

A comicidade e a violação da moral cristã na farsa de Gil Vicente, *O velho da horta*: uma abordagem didática para a formação de leitor/*The comedy and violation of Christian morality in the Gil Vicente's farce "O velho da horta": a didactic approach to the formation of a reader*

*Caio Ricardo Faiad da Silva**

RESUMO

Atualmente, um dos focos do ensino de literatura é a formação do leitor. Tendo em vista esse pressuposto, foi analisado um texto canônico de modo a contribuir com o trabalho didático de uma obra do século XVI. No Portugal quinhentista, a educação e a sociedade estavam ligadas aos valores cristãos. Sendo a farsa um gênero da literatura dramática, que apresenta uma crítica social por meio da comicidade, o objetivo deste trabalho é analisar o enquadramento da peça *O velho da horta* de Gil Vicente enquanto farsa. A partir de microanálises do texto dramático relacionadas aos costumes do século XVI, conclui-se que a comicidade não está ligada à questão etária das personagens Velho e Moça, mas sim a recusa da jovem personagem pelos galanteios do Velho e que o desfecho das personagens Velho e Alcoviteira está atrelada à violação da moral cristã conforme descrita em passagens bíblicas. Dessa forma, acredita-se que o mecanismo de análise do contexto social da época em que o texto foi produzido para a posterior discussão do gênero literário auxilia nas elaborações didáticas que visem a formação de leitor no ensino de literatura a partir de um texto canônico quinhentista.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro português; Gil Vicente; Farsa; Ensino de literatura; Formação de leitor

ABSTRACT

Currently there is a focus on teaching literature in reader training. In view of this assumption, a canonical text was analyzed in order to contribute to the didactic work of a 16th century work. In the 16th century Portugal, education and society were linked to Christian values. Since the farce is a genre of dramatic literature, which presents a social critique by means of comedy, the aim of this work is to analyze the setting of the play "O velho da horta" by Gil Vicente as farce. From microanalysis of the piece related to the customs of the sixteenth century, it is concluded that the comedy is not linked to the age issue of the characters Velho and Moça, but the refusal of the young personage by the gallant of the Velho and that the outcome of the characters Velho and Alcoviteira is tied to the violation of Christian morality described in biblical passages. Thus, it is believed that the mechanism the analysis of the social context in which the text was produced for the subsequent discussion of the literary genre assists in the didactic elaborations that aim at the formation of a reader in the teaching of literature from a 16th century canonical text.

KEYWORDS: Portuguese theater; Gil Vicente; Farce; Teaching literature; Formation of a reader.

1 Introdução

* Graduando em Letras – Português/Linguística na Universidade de São Paulo – USP. Doutorando em Ensino de Ciências do Programa Interunidades de Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Química na Universidade de Campinas – Unicamp. Bacharel em Química Ambiental na Universidade Estadual Paulista – Unesp. São Paulo, São Paulo, Brasil. profcaiofaiad@gmail.com.

Nas últimas décadas, os objetivos do ensino de literatura passaram por reformulações nos documentos norteadores. Vieira (2008, p. 443) irá destacar que durante a vigência do Programa Oficial de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo de 1965 era incluído “uma extensa lista de autores e obras de literatura brasileira e portuguesa”. O enfoque era na historiografia, nas “características das escolas literárias, em uma abordagem cronológica, bem como seus principais autores e suas obras mais significativas.” (VIEIRA, 2008, p. 443).

Para Alice Vieira, o fato de ter um público homogêneo, tanto do ponto de vista social quanto cultural, o professor não tinha dúvidas sobre o quê e como ensinar (VIEIRA, 2008, p. 443). É na década de 80 que ocorre uma modificação no paradigma de ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais a partir de teorias literárias e linguística. No entanto, criou-se um descompasso durante o processo de “democratização” do ensino, ocorrido a partir de 1967, que devido a ampliação de vagas, supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, professores sem a formação específica, entre outros fatores, tornou-se difícil colocar em prática aquilo que se propunha nas novas orientações curriculares (VIEIRA, 2008, p. 446).

