

# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E SUA ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

IVAN VALE DE SOUSA  
(ORGANIZADOR)



# LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E SUA ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

IVAN VALE DE SOUSA  
(ORGANIZADOR)



2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
L755	Linguística, letras e artes e sua atuação multidisciplinar [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-874-8 DOI 10.22533/at.ed.748192312  1. Artes. 2. Letras. 3. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 410
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Bem-vindos, leitores e leitoras às dezenove reflexões que compõem este belíssimo e-book!

A própria identidade deste livro já anuncia aos leitores a pluralidade de conhecimentos que será encontrada em cada um dos trabalhos, em cada um dos autores e das referências utilizados. São textos que interagem a partir de uma estética multidisciplinar, criando cartografias de múltiplos saberes, ampliando múltiplos olhares, sobretudo por partirem de contextos variados de produção, reflexão e investigação do conhecimento.

A originalidade deste e-book se encontra inserida na pluralidade das reflexões que os autores propõem para o campo da pesquisa em multifacetados contextos em que a linguagem toma forma e inebria-se de sentidos. Todo texto apresentado é único pelo seu campo de investigação, o que não o torna uma ilha, mas cada um constitui-se de uma grande colmeia de saberes.

As discussões deste e-book são realizadas a partir múltiplos discursos, de muitas mãos, de muitos pensamentos que ao mesmo tempo em que problematizam, indicam caminhos capazes de direcionar o saber internalizado de cada sujeito que enxerga e aceita o qualificado desafio de passear entre as muitas veredas apresentadas no plano da coletividade de cada texto.

São dezenove capítulos que dialogam com outros autores, que garimpam as mais límpidas e ricas reflexões no trabalho multidisciplinar e contínuo da linguagem. O ponto alto de cada um dos dezenove capítulos organizados nesta obra reitera a necessidade de realização de trabalhos coletivos, engajados e repletos de significados.

Os capítulos desta obra juntam-se às múltiplas vozes em prol de um processo educativo capaz de comunicar, informar, esclarecer, problematizar e propor soluções. Sendo assim, todos os trabalhos passeiam entre os campos das Letras, das pesquisas linguísticas e das linguagens artísticas no fazer docente.

Cada capítulo demonstra um pouquinho de como seus autores pensam, de suas essências, de suas inquietudes e de seus sonhos. Em linhas gerais, esperamos que sejam valiosas, ricas, significativas e eficazes as reflexões, doravante, apresentadas neste e-book.

