

**LARA DA SILVA CAVALHEIRO**

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO TRABALHO COM CANÇÕES CAIPIRAS EM  
SALA DE AULA**

**Nível: Especialização**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

São Paulo

2014

**LARA DA SILVA CAVALHEIRO**

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO TRABALHO COM CANÇÕES CAIPIRAS EM  
SALA DE AULA**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

São Paulo

2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de continuar com meus estudos apesar dos contratempos.

Agradeço ao Mathema pelo incentivo, em especial às minhas coordenadoras e à Priscila, com suas sugestões de leitura.

Agradeço à PUC, aos professores do curso de especialização, aos colegas de sala, em especial àqueles que se tornaram meus grandes amigos: Jéssica, Fabiana e Rodrigo.

Agradeço a minha orientadora pela acolhida, paciência e dedicação.

Agradeço à minha comadre Bruna por tudo, em especial pelos livros emprestados e revisão de todo trabalho.

*Eu sou bem guiado pelas mãos divinas.*  
(Saudade da minha terra - Belmonte e Goiás)

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo propor estratégias de leitura no trabalho com canções caipiras em sala de aula. Para isso, foram selecionadas duas letras e analisadas por três aspectos: o conteúdo, as variações linguísticas e, finalmente, a proposta das estratégias.

Embora a música possa permear o trabalho em sala de aula, esse gênero não tem sido muito explorado, já que não é comum encontrá-lo em livros didáticos. A figura do caipira contribuiu para o enraizamento do preconceito. A ideia do artigo será romper com alguns desses aspectos e oferecer subsídios para a formação do leitor.

O conceito de leitura trazido por Dell'Isola (1991) vai além da decodificação. Trata-se de um processo de interação entre os aspectos culturais, sociais, cognitivos e até mesmo afetivos. O leitor faz inferências, ativa os conhecimentos prévios e estabelece relações.

Para Colomer (2002), é justamente por estabelecer relações que a leitura é um ato de raciocínio. E, apesar de acontecer no cérebro, envolve habilidades passíveis de serem ensinadas. Uma das formas de trabalhar a leitura em sala de aula são as estratégias, trazidas por Solé (1998).

Sobre as variações linguísticas, Preti (2004) faz uma distinção interessante sobre aspectos da linguagem formal e informal. Segundo o autor, o grau de domínio acerca da linguagem e o uso que se faz, adequando-o com a situação de comunicação envolvida é que determina o nível da linguagem – de ser mais ou menos culta, dependendo da situação, do usuário da língua e do interlocutor.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero música pode auxiliar na formação do leitor e sua proficiência. Marcuschi (2008) justifica esse estudo ao tratar esse texto como uma a linguagem em funcionamento, dotado de aspectos históricos, culturais e sociais. Por isso a importância da música sertaneja como resgate cultural e constituição de uma leitura polissêmica.

**Palavras – chave:** canção caipira; estratégia de leitura; música.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	7
<b>Capítulo 1 – Canção caipira, música caipira ou sertaneja?</b>	
1.1 Histórico .....	9
1.2. Gênero e o discurso .....	12
1.3. Linguagem formal e variações linguísticas .....	14
<b>Capítulo 2 – Concepção e estratégia de leitura</b>	
2.1. Concepção .....	17
2.2. As estratégias de leitura e o ensino .....	20
<b>Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados</b>	
3.1. Procedimentos metodológicos .....	23
3.2. Características sobre as músicas e sua autoria .....	23
3.3. Análise e discussão dos dados .....	24
3.4. As escolhas lexicais e variações linguísticas .....	26
3.5. O conteúdo .....	28
3.6. As estratégias .....	29
<b>Conclusão</b> .....	32
<b>Referências bibliográficas</b> .....	33

## Introdução

Considerando a relação entre autor, texto e leitor, o objetivo principal desta pesquisa será relacionar quais estratégias de leitura podem ser propostas para explorar o gênero canções caipiras em sala de aula.

Para isso, será necessário analisar as variantes linguísticas presentes na música sertaneja e compreender o sentido expresso na letra da música para depois poder traçar estratégias de leitura.

A ideia para a pesquisa surgiu de uma paixão pela música caipira e o contato que tive ao longo da vida. Sempre ouvia esse gênero musical e percebia que algumas pessoas tinham certo preconceito em usá-lo. Quando fui professora, nas festas juninas da escola, eu era muito requisitada para ajudar na seleção das músicas, mas, somente nesse momento, que a canção era usada.

Acatando, talvez, uma sugestão do próprio PCN, o trabalho com música tenha ganhado espaço durante as aulas de português ou demais disciplinas. Isso é comum e tem aparecido inclusive em livros didáticos, nos quais a música pode iniciar uma sequência didática ou ser parte integrante desse processo.

Entretanto, na época em que fui coordenadora numa dada escola estadual, notei que nenhum professor planejava usar a música caipira como recurso durante a aula. E isso me inquietava.

Anos depois, durante as aulas de especialização, deparei-me com o conceito de estratégias de leitura, no qual, de acordo com Solé (1998), não existe leitura desprovida de sentido. Esse eixo da linguagem está atrelado a uma intencionalidade e isso influenciará na forma como o leitor construirá e atribuirá sentido ao texto lido. Será que essa era a razão pela qual a música caipira não foi explorada: o leitor não conseguiria construir sentido?

Considerando essa relação entre autor, texto e leitor, minha grande inquietação foi pensar quais estratégias de leitura poderiam ser propostas para explorar o gênero canções caipiras em sala de aula.

Antes de conseguir propor as estratégias, busquei compreender melhor o gênero aqui tratado. Por isso, no capítulo um, fiz um estudo diferenciando os termos: música

caipira, canção caipira e música sertaneja. Recorri a Marcuschi (2008) para definir o gênero e compreender o discurso inserido na canção.

No capítulo dois, defini a concepção de leitura empregada nesse trabalho para depois relacioná-la às estratégias. Nesse sentido, vali-me das ideias de Dell'Isola (1991), Colomer (2002) e Solé (1998) numa tentativa de me aprofundar um pouco mais sobre a concepção de leitura, compreender a relação que o leitor estabelece com o texto e, assim, pensar nas estratégias que facilitariam ou não essa relação.

Por fim, no capítulo três, selecionei algumas canções que compõem o mesmo contexto histórico e social, marcadas por seus compositores e a inovação do ritmo pagode para compor esse gênero. Há, portanto, uma análise desse material, sustentada pelo referencial teórico já apresentado.