Quanto ao modelo de ensino, Vieira acrescenta:

No ensino de língua o modelo sociointeracionista, tendo por base a comunicação, substitui o antigo modelo classificatório, e, para a leitura e a formação de leitores, deixam-se implícitos alguns dos fundamentos e princípios da Estética da Recepção, teoria proveniente de pensadores alemães que se disseminava pela Europa e incluía o leitor como elemento essencial dos estudos literários. Assim, a Proposta não indica um cânone literário, devendo a escolha de escritores e obras ser feita pelo professor em razão das variáveis do seu contexto escolar. (VIEIRA, 2008, p. 444).

O deslocamento da literatura para a área de leitura, no âmbito da formação de um aluno leitor, apresenta um aspecto bastante positivo, pois ainda segundo Vieira (2008, p. 452) resgata-se “a importância da contextualização da obra e de seu autor, o momento histórico de sua aparição e o papel do leitor na concretização da obra.” O entendimento do “papel do leitor na concretização da obra” dialoga com a premissa de que

o leitor tem participação ativa diante do texto, contribuindo para a construção do seu sentido.

Para que a obra não seja vista somente como parte da história cronológica, deve-se além de considerar o horizonte da mesma no período histórico em que foi produzida, entender que:

[...] o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas e eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81).

Zilberman (2008, p. 17) reforça a ideia de que “atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.” Uma interpretação extremada, então, irá apontar a formação de leitor como o paradigma atual do ensino de literatura e a presença de uma literatura canônica como um paradigma ultrapassado. Estando a literatura canônica tradicionalmente atrelada a uma historiografia literária, corre-se o risco do professor interpretar que quanto mais distante temporalmente for o escritor do aluno, maiores serão as dificuldades do estudante tratar a obra literária no tempo presente. Tal raciocínio irá fundamentar uma ideia de que a inclusão no currículo de algumas obras só tem sentido dentro de um contexto historiográfico de literatura, sendo assim estas obras negligenciadas quando a formação de leitor é posto na centralidade da formação.

Parte-se da premissa que "ensinar a ler" e “formar um leitor” possuem diferentes significados:

[...] a primeira, trata-se de decifrar a mensagem simbólica, expressada por meio das sílabas que formam as palavras, enquanto que, na segunda, o sujeito leitor é induzido a aprender a compreender, interpretar e inserir-se no universo do pensamento de outra pessoa - o autor - compartilhando pensamentos, ideias e hipóteses, aceitando, ou contrapondo-se ao que analisa. (KRUG, 2015, p. 3).

Por essa perspectiva, o ensino de literatura se entrelaça ao ensino da leitura em uma postura científica, isto é, com um olhar investigador sobre o texto fomentando prá-

ticas de leitura que tece novos sentidos a partir do já dito, do já conhecido (REIS, 2015, p. 34). Essa postura científica irá possibilitar uma compreensão fruidora e, consequentemente, a experiência estética na leitura de textos literários. Egiert e Mello (2014) irão apontar que para o alcance do efeito estético, “é necessário que o horizonte de expectativas do leitor contenha pré-condições relacionadas à constituição do gênero literário da obra, afim de que ele (re)construa o objeto estético”.

Dessa forma, entendendo que não há relação entre o abandono da literatura canônica e a formação de leitor, o presente trabalho visa apresentar uma discussão de *O velho da horta*, de Gil Vicente elucidando elementos interpretativos que corroboram o enquadramento de gênero literário farsa, e, assim, contribuir com o trabalho do professor na proposição de estratégias de ensino que visem a formação de leitor por meio de textos canônicos do século XVI.

2 Gil Vicente e o contexto social quinhentista

No Portugal quinhentista, a educação e a sociedade estão ligadas a uma visão religiosa de mundo e politicamente alinhada ao catolicismo apostólico romano, sendo assim, a Educação em Portugal no século XVI ligava a religião e os valores cristãos aos valores que os homens deviam cultivar (MARTINS; COSTA, 2010, p. 1).

A formação educacional da sociedade lusitana tinha os seus fundamentos na fé católica, cuja verdadeira adoração do culto se deve a Deus; o saber era o que os padres ensinavam em suas congregações, a verdade era a que estava na Bíblia, nos escritos dos Doutores da Igreja e na autoridade do Papa, que se sobrepunha a todas as outras formas de saber cultural e educacional (MARTINS; COSTA, 2010, p. 2).