Ivan Vale de Sousa

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CONTRIBUIÇÃO DO HISTÓRICO DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS, NA MOBILIZAÇÃO DA INTERGENERICIDADE NA ESCRITA DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM	
Valdení Venceslau Bevenuto Marlene Maria Ogliari	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923121</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO BÁSICO	
Ivan Vale de Sousa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923122</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
A AMBIGUIDADE NO GÊNERO PIADA E A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO CAIPIRA	
Rayane Araújo Gonçalves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923123</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
A CRENÇA ABSOLUTA NA VERACIDADE DOS DISCURSOS E DO LIVRO DIDÁTICO EM DISSONÂNCIA COM A TEORIA DO LETRAMENTO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/ INGLÊS	
Nayara Stefanie Mandarinino Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923124</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>44</b>
A CONDIÇÃO HUMANA DO JOVEM LAZARO DE TORMES, NO CONTEXTO DA PICARESCA ESPANHOLA	
Maria Catarina Ananias de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923125</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>50</b>
A FOME COMO MÓVEL DA AÇÃO DO PÍCARO: UM BREVE ESTUDO ACERCA DO PERSONAGEM LÁZARO DE TORMES	
Maria Catarina Ananias de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923126</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>60</b>
A INSTAURAÇÃO DA FIGURA FEMININA SOB OS SIGNOS DA TENDENCIOSIDADE HUMORÍSTICA	
Eduardo de Lima Beserra Rodrigo Selmo da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923127</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>72</b>
A LITERATURA BELLATINIANA E A NARRATIVA PERFORMÁTICA	
Erika Rodrigues Coelho Natalino da Silva de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923128</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>80</b>
AS METÁFORAS NOS TEXTOS CIENTÍFICOS	
Patricia Luciano de Farias Teixeira Elizany Alves de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7481923129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>91</b>
CONTOS DE FADAS CONTEMPORÂNEOS: ROMPIMENTO COM A TENDÊNCIA TRADICIONAL OU ATUALIZAÇÃO DO GÊNERO?	
Maria Zildene Gomes Rabelo Denise Noronha Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>101</b>
O CONTO A BELA E A FERA À LUZ DA PSICANÁLISE NUMA VERTENTE CONSTRUTIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Cecilia Maria Tavares Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>113</b>
FANTASMAGORIAS DA MODERNIDADE: UM ENCONTRO DA POESIA COM A PINTURA	
Vera Maria Luz Spínola	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>127</b>
MEMES VIRTUAIS, DISCURSO E LEITURA: APONTAMENTOS PARA UMA AULA DE LEITURA DISCURSIVA	
Gustavo Haiden de Lacerda Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>132</b>
MONITORIA ACADÊMICA DE LÍNGUA LATINA: INICIAÇÃO E APOIO AO TRABALHO DOCENTE	
Antonia Nayara Pinheiro Rolim Everton Alencar Maia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231214</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>137</b>
MORFOLOGIA DERIVACIONAL: FORMAÇÃO DOS ADJETIVOS EM -VEL	
Ana Lúcia Rocha Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>150</b>
O LAMENTO DE ANDRÔMACA EM EURÍPIDES	
Luciano Heidrich Bisol	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231216</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>160</b>
PODER E IMPOTÊNCIA: O JOGO DE REPERCUSSÕES EM A RAPOSA JÁ ERA O CAÇADOR, DE HERTA MULLER	
Lucas Andreuchette Medeiros Ana Lúcia Montano Boessio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>167</b>
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM “O ROMANCE DO CHUPIM DE MONTEIRO LOBATO	
Lays Emanuelle Viédes Lima Márcia Maria de Medeiros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>179</b>
O FAZER ARTÍSTICO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS)	
Stéfane Cristine Luz Freire Silva Gilson de Oliveira Morais Júnior Lucas Hordones Chaves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>188</b>
A AMBIGUIDADE NO GÊNERO PIADA E A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO CAIPIRA	
Rayane Araújo Gonçalves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.74819231220</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>200</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>201</b>

## 1 | INTRODUÇÃO

O PIBID/Inglês (Programa Institucional de Iniciação à Docência) objetiva proporcionar aos discentes de cursos presenciais de Inglês e Português-Inglês um contato inicial com as escolas públicas, contribuindo na sua formação. O projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) propicia, além de experiência em sala de aula, discussões que envolvem o âmbito escolar.

Orientados pelos coordenadores, os alunos procuram elaborar planos de aula que promovam o letramento crítico, utilizando a criatividade e apenas recursos materiais que a escola na qual os planos serão desenvolvidos dispõe. Tudo isso, adotando uma “prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo” (BRASIL, 1997).

Além disso, é necessário pensar nos assuntos que os alunos devem estudar, que são determinados pela equipe da escola no Projeto Político Pedagógico (PPP). Vale ressaltar que no projeto aqui analisado ocorreu uma continuidade das aulas da supervisora, utilizando-se o livro didático adotado pela escola. Isto é, os alunos participantes do subprojeto tiveram a missão de pensar em um plano de aulas que desse continuidade ao que a supervisora já estava trabalhando em sua turma. Por tal motivo, o assunto gramatical do plano é o passado simples (verbo to be e verbos regulares).

É importante dizer que o público-alvo da sequência didática desenvolvida em janeiro de 2018 foi uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II, na modalidade regular, de uma escola pública do Eduardo Gomes/SE.

