

**A POESIA MATUTA DE PATATIVA DO ASSARÉ EM SALA DE
AULA: RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

**THE COUNTRY POETRY OF PATATIVA DO ASSARÉ IN THE
CLASSROOM: REPORT OF AN ACTION RESEARCH**

Josué Rocha da Silva¹

Leila Maria Araújo Tabosa²

ORCID: <https://ORCID: 0000-0000-0002-6636-0282>.

Stélio Torquato Lima³

ORCID: <https://ORCID: 0000-0001-8357-3098>.

Enviado em: 15/02/2026

Aceito em: 17/04/2026

Publicado em: 23/11/2025

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida ao longo do segundo semestre letivo de 2018 junto a alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos, níveis IV e V, equivalentes respectivamente às 6^a e 7^a séries e às 8^a e 9^a séries do Ensino Fundamental, da Escola Municipal José de Alencar, em Fortaleza-CE. Os trabalhos em sala de aula se desenvolveram através do uso da poesia matuta de Patativa do Assaré (1909-2002) com vistas ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos educandos. A partir da leitura de poemas previamente escolhidos do bardo cearense, desenvolvemos nossas intervenções aplicando ideias de Rildo Cosson (2012;2014) acerca de sequências didáticas expandidas. O trabalho com os referidos textos teve como desdobramento a produção de traduções intersemióticas, no sentido desenvolvido por Júlio Plaza (2013), com a produção de colagens, composições musicais, etc.

Palavras-Chave: Letramento literário; poesia matuta; EJA; Tradução intersemiótica.

Abstract: In this paper, we present the results of an action research project developed throughout the second semester of 2018 with EJA (Youth and Adult Education) students, levels IV and V, equivalent to the 6th and 7th grades and the 8th and 9th grades, respectively, at the José de Alencar Municipal School in Fortaleza, Ceará. The classroom work involved the use of

¹ Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC; Mestre; E-mail: ferrojosa@hotmail.com; link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3783130776268537>.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Doutora. E-mail: leilaletras2015@gmail.com; link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8137656322322185>.

³ Universidade Federal do Ceará. Doutor. E-mail: profstelio@yahoo.com.br; link do lattes: <https://lattes.cnpq.br/1661081147524477>.

the country poetry of Patativa do Assaré (1909-2002) to develop the students' reading and writing skills. Based on the reading of previously selected poems by the bard from Ceará, we developed our interventions, applying ideas from Rildo Cosson (2012; 2014) regarding expanded didactic sequences. The work with these texts resulted in the production of intersemiotic translations, in the sense developed by Júlio Plaza (2013), with the production of collages, musical compositions, etc.

Keywords: Literary literacy; Country poetry; EJA, Intersemiotic translation.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida ao longo do segundo semestre letivo de 2018 mediante o uso da poesia matuta de Patativa do Assaré (1909-2002) junto a alunos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Municipal José de Alencar, em Fortaleza-CE. Os referidos discentes estavam matriculados nos níveis IV e V, equivalentes respectivamente às 6^a e 7^a séries e às 8^a e 9^a séries do Ensino Fundamental.

Um dos fatos motivadores deste trabalho foi a constatação de que há uma resistência dos professores de ensino fundamental e médio em relação ao trabalho com poemas em sala de aula enquanto ferramenta pedagógica do aprendizado da leitura e da escrita. Ou seja, tem-se dado maior ênfase aos estudos dos textos em prosa, o que decorre do fato de os educadores considerarem a poesia um gênero de maior dificuldade de interpretação. Contudo, os PCN, diretrizes organizadas pelo Governo Federal para orientar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, têm-se pronunciado a esse respeito, enfatizando que se deve colocar “à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesias [...], revistas de literatura, de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros.” (Brasil, 1997, p. 61)

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação foi desenvolvida a partir do uso de poemas de patativa do Assaré junto a alunos do EJA da Escola Municipal José de Alencar. A opção pelo referido poeta, para além de permitir aos alunos um contato mais profundo com a literatura popular, deveu-se pelo fato de o autor cearense revelar em seus cordéis uma postura de contestação em relação à exploração dos pobres pelas classes

dominantes, por valorizar as formas de expressão sertaneja e por enfatizar em sua poesia o cultivo de valores morais. Nesse sentido, a opção por sua poesia visou aperfeiçoar a criticidade dos educandos sob os mais variados pontos de vista (social, cultural, político, etc.).

Entre outros pressupostos acerca da leitura e da intervenção em sala de aula, a pesquisa-ação guiou-se teoricamente a partir dos pressupostos teóricos que Rildo Cosson discute nas obras *Letramento literário, teoria e prática* (Cosson, 2012) e *Letramento literário e círculos de leitura* (Cosson, 2014). Também fizemos uso da obra *Tradução intersemiótica* de Júlio Plaza (Plaza, 2013) com a finalidade de embasar nossa intervenção artística no que se refere ao conceito de tradução como recriação, seja do verbal para o não verbal ou vice-versa. Com este trabalho, assim, buscamos revelar a construção da criticidade e criatividade nos educandos a partir do estudo da literatura popular.

Além da preocupação com o desenvolvimento crítico, procuramos melhorar o nível de letramento literário dos alunos no que concerne à leitura e à escrita através da produção de outros gêneros textuais, levando-os a produzirem outras formas de traduções intersemióticas (Plaza, 2013) dos conteúdos dos poemas populares. Dessa forma, nossos educandos realizaram outras formas de apresentação do conteúdo dos cordéis estudados: através da musicalização, produção de texto argumentativo e colagem, com ou sem texto. Para a concretização dessa empreitada, foram realizadas sequências didáticas expandidas (Cosson, 2012), uma para cada poema trabalhado, tendo como suporte de operacionalização o círculo de leitura estruturado (Cf. Cosson, 2014).

