



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 3, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 3 - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.03.38>

Recebido em: **31/07/2020**

Aprovado em: **02/08/2020**

LEITURA E LEITORES: A LITERATURA DE CORDEL COMO TEXTO MEDIADOR;  
READING AND READERS: CORDEL LITERATURE AS A MEDIATING TEXT; LECTURA  
Y LECTORES: LA LITERATURA DE CORDEL COMO TEXTO MEDIADOR

MICHEL VICTOR DOS SANTOS SILVA

<https://orcid.org/0000-0001-7771-7745>

EDNIZIO DOMINGOS DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-2684-7667>

KAROLINE SANTANA SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-6865-8915>

## RESUMO

Objetiva-se, no presente artigo, tratar da importância da leitura numa perspectiva que considera o prazer componente essencial para uma prática de leitura significativa, dando-lhe a possibilidade de encontrar tal fruição no cordel, um gênero popular literário e artístico que conta com temas os mais diversos. Utilizou-se a metodologia qualitativa, de cunho bibliográfico, na consulta de obras que tratam do escopo deste artigo. Os atos de ler e de aprender a ler são individuais, logo, o professor deve permitir que o aluno-leitor faça seu próprio caminho de leitura enquanto caminha. Para iniciar esse caminho, uma das possibilidades está no folheto de cordel pela sua linguagem popular, “despreocupada” com o cultismo e regras gramáticas, musicalidade, versos e, sobretudo, temas que se aproximam da realidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Escola. Leitura. Leitores. Literatura de cordel.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to address the importance of reading in a perspective that considers pleasure an essential component for a meaningful reading practice, giving it the possibility to find such enjoyment in the string, a popular literary and artistic genre with diverse themes. The qualitative methodology, of bibliographic nature, was used in the consultation of works that deal with the scope of this article. The acts of reading and learning to read are individual, so the teacher must allow the student-reader to make his own way of reading while walking. To begin this path, one of the possibilities is in cordel literature for its popular language, "carefree" with the cultism and rules grammars, musicality, verses and, above all, themes that approach the reality of students.

**Keywords:** School. Reading. Readers. Cordel literature.

## RESUMEN

El objetivo del presente artículo es abordar la importancia de la lectura en una perspectiva que considera el placer componente esencial para una práctica que cuenta con temas los más diversos. Se utilizó la metodología cualitativa, de cunho bibliográfico, en la consulta de obras que tratan del ámbito de este artículo. Los actos de leer y de aprender a leer son individuales, por lo tanto, el profesor debe permitir que el alumno-lector haga su propio camino de lectura mientras camina. Para iniciar este camino, una de las posibilidades está en el folleto de cordel por su lenguaje popular, “despreocupado” con el culto y reglas gramáticas, musicalidad, versos y, sobre todo, temas que envuelve la realidad de los alumnos.

**Palabras clave:** Escuela. Lectura. Lectores. Literatura de cordel.

## 1 INTRODUÇÃO

A competência da leitura e a formação de leitores estão no rol das grandes discussões quando o assunto é a qualidade da educação brasileira. E não por menos, a leitura é entendida como crucial ao desenvolvimento da cidadania e do papel político e social que o indivíduo deve exercer na sociedade. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em concordância com os documentos educacionais anteriores, cujas orientações consideram fundamentais o domínio da língua oral e escrita com o objetivo de promover a efetiva participação social na sala de aula e para além dela, deve-se romper com a estratégia do texto como pretexto e priorizar os conteúdos como elementos temáticos para estabelecer a interlocução entre os alunos-leitores.

A leitura é um componente curricular no ensino fundamental dos anos iniciais e torna-se instrumento para apreensão e compreensão do conteúdo dos diferentes componentes curriculares nos anos subsequentes, assim parte-se do entendimento que a leitura é um “[...] processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2006, p. 31).

Desta definição, infere-se que o ato de ler não é apenas decodificar puramente a palavra ou a linguagem escrita, mas interagir ativamente com o texto através de uma série de ações articuladas, dentre as quais a linguística, porque é necessário decodificar os signos linguísticos; a cognição, porque ler sem compreender é inútil; e a afetividade, uma vez que o prazer estimula a leitura significativa, são as principais, culminando na interpretação e compreensão do objeto lido.

A leitura é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. [...] O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 66-67)

A ideia de interação ativa do leitor e o texto é defendida pela BNCC (2017, p. 71), quando afirma que “O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”.

Que leitura é interação, diálogo ou encontro não parece haver mais discussão. Qualquer texto está sempre aberto a novos sentidos, novas significações, uma vez que o leitor, ao interpretar e compreender o objeto lido, transforma ou reconstrói os sentidos e as intenções pretendidos pelo autor, sem perder de vista a essência de ambos.

Apesar de todo esse entendimento, a leitura no contexto escolar ainda tem sido trabalhada de maneira artificial, em que não se busca a interação leitor-texto-autor, mas apenas o cumprimento das atividades escolares, focando em assimilações mecânicas dos aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto, portanto, um falseamento da leitura. “Na escola não se lêem (sic) textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 2011, p. 71).

Tal pedagogia do sacrifício[i], isto é, do ler por ler, aprender por aprender, porque tem que ler, porque tem que aprender; sem uma significância maior do que a mera realização da tarefa escolar, não só contraria os documentos oficiais da educação, como também os conhecimentos atuais a respeito da prática de leitura.