Embora, como destacou Chave (2006), a música caipira não tenha sido produzida para fins escolares, não se pode negar que ela possui um papel interessante de aproximar o aluno a outras realidades, favorecendo a compreensão de como diferentes classes sociais ou determinados grupos manifestam-se ou retratam sua realidade a partir da música. A ideia, segundo o autor, é aproveitar a “gama de metáforas” por ela propiciada.

Minha conclusão deixa pistas de como o gênero poderia ser explorado. Essa é uma sugestão em meio a tantas outras opções das quais podemos nos valer ao trabalhar com canções caipiras na sala de aula.

## Cap. 1 Canção caipira, música caipira ou sertaneja?

### 1.1. Histórico

O termo *música*, segundo dicionário, representa a arte de combinar harmoniosamente vários sons. A palavra *canção*, do latim *cantiōne*, também representa uma composição musical com letra destinada a ser cantada. Antigamente as canções eram poemas musicados, usados por trovadores, para cantar o amor (cantigas de amor) ou amizade (cantigas de amizade). Hoje o termo pode ser empregado como sinônimo de música, de acordo com os dicionários.

O termo *moda de viola* surgiu pelo uso frequente desse instrumento musical nas canções tocadas e cantadas muitas vezes por uma ou duas pessoas. Usado também como sinônimo para representar a música caipira ou sertaneja raiz e para distinguir-se da música sertaneja como a apresentada hoje em dia.

*Caipira* é uma palavra de origem tupi que representa *kaa* – mato; *pira* – cortador. Neste trabalho, adotaremos os termos música e canção caipira como sinônimos para designar a combinação entre a letra e a melodia que compõem a canção, isto é, a música que o *homem do mato* compunha, tocava e ouvia. Por meio das letras dessas músicas eram contados os causos da vida.

Na história da música brasileira, a canção caipira ocupou um papel de destaque e relevância. Marcada por mudanças desde sua origem até os dias atuais, sua linha do tempo possui três eras bem definidas. O primeiro momento data de 1910 - 1930, o segundo momento 1950 - 1970 e o terceiro momento na década de 80 até os dias atuais.

Originada de uma mistura das cantigas portuguesas e ritmos indígenas, o som caipira teve seus desmembramentos na catira ou cateretê e no cururu. A influência da viola ajudou no seu nome de batismo: moda de viola, para muitos, é o sinônimo de música sertanejo de raiz.

Embora tenha sido usada até pelos jesuítas, durante a catequização indígena, a música caipira recebeu notoriedade somente em 1918 com composições famosas como *Tristeza de Jeca*, feita por Angelino de Oliveira, gravada em 1923.

O instrumento musical viola também influenciou o som deste gênero:

Desta mistura, a princípio, gerada por índios e europeus, tendo em seguida influências africanas, surgiu a moda da roça. A moda de viola traz no seu cantar a realidade do caipira desde a sua casa, até seus infortúnios de amor, seus amigos e animais preferidos, assim como temas sociais. Várias músicas mostram o confronto entre mais abastados e menos abastados, em que sempre vencem os pobres, negros e trabalhadores. (TERRA, 2007, p.27)

Em 1929, com Cornélio Pires e seus shows pelo país é que a música caipira passou a ser comercializada pela indústria fonográfica. Esse momento foi interessante, pois marcou uma moldura sofrida pela música, ou seja, as temáticas adotadas: a vida no campo, o amor, a religiosidade ou mesmo a amizade.

As letras eram dotadas de histórias que retratavam uma sociedade munida de valores e crenças. Nesse momento, o preconceito começou a se enraizar sobre esse estilo musical. O interessante aqui é perceber que importantes compositores brasileiros arriscaram-se nesse campo como, por exemplo, Noel Rosa, que antes de se tornar sambista compôs música caipira.

De acordo com Terra (2007), a discriminação do homem do campo avançou não apenas no meio musical, mas em todas as esferas: social, econômica, política e cultural. O brasileiro passou a migrar para a cidade em busca de novas oportunidades e a vida no campo pouco interessava.

A figura do caipira, imortalizada na personagem de Monteiro Lobato chamada de Jeca Tatu, passou a compor as características daquele habitante da zona rural. Tido como uma pessoa preguiçosa e ignorante, o Jeca retratou uma sociedade ou a visão de parte dessa sociedade preconceituosa:

Para uns, o Jeca era o representante fidedigno do habitante do meio rural e, para outros, a materialização do preconceito representado pela voz de Monteiro Lobato e pela elite brasileira. (Terra, 2007, p.15)

Em 1950, impregnados por essa visão de que o Jeca era um ser desprovido de inteligência, rústico e arcaico, em uma sociedade que visava ao modernismo, o

preconceito sobre a música criou raízes tão profundas que até hoje podemos observar seus efeitos.

Em meados dos anos 70, artistas como Milionário e José Rico, Tião Carreiro e Pardinho ganham destaque no cenário nacional. Tião Carreiro, além de cantar, compõe músicas que marcam novamente a canção caipira, atrelando o pagode à moda de viola. Essa mistura ficou famosa e é usada até hoje. As temáticas das letras não se alteram. Além de cantar fatos ocorridos, algumas modas fazem críticas políticas e sociais.

Não se pode negar que a música esteja atrelada ao contexto histórico e social de uma época, refletindo preferências, memórias e construindo um cenário. Isso ficou evidente na década de 80, com o maquinário invadindo as fazendas e o homem revendo o conceito de que poderia estudar e trabalhar no campo, modificando esse contexto. Na época, quem trabalhava no campo não era mais o Jeca Tatu de outrora. Esse caipira saiu, estudou na cidade e voltou ao campo para modernizar a produção agrícola, os costumes e até mesmo a música.

Nesse contexto, os irmãos paranaenses conhecidos como Chitãozinho e Xororó contribuíram para uma mudança significativa na música sertaneja, aproximando-a de como está atualmente. Influenciaram não apenas o jeito de cantar e a temática das letras como também as vestimentas e acessórios. O estilo *country* americano também foi incorporado.

É interessante pensar como o preconceito pode refletir-se, segundo Nepomuceno (2001), na forma de vestir e cantar. Músicos brasileiros almejam o *country* americano (caipira do norte) ao caipira brasileiro. E o sucesso nacional desse gênero só aumentou.

A modernidade tomou conta da música, o estilo mudou, as letras não mais revelaram uma história de amizade, de vida ou valores, e sim de amores não correspondidos, do sofrimento do caboclo que veio para cidade e deixou para trás o rural que o caracterizava.

A partir disso, a música passou a ser divulgada em *megashows*, sobre forte influência da indústria fonográfica. Os apelos sonoros substituíram as letras das canções que narravam, segundo Terra (2007), situações vividas no campo, dando lugar ao sertanejo melodramático proposto pela indústria.