No tocante à discussão em torno das características da natureza da poesia matuta de Patativa do Assaré, foram imprescindíveis para o desenvolvimento do embasamento teórico deste estudo trabalhos dos seguintes pesquisadores: Cláudio Henrique Sales Andrade (2008), Gilmar de Carvalho (2004), José de Figueiredo Filho (1970), Silvana Neves do Nascimento (2013) e Plácido Cidade Nuvens (1978).

Em termos estruturais, o desenvolvimento deste trabalho acha-se dividido em três seções. Na primeira, pontuamos algumas das marcas que singularizam a chamada poesia matuta. Para fortalecer essa discussão, a propósito, trazemos algumas das diferenças centrais entre a poesia matuta e o cordel. Na segunda seção, apresentamos reflexões acerca de duas áreas de estudo que deram suporte teórico à pesquisa-ação: as sequências didáticas básica e expandida, principalmente através da forma como elas são discutidas por Rildo Cosson (2012, 2014), o conceito de tradução intersemiótica, centro dos estudos de Júlio Plaza (2013). Por fim, na terceira seção do desenvolvimento deste trabalho, mostramos como se desenvolveu e os resultados das nossas intervenções em sala de aula.

1. Poesia Matuta: Marcas Principais e Relação com o Cordel

Dada a força que o cordel alcançou no Brasil, aqui é confundida com a literatura popular, principalmente no âmbito da poesia, em que se configura como um “sinônimo de poesia popular em verso” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 17). A despeito disso, convém destacar que a literatura popular comporta várias formas de expressão, incluindo aquelas identificadas por André Jolles (Ver Jolles, 1976) como *formas simples*, a saber: lenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto de fadas e chiste.

No caso específico do Brasil, e mais propriamente no Nordeste, a poesia popular apresenta, pelo menos, três importantes distinções, como destacam Antonio Roberto Faustino da Costa et al.:

[A poesia popular está] subdivida em: *poesia oral*, imbuída de um forte teor narrativo; *poesia matuta*, representativa de valores da zona rural; e *poesia de cordel*, formada pela métrica e a embalagem, sendo possuidora de traços de oralidade e ligada às classes populares e, em boa medida, ao Nordeste brasileiro. (Costa et al., 2010, p. 2)

A poesia matuta, marcada pela utilização de uma variante inculta da língua, ganhou grande notoriedade, principalmente a partir da publicação das obras de

Patativa do Assaré, considerado a maior expressão dessa modalidade de expressão poética popular. Todavia, como informa Cláudio Henrique Sales de Andrade (2008), antes de Patativa, já os poetas Juvenal Galeno (1838-1931), Catulo da Paixão Cearense (1863-1946) e Zé da Luz (1904-1965) escreveram poesias matutas. No caso de Zé da Luz, o pesquisador chama a atenção para o poema “Brasí Cabôco” que não só destoa do título da obra em que está inserido (*Brasil caboco*, de 1936), como se acha integralmente marcado pelo emprego de termos calcados na oralidade, como “deferente”, “capitá”, “brasileiro”, “istrangêro”, “nacioná”, “liforme de gazimira”, etc. Ademais, no poema estão presentes elementos que remetem ao universo rural, como “bode seco”, “feijão”, “panelada”, “pirão de carne verde”, etc.

Partindo desse entendimento, cabe apontar aqui algumas das marcas principais que singularizam a poesia matuta das demais produções poéticas populares. De início, como já destacado, trata-se de uma poesia calcada na oralidade, constituindo-se como o registro próximo da fala, ou seja, como uma variante que se distancia da norma culta da língua. Nela, assim, “o falar do sertanejo é acentuado também, e até principalmente, na escrita, onde é reproduzida a fala “errada” do matuto” (Nascimento, 2013, p. 3), é onde se percebe isso de uma forma mais clara. Justificamos analisar as identidades construídas nas poesias desse poeta, tendo em vista pensar as continuidades do ser nordestino apesar da voracidade tecnológica que o cerca. Trata-se, no entanto, de uma “oralidade mista” (Cf. Zumthor, 1993), uma vez que é influenciada pela escrita, ou seja, o poeta cria uma deformação de uma palavra já consagrada pela escrita (“muié” em vez de “mulher”, “amô” em vez de “amor”, etc.).

Ainda no plano do léxico, cabe apontar como marca da poesia matuta a presença de termos associados ao mundo rural, ao mundo do “matuto”. Assim, termos ligados à agricultura, à seca, às festividades campesinas, à culinária e aos costumes sertanejos são frequentes nessa modalidade poética. Nessa perspectiva, trata-se de uma poesia visceralmente ligada ao sertão, “trazendo como principal tema a ingenuidade do sertanejo, tratado de forma cômica e caricatural. Essa é uma poesia intimamente ligada aos costumes e acontecimentos do Sertão.” (Nascimento, 2013, p. 4)