É nesse cenário de divergência entre o que deve ser feito e o que se faz que o presente artigo se situa, objetivando tratar brevemente da importância do ato de ler numa perspectiva que considera o prazer componente essencial para uma prática de leitura efetiva, dando ao leitor, inclusive, a possibilidade de encontrar tal fruição na literatura de cordel, um gênero popular literário e artístico que conta com temas os mais diversos. Dito isso, esse estudo traz o gênero literário cordel como um recurso didático-pedagógico que, pela sua tipologia, privilegia tanto o processo formativo escolar quanto o sentimento de pertencimento cultural, o fortalecimento dos laços sociais e culturais e, não menos importante, o enriquecimento dos bens culturais produzidos pelos diferentes povos e culturas.

Para tanto, recorre-se a uma metodologia qualitativa, de cunho bibliográfico, na consulta de autores como Antunes (2003), Martins (2006), Silva (2005), Koch; Elias (2008), Geraldi (2011), entre outros, para discussão da leitura e da formação de leitores no contexto escolar; Piaget (1971, 2005), Wallon (1968), nas contribuições conceituais sobre a afetividade para uma significação do prazer; Abreu (1999), Terra (1983), Roiphe (2013), entre outros, quando do trabalho com a literatura de cordel, considerando sua origem e características.

Em seu desenvolvimento, o artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, intitulada *Pedagogia do Sacrifício: uma pedra no meio do caminho da leitura*, discutimos a urgência de superar as práticas de leituras obrigatórias que pouco contribuem para o desenvolvimento do leitor-aluno à maturidade leitora. Na segunda seção, *Pedagogia do Prazer: fazer o caminho de leitura enquanto se caminha*, propomos alternativas que visem substituir ao que denominamos de pedagogia do sacrifício. Na terceira e última seção, de título *O mundo encantado do cordel: uma possibilidade de leitura prazerosa*, seguimos tratando das alternativas abordadas na seção anterior, diferenciando-se nesta pelo foco exclusivo à literatura de cordel.

## **2 PEDAGOGIA DO SACRIFÍCIO: UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO DA LEITURA**

Há caminhos de leitura que ao professor parecem certo, mas que ao final dão em fracasso. Aliás, ao encaminhar obrigatoriamente os alunos a certos tipos de leitura, cremos que o faz com as melhores das intenções, movido pelo dever e compromisso de formar indivíduos aptos à participação social efetiva.

No entanto, ações arbitrárias ou autoritárias como essa, embora bem intencionadas, tira do aluno o direito de fazer sua própria caminhada. Haja vista o problema histórico brasileiro sobre a dificuldade de os jovens desenvolverem hábitos de leitura[ii], é essencial removermos tal pedagogia do sacrifício, isto é, do ler por ler, do aprender por aprender, porque tem que ler, porque tem que aprender, ou seja, sem um sentido maior do que a mera realização da leitura.

Geraldi (2011), a respeito disso, alerta-nos que a escola é um reflexo da própria sociedade. Ora, se estamos em uma sociedade capitalista, em que o importante é o produto, o resultado final, isto é, aquilo que é rendoso, não devemos admirar-nos se as práticas pedagógicas espelharem o mesmo entendimento do sistema capitalista. Assim, “A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga)” (GERALDI, 2011, p. 75, grifos do autor).

Toda prática pedagógica recorre a uma ou mais teorias, não necessariamente consciente no sujeito que as emprega, daí ser possível um professor inconscientemente está não só reproduzindo, mas também preparando os alunos ao ideal capitalista acima mencionado.

Adentrando mais ao que insistimos em chamar de pedagogia do sacrifício, Antunes (2003), em sua obra *Aula de português*, descreve como são as práticas pedagógicas na escola:

Uma atividade de leitura sem interesse, sem função [...] puramente escolar,

sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras cobranças; [...] leitura em voz alta realizados (sic), quase sempre, com interesses avaliativos [...] (ANTUNES, 2003, p. 27-28)

Pode-se chamar isso de leitura? De certa forma, sim. Por mais equivocados que sejam os pressupostos de leitura mostrados implicitamente pela autora, a leitura ainda sim pode ser realizada, uma vez que motivações internas ou intrínsecas dos alunos podem sobrepor aos dissabores oriundas dela. Todavia considerando-a sob os novos olhares das concepções de leitura[iiii], talvez o melhor termo a designá-la seja “falseamento da leitura”, isto é, uma leitura artificial, em que não se busca a interação leitor-texto-autor, mas apenas o cumprimento das atividades escolares, focando em assimilações mecânicas dos aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto.

Em contraste ao falseamento da leitura, a “verdadeira” leitura é aquela que considera o leitor como sujeito ativo diretamente envolvido no processo interacional da leitura, uma vez que é construtor de sentido, que se faz e refaz nas leituras que lê, posicionando-se, quer para concordar, quer para discordar, como o “eu” que interpela um “tu”, este que se revela na sua produção textual.

Nesse entendimento, leitura é interação, é diálogo, é encontro. Qualquer texto está sempre aberto a novos sentidos, novas significações, uma vez que o leitor, ao interpretar e compreender o objeto lido, transforma ou reconstrói os sentidos e as intenções pretendidos pelo autor, sem perder de vista a essência de ambos.