Atualmente esse mercado gera bilhões e ultrapassa compositores consagrados da MPB, como Roberto Carlos, tanto em vendas como em direitos autorais. Embora esse mercado esteja em ascensão, a música sertaneja aqui caracterizada como a dor do amor imortalizada nas vozes de Chitãozinho e Xororó, Zezé di Camargo e Luciano, e tantos outros, não será usada para análise nesse trabalho. É a música caipira que interessa como objeto de estudo e é ela que será analisada no capítulo três.

Esse gênero esquecido no tempo permanece ao alcance daqueles que vivem no interior, que apreciam o som da viola, que pesquisam e estudam a história desse país.

## **1.2. O gênero e o discurso**

O discurso presente nas canções contribui para a compreensão e caracterização de uma população num período determinado. Fazer essa retomada histórica, perceber o contexto em que a música foi escrita, facilita a compreensão do discurso nela inserido. Segundo Fiorin (1990), o discurso nada mais é do que a junção ou a combinação de elementos linguísticos usados pelo falantes para “expressar seus pensamentos, de agir sobre o mundo” (p.11).

Nesse sentido, Marcuschi (2008) trata do discurso para influenciar o outro em seu modo de pensar e agir:

Boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo. Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso; Ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou tímpanos alheios. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que o criou e pelos seus discursos. (MARCUSCHI, 2008, p. 163)

Pode ser que o discurso da música caipira tenha influenciado gerações desde sua origem até os dias atuais. Essa influência pode ter sido tanto em função das letras quanto das melodias. Afinal, esse gênero faz parte da vida cotidiana de muitas pessoas.

Apesar do trabalho com gêneros na sala de aula ser uma indicação feita por documentos oficiais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), é muito difícil encontrar qualquer trabalho relacionado ao tema música caipira em livros didáticos. Talvez pelo preconceito enraizado de que a música retrate o caipira de Monteiro Lobato, talvez por não conhecer os momentos desse gênero musical e associá-lo somente à música sertaneja atual.

Embora a definição de gênero trazida por Marcuschi (2008) retrate a música caipira, uma vez que o autor relaciona o texto presente no cotidiano associado ao contexto histórico e social, esse gênero permanece pouco explorado por professores de língua portuguesa:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composição funcionais, objetivos enunciativos e etilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Sabe-se que a música não foi produzida com o intuito escolar, mas é uma forma de trazer para a sala de aula outras realidades, aproximando o aluno de um universo que por ele desconhecido.

Uma das funções do gênero é facilitar a interlocução, garantir a comunicação entre o locutor e seus interlocutores. Na construção de sentido, escolhe-se o que comunicará (assunto) e como comunicará (gênero). Segundo Marcuschi (2008), o estudo sobre os gêneros textuais é “uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” (p.151)

A música configura-se como um discurso que interage com o texto de outras ordens discursivas. Há, portanto, uma intertextualidade que poderá influenciar seu leitor na construção de sentido e no processo de inferência do texto lido e até na produção de seu próprio discurso.

Para Madeira (2008), a canção é um “gênero híbrido resultante da combinação das linguagens verbal e musical” (p.9). Há, portanto uma combinação entre a letra e a melodia. A primeira com uma organização semelhante a uma poesia, dotada de versos,

estrofes, rimas e figuras de linguagem. E a segunda, dita o ritmo e a sonoridade para a história narrada na letra.

Outra questão interessante sobre o trabalho com esse gênero é permitir que os alunos conheçam o contexto de produção da música. De acordo com Cobalchini (2007), considerar o lugar social onde se dá a interação e o público alvo pode facilitar a compreensão da música.

Para a autora, o trabalho com canções em sala abrange os aspectos linguísticos e artísticos:

Proporciona-se ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica, que pode oferecer, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multissemiótica, voltada não apenas para a discriminação de cada materialidade semiótica do gênero, mas também para a interação pluridirecional que relaciona todos os elementos que uma canção pressupõe (autor – cantor – personagens – melodia – ouvinte genérico – ouvinte individual – etc). (COBALCHINI, 2007, p.6),

Por fim, outra justificativa para abordar o gênero música sertaneja em sala de aula é a leitura polissêmica proporcionada ao aluno, considerando o discurso literário que marca as letras das canções. Esse discurso assemelha-se ao poético. As canções narram histórias de amor, valores sociais ou crítica política. Por isso, podem contribuir para a construção do discurso do leitor.

### **1.3. Linguagem formal e informal (variações linguísticas)**

A linguagem formal ou a língua culta, segundo Preti (2004), é usada por quem melhor adequar sua fala ou escrita a diferentes situações de comunicação. Para isso, faz-se necessário ter um repertório suficiente, que garanta a interação e a compreensão entre os envolvidos.

Aquela pessoa que conhece o “falar rebuscado”, de difícil compreensão e ainda assim, consegue nivelar seu discurso, considerando os “menos cultos”, sensibilizando-se com o uso linguístico é quem Preti (2008) considera como culta.

Para o autor, pode-se pensar “que existem dois dialetos sociais, um culto e outro popular (inculto); um de maior e outro de menor prestígio social” (p. 14). Na verdade, essa classificação se dá em função de diversas situações de interação a que o sujeito for exposto e como ele lidará com cada uma delas.

A verdadeira lição dos falantes ou escritores cultos, pois, é a de que a língua deve ser usada na sua mais completa naturalidade, explorando todos os recursos que temos à disposição, sejam eles da linguagem culta ou da coloquial, sempre tendo-se em mente que são as necessidades interacionais que irão decidir quais são as melhores estruturas ou os vocábulos mais expressivos para o ato conversacional ou para a interação escritor/leitor. (PRETI, 2004, p. 19)

De acordo com Preti (2004) há uma distinção entre gíria de grupo e a gíria comum. A primeira, usada para identificar e separar os componentes do grupo marginalizados da sociedade. E a segunda, incorporada pela sociedade onde todos ou a maioria já conhece o seu significado.

Numa sociedade na qual a informação é rapidamente difundida, as gírias são efêmeras. E o vocabulário usado é facilmente reinventado. Até mesmo o caipira possui suas gírias. Algumas migraram do campo para a cidade, deixando de ser gíria de grupo, assimiladas por outras pessoas:

Não é possível ignorar a gíria e sua ligação direta com a vida. Muito menos atribuir, inocentemente, sua presença na conversação a uma deficiência de leitura e escolarização, porque a gíria passou a constituir uma opção a mais em nosso repertório linguístico, um recurso muito expressivo para a representação de nossos sentimentos e de uma visão crítica do mundo em que vivemos. (PRETI, 2004, p. 70)

Para o autor, seja por imitação, associação ou assimilação, desde o nascimento, o falante possui uma gama de possibilidades para efetuar a comunicação. Há um “mundo de signos linguísticos” (p. 11). A língua caracteriza um povo. ou um grupo social.