No plano estrutural, a poesia matuta é marcada pela utilização de vários tipos de estrofes e de esquemas rimáticos, não havendo a imposição de que o poema utilize apenas um modelo de estrofe e/ou rima do início ao fim. Se tomarmos como exemplo o livro *Cante lá que eu canto cá* (1978 de Patativa do Assaré como exemplo, ali encontramos, sem contar as quadras com poesia erudita, estrofes com doze versos (com esquema rimático ABCDBEBFBGB), com dez versos (ABABCCDEED), oito versos (ABABABCC), seis versos (AABCCB) e quatro versos (ABCB). Além disso, o poema que dá título à obra apresenta variação estrófica: inicia-se com quadra, passa para uma sextilha e segue com décimas. Por fim, mas não menos importante, muitos poemas apresentam variação métrica, como se vê na estrofe a seguir do poema “história de uma cruz”:

Meu fio quirido, tu óia pra cruz [11 sílabas poéticas]
e pede a Jesus, [5 sílabas poéticas]
o maió potretô, [6 sílabas poéticas]
e à Virge Maria, rainha quirida, [11 sílabas poéticas]
pra nunca na vida [5 sílabas poéticas]
tu sê moradô. [5 sílabas poéticas] (Assaré, 1978, p. 296)

Nessa flexibilidade estrófica, a propósito, reside uma das diferenças centrais entre essa modalidade de poesia popular e a literatura de cordel, como destaca Aderaldo Luciano, lembrando que, ao contrário da poesia matuta, o “o cordel apresentará, antes de mais nada, a regularidade estrófica” (Luciano, 2012, p. 48).

Outra diferença crucial entre cordel e poema matuto diz respeito ao padrão de linguagem adotado pelos cordelistas: embora muitos, por serem semianalfabetos, cometam transgressões às normas da variante culta, estes “erros” nunca são intencionais, ao contrário do que ocorre com os poetas matutos. Sobre isso, assim se manifestaram Átila Almeida e José Alves Sobrinho ao criticarem a poesia matuta de José Laurentino:

Poeta de grande senso de humor e muita malícia, infelizmente, até há pouco dominado da ideia de pôr na boca do matuto uma linguagem grotescamente deformada e falsa. O caipira da poesia matuta é um ser irreal, totalmente

ausente da realidade rural brasileira de qualquer quadrante. Nenhum homem do campo mais ignorante e simplório que seja fala como escrevem os poetas matutos. *Ao estropiar a linguagem essa categoria de poetas se distancia léguas do poeta popular. Este, como bem observou Suassuna, só erra quando ignora.* (Almeida;Alves Sobrinho, 1978, vol. 1, p. 150. Grifos nossos).

A despeito dessas diferenças, poesia matuta e cordel partilha de várias semelhanças, incluindo o fato de ambas trazerem um olhar para o mundo a partir das margens sociais, o que explica que sejam artes integrantes da literatura popular.

2. Suportes Teóricas da Pesquisa-Ação

Como já antecipado no final da Introdução deste trabalho, o suporte teórico da pesquisa-ação aqui relatada se dá pela recorrência a duas importantes áreas de estudo: as sequências didáticas básica e expandida, questão central de obras de Rildo Cosson (2012, 2014), e o conceito de tradução intersemiótica, centro das investigações de Júlio Plaza (2013).

2.1 As Sequências Didáticas Básica e Expandida Segundo Rildo Cosson

Em sua obra *Letramento, um tema em três gêneros* (2002), a educadora Magda Soares define letramento como sendo “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2002, p. 18).

Nesse contexto, a autora distingue letramento de alfabetização, haja vista que o primeiro termo vai além da decodificação, compreendendo também o envolvimento do indivíduo nas práticas sociais da leitura e da escrita:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2002, p. 40)

Da mesma forma que Magda Soares, o pesquisador Rildo Cosson compreende especificidades de letramento, uma vez que cada gênero textual exige do leitor o domínio de habilidades específicas para realmente compreender o tipo de texto com o qual se depara. Como defende o autor na obra *Letramento literário: teoria e prática* (2012), o letramento literário surgiu para que professores fizessem do ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos. Ou seja, que ele vá além da simples listagem dos dados biográficos de autores e da exposição de características literárias de determinado período.

É nessa perspectiva que o autor desenvolve as etapas da sequência didática expandida, a saber: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização presentificadora, segunda interpretação e expansão. A seguir, é descrita cada etapa de uma sequência didática expandida. Vejamos, de forma breve, o que é cada uma delas:

A primeira etapa, chamada de **motivação**, refere-se ao momento no qual o professor deve preparar o ambiente de ensino-aprendizagem. Segundo Cosson, consiste em atividades de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido. Essa preparação pode ser feita através de música, charge, debate acerca do tema ou mesmo por meio da leitura de textos que tenham alguma relação temática com o que será lido.

Na etapa de **introdução**, são apresentados o autor e a obra. Essa primeira abordagem, no entanto, atém-se apenas ao que toca ao tema predominante no texto, sem, contudo, ser iniciada sua leitura.

A **leitura** é a terceira etapa da sequência didática e pode ser realizada intra ou extra-classe. Essa leitura, caso seja de um texto longo, pode ser intercalada por intervalos, nos quais o professor pode levar texto que contenha a mesma temática do texto que está sendo lido, realizando momentos de enriquecimento da leitura do texto principal.

A **primeira interpretação** se constitui de uma apreensão global da obra. Isso pode ser realizado ao se levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto

que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor. Concretamente, se desenvolve através de um debate acerca do conteúdo geral da obra, através de um cartaz que represente o conteúdo da mesma, dentre outras possibilidades.