Gil Vicente, um dos mais importantes dramaturgo português, viveu durante os primeiros quinze anos no reinado de D. João III. Nesse período, a Igreja perseguia os judeus, protestantes, bruxos ou a qualquer pessoa que se manifestasse contra a fé católica. E, mesmo passando boa parte de sua vida na sociedade de corte, o dramaturgo foi perseguido, censurado e acusado de ter adotado uma posição conservadora, medievalis-

ta, profundamente religiosa e de incentivar acrisolamento cristão (MARTINS; COSTA, 2010, p. 8).

A produção teatral de Gil Vicente inicia-se em 1502, com a encenação do *Auto da Visitação* ou *Monólogo do Vaqueiro*, em homenagem ao nascimento do filho de D. Manuel I, e estende-se até 1536, quando é encenada a comédia alegórica *A Floresta dos Enganos*. Portanto, cronologicamente, o autor se situa entre o Humanismo e o Renascimento; contudo, analisando tanto pela temática quanto pela estrutura, a obra vicentina pode ser considerada como uma produção híbrida, pois funde o teocentrismo medieval, a variedade de gêneros e, em geral, a opção pela redondilha maior, tipicamente medievais, com o registro crítico das mazelas sociais, como ocorre, por exemplo, nas farsas e em muitas moralidades, que fazem parte das propostas renascentistas (GUIMARÃES, 2007, p. 30).

De acordo com Ramos (2010, p. 23), *O velho da horta* de Gil Vicente decorreu no pátio Belvedere em 1 de Novembro 1512. A peça conta a história de:

um homem honrado e muito rico, já velho, tinha uma horta: e andando uma manhã por ela esparecendo, sendo o seu hortelão fora, veio uma moça de muito bom parecer buscar hortaliça, e o velho em tanta maneira se enamorou dela que, por via de uma alcoviteira, gastou toda a sua fazenda. A alcoviteira foi açoitada, e a moça casou honradamente. (VICENTE, 2012, p. 213).

Sendo *O velho da horta* uma peça de enredo farsesco, na análise do texto dramático é preciso depreender os elementos cômicos, ou seja, risíveis. O tom de farsa de uma peça serve perfeitamente aos objetivos imanentes à crítica e o riso é uma forma de criticar e de caricaturar os costumes. Nesse sentido, neste trabalho serão apresentados dois trechos em que a comicidade se faz presente e outros dois trechos que apresentam a crítica social.

3 O riso farsesco em *O velho da horta*

O comentário de Verena Alberti, na obra *O mundo como vontade e representa-*

ção, aponta que a teoria do riso de Schopenhauer

se insere em um projeto mais amplo o de explicar o mundo, que não é nada além do que vontade e representação. A explicação do riso tem um lugar preciso: rimos da incongruência entre as duas formas de representação pelas quais apreendemos o mundo, ou, mais especificamente, pelas quais o mundo é, já que ele só existe para o sujeito. (SCHOPENHAUER, 1999, p.172).

Nesta perspectiva pode-se dizer que a provocação da incongruência, da divergência entre o fato ocorrido e o que esperado é uma das maneiras de produzir o riso de um espectador.

Portanto, para apreender os elementos risíveis do texto dramático de Gil Vicente, deve-se buscar uma perspectiva interpretativa que apontam para divergência entre o esperado e o ocorrido. Para isso, é preciso fazer uma leitura a partir dos costumes da época em que o texto foi elaborado, o século XVI. A primeira hipótese para da construção do elemento risível está relacionado a faixa etária do Velho e da Moça, personagens de *O velho da horta*.

O pintor renascentista alemão *Lucas Cranach, o velho* (1472-1553), que foi um dos mais importantes e influentes artistas da arte germânica do século XVI e retratista de reformadores como Martinho Lutero (FIGUR, 2015, p. 918), possuía posição importante devido a maior parte de sua carreira realizada na corte dos *Eleitores da Saxônia*. O artista pintou várias telas de casais formados entre “Velhos” e “Moças” sendo algumas delas ilustradas na fig. 1.