Por receber influência do processo de interação e uso, a língua sofre modificações ao longo do tempo. Nesse sentido, Preti (1994) esclarece que o há outros elementos além do grau de escolarização e classe social:

É um processo de estratificação da língua, cuja estrutura e léxico funcionariam como elementos representativos da variação social. Segundo a posição do falante e do ouvinte na comunidade, segundo o tipo de relação que os une, a mensagem apresentaria variações de escolha, embora essa diversidade possa sofrer a ação de uma força contrária, repressiva, construída pela norma da mesma comunidade em que o diálogo ocorre. (PRETI, 1994, p. 17)

Nesse aspecto, há de se considerar as variações sincrônicas e diacrônicas. A primeira cronologicamente passível de ser observada como: variações em função do contexto geográfico, socioculturais e estilísticos. Já o segundo, envolve aspectos históricos, ou seja, “tradições históricas” (p.19).

## Cap. 2 – Concepção e estratégias de leitura

### 2.1. Concepção

Um dos pontos essenciais em relação à leitura é: ler não é apenas decodificar. Lefa (1996) traz pistas interessantes em seu texto ao discutir o tripé ativado pela leitura: conhecimentos prévios, visão e além da visão. Segundo a autora, entre o leitor e o que ele vê por meio da leitura há um terceiro espelho que trará os fragmentos da realidade.

O mesmo texto provoca em cada leitor ou a cada leitura uma visão diferente da realidade. Ainda de acordo com a autora, a construção de sentido não está na mensagem do texto, mas em tudo aquilo que será desencadeado na mente do leitor após realizar a leitura.

Dell'Isola (1991) amplia um pouco mais esse conceito ao dizer que a leitura é vista como um processo de interação de aspectos culturais, sociais, cognitivos e até mesmo afetivos. Para ela a leitura envolve: “decodificação, compreensão, inferência, percepção afetiva e avaliação” (p.223).

Outros autores tratam a leitura como um processo que envolve etapas cognitivas. Colomer (2002), por exemplo, considera que ler significa decodificar e compreender. O leitor levantará hipóteses, fará deduções, verificará se as hipóteses iniciais preenchem lacunas do texto. São elementos que possibilitam a construção de sentido.

Para a autora, o ato de ler é tido como um ato de raciocínio, considerando as etapas descritas acima e as relações que o leitor estabelecerá ou que se espera que estabeleça. A complexidade dessas relações varia de acordo com o texto e, o papel do leitor, será de quem mergulhará nessa complexidade:

O ato de leitura ativa e integra todos os processos e conhecimentos que são necessários para o seu funcionamento, e é nisso que o aluno experimenta a tensão de dotar de significado um texto e se sente incitado a esforçar-se porque quer se servir da informação que este contém. (COLOMER, 2002, p. 91)

Ao ler o mundo no qual está inserido e estabelecer relações com os gêneros, o leitor é tido como um sujeito ativo na interação e na construção de sentido. Cury (2006)

retoma a origem de *ler* para discutir seus significados e esclarecer um pouco mais sobre a relação texto e leitor.

Segundo a autora, ler – *do latim legere* – que quer dizer: contar, colher e roubar. O primeiro significado – contar – representa o passo inicial da leitura de decodificação das palavras e frases. O segundo significado remete a colher o óbvio ou aquilo que o autor oferece em relação ao texto. E o terceiro significado é ir além, roubar no sentido de fazer interpretações implícitas do texto, algo que nem mesmo o autor pensou ou quais eram suas reais intenções ao escrever o texto. O não revelado.

Ler envolve também construção de sentido. Para Solé (1998), o foco é garantir a compreensão do texto por parte do seu leitor. Nesse sentido, a autora destaca a importância da leitura silenciosa, que permite o ir e vir no texto. Esse tipo de leitura possibilita parar e refletir, fazer um levantamento prévio, formular perguntas, relacionar o conhecimento prévio a um novo, avaliar essa relação e sua coerência, fazer escolhas e estabelecer prioridades sobre aquilo que o texto apresenta. E, embora isso seja um processo interno, é passível de ser ensinado.

O ato de ler envolve, portanto, construção de sentido e cultura. Não é apenas uma possibilidade de adquirir cultura, mas também de ter acesso a ela, de acordo com Martins (1982). Há de se considerar o autor da obra, a intenção por trás dessa escrita como também conhecer o seu interlocutor e o processo pelo qual a leitura acontecerá.

Ler, além de construir sentido, é também produzir sentido. Ao ler, conhecimentos prévios são acionados em nosso cérebro. Se não acionar conhecimento prévio algum, o leitor não conseguirá ler porque não construirá sentido. Por isso, considera-se que: ninguém lê da mesma forma o mesmo texto. Para cada um o texto acionará determinados conhecimentos.

A construção de sentido perpassa, portanto, o conhecimento de mundo. Quem lê traz consigo memórias e experiências. Elas são acionadas antes, durante e depois da leitura. Todos possuem a competência leitora, o que falta a alguns é habilidade para isso.

Para Marcuschi (2008), a compreensão não é uma ação linguística ou cognitiva somente. Envolve outros aspectos tão relevantes quanto. Demanda uma interação entre leitor e texto como também exige habilidade:

Compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e no modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230)

A compreensão do texto passa pela memória. Ela é responsável tanto pela compreensão quanto pela inferência que o leitor fará. É interessante considerar que há inferências no ato da leitura e há aquelas que só acontecerão se forem solicitadas. Portanto, a multiplicidade de leitura está relacionada às inferências que o leitor fará. Dell'Isola (1991) diz que as inferências são produzidas influenciadas pela vivência e pelo comportamento social de cada pessoa.

A leitura mobiliza, portanto, diferentes conhecimentos, de acordo com Kleiman (1989): conhecimento de mundo, linguístico e textual. O primeiro conhecimento é marcado por memórias e pela informalidade. O segundo trata das especificidades da língua como: falante, narrativo, regras, etc. Por último, está o conhecimento do texto e as noções e conceitos que o cercam. Por isso, a leitura é tida como polissêmica, considerando as marcas textuais e a interpretação que cada leitor fará.

No caso do trabalho com música em sala de aula, ela envolve e motiva a participação dos alunos. Proporciona a eles a chance de interagirem com diversas variantes, livres de preconceito, oportunizando discussão a partir das diferenças culturais. A expressão musical pode servir como instrumento de denúncia social ou simplesmente compor momentos importantes da vida de uma pessoa.