A etapa de **contextualização**, que se divide em teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, é o momento de entrar propriamente no contexto, ou nos contextos do texto lido. Rildo Cosson sugere essa etapa como:

o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda vez que leio um livro, estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles. (Cosson, 2012, p. 86)

Portanto, nessa fase, o estudo do texto lido se dá de maneira mais abrangente e aprofundado, seguindo cada tipo de abordagem elencada acima que fazem parte da contextualização: na **teórica**, busca-se mostrar as ideias que dão base à obra; na **estilística**, busca-se analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como um alimenta o outro. Ou seja, não se trata somente de classificar a que estilo de época pertence a obra, mas de travar um diálogo entre obra e estilo; na contextualização **histórica**, procura-se relacionar o texto com o contexto histórico que o gerou, ação que pode ser concretizada também de acordo com os interesses dos alunos, momento em que estes poderão pesquisar sobre as condições de publicação da obra na época; na contextualização **poética** é estudado a estruturação da obra, levando em consideração aspectos próprios do seu gênero; ao lado da contextualização poética, a **crítica** vai tratar da recepção do texto literário pelos alunos e o que os mesmos tem a observar na obra, momento em que os educandos podem fazer uso da leitura dos prefácios e orelhas da mesma; a contextualização **presentificadora** se ocupa da relação do assunto com a atualidade que envolve o leitor, uma atualização da obra em seus aspectos temáticos; por último, na contextualização **temática**, são abordados o tema ou os temas presentes na obra. A respeito desse tipo de contextualização, Rildo Cosson recomenda o seguinte:

Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução. Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim, com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário, passa a ser um estudo desse ou daquele assunto. (Cosson, 2012, p. 90)

Observa-se, assim, que resulta em equívoco tratar isoladamente um dado tema sem relacioná-lo à obra lida, pois dessa forma se daria mais atenção ao assunto de maneira geral que a própria obra.

Na **segunda interpretação**, o leitor vai se aprofundar na leitura do texto, focalizando aspectos particulares como personagem, tema e traço artístico. Isto pode acontecer de diversas formas: através de projetos ou apresentando trabalhos que enfoque uma das contextualizações acima detalhadas. A respeito dessa ligação da segunda interpretação com as contextualizações, assim se expressa Rildo Cosson: “A ligação direta consiste na integração entre as duas etapas sem que se estabeleça uma quebra entre elas, isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade.” (Cosson, 2012, p. 92)

Na última etapa, chamada de **expansão**, são trabalhadas as relações textuais, o diálogo que a obra lida pode ter com outras que a antecederam ou que a sucederam, uma ação mesmo de intertextualidade, essencialmente de caráter comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação” (Cosson, 2012, p. 95). Ao realizar essa ação, o orientador dos trabalhos deve eleger pelos uma das contextualizações trabalhadas na sequência didática expandida e apresentar obras nas quais estejam presentes a mesma contextualização para, a partir daí, fazer um estudo comparativo entre as duas abordagens. A esse respeito, convém destacar que a sequência didática básica possui as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, cuja descrições já foram descritas.

Além da sequência didática expandida, que norteará o eixo teórico, cabe ressaltar que as abordagens dos poemas matutos de Patativa na intervenção descrita nesta dissertação orientou-se pela prática do círculo de leitura, definido por Cosson na

obra *Círculos de leitura e letramento literário* como sendo: “um meio de criar uma comunidade de leitores, onde, tanto o leitor quanto a leitura, podem ser valorizados e onde ambos, professor e aluno, podem aprender e ajudar uns aos outros, reconhecendo a leitura como um processo ativo.” (Cosson, 2014, p. 148)

Na já citada obra, Rildo Cosson ensina que um círculo de leitura é o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituem para tal fim. Acrescenta ainda que os círculos de leitura se subdividem em “estruturado”, “semiestruturado” e “aberto”, e que são acionados de acordo com o conteúdo a ser trabalhado dentro de cada atividade e o nível absorção de conteúdo em que a turma se encontra, sempre atentando para os três pontos essenciais que condicionam o funcionamento do círculo: “seleção da obra”, “disposição dos participantes” e “sistematização das reuniões”.

O círculo estruturado se sistematiza dentro de uma estrutura maior, composta por acompanhamento da leitura, discussão e o registro das conclusões. Segundo Cosson, trata-se de um círculo de leitura que obedece a uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de uma atividade de registro antes e depois das discussões.

No círculo semiestruturado não se segue um roteiro, apenas orientações de quem está orientando as atividades dentro do círculo, sendo esse orientador responsável por dar início às discussões, controlar os turnos de fala, esclarecer dúvidas e animar o debate.

Por último no círculo aberto ou não estruturado, os participantes elegem as obras que serão lidas e procuram cumprir o cronograma das reuniões que serão realizadas para a discussão das referidas obras. Essas discussões são basicamente informais, como uma conversa entre familiares, com a diferença que terá como objetivo socializar o que foi lido.

2.2 O Conceito de Tradução Intersemiótica Segundo Júlio Plaza

Sendo o letramento um processo de compreensão de sentido, em uma determinada situação, seja de um texto ou de qualquer produto cultural escrito da forma que se apresente, orientamos nossos colaboradores em literatura popular para realizarem a tradução dos cordéis para outros gêneros textuais: cartaz, música e texto argumentativo, oferecendo uma: ‘operação tradutora’, como afirma Júlio Plaza: “A operação tradutora como trânsito de linguagens nada tem a ver com a fidelidade, pois ela cria sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos” (Plaza, 2013, p. 13). Júlio Plaza, a propósito, propõe três matrizes fundamentais de tradução intersemiótica.