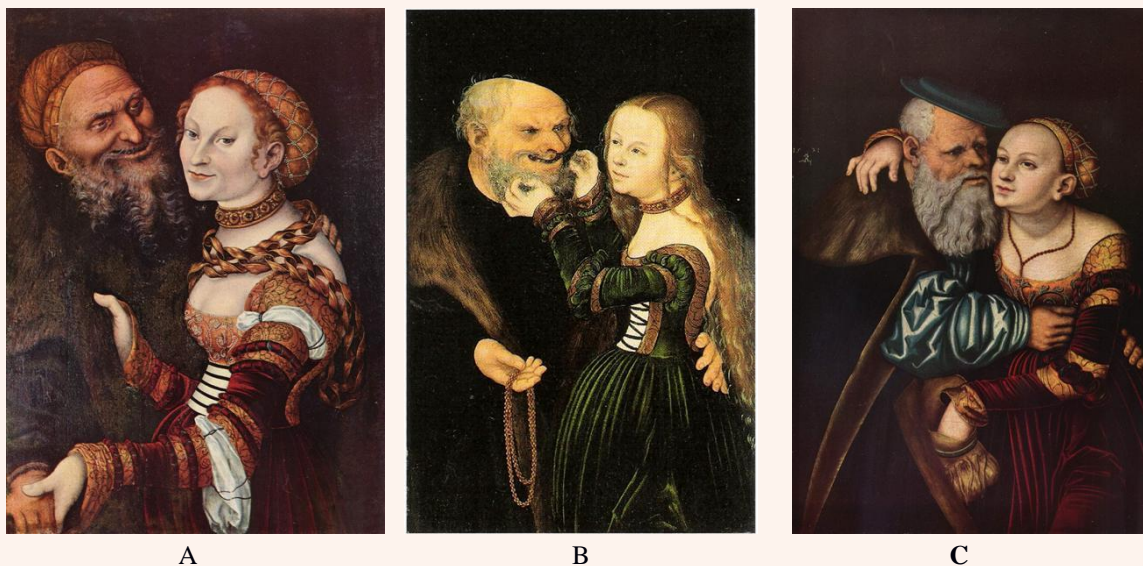


Figura 1. Algumas das telas de *Lucas Cranach, o Velho* que retratam casais de diferentes idades. **A** – *The old man in love*, 1517, em exposição no *Royal Museums of Fine Arts of Belgium*, Bruxelas, Bélgica; **B** – *The Unequal Couple (Old Man in Love)*, 1525, em exposição no *Museum Kunstpalast*, Düsseldorf, Alemanha; **C** – *Old Man in Love (or Ill-Matched Couple)*, 1537, em exposição no *Kunsthistorisches Museum*, Viena, Áustria.

A partir das telas de Cranach, um pintor de corte, apresentadas na fig. 1, observa-se a ocorrência de casais de diferentes idades, cuja a configuração etária de homens mais velhos e mulheres mais novas, era um tipo de relação habitual no século XVI. Dessa forma, infere-se que não é o amor do Velho para com a Moça, em si, o elemento risível da obra *O velho da horta*. Nessa perspectiva, para a primeira hipótese levantada não há o rompimento de um fato esperado e, conseqüentemente, não há a produção do riso.

Então, para a análise da comicidade dessa peça de enredo será necessário entender o encadeamento dos diálogos presente no texto dramático e relacionar com o costume da época. O primeiro trecho selecionado se refere ao diálogo inicial da peça:

Entra a Moça na horta, e diz o Velho

Moça	Senhora, benza-vos Deus, Deus vos mantenha, senhor. vos tornastes garanhão!...
Velho	Onde se criou tal flor? Eu diria que nos céus.
Moça	Mas no chão.

Velho Pois damas se acharão
que não são vosso sapato!
Moça Ai! Como isso é tão vão,
e como as lisonjas são
de barato!
[...] (VICENTE, 2012, p. 216).