Os textos, segundo Dell'Isola (1991), não possuem somente informações. São dotados de “opiniões, atitudes e sentimentos” (p.99). A construção de sentido e as inferências estão ligadas ao contexto pessoal do leitor e às questões subjetivas como fatores emocionais e conhecimento prévio.

A leitura considera também o grau de legibilidade do texto. Ele pode ser legível para alguém e não ser a outrem. Isso porque a legibilidade está associada ao conhecimento prévio, que deve ser compartilhado.

## 2.2. As estratégias de leitura e o ensino

No caso da escola, o trabalho com leitura pode prever alguns aspectos: anteriores ou posteriores à leitura proposta. De acordo com Solé (1998), a concepção do professor, o objetivo em propor tal recurso ou mesmo a formulação de perguntas são aspectos pré-leitura.

Pode-se ter também a leitura compartilhada, isto é, a discussão durante a leitura. E, por fim, o pós-leitura, considerando a decodificação, a compreensão e a interpretação.

As instituições, de uma forma geral, vem trabalhando a leitura em si mesma. Não desafiam o estudante a fazer uma leitura produtiva e são cobrados detalhes pouco significativos para o leitor. Muitas vezes, a leitura está atrelada a uma atividade como a prova. E o prazer pela leitura? E o ler para obter uma informação? Ler para aprender? Embora trabalhe, em sua maioria, com a leitura da paráfrase, o ideal é que vise à proficiência leitora, o que implicará a busca por algo além o texto.

O professor pode ser visto como modelo para que o aluno desenvolva as habilidades leitoras. Collins e Smith (1980 apud Solé 1998) destacam três etapas que podem auxiliar no desenvolvimento desse trabalho. A primeira é o professor como modelo; a segunda com uma maior participação do aluno e supervisão do professor e, por fim, a leitura silenciosa, em que o aluno já adquiriu autonomia suficiente para ler.

A ideia aqui é pensar em como torná-lo um leitor proficiente. Para isso, de acordo com a autora, não basta pensar em quais estratégias o aluno desenvolverá, mas em como o professor poderá auxiliá-lo nesse processo.

Algumas estratégias serão propostas pelo professor como: levantamento de hipóteses, verificação das hipóteses, resumir o texto ou criar e responder perguntas constituem o modelo básico criado por Solé (1998). Nesse caminho, o professor conduzirá seu aluno, observando, validando as estratégias, sugerindo mudanças ou mesmo intervindo no processo de constituição desse leitor.

A estratégia de leitura auxiliará na interação do leitor com o texto. Sobre esse aspecto, Colomer (2002) traz a relação texto – leitor como dialética, em que o leitor

estabelece uma série de relações e inferências para compreender o texto lido. Para a autora, o ato de ler é tido como um *ato de raciocínio*. (p. 31).

As estratégias são vistas como artifícios que o leitor usará para compreender o texto lido. Trata-se de um processo, um caminho a percorrer, que prevê idas e vindas. Esse processo assemelha-se ao tear, no qual o leitor vai tecendo uma rede por meio da qual possa estabelecer relações entre aquilo que lê e as inferências ativadas em seu cérebro.

Antunes (2003) reforça alguns cuidados que a escola pode ter no trato com a leitura. Muitas vezes, a leitura que se faz na escola, segundo a autora, “é incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura” (p.28).

Segundo a autora, isso acontece porque a leitura se limita a compreender ou decodificar elementos presentes na superfície do texto, deixando de privilegiar os elementos que influenciam na leitura global como: o argumento principal, a identificação do conflito do texto, enredo, entre outros. Falta um aprofundamento do texto.

Não há grau zero na leitura. Ela provoca e desencadeia algo no leitor. Por isso, uma das estratégias propostas por Solé (1998) é trabalhar com focos de leitura na sala de aula. Ter um direcionamento do texto pode ajudar no processo de inferência e interpretação.

Ao produzir um texto, de acordo com Antunes (2003), o autor deixa uma espécie de pistas que são os elementos gráficos. Eles possibilitam ao leitor o levantamento de hipóteses, a descoberta de significados e a sistematização da sua própria conclusão. É evidente que, para a construção de sentido há de se considerar outros elementos tais como:

A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura. (...) Não depende apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação. (ANTUNES, 2003, p.77)

Segundo Solé (1998), as estratégias para ler um texto podem acontecer em três momentos: antes, durante e depois de se ler. No primeiro momento são feitas previsões

para antecipar o que trata do texto. Isso pode acontecer explorando o título, relacionando-o ao autor. Nesse caso, os conhecimentos prévios sustentarão o levantamento de hipóteses.

No segundo momento, durante a leitura, pode-se realizar uma primeira leitura global, para compreender do que trata o texto. Depois, verificam-se as hipóteses levantadas anteriormente, considerando o que se comprovou, o que foi descartado e o que foi ampliado. Nesse momento, pode se fazer perguntas para que o aluno leia o texto com o intuito de respondê-las. As perguntas poderão ser feitas nos três momentos citados anteriormente.

Por fim, depois da leitura, a compreensão do texto não para. Discutir sobre a ideia principal, redigir resumos ou responder às perguntas são artifícios interessantes que o leitor pode se valer na construção de sentido do texto.

Para Cobalchini (2007) formar um leitor competente é formar alguém capaz de compreender o que lê, assumindo que há uma diversidade textual relacionada a uma variedade de estratégias. Ser um leitor proficiente é saber adequar gênero e estratégia de leitura. É assumir a polissemia daquilo que lê.

## **Cap 3 – Análise e discussão dos dados**

### **3.1. Procedimentos metodológicos**

Considera-se que o gênero canção caipira traz o retrato de uma sociedade, contendo temas que narram o amor, a guerra, a natureza, etc. Isto quer dizer que a música retrata a vida no campo tal como Chaves (2006) definiu em sua obra, abordando a relevância do gênero como uma nova alternativa para o trabalho com livro didático em sala de aula.

No entanto, depois de explorar algumas coleções de livros didáticos, observou que o gênero música caipira não tem sido abordado. Por isso, para constituição do *corpus* deste trabalho, foram selecionadas três músicas caipiras do mesmo autor com temáticas diferentes.

Os objetivos são analisar o léxico empregado; o conteúdo abordado e, por fim, propor as estratégias de leitura.

### **3.2. Características sobre as músicas e sua autoria**

Das músicas escolhidas, a primeira “A vaca foi pro brejo”, foi composta a partir de uma parceria entre Lorival dos Santos e Teddy Vieira. Essa música motivou a pesquisa desde o início. Apresentada numa conversa dentro do carro a outros colegas de trabalho, iniciamos uma discussão sobre as variações linguísticas que a música continha. Horas depois, estava esboçando essas ideias num guardanapo de mesa e amadurecendo a ideia de escrever sobre canções caipiras.