A primeira é chamada de **Ícônica**, e se estabelece como uma transcrição que tende a aumentar a taxa de informação estética do que está sendo traduzido, não mantendo, obrigatoriamente, uma relação direta com o objeto de tradução original, mas apenas fazendo lembrança dele. Este é o caso, por exemplo, de se fazer a transcrição de um texto escrito, no nosso caso o cordel, para uma colagem ou uma peça teatral, onde nem sempre o que foi recriado guardará relação completa de semelhança com o que está sendo reproduzido, como afirma Júlio Plaza: “a tradução como ícone estará desprovida de conexão dinâmica com o original que representa, ocorre, simplesmente, que suas qualidades materiais farão lembrar as daquele objeto.” (Plaza, 2013, p. 93)

A segunda matriz, a de tradução **Indicial**, denota uma transposição, uma mudança que conserva continuidade, e nela há, portanto, uma continuidade entre original e tradução que pode dar-se no todo ou em parte, configurando-se em uma nova estética, onde o objeto original é percebido e transladado para outro meio, como o pictórico ou cênico, por exemplo. Contudo, ela, a tradução inicial realizada “será interpretada através da experiência concreta.” (Plaza, 2013, p. 93)

Por último, Plaza descreve a tradução **Simbólica** (transcodificação), que se efetua pela contiguidade constituída, realizada através de metáforas, símbolos ou

outros signos de caráter convencional. Entretanto, ela se realiza mais através de significados abstratos e intelectuais do que sensíveis. Portanto, essa tradução, simbólica “irá determinar as leis de como um signo dá surgimento a outro, pois o símbolo é uma lei ou regularidade de futuro indefinido”.

Na intervenção junto aos alunos da Escola Municipal José de Alencar, o trabalho de transposição dos poemas matutos de Patativa do Assaré para outros gêneros textuais, outras formas de semioses, desenvolveu-se através do emprego dessas três matrizes fundamentais de tradução intersemiótica explicitadas por Júlio Plaza. Ademais, foi levado em conta o entendimento defendido por Ângela Kleiman de que,

Tendo como pano de fundo as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não-verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática social pós-moderna é que se perfila o trabalho do professor para ajudar seus alunos a construir histórias de leitura significativas e valiosas. (Kleiman, 2005, p. 51)

Dessa forma, no processo de execução da tradução intersemiótica durante a intervenção procurou-se auxiliar os alunos para que fossem capazes de representar o conteúdo apreendido com a leitura dos poemas através de desenhos, gesticulações e interação com o público ouvinte de sua leitura toda sua capacidade de análise e compreensão do que está sendo lido.

3 A Proposta de Intervenção: a Prática e a Pesquisa-Ação

3.1 O Campo e os Sujeitos da Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação desenvolveu-se no segundo semestre letivo de 2018 na Escola Municipal José de Alencar, que é uma escola pública pertencente ao município de Fortaleza-CE. Localiza-se no bairro do Jardim Iracema e faz parte do Distrito de Educação nº 1. A escola funciona nos três turnos, ofertando ensino regular do 6º ao 9º ano durante o dia, e EJA presencial do nível I ao V no turno da noite. Funciona ainda

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>
Macapá, v. 12, n. 1, 2026.

na escola um curso preparatório para exame do Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE.

As aulas das turmas de EJA se iniciam às 18h30min e se encerram às 21h30min, constituindo-se de quatro períodos de aula de 45 minutos sem intervalo, revezando-se os professores na ministração das disciplinas constantes dos blocos de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, cada área comportando apenas um professor. A área de Linguagens e Códigos, na qual foi feita a pesquisa-ação, compreende as disciplinas de Português, Artes e inglês, sendo utilizado um só livro didático que contém essas três áreas do conhecimento.

Quanto ao perfil dos alunos, cabe dizer que a grande maioria deles reside no próprio bairro, vindo os demais a morarem nos bairros circunvizinhos. A turma é mista, sendo formada de adultos e adolescentes, condição resultante de uma decisão da Secretaria Municipal de Educação, que instituiu, através de portaria, que os alunos a partir de quinze anos de idade já pudessem estudar no turno da noite. Esse encontro de gerações obrigou os professores a desenvolverem um tratamento diferenciado no que toca à abordagem do ensino e da aprendizagem, de modo que houvesse uma maior aproximação entre professor e educandos adultos, que têm, por conta do cansaço, doença e problemas de saúde, uma necessidade de acompanhamento mais eficaz e vigilante para que consigam realmente aprender.

Com relação aos problemas disciplinares, observa-se a existência de um certo conflito entre gerações. Essa questão força os professores a procurarem sempre contornar as situações de conflito, uma ação necessária para que os mais idosos não se desestimulem, vindo a abandonar a escola por não encontrarem condições disciplinares convenientes para o desenvolvimento dos seus estudos.

O foi desenvolvido junto a alunos de duas salas de EJA, as de nível IV e V, correspondentes respectivamente às séries 6^a/7^a e 8^a/9^a do ensino fundamental. Nessas duas turmas em que foi trabalhada a intervenção, observou-se um maior comprometimento e empatia diante do que foi proposto para estudo e produção textual por parte dos adultos, enquanto os mais jovens precisavam ser convencidos que a

literatura popular não era própria de velhos, que não era algo ultrapassado. Esse processo de convencimento foi gradativo e trabalhado em cada aula, o que permitiu que os objetivos fossem alcançados, fazendo com que o gênero saltasse aos olhos também do público mais jovem, principalmente após a transformação dos poemas estudados em canções.