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2011, p. 72)

Na pedagogia do sacrifício, o leitor-aluno é, de certo modo, passivo, pois é posto em uma atividade de leitura de reconhecimento e mera reprodução, uma vez que cabe somente a ele identificar no objeto lido as ideias do autor, sem fazer, com isso, relações com seus saberes e conhecimento prévios de mundo; quando não, cabe-o exclusivamente fazer uso do conhecimento linguístico e decodificar o objeto lido, reconhecendo os sentidos do texto tal qual sua estrutural textual (KOCH; ELIAS, 2008).

Que isso não queira dizer que não há nenhuma interlocução na pedagogia do sacrifício, mas que nela “[...] assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula.” (GERALDI, 2011, p. 70). Simula porque o aluno na sua atividade leitora não é sujeito livre da interação com o texto, mas sujeito aprisionado pelos condicionamentos do professor, de modo que das leituras no contexto escolar se absorve geralmente o que ele requer.

Assim, na pedagogia do sacrifício, não se respeita o caminho do leitor-aluno, mas o sacrifica em prol de um caminho dado e guiado autoritariamente, julgado pelo professor como o “caminho certo”. Neste caminho, “o certo”, os livros geralmente não são escolhidos pelos alunos ou, quando são, são dentro de uma lista já pré-escolhida pelo professor. Na falta de escolha ou na consciência que as escolhas feitas pelo professor é sempre um dissabor, os alunos-leitores passam a ver as leituras como obrigatórias. Esse entendimento frequentemente é reforçado quando se atrela a elas o peso de notas avaliativas ou pontos extras.

Nessas leituras obrigatórias, os alunos acabam por se contentarem apenas com uma leitura superficial, não acrescentam nenhum componente a mais do que a mera atividade mecânica de decodificação, uma vez que não emprestam ao texto lido suas emoções, seus sentimentos, suas

histórias, sua leitura de mundo, e sabe-se que “[...] a leitura de mundo sempre precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Em geral, tais leituras pouco ou nada têm de significância aos alunos, não lhes causam prazer, o que dificulta a compreensão do texto lido, já que tendo olhos não veem, porque “[...] só se vê bem com o coração (afetividade)” (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 56, grifos nosso).

[...] a leitura se torna difícil quando o leitor não pode fazer uso dos seus esquemas conceptuais e do seu conhecimento de mundo. Nesse caso, pode ser até possível ver, olhar o texto, mas é impossível lê-lo porque o cérebro não processa as informações. (SILVEIRA, 2005, p. 32)

A leitura, com foco na interação leitor-texto-autor, requer do leitor-aluno uma disposição real não só para dirigir-se ao texto, mas também para dialogar, interagir-se com ele, e isso só será possível se houver a presença do componente prazer nesse processo.

### **3 PEDAGOGIA DO PRAZER: FAZER O CAMINHO DE LEITURA ENQUANTO SE CAMINHA**

Antes de adentrarmos na pedagogia do prazer, isto é, de fornecer concepções e estratégias de ensino, é necessário primeiro e brevemente ocupar-nos em tentar estabelecer uma conceitualização para o que neste artigo denominamos de prazer.

Recorrendo-se, para tal fim, às teorias psicogenéticas, num esforço de restringi-las a proposta deste artigo sem com isso não incorrer em erros conceituais, encontramos algumas considerações que nos encaminham a uma concepção de prazer que adotaremos.

A primeira encontra-se em Piaget (1971, 2005), quando o autor trata do conceito de afetividade como força motora das ações do sujeito que interage com o objeto do meio; dessa interação temos a aprendizagem.

Na perspectiva piagetiana:

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, **pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.** (PIAGET, 1971, p. 271, grifo nosso)

Piaget (1971, 2005), desse modo, defende que a afetividade é responsável por estimular e motivar o comportamento cognitivo do sujeito, de modo que pensar inteligência é pensar outrossim afetividade, ou seja, a afetividade de uma implica na da outra.

A segunda nos encaminha aos estudos do psicólogo Henry Wallon sobre o mesmo conceito, diferenciando-se de Piaget pela importância que dá a afetividade, isto é, ele a coloca como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano.

Para Wallon (1968), a afetividade é inerente ao ser humano, ou seja, o indivíduo é afetivo por excelência desde seu nascimento até sua vida adulta, uma vez que dispõe da capacidade de ser afetado pelo meio, reagindo positiva ou negativamente a ele por intermédio das sensações. Tal assertiva implica não só pôr afetividade em ênfase no desenvolvimento da criança, o que não é tão observado. por exemplo. na teoria piagetiana. mas também considerar a igualdade de valor funcional

que a afetividade e a cognição possuem no processo de aprendizagem da criança. Noutros termos, há uma reciprocidade entre as duas dimensões psíquicas, de modo que a evolução de uma depende da outra.

Aglutinando as ideias dos dois teóricos, observamos que tanto Piaget (1971; 2005) quanto Wallon (1968) defendem que a afetividade tem um papel fundamental no desenvolvimento e funcionamento da inteligência, uma vez que ela desperta interesses, necessidades e motivações que superam os desafios que se achegam ao indivíduo, fazendo-o resistir e persistir em ambientes e/ou em objetos desafiadores. Mas não apenas isso, porque o oposto lhe ocorre quando a afetividade desperta sentimentos negativos em relação aos estímulos externos, prejudicando o processo de constituição de inteligência.