Acrescenta-se ao já mencionado que na elaboração de planos do PIBID/Inglês, os bolsistas são incentivados a levar em consideração o contexto dos alunos: onde eles moram? Qual a realidade desse lugar? Qual o turno em que a turma-alvo estuda? Em que horário as aulas serão desenvolvidas? Quais os possíveis assuntos de interesse desses alunos? Qual o comportamento dos alunos na aula, eles são energéticos ou mais calmos? Como os conhecimentos prévios do aluno podem ser incorporados à aula? Desse modo, com a finalidade de conhecer os estudantes e a escola, antes da elaboração do plano, são realizadas observações tanto do ambiente escolar quanto das aulas de inglês da turma-alvo.

Levando tudo isso em consideração e sob as orientações dos coordenadores do projeto, o plano de aula foi pensando e desenvolvido na turma, de forma a incorporar o contexto dos alunos à aula e fazê-los refletir sobre as ideologias presentes na língua, formatando o pensamento crítico.

A participação no PIBID/Inglês proporciona aos alunos de graduação não apenas experiência, como também uma fonte de pesquisas através das quais é possível refletir sobre a prática de ensino e sobre as questões que envolvem a educação linguística, especificamente a que é voltada à língua inglesa.

Dessa forma, este trabalho é um estudo exploratório que tem como objetivo analisar como as relações de poder entre professor, aluno e livro são explicitadas pela crença absoluta em discursos proferidos pelo educador e no material didático, a partir das falas de alguns alunos durante as aulas. Para atingir esse propósito, foram feitas análises no desenvolvimento dos planos e pesquisa do tipo qualitativa bibliográfica de obras de autores de textos que abordam a temática proposta como Freire (1970), Foucault (2012), Jordão (2007), Jucá (2016) e Zacchi (2016).

## 2 | CONTEXTUALIZAÇÃO

As aulas aqui analisadas foram desenvolvidas em uma escola pública, que oferece turmas de ensino fundamental II e EJAEM (Educação para Jovens e Adultos – Ensino Médio), da cidade de São Cristóvão, Sergipe, especificamente no Conjunto Eduardo Gomes.

O plano de aula em questão foi elaborado para alunos do ensino fundamental II, cursando o 7º ano do turno vespertino, para ser desenvolvido no primeiro horário (13h às 13h50min). No projeto de quatro aulas, no total, foram utilizados como recursos: cartolinas, piloto, quadro branco e o livro didático (LD) adotado pela escola e aprovado no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). O objetivo do plano era ajudar os alunos a entenderem o passado simples, assunto gramatical a ser trabalhado no último bimestre do ano letivo (2017), baseado, principalmente, na teoria do letramento crítico (JANKS, 2014). Para que pudessem perceber a não neutralidade da língua inglesa, desenvolvendo a criticidade. Acrescenta-se a isso que cada aula teve a duração de 50 minutos. Elas ocorreram nas quartas-feiras, dos dias 20 de dezembro de 2017, 3 de janeiro de 2018, 10 de janeiro de 2018 e, 17 de janeiro de 2018.

As leis de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996, p. 17) no capítulo I, seção I, art. 22, apontam como finalidades da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Na seção III, art. 32, como objetivo do ensino fundamental, há a formação básica do cidadão, mediante: “II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.” (BRASIL, 1996, p. 17).

Desta maneira, a adoção da teoria do letramento crítico se justifica, pois, para atingir tais finalidades, é necessária uma educação que proporcione um entendimento da sociedade e do lugar ocupado pelo aluno nela. Desse modo, a ideia de que “tense é uma alegação de verdade” (JANKS, 2014, p. 75, tradução minha) foi trabalhada durante o desenvolvimento do plano, mas, especialmente, na primeira aula, na qual os

alunos refletiram acerca do passado simples em uso em um texto do LD, guiados por algumas perguntas. A afirmação de Janks (2014) implica dizer que quando uma frase é construída com *tense* (e não com modality, por exemplo), o autor passa a sensação de estar falando a verdade. Desse modo, as interpretações podem ser guiadas pelo autor.