Procurou-se, portanto, engajar a turma para que participassem em equipe, uma maneira de um ou uns encorajarem os outros e com isso o aprendizado se tornasse mais abrangente e espontâneo. Assim, cada CP (Colaborador Poeta) ficou livre para escolher seu grupo de trabalho que tivesse mais afinidade e não levamos em consideração, ou em avaliação, a participação nas tarefas, nem a produção individual. Assim, o interesse pode ser cultivado, incentivado, dependendo da maneira como é desenvolvido o trabalho com o gênero na intervenção, sem tantas cobranças, mas fazendo com que eles despertassem interesse pela literatura popular, em suas mais variadas formas de apresentação: desenho, xilogravura, declamação, dentre outros. Foi necessário, para tanto, primeiramente semear, cuidando com carinho para depois serem colhidos os frutos. E isso foi feito.

A seguir, será mostrado como se deu cada etapa de intervenção realizada com os três poemas matutos selecionados, ressaltando que, da sequência didática expandida, foram trabalhadas apenas as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização presentificadora e segunda interpretação. Elas foram escolhidas devido ao baixo nível de letramento literário dos alunos, impossibilitando, dessa forma, o uso das demais etapas: contextualização: teórica, temática, histórica, estilística, poética e crítica, além da expansão.

3.2 Intervenção Realizada a partir do Poema “O Boi Zebu e as Formiga”

Embora nossa pesquisa-ação tenha se desenvolvido a partir da utilização de vários poemas de Patativa do Assaré, incluindo “O poeta da roça” e “Brazi de cima e

Brazi de baxo”, por questão de espaço, traremos a seguir apenas um recorte das ações desenvolvidas com o uso do poema “O boi zebu e as formiga”.

3.2.1 Primeiro Momento: Motivação

Para a realização dessa etapa, foi exibida a seguinte charge de cunho político desenvolvida pelo ilustrador Clayton Rabelo (Cf. Rabelo, 2016).

Após a apresentação da charge, foi pedido aos alunos que a interpretassem. Surpreendentemente, a grande maioria conseguiu compreender o sentido da charge, sendo necessárias poucas intervenções da nossa parte para auxiliar na tarefa.

A charge escolhida mostrava o povo unido reivindicando seus direitos em manifestação. Esse fato foi percebido pela maioria dos alunos. Somente alguns idosos não conseguiram, de início, o que veio a acontecer depois, com auxílio oferecido.

Fig. 01 – Charge de Clayton Rabelo, 2016.



Fonte: Blog da Mariana, on-line, 04/02/16

Link: <https://blogalinezattar.wordpress.com/2016/02/04/artigo-cuidado-com-os-burros-motivados/>

A aproximação do conteúdo do poema com a charge apresentada é notória, como se pode comprovar com o acompanhamento da poesia de Patativa em foco:

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>
Macapá, v. 12, n. 1, 2026.

Um boi zebu certa vez/ Moiadinho de suô/ Querem saber o que fez/ Temendo o calor do só/ Entendeu de demorá/ oE uns minuto demorá/ Na sombra de um juazêro/ Que havia dentro da mata/ E firmou as quatro pata/ Em riba de um formiguêro

Já se sabe que a formiga/ Cumpre a sua obrigação/ Uma com outra não briga/ Veve em perfeita união/ Paciente trabaiano/ Suas foia carregando/ Um grande inzembro revela/ Naquele seu vai e vem/ E não mexe com mais ninguém/ Se ninguém mexe com ela

Por isso com a chegada/ Daquele grande animá/ Todas ficaro zangada/ Começou a se açanhá/ E foro se reunindo/ Nas pernas do boi subindo/ Constantemente a subi/ Mas tão devagá andava/ Que no começo não dava/ Pra de nada senti

Mas porém como a formiga/ Em todo canto se soca/ Dos casco até a barriga/ Começou a frivioca/ E no corpo se espaiando/ O zebu foi se zangando/ E os cascos no chão batia/ Mas porém não miorava/ Quanto mais coice ele dava/ Mais formiga aparecia

Com essa formigaria/ Tudo picando sem dó/ O lombo do boi ardia/ Mais do que na luz do só/ E ele zangado as patada/ Mais força incorporava/ O zebu não tava bem/ Quando ele matava cem/ Chegava mais de quinhenta

Com a feição de guerrêra/ Uma formiga animada/ Gritou para as companhêra/ Vamo minhas camarada/ Acabá com os capricho/ Desde ignorante bicho/ Com a nossa força comum/ Defendendo o formiguêro/ Nós somos muito miêro/ E este zebu é só um

Tanta formiga chegou/ Que a terra ali ficou cheia/ Formiga de toda cô/ Preta, amarela e vermêa/ No boi zebu se espaiando/ Cutucando e pinicando/ Aqui e ali tinha um moio/ E ele com grande fadiga/ Pruquê já tinha formiga/ Até por dentro dos óio

Com o lombo todo ardendo/ Daquele grande aperreio Zebu saiu correndo/ Fungando e berrando feio/ E as formiga inocente/ Mostrar pra toda gente/ Esta lição de morá/ Contra a farta de respeito/ Cada um tem seu direito/ Até nas leis naturá

As formiga a defendê/ Sua casa, o formiguêro/ Botando o boi pra corrê/ Da sombra do juazêro/ Mostrando nessa lição/ Quanto pode a união/ Neste meu poema novo/ O boi zebu qué dizê/ Que é os mandão do podê/ E as formiga é o povo. (Assaré, 2004, p. 211-214)

Como se pode perceber, a união das formigas foi capaz de expulsar o boi de cima do formigueiro, uma atitude de luta e união em torno dos seus direitos, na defesa do seu lar. Com essa intenção, o poeta metaforiza a luta do povo pelos seus direitos, conteúdo semelhante ao que se observa na charge apresentada em sala de aula.