Baseando-nos, então, nesses pressupostos teóricos, conceituamos o prazer como valores positivos de carga afetiva que atribuímos a uma dada atividade, quando interagimos com ela. Sob outro ponto de vista, diríamos que prazer é as respostas positivas que damos àquilo que nos afetou. Prazer, em tese, é tudo aquilo que amamos. Portanto, no contexto de prática de leitura, entendem-se por pedagogia do prazer as estratégias de ensino que valorem tais valores positivos, de modo que o aluno-leitor percepcione, na interação com os livros, a importância da leitura como fonte de prazer e saber.

### **3.1 A escola**

O papel da escola, então, seria de fornecer um ambiente desafiador de e para leitura, como, para citar um exemplo, uma biblioteca dinâmica e lúdica que no plano do concreto traduza a abstração do mundo mágico dos livros. Todavia não basta somente fornecer variedade de livros, é preciso de um ambiente que os acolha e os cuide com devida importância, para que o aluno-leitor percepcione o valor deles no exemplo de cuidado que a escola e seus representantes têm.

No Brasil já se têm várias pedras no meio do caminho da leitura, como as condições socioeconômicas de muitos alunos, com restrições às diversas culturas e conhecimentos, bem como aos materiais provenientes delas (MARTINS, 2006). A escola não pode aceitar ser mais uma pedra de tropeço para o aluno, não pode acomodar-se ao fracasso de não oferecer um ambiente mágico de e para leitura e de e para o conhecimento.

### **3.2 O professor**

O papel do professor na pedagogia do prazer não se restringe às próximas palavras, tampouco ao artigo como um todo, até mesmo porque este está restrito a discussão sobre atividade de leitura na escola. Necessitar-se-ia de um trabalho voltado exclusivamente para este fim e, ainda assim, não se esgotaria as possibilidades de reflexões positivas ou negativas a ela. Desse modo, sintetizaremos o papel do professor, encaminhando-nos para os três princípios propostos por Geraldi (2011), a saber, Caminho do Leitor, Circuito do Livro e Não há leitura qualitativa no leitor de um livro.

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”. Para tanto, é necessário recuperar da nossa vivência de leitores três princípios [...]. (GERALDI, 2011, p. 76, grifos do autor)

No primeiro princípio, o Caminho do Leitor, o autor nos lembra que cada aluno-leitor se faz pelas

suas leituras, de modo que se deve respeitar sua caminhada, sua trajetória individual e particular no mundo da leitura. Nesse sentido, não cabe ao professor autoritariamente criar os caminhos de leitura para os alunos, mas oferecer, na existência deles, e no exemplo de seu próprio caminho de leitor, possibilidades diversas de cada aluno saborear diferentes livros, em variados estilos, sob diversos gêneros textuais e literários. Em síntese, o papel inicial do professor é permitir que o aluno-leitor faça seu caminho de leitura enquanto se caminha.

Os atos de ler e de aprender a ler são individuais. Aprende-se a ler, lendo. “Ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário [...]” (MARTINS, 2006, p. 12). Daí que o professor deve contribuir para o andamento do processo de leitura iniciado pelo aluno, permitindo-o, inclusive, iniciar uma leitura de um livro e romper-se com ele, partindo-se para outro, até encontrar um que lhe apraz e aprovisiona. As perguntas norteadoras do professor devem ser: Quais tipos de livros os alunos gostam? Quais eles encontram significações? Quais se relacionam ao mundo em que vivem?

Somente partindo-se inicialmente pelas preferências, pelos gostos dos alunos, ou seja, eles fazerem o próprio caminho de leitura, que o professor terá condições de desafiá-los a atingir níveis de leituras mais complexos, tornando-se um leitor maturo.

Sabe-se que há uma preocupação, ou melhor, uma obrigação dos alunos lerem clássicos da literatura, e não questionamos a importância dos tais na formação deles. No entanto, se essa consciência – a da importância de ler livros clássicos – não nascer espontaneamente nos alunos, pelo decorrer de sua caminhada como leitor, essas leituras se tornarão enfadonhas, detestáveis e reprimíveis; conseqüentemente, os alunos as dispensarão ou as mecanizarão, retendo forçosamente da leitura apenas aquilo que o professor cobrará. Para agravar a situação, poderão criar o entendimento que toda leitura clássica é ruim, impossibilitando de desenvolverem o prazer por ela.

Noutras palavras, consideramos que há livros, tais como os clássicos da literatura, que exigem do leitor uma experiência mínima no caminho de leitura, de modo que se os alunos não forem experienciados em suas caminhadas como leitor, dificilmente conseguiram encontrar sentidos que justifiquem a leitura deles. Ou seja, é preciso dos alunos um mínimo de maturidade leitora para, só então, desafiá-los aos escritos clássicos literários.

Por maturidade leitora, queremos dizer o leitor que se torna íntimo dos textos, na medida que continuamente os leem, ressignificando sempre suas leituras anteriores, aprofundando, nessa relação íntima, sua compreensão dos livros, das pessoas e do mundo (LAJOLO apud GERALDI, 2011).

Voltando-se à questão do papel do professor, pensa-se equivocadamente se considerar que ele é passivo em todo o processo de leitura dos alunos. Pelo contrário, exige-se dele constante observação e, sobretudo, atuação, no sentido de desafiar os alunos constantemente para que o prazer seja, quanto possível, renovado sob forma de curiosidade e atualização, ou seja, prazer de informa-se. Além disso, a leitura por prazer não exclui os objetivos da escola em desenvolver as habilidades e competências de leitura nos alunos. O diferente nessa abordagem, é “[...] o “desinteresse” pelo controle do resultado.” (GERALDI, 2011, p. 75, grifos do autor).

