Leopoldo, n. 40, p. 01-17, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.
- _____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. Do governo dos vivos. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 99-106.
- _____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.
- _____. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 234-239.
- _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- _____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a. p. 01-14.

_____. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b. p. 179-191.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c. p. 15-37.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. **Educação e subjetivação**: elementos para uma escuta extemporânea. 2003. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

GARBIN, Elisabete. Na trilha sonora da vida. **Jornal NH**, Novo Hamburgo, RS, v. 11, p. 1, set. 1999. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso>>. Acesso em: 10 set. 2008.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz da; MOREIRA, Antonio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 49-81.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 208-243.

GURGEL, Emanuel. Eu vivo de música. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 08 jan. 2006. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/arquivo/materia.asp?codigo=306071>>. Acesso em: 16 set. 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 15-46, 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 104-131.

LOUREIRO, Alícia. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003a.

_____. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 01, p. 101-112, 2003b.

LOURO, Guacira. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, PT, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____; PARAÍSO, Marluce. Problemas de gênero para escutar o forró eletrônico com ouvidos de educador/a. In: MAKNAMARA, Marlécio (Org.). **Encontros em educação**: infância, história, política, cultura, meio ambiente.... João Pessoa: EdUEPB, 2011. p. 163-172.

_____; _____. Forró eletrônico: uma questão de governo... Uma questão também de educação? **Exitus**, Santarém, PA, v. 2, n. 1, p. 117-133, 2012.

MOITA, Filomena. **Games**: contexto cultural e curricular juvenil. 2006. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**: história cultural da música popular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 07-38.

NOGUEIRA, Monique. Música, consumo e escola: encontros possíveis e necessários. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21., 1998, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1998. GT Educação e Comunicação da ANPEd.

PARAÍSO, Marluce. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 01, p. 141-160, 2001.

_____. A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. In: AMORIM, Antonio Carlos de; PES-SANHA, Eurize (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Caxambu: GT Currículo da ANPED, 2006. p. 07-13.

_____. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó, SC: Argos, 2007.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filóloga. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 58-66, 2001.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-45.

_____. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 01, p. 33-57, 2001.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione; LAGO, Mara; RAMOS, Tânia (Org.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 21-55.

SILVA, Expedito. **Forró no asfalto**: mercado e identidade sociocultural. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003. 154 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____. MOREIRA, Antonio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b. p. 184-202.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 190-207.

_____. A golpes de estilo. In: MOREIRA, Antonio; PACHECO, José; GARCIA, Regina. (Org.). **Currículo**: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 215-223.

SOVIK, Liv. O *rap* desorganiza o carnaval: globalização e singularidade na música popular brasileira. **Caderno CRH**, Salvador, n. 33, p. 247-255, 2000.

TROTTA, Felipe. **Samba e mercado de música nos anos 1990**. 2006. 261f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Recebido em 14.03.2013

Aprovado em 26.05.2013