3.2.2 Segundo Momento: Introdução

Desnecessário foi falar do autor, pois já havia sido apresentado quando da realização da intervenção com o poema “O poeta da roça”.

Depois que os alunos fizeram uma primeira leitura silenciosa, foi realizado um pequeno debate acerca da temática do texto, momento em que os discentes fizeram uma relação do poema com a situação política atual do país. Observou-se um bom nível de criticidade dos alunos em relação à conscientização política, sobretudo por parte dos adultos e idosos, enquanto os jovens partiram apenas para críticas sem muito embasamento e com frágil relação com o conteúdo do poema.

3.2.3 Terceiro Momento: Leitura

Essa etapa foi desenvolvida com menor dificuldade, visto que a entonação na leitura de poema já tinha sido exercitada na primeira intervenção.

A turma foi dividida em nove equipes, número correspondente à quantidade de estrofes do poema. Foi então solicitada uma leitura compartilhada dos versos dentro de cada equipe.

A participação na dinâmica foi completa, vindo cada equipe a avaliar voluntariamente o nível de leitura dos demais grupos. Um momento muito proveitoso de letramento literário.

3.2.4 Quarto Momento: Primeira Interpretação

Nessa etapa, foram aproveitadas as nove equipes já formadas, sendo pedido para que os grupos discutissem sobre o conteúdo do poema lido entre si e, depois, elegessem um orador na equipe para apresentar para o resto da turma as conclusões a que chegaram. Essa ação foi feita com base no que ensina Rildo Cosson a respeito da primeira interpretação: “[Essa fase] deve ser vista, por alunos e professor, como o

momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel.” (Cosson, 2012, p. 84)

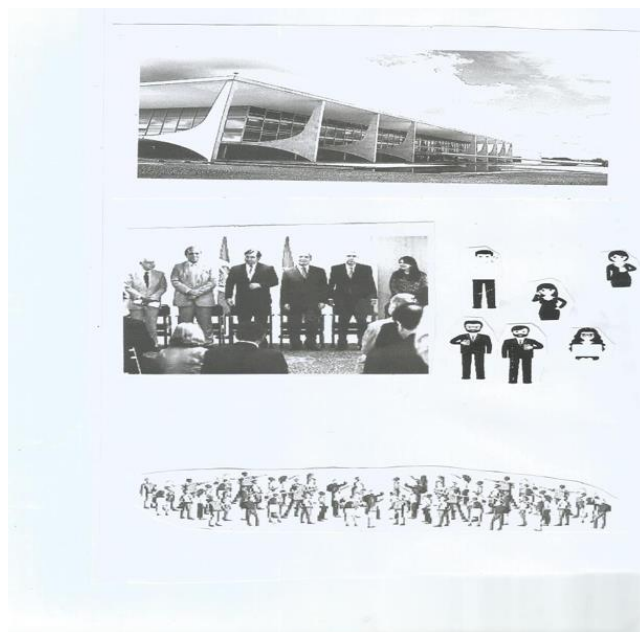
Percebeu-se que sempre que o orador da equipe começava a falar, outros alunos intervinham, complementando com informações o que estava sendo exposto. Portanto, foi um momento de muita interação e até mesmo de confronto de opiniões acerca do direito do povo brasileiro de manifestar suas opiniões.

3.2.5 Quinto Momento: Contextualização Presentificadora

Para realização dessa etapa, foi solicitado que os colaboradores produzissem um cartaz representando o sentido geral do poema através de uma combinação de colagem e produção de pequenos textos, ou seja, de linguagem não-verbal e verbal.

Segue imagem de um dos cartazes produzidos:

Fig. 02 – Tradução Intersemiótica do Poema para o Cartaz



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Como se pode observar na imagem exposta, embora tenha utilizado apenas linguagem não-verbal, o colaborador presentificou o conteúdo do poema através de sua tradução intersemiótica com bastante eficiência. Para tanto, exibiu uma imagem do Palácio do Planalto como símbolo do poder ao lado de alguns políticos, ao que se seguia uma imagem do povo em manifestação de protesto.

Convém destacar que alguns colaboradores produziram cartazes apenas utilizando linguagem não-verbal, enquanto outros acrescentaram também a linguagem verbal às suas colagens. Alguns se referiram ao presidente do Brasil à época, Michel Temer, o qual foi identificado com o boi zebu do poema de Patativa trabalhado. Da mesma forma, um dos colaboradores se referiu à população brasileira como sendo as formigas do poema. Um colaborador, além de utilizar a colagem, também fez desenho na mesma folha e utilizou o dito popular: *o povo unido jamais será vencido*. Houve também um colaborador que produziu texto argumentativo para explicar a colagem realizada.

Portanto, os alunos desenvolveram com eficiência essa fase da intervenção, conseguindo realizar uma boa contextualização presentificadora, atualizando o que foi mostrado metaforicamente no poema trabalhado

3.2.6 Sexto Momento: Segunda Interpretação

Os colaboradores participaram do projeto EJA PRESENTE que, como foi informado, procura aumentar a frequência do aluno às aulas, sobretudo nos dias de sexta-feira.