Já, a segunda música “A coisa tá feia”, a letra é de Lorival dos Santos em parceria com Tião Carreiro. Este foi o responsável por imprimir à música caipira o ritmo conhecido como pagode, no final da década de 50. A canção “Pagode em Brasília” foi o marco desse movimento. A música falava da construção da capital brasileira e tinha a batida na viola compondo esse ritmo famoso até os dias atuais.

No caso da “Vaca foi pro brejo”, produzida na década de 60, Lorival conta que a história aconteceu com um amigo dele, também compositor. Depois de anos de sacrifício para a filha se formar em medicina, construindo uma casa para ela morar, a

moça tinha vergonha da profissão do pai e não queria que os amigos da faculdade o conhecessem. Ela recusou o presente e seu pai morreu de tanto desgosto.

Não foram encontrados registros sobre o contexto de produção da música “A coisa tá feia” embora tenha sido localizada a data de lançamento do LP com a canção, em 1983, época em que governadores, deputados estaduais e federais assumiram os cargos por meio de eleições diretas realizadas em 1982. Nessa época, o país sofria com a alta inflação.

### 3.3. Análise e discussão dos dados

Para a análise das músicas abaixo, foram criadas três categorias: variantes linguísticas; o conteúdo expresso nas músicas e as estratégias de leitura.

#### Música 1:

“A vaca já foi pro brejo”  
(Tião Carreiro e Pardinho)

Mundo velho está perdido  
Já não endireita mais  
Os filhos de hoje em dia já não obedecem aos pais  
É o começo do fim  
Já estou vendo sinais  
Metade da mocidade estão virando marginais  
É um bando de serpente  
Os mocinhos vão na frente, as mocinhas vão atrás...

Pobre pai e pobre mãe  
Morrendo de trabalhar  
Deixa o coro no serviço pra fazer filho estudar  
Compra carro a prestação  
Para o filho passear  
Os filhos vivem rodando fazendo o pneu cantar  
Ouvi um filho dizer  
O meu pai tem que gemer, não mandei ninguém casar...

O filho parece rei

Filha parece rainha  
Eles que mandam na casa e ninguém tira farinha  
Manda a mãe calar a boca  
Coitada fica quietinha  
O pai é um zero à esquerda é um trem fora da linha  
Cantando agora eu falo  
Terreiro que não tem galo quem canta é frango e franguinha...

Pra ver a filha formada  
Um grande amigo meu  
O pão que o diabo amassou o pobre homem comeu  
Quando a filha se formou  
Foi só desgosto que deu  
Ela disse assim pro pai: "Quem vai embora sou eu"  
Pobre pai banhado em pranto  
O seu desgosto foi tanto que o pobre velho morreu...

Meu mestre é Deus nas alturas  
O mundo é meu colégio  
Eu sei criticar cantando: Deus me deu o privilégio  
Mato a cobra e mostro o pau  
Eu mato e não apedrejo  
Dragão de sete cabeças também mato e não alejo  
Estamos no fim do respeito  
O mundo velho não tem jeito, a vaca já foi pro brejo.

## **Música 2:**

A coisa tá feia  
(Tião Carreiro e Pardinho)

Burro que fugiu do laço tá debaixo da roseta  
Quem fugiu de canivete foi topar com baioneta  
Já está no cabo da enxada quem pegava na caneta  
Quem tinha mãozinha fina foi parar na picareta  
Já tem doutor na pedreira dando duro na marreta  
A coisa tá feia, a coisa tá preta...  
Quem não for filho de Deus, tá na unha do capeta.

Criança na mamadeira já tá fazendo careta  
Até o leite das crianças virou droga na chupeta  
Já está pagando o pato, até filho de proveta  
Mundo velho é uma bomba, girando neste planeta  
Qualquer dia a bomba estoura é só relar na espoleta  
A coisa tá feia, a coisa tá preta...  
Quem não for filho de Deus, tá na unha do capeta.

Quem dava caixinha alta, já está cortando a gorjeta  
Já não ganha mais esmola nem quem anda de muleta  
Faz mudança na carroça quem fazia na carreta  
Colírio de dedo-duro é pimenta malagueta  
Sopa de caco de vidro é banquete de cagueta  
A coisa tá feia, a coisa tá preta...  
Quem não for filho de Deus, tá na unha do capeta.

Quem foi o rei do baralho virou trouxa na roleta  
Gavião que pegava cobra, já foge de borboleta  
Se o Picasso fosse vivo ia pintar tabuleta  
Bezerrada de gravata que se cuide e não se meta  
Quem mamava no governo agora secou a teta  
A coisa tá feia, a coisa tá preta...  
Quem não for filho de Deus, tá na unha do capeta.

### **3.4. As escolhas lexicais e variações linguísticas**

Das escolhas lexicais feitas pelo autor na música 1, há algumas que merecem destaque. A presença de rimas garante a melodia: “trabalhar/ estudar/ passear/ cantar” numa organização ABBCBBDB, ao longo das cinco estrofes organizadas por oito versos cada. Já, a música 2 é toda rimada, com estrofes organizadas por sete versos em um esquema de rima AAAAAAA que continua ao longo das quatro estrofes.

Na primeira música, na estrofe de número um, o autor diz que “é o começo do fim, já estou vendo os sinais” remetendo-se ao apocalipse previsto na Bíblia de que o mundo vai acabar quando o caos se instaurar. É um retrato da sociedade brasileira da época, tradicionalmente católica e moralista. Essa premissa se confirma retomando a definição trazida por Marcuschi (2008) de que os gêneros textuais carregam marcas

histórias e sociais. Exercem também uma forma de controle porque ninguém diz nada sem intencionalidade.

Outra escolha interessante foi o termo pobre para designar os pais. Na música há um discurso em defesa dos pais que trabalham muito para proporcionar aos filhos melhores condições de vida. Alguns trechos evidenciam isso: “pobre pai e pobre mãe, morrendo de trabalhar, deixa o coro no serviço pra fazer filho estudar”.

A palavra coro foi empregada no sentido de “trabalham demais”; coro também era uma gíria empregada na época para designar pele. Era uma alusão ao coro do boi, produto que longa duração, resistente a tudo. Essa gíria, de acordo com a definição de Preti (2004) de que as gírias podem ser de grupo ou comuns, foi assimilada não somente pelo peão ou pelo caipira como também pelo morador da cidade. Ainda pode ser ouvida em determinados lugares do interior do país.