O livro, em um mundo tecnológico e cheio de atrativas formas de entretenimento, compete diretamente com meios de comunicação digital que promove, por sua vez, o apassivamento ou emburrecimento do sujeito. Torna-se, pensando assim, uma atividade hercúlea a tarefa do professor de incentivar os alunos ao hábito de leitura. Parece-nos ser preciso que o professor seja um artista, isto é, que se desdobre em formas de gesticular, de falar, de ensinar, que tenha carisma, que tenha paixão pelo que faz, mas, sobretudo, que saiba o que está comunicando e acredite realmente no que diz (GIKOVATE, 2001). Além disso, exige-se que domine técnicas de leitura de modo a fornecer orientações ou estratégias ao alunado para que desenvolvam as já referidas habilidades e competências leitoras.

Portanto, não há passividade e nem tarefa fácil ao professor. A profissão também necessita do elemento prazer, para que ele se envolva apaixonadamente no ato de ensinar, resistindo e persistindo aos desafios internos e externos à escola.

No tocante ao segundo princípio, que se relaciona em muito ao primeiro, Geraldi (2011) ver como importante a criação e preservação do circuito do livro na escola, ou seja, que os alunos-leitores possam escolher livremente os livros que desejam ler, seja por recomendação de um colega, seja pela curiosidade do título, da capa, entre outros fatores. Segundo o autor, “Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, frequência (sic) a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito.” (GERALDI, 2011, p. 76).

A sala de aula deve ser um ambiente de diálogo, de troca de experiências entre alunos e alunos e professor e alunos. Sabe-se que cada aluno tem seu nível de leitura, assim, com as trocas de experiências, os alunos que estão em níveis maiores podem ajudar os que estão em níveis menores, no sentido que o relato de suas experiências sobre um determinado livro pode estimular outros alunos a aventurar-se em leituras que os desafiam. É semelhante à pessoa que, no primeiro momento, desistiu de assistir a um filme por não ter se agradado de sua sinopse, mas que posteriormente muda de ideia ao ouvir de um colega relatos positivos sobre ele.

No que diz respeito ao último princípio, Geraldi (2011) nos recorda que a qualidade de uma leitura de um texto pelo aluno está intrinsecamente condicionada a suas leituras anteriores, de modo que o autor sugere que o professor crie um ambiente habitual de leitura, em que os alunos desfrutem de muitas leituras, uma vez que, nas palavras do autor, “A quantidade ainda pode gerar qualidade” (GERALDI, 2011, p. 76).

Contudo, propiciar muitas leituras aos alunos não deve ser confundido com obrigar os alunos a ler uma quantidade determinadas de livros. Os princípios se convergem e não divergem, ou seja, a proposta de quantidade de leituras respeita a caminhada de cada leitor-aluno, sem com isso deixar de desafiar-lo a evoluir no quesito qualidade e quantidade.

Ainda sobre essa questão, urge superar a imagem do “bom leitor” associada à quantidade de leituras que o aluno-leitor faz. Quer dizer, obriga-se o aluno a dar conta de várias leituras sem considerar a qualidade delas, supondo que, desse modo, ele estará desenvolvendo não só o gosto como também habilidades de leitura.

Para Freire (1989), defensor de uma leitura significativa, pautada no compromisso da criticidade e da humanização, essa imagem do “bom leitor” julgado apenas por critério de quantidade deve sair do ideário dos professores:

A insistência na quantidade de leitura sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem se escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. (FREIRE, 1989, p. 12)

Com isso, não pretende o autor acomodar ou estagnar os alunos a pequenas, poucas e fáceis leituras, mas entender os níveis de leitura de cada aluno, de modo a contribuir que eles evoluam gradativamente ao nível de leitor maturo que encontra, até mesmo em textos difíceis ou necessários, um sentido, um prazer. Prazer de atualizar-se, de informa-se, de transformar-se.

### **3.3 O aluno**

Se entendemos, que semelhante ao professor, o alunado tem um papel ativo na atividade de leitura, é coerente também apontar os deveres dele em prol de sua própria caminhada como leitor. Como já dissemos anteriormente, a leitura por prazer não é uma leitura descompromissada, mas sim despreocupada em controlar seus resultados. Desprender-se da fixação de ler para um determinado fim e saborear a caminhada até chegar ao fim. Abraçar as palavras e não lutar contra elas. Encontrar-se com os sentidos das palavras e não fugir deles. Decorar o texto alugado com suas percepções, concepções e gostos, reconstruindo todos os sentidos encontrados, fazendo do texto um lugar temporariamente seu (do leitor).

Nesse entendimento, há orientações ou estratégias que os alunos devem procurar seguir, dentre quais citamos seleção, antecipação, inferência e verificação, todas elas condicionadas à ação de decodificação, uma vez que sem esta não se executa aquelas.