A segunda aula foi voltada para a prática de exercícios, em trios, sobre o assunto gramatical e, para estimular a verificação da confiabilidade de notícias divulgadas *online*, os alunos, após ouvirem dicas de como observar isso, tiveram como tarefa a pesquisa, em quintetos, de duas notícias, uma verdadeira e uma falsa para descobrirmos, na terceira aula, qual seria a verossímil. Para tanto, algumas dicas de como perceber quando se trata de fake news foram compartilhadas com os alunos. Por fim, na última aula haveria uma revisão do que foi estudado e os alunos iriam escrever numa cartolina um mapa mental sobre o assunto gramatical e, uma comparação com a primeira seria estabelecida, para que os estudantes pudessem fazer uma autoavaliação acerca do quanto eles aprenderam após todas as quatro aulas. Ressalta-se que aula que será foco desta análise é a primeira, na qual o texto do LD foi trabalhado.

### 3 | O PODER NOS DISCURSOS

Foucault (2008), em *Arqueologia do Saber*, afirma que os enunciados são uma questão central quando se trata de pensar o discurso. Os enunciados são entendidos por ele como

coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles. (FOUCAULT, 2008, p. 136).

Não seríamos, dessa maneira, criadores de enunciados a partir de nossa própria mente e de maneira individual, nós reproduzimos, repetimos e transformamos os enunciados já ditos, que segundo a autor, estão para sempre ditos, e que são caracterizados pela sua descontinuidade.

Os enunciados, nessa perspectiva, marcam a construção de sentidos, definindo o que seria ou não verdade em tempo e espaço determinados. Essas verdades discursivas interpelam os sujeitos que seriam, desse modo, produzidos por discursos de saber e de relações de poder, já que eles constituem sua subjetividade. No entanto, Foucault (2008) ressalta que os sujeitos do enunciado não são os elementos linguísticos de primeira ou segunda pessoa, tampouco o seu autor que o produziu com uma intenção de significado, eles são caracterizados como uma

função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 2008, p. 105).

Além disso, o autor afirma a impossibilidade de pensar os enunciados como neutros, livres e independentes, pois eles são parte de um conjunto maior, sempre sendo distinguido e/ou contrastado com outros enunciados. Por fim, Foucault fala da materialidade dos enunciados e que deles faz parte, como sendo a superfície em que foi registrado ou a voz que os pronunciou.

O enunciado, desse modo, tem poder de afirmar e construir, de apontar o verdadeiro e o falso, cujo sujeito enunciativo é uma função vazia que pode ser assumida por diferentes indivíduos, além de serem transformações de enunciados anteriormente ditos.

Os discursos, conjuntos de enunciados, estariam, segundo Foucault (2012), ligados ao desejo e ao poder. Nessa perspectiva, ele fala da vontade de verdade que é reconduzida pela maneira como o saber é colocado na sociedade, exercendo “sobre outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (2012, p. 18).

Em suma, o autor afirma que, para que os discursos sejam “verdadeiros”, eles devem estar dentro das regras do que é “verdadeiro” em determinado tempo e espaço, além de serem enunciados por sujeitos, que são um espaço vazio, definidos pelos papéis que assumem no contexto em que estão inseridos. O discurso é visto como

a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 1970, p. 49).

É como discurso que o letramento crítico (LC) vê a língua, cuja existência é social. Ela é definida como um espaço ideológico de representações e construções de sentidos situadas em espaço, tempo e sujeito específicos. A linguagem estaria, desse modo, externa ao sujeito individual e ligada ao contexto de sua existência (JORDÃO, 2015). No que diz respeito ao caráter ideológico da língua, Jordão afirma que ele é entendido no sentido de perspectiva cultural como proposto por Foucault, de modo que só é possível que construamos sentidos por causa da ideologia, já que ela possibilita que vejamos e que entendamos. Logo, há uma ligação estreita entre língua, entendida como discurso, e poder.

Para esclarecer o que é a teoria do LC, Menezes de Souza (2011, p. 126, ênfase do autor) a define como um processo contínuo de “ler, se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado”. Desse modo, a ênfase está na construção de sentidos que mais tem a ver

com os contextos de produção e leitura de textos do que com o texto em si. É por isso que sempre haverá conflitos nas interpretações. A teoria do LC reconhece que, como proposto por Foucault, o poder está distribuído entre todos, porém, desigualmente (MENEZES DE SOUZA, 2011).