Na terceira estrofe, o compositor faz uma analogia entre a casa e a família que lá vive e um terreiro com criação de galo e galinhas ao dizer que “terreiro que não tem galo quem canta é frango e franguinha”. O galo é responsável por cuidar do galinheiro, cantar para acordar as galinhas, fazer vigília para protegê-las do perigo. É ele quem manda. É o único capaz de voar. Os pais são comparados ao galo que deveria cuidar dos filhos e dar ordens na casa, caso contrário os filhos serão os donos.

Outro dito popular que aparece na música é: “o pão que o diabo amassou”. Para o caipira da época nada seria pior do que ser associado ao diabo. Essa expressão representa aquilo de pior que pode acontecer a uma pessoa. Terra (2007) elucida essa questão ao dizer que as letras das músicas retratavam a vida do caipira.

No trecho diz “Meu mestre é Deus nas alturas, o mundo é meu colégio” novamente tem-se a presença da religião. Neste caso, o discurso moral foi pautado nos ensinamentos religiosos, nos quais Deus é a figura a ser adorada e seguida, tal qual um mestre. E, os principais ensinamentos são obtidos ao longo da vida, é o mundo que ensina, não precisa de colégio, livros e professores.

Nota-se que o discurso moralista, associa-se ao religioso em ambas as músicas. A segunda também apresenta marcas textuais que indicam isso: “Quem não for filho de Deus, tá na unha do capeta”.

Na segunda música, o uso coloquial do “tá” reforça a ênfase na oralidade e no presente momento: “a coisa tá feia, a coisa tá preta”. O contexto político, econômico e social foi registrado por meio de duas palavras “feia” e “preta”. Historicamente, o preto foi associado à morte (luto), ao perigo da escuridão, ao borro da caneta e à bandeira do pirata. Dizer que “tá preto” é dizer que está ruim, muito ruim. Evidencia também o meio que fala, já que é um termo muito usado no interior do país e por aqueles que moravam no campo.

Outras escolhas do tempo verbal no presente indicativo ou no gerúndio, mostram o tempo a ser retratado na música: “está pagando o pato”, “girando”, “tá”, “ganha” “anda” “já” foge”. Era um momento de mudanças políticas por causa das eleições e a crise econômica com altos índices de inflação.

A crítica presente na música dois é ilustrada por meio do uso excessivo das figuras de linguagem e dos ditos populares: “a coisa tá feia”; “a coisa tá preta”; “pagar o pato”; “quem não for filho de Deus, tá na unha do capeta”; “mamava no governo”.

Na primeira música, o autor utiliza também os ditos populares e figuras de linguagem que evidenciam diretamente o conteúdo tratado na letra: “deixar o coro no serviço”; “não mandei ninguém casar”; “terreiro que não tem galo quem canta é frango”.

Há alguns ditos ou palavras que remetem, indiretamente, ao discurso que a música dissemina, construindo uma imagem vitimada dos pais: “ninguém tira farinha”; “coitado”; “pobre”; “zero a esquerda”; “trem fora da linha”; “pão que o diabo amassou o pobre homem comeu”; “desgosto”, “morrendo”.

As escolhas lexicais remetem à ideia de que os filhos possam ser pessoas ruins com os pais: “metade da mocidade estão virando marginais”; “bando de serpente”; “rei”; “rainha”, “manda mãe calar a boca”.

### **3.5. O conteúdo**

A primeira canção retrata os valores de uma sociedade, discutindo o papel e a influência dos pais na formação dos filhos. O trecho “Os filhos de hoje em dia já não obedecem aos pais” evidencia essa relação em que o esperado era ter filhos

obedientes. Outros trechos que mostram esse conteúdo são “terreiro que não tem galo quem canta é frango e franguinha” ou ainda “pobre pai e pobre mãe, morrendo de trabalhar, deixa o coro no serviço pra fazer filho estudar”.

Nesse sentido o autor faz uma crítica à situação, ao dizer que “eu sei criticar cantando” e “estamos no fim do respeito, mundo veio não tem jeito, a vaca já foi pro brejo”. Outros trechos que evidenciam a crítica em relação ao comportamento adotado pelos pais são “manda a mãe calar a boca, coitada fica quietinha” e “o pai é um zero a esquerda, é um trem fora da linha”.

Na segunda música, o autor faz uma crítica à situação política e econômica da época. Trechos como “quem mamava no governo agora secou a teta”; “quem dava caixinha alta, já está cortando a gorjeta” e “já tem doutor na pedreira dando duro na marreta” confirmam isso. Considerando o contexto da época, acreditava-se que o estudo permitiria uma ascensão social que não acontecia. A crise obrigava pessoas qualificadas a trabalharem naquilo que conseguissem: construção civil (marreta) ou agricultura (enxada).

Outros trechos que traduzem essa situação são: “já está no cabo da enxada quem pegava na caneta”; “colírio de dedo-duro é pimenta malagueta” e “a coisa tá feia, a coisa tá preta”.

Pode-se destacar que o discurso empregado em ambas as canções tem um cunho moral. Retomando a definição trazida por Fiorin (1989) de que conjunto de elementos linguísticos escolhidos para revelar um pensamento ou mesmo um agir no mundo configura-se o discurso, há uma crítica a alguns valores sustentada pelo estereótipo daquilo que seria uma sociedade ou uma família.

Essas marcas aparecem em trechos como “mundo velho está perdido, já não endireita mais, os filhos de hoje em dia já não obedecem os pais” e “é o começo do fim, já estou vendo os sinais”. O fim é anunciado em passagens bíblicas, outro elemento que possa justificar o cunho moral da música.

### **3.6. As estratégias**

Uma das características sobre a leitura proposta por Colomer (2002) é a de que ler é tido como um ato de raciocínio. Há uma relação entre autor e leitor, as inferências e a construção de sentido. Para tanto, uma das estratégias seria explorar o título das obras e uma leitura global (ouvir canção) numa primeira tentativa de construir sentido sem um conhecimento prévio do contexto de produção.

Essa hipótese justifica-se pela estratégia pré-leitura proposta por Solé (1998). O levantamento de hipóteses aconteceria pela exploração do título e do primeiro contato com a música. “A vaca foi pro brejo” é um termo usado pelo caipira desde muito tempo para descrever uma situação complicada no campo: a vaca atolada. Muitas vezes, o animal precisa ser sacrificado ou é mobilizado um trabalho de resgate que pode durar horas.

Já no título “A coisa tá feia”, presente na segunda música, coisa é um termo genérico, quase uma gíria comum, segundo o conceito de gíria trazido por Preti (2004), para designar qualquer objeto, lugar ou até mesmo pessoa. Isso porque essa gíria não pertence ao caipira somente.