Na seleção, o aluno-leitor deve capturar do texto os aspectos que julga ser mais interessantes, de modo a não sobrecarregar a mente com informações desnecessárias (SILVEIRA, 2005). Na antecipação, o leitor deve tentar antecipar-se à narrativa, criando hipóteses razoáveis baseadas em suposições e nos conhecimentos prévios que possui sobre o autor, o gênero textual, o título, subtítulo, entre outros. As pistas vão sendo dadas antes mesmo da narrativa se iniciar, e o leitor, ao reconhecê-las, entra, quase instintivamente, no processo de adivinhar do que tratará o objeto lido. A inferência, por sua vez, dá sequência ao jogo de adivinhação, no qual o leitor deve captar informações implícitas no bojo do texto não ditas pelo autor. Por último, a verificação regula todas as ações anteriores, em que o leitor deve verificar se as antecipações e as inferências se confirmam ou não no decorrer da narrativa.

Trata-se, portanto, de um jogo estratégico. O aluno deve mover as peças cognitivas e linguísticas para que os caminhos dos sentidos, ora inexistentes, apareçam e assim ele vá caminhando até a linha de chegada. Como qualquer jogo, desafios e armadilhas são postos, às vezes sem aviso prévio, objetivando não atrasar o jogador em sua trajetória, como muitos podem pensar, mas incentivá-lo a superá-los pela persistência de tentativas que geram experiências que, por sua vez, geram maturidade das ações, de modo a vencer os primeiros desafios e preparar-se para os novos.

Portanto, as referidas estratégias, as quais o professor deve orientar o alunado, permitem que este leia melhor, isto é, que entenda os processos linguísticos e sociocognitivos que atuam para compreensão do objeto lido a fim de, por meio deles, aguçar a própria compreensão.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente os diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2011, p. 13)

#### **4 O MUNDO ENCANTADO DO CORDEL: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA PRAZEROSA**

Para o aluno-leitor que está dando os seus primeiros passos no caminho da leitura, relacionar-se a um gênero literário cuja escrita se faz na linguagem do povo por meio de ritmo, musicalidade e

sentimentos, parece-nos ser um bom começo para uma aventura leitora. E é nesse espaço que se apresenta a literatura de cordel.

Conceituá-la, todavia, não é uma tarefa simples, quiçá impossível. Por onde se inicie, qualquer recorte que se faça dela, rende ao pesquisador uma rica investigação, mas não a ponto de chegar a uma conceitualização geral dessa literatura popular nordestina. Eis a razão de intitularmo-la de “mundo”; ou seja, o folheto de cordel é vasto tanto quanto diversificado, são inúmeras temáticas abordadas por ele alinhadas à sua classificação: os cordéis de desafios ou pelejas; os de romances e histórias; e os de poemas de época (TERRA, 1983). A pesquisadora Ayala (1997) chega a considerar impossível conceituar o cordel, explica que “A literatura popular não conhece delimitações [...]. Impossível compartimentá-la em gêneros, espécies, tipos rígidos; tampouco é possível definir quando e onde se encontra a literatura popular” (AYALA, 1997, p. 168).

Historicamente, a literatura de folhetos<sup>[iv]</sup> nasce no berço da cultura nordestina, formada por uma tradição oral, o Desafio Nordestino<sup>[v]</sup>. A respeito disso versa a cordelista Maria do Rosário (CRUZ, 2003, p. 1):

O cantador de viola  
vivia a cantarolar  
de tudo o que sucedia  
cantava a versejar  
mas nada ficava escrito  
pra poder memorizar  
  
Foi no século dezenove  
bem pertinho do seu fim  
que resolveram escrever  
o que cantavam e assim  
o que antes era música  
virou também folhetim

O Desafio Nordestino, também chamado de Peleja, Encontro ou Discussão, se caracterizava como uma luta verbal improvisada de dois cantadores que se enfrentavam alternadamente com seus respectivos instrumentos musicais (ROIPHE, 2013).

Assim, a literatura de cordel tem sua raiz fincada na oralidade. É, antes de tradição escrita, uma tradição oral, reconhecendo-se no poeta Leandro Gomes de Barros aquele que versou em folhetos as batalhas poéticas improvisadas que já ocorriam oralmente (TERRA, 1983).

Nesse entendimento, o folheto de cordel invoca uma leitura corporal. Dado sua raiz na oralidade, pede uma performance, uma apresentação do leitor, de tal maneira que imputamos à impossibilidade interagir-se com ele e não ser conduzido pelo seu ritmo, sua musicalidade, seu canto. Até aqui, vê-se que ler cordel é cantar os versos, é dá vida às estrofes, é dançar nos passos dos compassos rítmicos

das rimas cordélicas. Em outras palavras, o cordel convida o leitor-aluno a romper-se com os modos convencionais de leitura e arriscar-se na arte de declamar.

O cordel vendido em feiras

Precisava entonação.

Pra história ficar boa

E chegar ao coração

Corpo e voz tinham que ter

Uma grande expressão.

Pra dizer um bom cordel

Tem que ser bem inspirado

Pois ninguém aguenta ouvir

Um cordel desanimado.

Mas o verso fica lindo

Quando é bem declamado.

(OBEID, 2018, p. 12)

Conforme já mencionado nesta seção, os folhetos nordestinos podem ser divididos em três categorias, das quais temos: folhetos de desafio ou peleja; de romances e histórias; e de poemas de época (TERRA, 1983). Nessas categorias, temas diversos, como religião, costumes populares e regionais, política, fatos históricos ou sociais, histórias de vida, banditismo local, milagres, mortes de personalidades, são abordados pelos cordelistas numa linguagem popular e, não poucas vezes, com pitadas de humor e sarcasmo.