#### 4 | OS DISCURSOS DO PROFESSOR, ALUNO E LD E AS RELAÇÕES DE PODER

Na aula analisada, os alunos deveriam reunir-se em grupos com quatro componentes, os alunos discutiriam as seguintes perguntas, que foram traduzidas de inglês para português: Você acredita que tudo nesse texto é verdade? Que aspectos linguísticos o guiaram para sua resposta? E se, em vez de “*Michel (Mike) Krieger was born on March 4, 1986 in São Paulo*”, o autor tivesse utilizado “*Maybe, Michel (Mike) Krieger was born on March 4, 1986 in São Paulo*”. Você acreditaria no que foi dito? Por quê? Como a imagem no texto influencia sua opinião? As discussões deveriam ser compartilhadas com a turma, após serem realizadas entre os integrantes dos grupos, por, pelo menos, um deles.

Ao serem questionados se acreditavam no que estava no texto eles disseram, unanimemente, que sim. E explicaram: “ta no livro, não iam colocar mentira no livro”. O discurso teve seu caráter de verdade reconhecido pelos alunos, não pelo que ele dizia, mas por estar localizado no LD. Este foi colocado como local onde a verdade é dita e tal concepção implica que o que é dito não deve ser questionado, já que é a verdade. O LD, dessa maneira, é posto numa posição de poder, em lugar de destaque na hierarquia da sala de aula. No entanto, os discursos são ideológicos, como já foi mencionado, e o citado material didático não é uma exceção, como Zacchi (2016) argumenta. O autor mostra que estão presentes no LD elementos característicos da ideologia neoliberal, como a meritocracia que é detectável no uso da imagem de celebridades que “chegaram onde estão, por mérito próprio”, por exemplo. O neoliberalismo está no material, pois, apesar de ele ser direcionado a escolas públicas e ter fins educacionais, sendo aprovado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), ele é um produto comercial, localizado numa sociedade capitalista, que visa ao lucro. O que não implica no desuso do LD, porém, é necessário que, tanto professores, quanto alunos olhem criticamente para o material.

Para promover a reflexão dos alunos acerca da crença absoluta em discursos proferidos, a graduanda-bolsista do PIBID, disse uma frase em que utilizava o passado simples, em forma de tense. A saber: *As a kid, every year I traveled to Disney* (Quando criança, todo ano eu viajava para Disney). Os alunos foram questionados se acreditavam na afirmação e, apesar de alguns dizerem não acreditar, grande parte turma, disse que sim. Nessa segunda situação, os alunos já começaram a considerar o que foi dito, mas sem deixar de considerar quem disse e em que contexto, aspectos que influenciam na validação do discurso como verdadeiro. No ambiente da sala de aula, o professor é uma figura que detém poder sob os alunos. Quando estes foram

informados que o que foi dito não era verdade a turma ficou em silêncio. Destaca-se, nesse caso, que não era a intenção da autora da frase que importava, mas os sentidos que foram construídos e estes estavam situados em um contexto, a sala de aula, em que a figura que proferiu o discurso ocupa uma posição de poder, por isso, a crença no que foi dito como verdade.

No entanto, tendo em vista que tudo o que interpretamos e vemos é fruto de ideologias,

a possibilidade ou o desejo por discursos “verdadeiros” é considerada ilusória. [...] a questão que se apresenta nesta perspectiva não é mais a de certo ou errado a partir de um referente exterior a uma afirmação, e sim a do reconhecimento social de uma afirmação como sendo mais ou menos legítima.” (JORDÃO, 2007, p. 26, destaque da autora).

Destarte, o que julgamos saber está situado, particularizado. Os saberes, portanto, entram em conflito pela “ação ambivalente do poder” (JORDÃO, 2007, p. 23). E a verdade se torna uma ilusão, tornando tudo contestável. O LC propõe a constante desconfiança direcionada ao modo como construímos sentidos e como as relações de poder interferem nesse processo. Portanto, o LC propõe que não há verdade absoluta, há várias interpretações que acreditamos ser verdadeiras.