Outra possível estratégia seria no pós leitura. Antunes (2003) trata os aspectos de que a leitura na escola pode abordar os elementos linguísticos como os extralinguísticos. Por isso, alguns elementos do texto como: “é um bando de serpente” ou “estamos no fim do respeito” poderiam disparar discussões acerca da temática ou das escolhas do autor.

O mesmo acontece com música 2, em que os trechos “Quem tinha mãozinha fina foi parar na picareta”, “sopa de caco de vidro é banquete de cagueta” ou ainda “a coisa tá feia, a coisa tá preta, quem não for filho de Deus tá na unha do capeta”. Essa última representando outra passagem de cunho moral recorrendo à dialética Deus e capeta para mostrar que há esperança para aqueles devotos que se intitulam “filhos de Deus”.

Para as estratégias de leitura durante o processo é interessante considerar o que trata Dell’Isola (1991) sobre as informações contidas no texto serem dotadas de sentimentos, atitudes, opiniões e dependerem de alguns fatores subjetivos do leitor como a memória, seu contexto e os conhecimentos prévios a serem ativados. No caso da música um, chamar a atenção para algumas figuras de linguagem usadas pelo

compositor pode auxiliar o leitor no processo, o que pode ser percebido em trechos como “ninguém tira farinha”, “trem fora da linha” e “mato a cobra e mostro o pau”.

Na segunda canção, trechos como “mundo velho é uma bomba girando neste planeta”, “faz mudança de carroça quem fazia de carreta” ou até “já está pagando o pato até filho de proveta” podem disparar as discussões e reflexões sobre as figuras de linguagem empregadas e o conhecimento prévio do leitor.

Colomer (2002) evidencia dois aspectos sobre a leitura: decodificação e compreensão. Além de levantar hipóteses, o leitor fará deduções, verificará se as hipóteses iniciais são capazes de sanar as lacunas apresentadas no texto. Estes são alguns dos elementos que possibilitam a construção de sentido, por isso o destaque para as figuras de linguagem e a discussão entre os leitores sugeridos como estratégias de leitura.

## Conclusão

Verificou-se que a canção caipira é um gênero interessante de ser explorado em sala de aula, pois há possibilidade de serem trabalhados ditos populares, figuras de linguagem e escolhas lexicais por meio da música. Esses aspectos influenciarão a construção das estratégias de leitura, assim como o conteúdo e o contexto de produção.

Considerar o ato de leitura como um processo polissêmico, que engloba elementos linguísticos e extralinguísticos, é uma das maneiras de se pensar o ensino. Nesse sentido, a música pode, além de aproximar o leitor a outras realidades, possibilitar a construção de sentido tendo em vista a diversidade textual e o resgate cultural.

As músicas apresentadas, embora não tenham sido produzidas com fins didáticos, pois nas décadas de 60 e 80 englobam aspectos sociais, econômicos e políticos, tais aspectos também podem ser explorados tanto antes quanto depois da leitura, como estratégia de leitura e construção de sentido.

Outro aspecto interessante acerca da canção caipira é o resgate cultural e a produção de inferências. Evidentemente que a leitura é tida como um processo cognitivo, mas as habilidades podem ser abordadas e ensinadas em sala de aula. O trabalho com os gêneros na escola justifica-se pelas possibilidades de artifícios que o leitor conceberá para lê-los.

Assim, a linguagem tratada na letra das músicas pode auxiliar no processo de formação do leitor proficiente. O discurso usado, bem como as variações linguísticas, configuram um cenário interessante de ser explorado, ampliando o repertório deste leitor em formação.

Por fim, além de conceber a leitura como um ato cognitivo, que prevê etapas marcadas como o levantamento de hipóteses e a verificação, é necessário pensar no foco dado e nas escolhas dos textos a serem trabalhados. Romper com o preconceito acerca da canção caipira pode ser recurso valioso para o trabalho em sala de aula.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, J.E. Viola quebrada: linguagem e estilo característicos do falar caipira. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, v. 12, n. 2, p. 91-105, 2006. Disponível em: <<http://200.129.241.78/ojs/index.php/polifonia/article/view/1072>>. Acesso em: 10/05/2014.

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CALDAS, W. **Acorde na aurora: música sertaneja e indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. **O que é música sertaneja**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAVES, E.A.; GARCIA, T.M.B. **A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M06\\_chaves.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M06_chaves.pdf)>. Acesso em: 10/05/2014.

COBALCHINI, E.P.O. **Gênero textual canção, em sala de aula, provocando o despertar do leitor crítico**, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/909-4.pdf>. Acesso em 20/03/2015.

CURY, M. Z. FONSECA, M.N, PAULINO, G. **Tipos de textos, modos de leitura**. Formato Editorial, 2006.

COLOMER, T. CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad – Porto alegre: Artmed, 2002.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

FARIA, P. O. **Uma análise geográfica da modernização sócio-espacial brasileira a partir da cultura e músicas caipiras e da música sertaneja**. Dissertação (Mestrado). 2010. Disponível em:

<[http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Polyana\\_de\\_Oliveira\\_Faria.pdf](http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Polyana_de_Oliveira_Faria.pdf)>

Acesso em: 12/052014.

FIORIN, J. L. **Elementos da análise do discurso**. São Paulo: Contexto e EdUSP, 1989.

GIRON, L.A. O Brasil é sertanejo. **Revista Época**. 01/11/2013. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2013/11/o-brasil-be-sertanejob.html>>. Acesso em: 24/052014.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 13-45.

LEFFA, W. **O Conceito de Leitura**. In Aspectos da Leitura – Uma perspectiva Psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996, p.9-24.

MADEIRA, C. O. S. **A música popular brasileira em sala de aula**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/505-4.pdf>. Acesso em: 20/03/2015.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTINS, M.H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_ **Sociolinguística:** os níveis da fala. São Paulo: EdUSP, 1994.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

SOLE, I. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, R.F. **As representações do caipira:** o discurso da/ na música sertaneja raiz. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007. Disponível em <[http://tede.unioeste.br/tede/tde\\_arquivos/4/TDE-2007-11-26T144922Z-152/Publico/Rosana.pdf](http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2007-11-26T144922Z-152/Publico/Rosana.pdf)>. Acesso em: 12/05/2014

VIVAN, D. No dia do Sertanejo, conheça a história do estilo musical que começou na viola. **Site BOL.** Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2013/05/03/no-dia-do-sertanejo-conheca-a-historia-do-estilo-musical-que-comecou-na-viola.htm>>. Acesso em: 24/05/2014.