Conforme exposto, a partir das pinturas da corte dos *Eleitores da Saxônia* pode-se inferir que no século XVI era habitual o relacionamento de homens velhos ricos com moças jovens, no entanto, neste texto literário, do mesmo período, observa-se a recusa da personagem Moça dos galanteios da personagem Velho. Dessa forma, conclui-se que há uma quebra de expectativa no diálogo inicial, e, portanto, se configura como elemento risível da peça do século XVI.

O segundo diálogo extraído se refere a conversa entre as personagens Velho e Mulher:

Mulher Agora com ervas novas
vos tornastes garanhão!...
Velho Não sei que é, nem que não,
que hei de vir a fazer trovas.
Mulher Que peçonha!
Havei, infeliz, vergonha
ao cabo de sessenta anos,
que sondes vós carantonha.
Velho Amores de quem me sonha
tantos danos!
Mulher Já vós estais em idade
de mudardes os costumes.
[...] (VICENTE, 2012, p. 230).

Leal (1986) aponta que, no século XVI, “o marido é o senhor e a esposa deve comportar-se como vassalo dócil” e que os deveres da esposa permanecem inalterados qualquer que seja o comportamento do marido, inclusive o de infidelidade. A partir desse retrato da sociedade do século XVI, é possível interpretar a cena do Velho e da Mulher como um dos pontos cômicos da peça, pois a mulher do velho quebra a expectativa da passividade diante da aceitação de uma possível traição ao julgar o comportamento do velho como inapropriado.

4 A violação da moral cristã em *O velho da horta*

O livro de *Provérbios* é um dos livros sapienciais do Antigo Testamento da Bíblia e tem como propósito ensinar a alcançar sabedoria, a disciplina e uma vida prudente e a fazer o que é correto, justo e digno. Em suma, ensina a aplicar e fornecer instrução moral. A crítica social na obra *O velho da horta*, à luz da moral cristã, pode ser depreendida pelo desfecho de duas personagens: a Alcoviteira e o Velho.

A Alcoviteira, ao ver o sofrimento de amor do Velho, se coloca falsamente como intermediária entre ele e a Moça, e, ao dizer que a Moça também estava apaixonada por ele, extorque todo o seu dinheiro.

Velho Eis aqui trinta cruzados,
 Que lhe façam mui real!

Enquanto a Alcoviteira vai, Velho torna a prosseguir o seu cantar e tanger e, acabado, torna ela e diz

 Está tão saudosa de vós
 que se perde a coitadinha!
 Há mister uma vasquinha
 e três onças de retrós.
Velho Tomai.
Alcoviteira A benção de vosso pai.
 (Bom namorado é o tal!)
 pois gastais, descansai.
 Namorados de al! Ai!
 São papa-sal!
 Ui! Tal fora, se me fora!
 Sabeis vós que me esquecia?
 Uma adela me vendia
 Um broche de uma senhora
 com um rubi
 para o colo, de marfi,
 lavrado de mil labores,
 por cem cruzados.
Velho Ei-los aí!
 Isto, má hora, isto si
 são amores!

Vai-se o torna a prosseguir a sua música e, acabada, torna a Alcoviteira e diz

Dei, má-hora, uma topada.
Trago as sapatas rompidas
destas vindas, destas idas,
e enfim não ganho nada.

[...] (VICENTE, 2012, p. 243-244).

O capítulo 19, versículo 5, de Provérbios diz “*A testemunha falsa não ficará impune; e o que profere mentiras não escapará*” e o versículo 9 “*A testemunha falsa não ficará impune, e o que profere mentiras perecerá*” (BÍBLIA, 1966c). Por violar essa moral cristã, o escritor desenvolve no texto dramático um destino punitivo para a Alcoviteira: o açoite em praça pública.

Vem um Alcaide com quatro Beleguins e diz:

	Dona, levantai-vos daí!
Alcoviteira	Que quereis vós assim?
Alcaide	À cadeia!
Velho	Senhores, homens de bem, escutem vossas senhorias.
Alcaide	Deixai essas cortesias!
Alcoviteira	Não hei medo de ninguém, viste ora!
Alcaide	Levantai-vos daí, senhora, daí ao demo esse rezar! Quem vos dez tão rezadora?
Alcoviteira	Deixar-me ora, na má hora, aqui acabar.
Alcaide	Vinde da parte de el-Rei!
Alcoviteira	Muita vida seja a sua. Não me leveis pela rua; deixar-me vós, que eu me irei.
Beleguins	Sus! Andar!
Alcoviteira	Onde me quereis levar, ou quem me manda prender? Nunca havedes de acabar de me prender e soltar? Não há poder!
Alcaide	Nada se pode fazer.
Alcoviteira	Está já a carocha aviada?!... Três vezes fui já açoitada, e, enfim, hei de viver.