Jucá (2016, p. 6) alerta para o fato de que “discurso/língua não é neutro ou natural, mas construído nas relações sociais das quais participamos nas várias comunidades de fala nas quais estamos inseridos.” Desse modo, desenvolvemos a criticidade reconhecendo as ideologias que fazem parte dos discursos, das interpretações que fazemos, e que elas favorecem certos grupos, ao mesmo tempo em que marginaliza outros.

A educação tem papel decisivo no processo de ajudar o aluno a desenvolver a criticidade, questionando seus próprios conceitos, pois nenhum discurso é neutro e incontestável, negar tal fato implica ensinar aos alunos que eles devem acreditar absolutamente nos discursos proferidos pelas figuras de poder. Quando acreditamos no mito da neutralidade, reforçamos as ideologias dominantes que mantêm alguns grupos no poder e outros à margem.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), crítica a educação bancária que concebe o aluno como recipiente em que o professor deposita conhecimento. Ele propõe, no lugar dela, uma educação libertadora em que o aluno é ativo e levado a refletir e questionar sua posição na sociedade e as relações de poder presentes nela. É assim que é possível a libertação dos oprimidos e a mudança social. Isso é possível apenas com o desenvolvimento do pensamento crítico. Muito da teoria do LC se deve ao autor.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID/Inglês é um projeto institucional que permite aos participantes praticar o ensino e estudar o contexto educacional público. Em uma experiência no projeto foi possível refletir acerca das relações de poder que envolvem professor, aluno e LD. Nessa distribuição desigual de poder, o aluno fica à margem, ocupando a posição daquele sobre quem o poder é exercido.

O poder socialmente conferido tanto ao professor, quanto ao livro, no ambiente da sala de aula, levou os alunos da turma analisada a considerar os discursos proferidos por essas figuras como verdade. A crença absoluta em discursos está em dissonância com a teoria do LC, que vê a língua como discurso no sentido Foucaultiano, portanto, permeada de ideologias, que nada mais são que percepções. Destarte, a ideia de verdade se torna uma ilusão e, se não há verdade absoluta, devemos questionar os discursos e refletir sobre o modo como construímos sentidos, pois ele é fruto das ideologias discursivas que nos interpelam como sujeitos.

Por fim, acrescenta-se que a escola é o local para que o questionamento das hierarquias de poder ocorra, não o reforço delas, que acontece quando o caráter ideológico da língua é negado e ela é trabalhada nas aulas como sendo neutra.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**: tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33-42.

JORDÃO, C.M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Rocha, C.H.; Maciel, R. F. (orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª ed, 2015, p. 69-90.

JORDÃO, C.M. O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, 2007, p. 21-46.

JUCÁ, L. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 99-119.

JANKS, H. et al. **Doing critical literacy**: texts and activities for students and teachers. New York: Routledge, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou

ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Orgs.). **Formação (Des) formatada**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**: A journal of English language, literature in English and cultural studies. Florianópolis, vol. 69, n.1, Jan/Abril, 2016B. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p161>>. Acesso em: 03 de setembro de 2016.

## A CONDIÇÃO HUMANA DO JOVEM LAZARO DE TORMES, NO CONTEXTO DA PICARESCA ESPANHOLA

**Maria Catarina Ananias de Araújo**

mariacatarinaan@gmail.com

Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB e Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

**RESUMO:** A picaresca espanhola surge enquanto modalidade literária nos séculos XVI e XVII tendo como uma de suas obras máximas *O Lazarillo de Tormes*, que traz consigo uma narrativa totalmente oposta a tradição literária vigente na Espanha daquele período, introduzindo no cenário literário um novo tipo de personagem, o pícaro. Este artigo tem como objetivo analisar a obra: *O Lazarillo de Tormes*, clássico da literatura espanhola, a partir da condição de miséria e exploração vivenciada pelo seu personagem principal o jovem Lázaro, que se torna um pícaro. Contribuições de autores como González (2010), Defant (1975) Lázaro Carreter (1999) e Maravall (1986) entre outros, serão de grande valia para compreensão do papel deste intrigante e importante personagem da literatura espanhola, bem como servirá de base para interpretarmos a condição humana do personagem, seu contexto sociocultural e a dimensão histórica que ela possui. Concluiu-se a importância de analisarmos esta obra em seus aspectos de denúncia e crítica social em