Dessa forma, pode-se dizer que o cordel comunica tudo e todos. Nada escapa do olhar criativo dos cordelistas que se empenham em produzir folhetos que informem, que eduquem, que ensinem, que divirtam etc. Ao leitor-aluno não faltará possibilidades temáticas, o cordel está pronto a qualquer tipo de leitor que se achegue a ele.

A título de exemplo, no folheto *Poesia popular de ler e brincar, ouvir e dançar*, do cordelista Manoel Monteiro, encontram-se não apenas referências à cultura e aos costumes nordestinos, tal como a festa de São João, em que comumente se têm danças e fogueiras; mas também se observa o caráter instrutivo e educativo, quando há uma conscientização do poeta para o desmatamento florestal.

Dancem com muita alegria

Podem esbanjar emoção

Façam seus pais se orgulharem

Ao ver a demonstração  
Da música que a fita solta  
E vocês dançando em volta  
Da fogueira de São João  
  
Mas a fogueira não deve  
Servir pra queimar madeira  
Lembre que o fogo e a lenha  
É tudo de brincadeira  
Pra gente se divertir  
Não precisa destruir  
A floresta brasileira  
(MONTEIRO, 2001, p. 2)

Já no folheto *O cordel da sogra*, do poeta Izaías Gomes, arrancar risos do leitor é o objetivo principal. Baseando-se no imaginário popular coletivo da inimizade entre genro e sogra, o cordelista com muito humor e sarcasmo versa sobre a relação não amistosa de um genro com a sua sogra. Além disso, chamam-nos atenção a linguagem desprendida de formalidade, com presença abundante de palavras e expressões regionais, bem como de marcas de oralidade.

Uma vez deu caganeira [diarreia]  
Na minha sogra possante  
E correu lá pro banheiro  
Me pedindo suplicante:  
- Genro me dê um remédio  
Eu lhe de foi um purgante.  
[...]  
A bruaca [mulher feia] lá em casa  
Queria passar um dia  
Botei sal atrás da porta  
E joguei por toda pia  
Fiz todas essas mandigas [feitiços]

Pra vê se a velha partia

(GOMES, 2010, p. 2,4, grifos nossos)

Dando-se seqüência às exemplificações, o folheto *O que é literatura de cordel?*, do poeta de alcunha Azulão, se destaca pelo valor informativo que comunica a própria origem e características do cordel. Pela metalinguagem, o poeta popular faz referências ao próprio cordel, atribuindo-lhe função de informar e educar pessoas do sertão nordestino.

Esta cultura [o cordel] tem dado

Informação e ensinios

As escolas do nordeste

Para adultos e meninos

Servindo como jornais

Que levam das capitais

Para os sertões nordestinos

[...]

O cordel e o repente

Tem muita predileção

Pois além de instrutivo

É a maior diversão

O povo ama e entende

Por isso o valor se estende

Da praia até o sertão

[...]

O nordeste é o seleiro

Do cordel e do repente

Tem humorista e poeta

Do velho ao adolescente

O humor, a poesia

É a célula que se cria

No sangue daquela gente

(SANTOS, [2003?], p. 1-4, grifos nossos)

No contexto escolar, o folheto de cordel tem o poder de atrair os alunos-leitores por meio da musicalidade de rimas; da linguagem coloquial e regional, muitas vezes despreocupada com as regras gramáticas e com o cultismo; das narrativas curtas em versos, como se pode observar nos exemplos dos folhetos citados; mas, sobretudo, porque propicia aos alunos-leitores, de maneira simples, desenvolver as estratégias de leitura já referidas nesse artigo, dado a sua característica verbovisual que os permite antecipar-se a narrativa, estabelecendo percepções e hipóteses sobre a própria narrativa no primeiro contato, isto é, ao observar a capa de um folheto de cordel.

Segundo o pesquisador Alberto Roiphe (2013), a literatura de cordel apresenta duas linguagens articuladas, a verbal e a visual, de modo que não se pode concebê-las separadamente, já que uma complementa a outra.

[...] é preciso observar que, em sua constituição física, os folhetos de cordel, originalmente, passaram a ter gravadas em suas capas, – impressas em papel manilha branco, rosa, azul, verde etc.–, além do título e do nome de seu autor, xilogravuras, isto é, gravuras em madeira diretamente relacionadas à narrativa, muitas vezes produzidas pelo próprio poeta popular. Além das xilogravuras, desenhos e fotografias passaram ainda a constituir as capas dos folhetos, o que permite, assim, classificá-lo (sic) também como gênero visual.

Vê-se, assim, que o folheto de cordel é um gênero que se caracteriza pela presença da linguagem verbal e da linguagem visual, simultaneamente, em sua composição, tratando-se, portanto, de um gênero verbo visual. (ROIPHE, 2011, p. 118)

Para que haja a possibilidade de encontro do leitor-aluno com o mundo encantado do cordel, os folhetos nordestinos devem circular em toda a escola. Na sala de aula, como ferramenta de ensino, isto é, ao trabalhá-los em suas aulas, o professor oportuniza o acesso dos alunos a eles; na biblioteca, como possibilidade de escolha de leitura; nos projetos escolares, como manifestação e apropriação cultural e identitária, isto é, o aluno se reconhecer nas produções cordélicas, entre outros meios.