[...] (VICENTE, 2012, p. 244-246).

Quanto ao Velho, foi identificado dois ensinamentos cristãos corrompidos. Ao dar seu dinheiro para a Alcoviteira, a cegueira de amor do Velho o faz violar o Provérbios 9:2 “*Não é bom agir sem refletir; e o que se apressa com seus pés erra o caminho.*” (BÍBLIA, 1966c). Posteriormente, o Velho descobre, pela Mocinha, que mesmo que sem saber, cobiçou a mulher do próximo, violando um dos Mandamentos do Antigo Testamento (BÍBLIA, 1966a).

Mocinha Agora, má hora e vossa!
Vossa é a treva.
Mas ela o noivo leva.
Vai tão leda, tão contente,
uns cabelos como Eva;
Ousadas que não se lh’atreva
toda a gente!

O noivo, moço polido,
não tirava os olhos dela,
e ela dele. Oh que estrela!
É ele um par bem escolhido!

[...] (VICENTE, 2012, p. 248).

Embora tenha ocorrido a prisão da Alcoviteira, o Velho não tem o seu dinheiro de volta e por isso o seu desfecho é a sua pobreza e a de seus descendentes.

Velho Ó roubado,
da vaidade enganado,
da vida e da fazenda!
Ó velho, siso enleado!
Quem te meteu desastrado
em tal contenda?

[...]

Quero-me ir buscar a morte,
pois que tanto mal busquei.
Quatro filhas que criei
eu as pus em pobre sorte.
Vou morrer.
Elas hão de padecer,
porque não lhe deixo nada;
da quanta riqueza e haver

fui sem razão despende,
mal gastada.
[...] (VICENTE, 2012, p. 251).

5 A mediação de leitura e as estratégias para a formação de leitor

Para Kopelman (2011, p. 62) “provavelmente a leitura de um texto dramático, especialmente do texto dramático canônico, seja um ato de apropriação/devoração.” pois:

Em uma perspectiva histórica, a dramaturgia teatral, o modo como a textualidade é elaborada, o modo como a informação é transmitida corresponde a um desejo, a uma estética, a uma necessidade explícita do autor no contexto de sua época e ao caráter específico de escrita que, pelo menos até o final do século XIX, indiciava uma tendência espetacular. Considerada como elemento distinto da cena, enquanto elaboração da palavra e da língua, a textualidade dramática – suporte da relação que se estabelece entre o autor e seu leitor – pertence a uma ordem de discurso artístico no qual a situação cênica reverbera nas flutuações da mente. (KOPELMAN, 2011, p. 62).

Kopelman ainda afirma que a “leitura de um texto dramático implica inicialmente um intenso envolvimento com o universo que se oferece à nossa imaginação”, pois na “perspectiva teatral artística, o ato de ler um texto significa o exercício de uma arte, de um ofício que relaciona o material escrito à matéria da vida” (KOPELMAN, 2011, p. 69).

Nesse sentido, proposições didáticas da leitura de um texto dramático podem ser potencializadas pela mediação em diálogo com a cena, isto é, com a encenação do texto dramático na aula de literatura. Para Braga, o professor possui a responsabilidade enquanto mediador de leitura de “desenvolver a noção de que a literatura dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz fielmente e, devemos, por isso, promover o ensino da arte literária enquanto objeto estético, não enquanto objeto histórico” (2006, p. 04).

Outra metodologia de trabalho com texto dramático é proposto por Alexius, Langaro e Alves (2007, p. 167). Segundo os autores, é interessante “proceder ao ato de

ler os textos em voz alta, pois nesse gesto intervêm recursos expressivos, que corroboram para a compreensão e interpretação do texto.”