virtude do impacto que ela gerou na literatura espanhola com um novo tipo de personagem, que vive degradado em sua condição humana e se corrompe para sobreviver a fome e sair da marginalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Picaresca.Literatura. Condição Humana. Lázaro.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a condição humana do jovem Lázaro, personagem principal da obra clássica da picaresca espanhola “*O Lazarillo de Tormes*”. No gênero literário picaresco, o pícaro é o anti-herói, aquele que é sempre miserável e sem instrução, desprovido de qualquer virtude, filho de pais sem honra, ainda jovem é lançado ao mundo e para sobreviver se sujeita a tudo.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- O contexto social da obra.
- O caráter de denúncia da narrativa.
- As vivências do jovem Lázaro.

A narrativa picaresca rompe com a concepção tradicional dos romances espanhóis de cavalaria, se opondo a concepção de herói

modelar em vigência com o conceito de anti-herói, mas para além disso, podemos perceber, notadamente na obra *O Lazarillo de Tormes* a presença de uma contundente crítica social implementada pelo autor da obra, que se manteve anônimo. Daí a importância de se analisar o personagem Lázaro durante suas experiências, ocorridas num momento histórico em que a sociedade espanhola vivia intensas contradições e dilemas de cunho político, cultural e social.

Vários autores conceituam a obra em questão como inaugural do gênero picaresco, inovadora em vários aspectos sobretudo na introdução de um novo personagem, o pícaro.

Conforme González (2010):

A designação social “pícaro” parece ter estado reservada, inicialmente, no século XVI, a indivíduos, em geral adolescentes, que ajudavam no trabalho na cozinha dos senhores em troca de comida. Tratar-se-ia de uma situação de servilismo que podia projetar-se na função de criado. Essa condição marginal levaria esses indivíduos a uma existência na qual a astúcia seria o único recurso para a sobrevivência e, por este caminho, à semidelinquência. Por extensão, “pícaro” passaria a designar o indivíduo marginal, astuto e carente de princípios (GONZÁLEZ, 2010, p. 448)

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, investigar o contexto sociocultural do personagem Lázaro com a finalidade de compreender a condição existencial do pícaro enquanto um ser marginal na história da literatura espanhola.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi desenvolvido a partir do recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, tendo por base a leitura de renomados autores sobre a temática em questão, como também a utilização de artigos científicos e resenhas críticas já publicados sobre o romance picaresco.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: González (2010) e (1992) Lazaro Carreter (1999) Defant (1975) e Maravall (1986).

## Pensando o obra

A obra *El Larazillo de Tormes* foi escrita por um autor anônimo, muito embora tenha se especulado bastante quem seria seu autor, nenhum pesquisador conseguiu reunir provas de quem poderia ser, Gonzalez (2010). É fato também, que ela foi escrita em um momento de extrema crise tanto econômica, quanto social na Espanha e de intensas mudanças culturais na Europa. Do ponto de vista literário, surgiu no período que ficou conhecido como o século de ouro da literatura espanhola, por sua vasta e inovadora produção, motivadas pelas transformações introduzidas pelo movimento renascentista.

Em meados do século XVI, *Lazarillo de Tormes* (1552?) se contrapõe radicalmente à narrativa idealista dominante para traçar o perfil crítico de uma sociedade em que um dos maiores impérios da história aparece assentado sobre a corrupção; esta decorre da necessidade de caminhos marginais para a ascensão social, já que a

aventura cavaleiresca como mecanismo de acumulação de riquezas não cedera lugar à especulação e ao trabalho (GONZÁLEZ,2010, p.72).

É num cenário idealista como relata González (2010) onde prevalecia as narrativas baseadas no heroísmo e na honra que surge a primeira edição de Lazarillo, com uma linguagem acessível e coloquial, característica marcante em muitos escritos renascentistas. Conta-se a história de um menino pobre, filho de pais infames, desprovido de qualquer educação, que ao ser entregue por sua mãe a um amo aprende com ele como ganhar a vida através da astúcia e da trapaça.