Em todas as características apresentadas do folheto nordestino, o elemento prazer nos parece ser indissociável. Que isso não signifique que o leitor-aluno não possa se opor a ela, não encontrando a fruição de que tanto insistimos, o que defendemos é que o fazer cordel é fazer o prazer, de modo que ler cordel é ler em prazer, pelo prazer, para o prazer. Afinal de contas, o folheto é o romance das letras, na empatia das palavras, na paixão e efervescência dos sentidos. Cordel é quase amor.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não é de estranhar que os resultados educacionais, no Brasil, nem sempre alcançam resultados positivos, além disso, os estudos apresentam o agravante da desigualdade social para apontar as diferentes visões acerca do que os alunos precisam saber ou precisam aprender no processo de aquisição de competências para vida pessoal e profissional na sociedade contemporânea.

Assim, a leitura ou o hábito de leitura evocam sentimentos, atitudes, gestos, de modo que os entendimentos extrapolam as visões limítrofes de uma pedagogia que galvaniza o sacrifício como princípio sistematizado do ensino e da aprendizagem. A leitura aproxima o autor-texto-leitor, bem como o leitor-texto-autor, formando uma rede comunicacional que libera os entraves de

distanciamento que aprofunda as desigualdades sociais. Nesse sentido, a leitura nunca é um fim em si mesma, não se esgota na mera atividade de decodificação, tampouco se encerra nos achados dos sentidos do texto. Para além do mais, é interação de sujeitos históricos distintos; é encontro de visões de mundos que se colidem; é diálogo para negociação dos sentidos.

O prazer se revela como motivador dessas interações, encontros e diálogos, de modo que um real incentivo à leitura implica considerar as predileções dos alunos. Noutras palavras, não se escolhe por eles, apenas oferece boas possibilidades de leitura.

A literatura de cordel se apresenta como uma delas. Há tempos, ela foi classificada como modo de expressão do povo nordestino. Esse legado se reverte em um projeto político pedagógico, cuja leitura de cordel não só aproxima como ressalta as similitudes de culturas a partir da expressão simples que reflete a intrínseca dos seres humanos.

Agora, deixa-se somente o prazer da leitura e declina-se para o campo de libertar a liberdade como ponto axial de expressão popular, social e humana. Cabe a escola a coerente posição de que a formação educacional é o caminho da autonomia, do encontro consigo e com o outro e, sobretudo, do direito de experimentar as manifestações que os encaminhem aos bens culturais, dos quais somos herdeiros naturais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AYALA, M. Riqueza de pobre. **Literatura e sociedade** - Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 160-169, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 jun. 2020.
- CRUZ, Maria do Rosário Lustosa da. **A história do cordel**. Juazeiro do Norte: Lira Nordestina, 2003, 8p., capa: xilogravura de Carlos Henrique.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- GERALDI, João W. A prática da leitura na escola. In: GERALDI, João W (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 70-82.
- GERALDI, João W (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- GIKOVATE, Flávio. **A arte de educar**. Curitiba: Nova Didática, 2001.
- GOMES, Izaías. **O cordel da sogra**. 4 ed., Pamamirim, RN: Chico, 2010, 8p., capa: xilogravura de Adriano Albuquerque.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. 14 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MONTEIRO, Manoel. **Poesia popular de ler e brincar, ouvir e dançar**. Campina Grande, PB: [s. n.], 2001, 8p., capa: xilogravura de Josafá de Orós.
- OBEID, César. **Desafios de cordel**. Ilustração de Fernando Vilela. Porto Alegre, RS: Mediação, 2018.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Tradução de María Sol Dorín. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. Título original: Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant.
- ROIPHE, Alberto. **Frobojó na linguagem do sertão: leitura verbovisual de folhetos de cordel**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2013.

ROIPHE, Alberto. Folheto de cordel: um gênero verbo-visual. *In*: Fernandez, Marcela A.; ROIPHE, Alberto (org). **Gêneros textuais**: teoria e prática nos anos iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 113-135.

SANTOS, José João dos. **O que é literatura de cordel?** [S. l.: s. n.], [2003?], 8p., capa: xilogravura de Erivaldo.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. [Acre]: UFAC, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos pra uma nova pedagogia da leitura. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas aplicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

TERRA, Ruth Brito Lemos. **Memórias de lutas**: literatura de folheto do Nordeste (1893-1930). São Paulo: Global, 1983.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1968. Título original: L'Évolution psychologique de l'enfant.

[1] Termo utilizado por Martins (2006), ressignificado pelos presentes autores.

[2] Silva (2005, p. 37) aponta que não há uma tradição de leitura no Brasil, quando há muitos jovens apáticos à atividade leitora: “Dadas as condições de desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto ao livro”.

[3] Cf. Antunes (2003), Silveira (2005), Silva (2005), Martins (2006), Koch; Elias (2008), Geraldi (2011).

[4] Termo originalmente utilizado e reconhecido pelos poetas para designar a produção nordestina, mas que, a partir da década de 90, integrou-se ao termo português “literatura de cordel”, passando este a referir-se às duas produções (ABREU, 1999).

[5] Sobre a origem do folheto de cordel pelo Desafio Nordestino, ver Abreu (1999), Roiphe (2013) e Terra (1983).

\*Licenciado em Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, linguagens e Trabalho (RESSALT). E-mail: michellinguistica@outlook.com.

\*\*Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, linguagens e Trabalho (RESSALT). E-mail: ednizio@hotmail.com.

\*\*\*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela PROED. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, linguagens e Trabalho (RESSALT). E-mail: ksantanaestrela@gmail.com.