Na mediação de leitura, durante o processo de formação de leitor, deve abarcar o fato de que um texto do século XVI poder estabelecer novos sentidos de interpretação a partir da conjuntura de recepção desse texto. Dessa forma, explorar a tema dentro do contexto dos alunos pode potencializar o entendimento da arte literária. Sendo assim, fica o questionamento de como inserir um texto quinhentista em um contexto do aluno atual. Um mecanismo para inserção do texto literário analisado neste trabalho no contexto dos alunos foi apresentada por Alexius, Langaro e Alves (2007, p. 163) e corresponde a cinco etapas apresentadas, a saber:

Na primeira - *determinação do horizonte de expectativas* - desenvolvem-se estratégias com vistas a observar as preferências de leituras dos alunos. Na segunda - *atendimento do horizonte de expectativas* - contempla-se a leitura de textos ficcionais passíveis de satisfazerem às expectativas dos alunos. Na terceira - *ruptura do horizonte de expectativas* - disponibilizam-se para os alunos textos ficcionais mais complexos, que contrariem as suas convicções e visem à ampliação dos seus horizontes de expectativas. Na quarta etapa - *questionamento do horizonte de expectativas* - solicita-se que os alunos estabeleçam relações comparativas entre as leituras efetuadas em sala de aula e avaliem as que lhes proporcionam maior satisfação, como também se solicita que justifiquem os seus pontos de vista sobre as obras lidas. Na quinta e última etapa - *ampliação do horizonte de expectativas* - os alunos expressam as suas experiências com a literatura, na elaboração de narrativas. (ALEXIUS; LANGARO; ALVES, 2007, p. 163) [grifo dos autores].

Dessa forma, o texto do Gil Vicente pode ser inserido em uma proposta didática visando a formação de leitor tanto na etapa de “atendimento do horizonte de expectativas” quanto na “ruptura do horizonte de expectativas”.

Considerações Finais

Compactuando com a estratégia metodológica a favor de formação de leitor, em especial, na ruptura, no questionamento e na ampliação dos horizontes de expectativas, se faz necessário, uma postura ética profissional que reflita sobre o capital cultural que

circula nas escolas brasileiras para que a ideia de Candido (1995) da necessidade de ver a literatura como um direito básico do ser humano se fortaleça. Uma vez que, ler literatura é mais do que codifica a linguagem verbal, mas dialogar com toda potência de sentidos que esse instrumento cultural oferece.

É bastante provável que o estudante de Ensino Médio ao ler a peça aqui analisada, não se questione sobre os sentidos que havia nela no contexto de sua produção. Nesse sentido, se torna importante a leitura aqui apresentada, à luz de pinturas de corte do séc. XVI, que revelou que os elementos cômicos (ou risíveis) não estão relacionados à questão etária da relação amorosa entre a personagem Velho e a personagem Moça, mas na quebra de expectativa pela não aceitação desta aos galanteios do Velho. Revelou-se também que o desfecho das personagens Velho e Alcoviteira está atrelada à violação da moral cristã conforme descritas no livro sagrado da religião católica.

Nesse sentido, conclui-se que na peça *O velho da horta* há uma crítica social ao adultério do homem e que, embora fosse comum no século XVI, não estaria de acordo com a moral cristã, sendo a crítica realizado pelo mecanismo da comicidade. Portanto, os argumentos interpretativos apresentados para a peça *O velho da horta* exemplifica o enquadramento da peça do século XVI como um texto dramático do gênero farsa.

Tendo isso em mente, é possível que o professor maneje nas etapas de “questionamento do horizonte de expectativas” e “ampliação do horizonte de expectativas” os estudos que consideram que a configuração das categorias genológicas liga-se, fundamentalmente, ao reconhecimento das representações de suas características no processo de leitura e concebe a essa variável uma “pré-condição da compreensão literária” (EGIERT; MELLO, 2013).

Nesse sentido, o entendimento do gênero literário de *O velho da horta* possibilita desenvolver com os estudantes o princípio de que “O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura” (JOUVE, 2002, p. 25 apud EGIERT; MELLO, 2013), pois a interpretação é regulada pela projeção texto em relação as convenções estéticas do gênero literário e a linguagem, dentre outros aspectos.