Nessa ocasião, um de nossos colaboradores leu um poema de autoria dos próprios colaboradores da EJA IV tratando sobre corrupção no Brasil, momento em que foi capaz explorar um aspecto observado no poema “O boi zebu e as formiga”: a ideia de que o povo não consegue seus direitos devido à corrupção que impera neste país.

Percebeu-se no poema que a equipe criou que os alunos conseguiram discorrer sobre vários problemas sociais que afligem a sociedade brasileira, como a precariedade dos serviços de segurança, de saúde, a corrupção e a crise econômica.

Os colaboradores foram capazes de também produzirem estrofes de seis versos, sextilhas, realizando rimas nos versos pares: dois, quatro e seis. Dessa forma, a etapa foi bastante exitosa.

Para concluir, cabe destacar que, durante esse evento, os colaboradores também elaboraram cartazes representando a situação política do Brasil.

Considerações Finais

Nesta pesquisa-ação, foi comprovada que a poesia matuta, enquanto gênero proveniente da cultura popular, pode cumprir um papel didático muito importante na sala de aula. Dessa forma, a intervenção veio a reafirmar a condição da literatura popular como excelente instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, algo que ela vem cumprindo há muito tempo, tendo funcionado como meio de alfabetização para as classes menos favorecidas, as quais muitas vezes não tinham acesso à escola ou a outros meios de informação e letramento.

Levando em conta as proposições iniciais desta pesquisa-ação, conclui-se que foi comprovado ao longo dos capítulos deste trabalho que a literatura popular, em sua formação histórica, linguagem, estrutura, temas e propósitos, pode ser um suporte valiosíssimo em sala de aula. Nessa perspectiva, cabe aqui enfatizar mais uma vez a grandeza e maestria da obra de Patativa do Assaré, poeta que, em sua simplicidade, conseguiu produzir uma hábil combinação de crítica social e depuração estética, tornando única sua poesia, seja como espaço de denúncia, seja como exemplo de arte matuta.

Importa destacar ainda a importância da obra de Rildo Cosson. Seus estudos e formulações sobre sequência didática expandida e círculo de leitura estruturado

mostraram-se por demais valiosos, servindo como guia para a realização desta intervenção.

Em um balanço das atividades realizadas, constata-se que foram colhidos bons frutos, ainda que se reconheça que tudo o que foi realizado constitui apenas o início de uma longa etapa, que certamente trará ainda melhores resultados. De toda forma, sente-se que foram bastante satisfatórias as intervenções realizadas com os três cordéis trabalhados, envolvendo leitura, canção, colagens, etc., numa interação entre textos verbais ou não-verbais com vistas à tradução intersemiótica das poesias matutas trabalhadas.

Mais do que o crescimento no plano do letramento no gênero popular, causou grande contentamento ver o crescimento crítico dos alunos, num processo de afirmação identitária que em tudo se vincula com o que sonhou, idealizou e concretizou o incrível educador e pensador Paulo Freire. Ver os alunos assumindo um papel ativo, envolvendo-se profundamente em algumas tarefas foi, portanto, a maior satisfação que esta intervenção aqui descrita trouxe.

Referências

ALMEIDA, Átila Augusto F. de; ALVES SOBRINHO, José. *Dicionário biobibliográfico de repentistas e poetas de bancada*, v. 1. João Pessoa: Universitária; Campina Grande: Centro de Ciências e Tecnologia, 1978.

ANDRADE, Cláudio Henrique Sales. *Aspectos e impasses da poesia de Patativa do Assaré*. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira. São Paulo: USP, 2008.

ASSARÉ, Patativa do. *Antologia poética*. Organização e prefácio de Gilmar de Carvalho. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CARVALHO, Gilmar de. O cânon de Patativa. In: ASSARÉ, Patativa do. *Patativa do Assaré: antologia poética*. Organização e prefácio de Gilmar de Carvalho. 5. ed. rev. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004. p. 9-17.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Macapá, v. 12, n. 1, 2026.

- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, Antonio Roberto Faustino da et al. Poesia matuta, folkcomunicação e representação social em Jessier Quirino. In: *Atas do XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*. São Paulo: INTERCOM, 2010, p. 1-15.
- FIGUEIREDO FILHO, José de. *Patativa do Assaré: novos poemas comentados*. Fortaleza: UFC, 1970.
- JOLLES, André. *Formas simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?”*. Brasília, DF; Campinas, SP: MEC/CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.
- KUNZ, Martine. *Cordel, a voz do verso*. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 2001. (Outras Histórias, 6).
- LUCIANO, Aderaldo. *Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro*. Rio de Janeiro: Adaga; São Paulo: Luzeiro, 2012.
- MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- NASCIMENTO, Silvana Neves do. A (re)afirmação da(s) identidade(s) nordestina(s) na literatura oral: poesia matuta em Jessier Quirino. In: *Atas do Colóquio Paulo Freire*. Recife: UFPE, 2013. Texto disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A3F7NA9k6-kJ:coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/download/217/159+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- NUVENS, Plácido Cidade. Patativa do Assaré, poeta social. In: ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. p. 13-14.
- PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Estudos, 3).
- RABELO, Clayton. Charge. In: Blog da Mariana, on-line, 04/02/2016c. Disponível em: <http://blogdoeliomar.com.br/2013/06/23/a-charge-do-clayton-268/>. Acesso em: 20 de jun. 2018.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Trad. Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.