Utilizar as cinco etapas no processo de formação de leitor, permite que o professor, antes de propor uma obra se certifique se o estudante esteja aberto, preparado para

recebê-la, e, também, possibilita a mediação dos conhecimentos prévios necessários para analisar a obra, caso contrário, o efeito será inverso ao esperado.

Nesse sentido, por meio da análise do contexto social da época em que o texto foi produzido para posterior constatação do gênero literário, acredita-se que este mecanismo de trabalho auxilie o professor nas elaborações didáticas que visem a formação de leitor no ensino de literatura na educação básica a partir de um texto canônico quincentista.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. FGV, 1999.

ALEXIUS, Lourdes Vivian; LANGARO, Cleiser Schenatto; ALVES, Lourdes Kaminski. O conto e o texto dramático na formação do leitor. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. p. 159-169, out. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/896/761>>. Acesso: 23 set. 2018.

BRAGA, Patrícia Colavitti. O ensino de literatura na Era dos extremos. *Revista Letra Magna*, vol. 3, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/literatura.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BÍBLIA. Antigo Testamento. Êxodo 20:3-17. In: *BÍBLIA*. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966a.

_____. Mateus 5:27-28. In: *BÍBLIA*. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966b.

_____. Provérbios 19:2-9. In: *BÍBLIA*. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966c.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

EGIERT, Suéllen de Fátima; MELLO, Cláudio José de Almeida. O papel do leitor e o gênero literário na recepção textual: contribuições de Tzvetan Todorov e Vincent Jouve. *Línguas & Letras*, v. 14, n. 27, 2014. Disponível em:

<<http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/8659>>. Acesso: 23 set. 2018.

FIGUR, Elvio Nei. A Reforma Protestante e a propaganda religiosa: Pinturas e xilogravuras de Lucas Cranach, o velho. In: *Congresso Nacional de Graduações e Pós-Graduações em Ciência da Religião e 4 Semana de Ciência da Religião*, 2015, Juiz de Fora. Anais do CONACIR, ano 1, 2015. v. 1. p. 918-925. Disponível em: <[https://www.academia.edu/19785973/A Reforma Protestante e a propaganda religiosa pinturas de Lucas Cranach o velho](https://www.academia.edu/19785973/A_Reforma_Protestante_e_a_propaganda_religiosa_pinturas_de_Lucas_Cranach_o_velho)> Acesso: 10 jun. 2017.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres. *O auto religioso vicentino em diálogo com a pintura*. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. REI. Revista de Educação do IDEAU, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf>. Acessado em 04 jan. 2018.

KOPELMAN, Isa Etel. Questões de texto e cena. *Pitágoras 500 – Revista de Estudos Teatrais*, v. 1, n. 1, p. 62-71, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8634754>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

LEAL, Ivone. A mulher e o amor no século XVI: afetividade, sexualidade, casamento - uma abordagem do tema. *Análise Social*, vol. 22, 1986, p. 769-778. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223553380B4rQW0ao8Zu52QZ5.pdf>> Acesso: 15 jun. 2017.

MARTINS, Flat James de Souza; COSTA, Célio Juvenal. Religiosidade Portuguesa no Século XVI: Análise do Catolicismo Tridentino na Educação Jesuítica. *Seminários de Pesquisa do PPE*. 2010. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/023.pdf> Acesso: 15 jun. 2017.

RAMOS, Noémio. *Gil Vicente, o velho da horta: de sibila cassandra à tragédia da sepultura*. Lisboa: Inês Ramos, 2010.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*. 7ª ed. Porto: Porto Editora, 1975.

REIS, Andréia do Vale. *Estratégias de leitura: uma contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo*. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus – BA, 2015.

VICENTE, Gil. O velho e a horta. In: _____. *Autos e farsas de Gil Vicente*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012, p. 213-251.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*. v. 38, n. 134, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>> . Acessado em: 04 jan. 2018.

ZILBERMAN, Regina. O papel da Literatura na escola. *Via Atlântica*. n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acessado em 07 dez. 2017.

Recebimento: 05/01/2018

Aceite: 19/09/2018