A descrição acima, nos leva a crer que mesmo com as transformações típicas da renascença a sociedade espanhola ainda parecia insistir na idealização, na aparência, numa falsa religiosidade e no conservadorismo de uma ideologia dominante que estava em ruínas como descreve o autor de Lazarillo em várias passagens da obra.

Do autor de Lazarillo de Tormes nada sabemos. As muitas conjecturas até hoje expostas sobre sua identidade levam a que não possamos optar por nenhuma delas. Mas a obra não deixa lugar a dúvidas: o seu autor não vê com bons olhos a distância que separa a Igreja dos preceitos do Evangelho; ridiculariza uma sociedade fundada nas aparências; satiriza não sintomas de uma degradação, porém um sistema estruturado sobre a corrupção (GONZÁLEZ,2010, p.74)

Dessa forma, corroboramos com a linha argumentativa de González, em que este afirma que *El Larazillo de Tormes* parece tentar desconstruir um ideal de sociedade e de indivíduo que só existia na teoria, para isso a literatura de cunho picaresco é utilizada como ferramenta de crítica social.

Lazarillo de Tormes pareceria ter sido escrito por um daqueles erasmistas que viram ruir seus sonhos de que esse império (o de Carlos I) possibilitasse a realização de sua utopia de um estado cristão universal e pacifista; e quis mostrar, numa valiosa metonímia, o paradoxo dessa entidade política apoiada na aparência como valor para, dessa maneira e na contramão da história, sobreviver não querendo ver o efêmero de sua fortuna. (GONZALEZ,2010, p.72)

É nesse contexto histórico que se desenvolve a vida social e política espanhola e que surge o pícaro, retratado na figura do jovem Lázaro, introduzindo uma nova modalidade de literatura que tem por objetivo realizar uma leitura crítica da realidade vigente.

Não podemos deixar de perceber na obra, um aspecto muito importante, que se trata da fome como um elemento preponderante para nortear as ações do pícaro, visto que ele luta o tempo inteiro contra ela, como relata o próprio Lázaro: “a fome me iluminava, pois dizem que o engenho com ela se aviva, [...]” (ANÔNIMO,2005, p.83). Logo, constatamos que de fato o que parece mover o pícaro antes de qualquer coisa é sua necessidade de comer.

Lázaro, está inserido numa sociedade decadente em todos os sentidos, em que

a aparência de bem-estar contrastava com a realidade de privação com a qual se deparava grande parte dos espanhóis daquela época e que era negada pelo discurso hegemônico. A fome e miséria são uma constante na vida do pícaro.

O papel da fome é um fator integrante da figura humana do pícaro, da situação em que se veio a encontrar na sociedade em que vive, do entorno ameaçador que o acompanha em sua existência, do desdobrar de suas faculdades e do desenvolvimento de suas ações [...] a fome aguça a inteligência, desperta a capacidade intelectual (MARAVALL, 1986, p. 81, tradução nossa).

A fome é o móvel das ações do pícaro Lázaro de Tormes, por sofrer com ela aprende todo tipo de artimanha e trapanças, rouba inicialmente para ter o que comer e depois o “ofício” torna-se além de uma necessidade também um vício.

Frente as adversidades, Lázaro se desprende de qualquer pudor e sem virtudes cabe a ele somente lutar em causa própria, servindo a diversos amos e ao mesmo tempo os enganando e roubando, tendo em vista que a honra pessoal não era seu objetivo e sim a atenuação de sua condição miserável.

Os amos a quem ele serve, ao longo de sua trajetória, notadamente o escudeiro, que esconde sua real condição de decadência social e miséria em prol das aparências, são símbolos da denúncia social que o autor da obra faz, de uma sociedade que prega o bem-estar material cada vez mais restrito, mas que não se permite revelar por questões de vaidade e orgulho. Conforme descreve o próprio personagem sobre o seu amo escudeiro:

E vai pela rua acima, com tão gentil aparência e garbo, que quem não o conhecesse pensaria tratar-se de um parente próximo do conde de arcos, ou pelo menos, o camareiro que o ajudava a vestir-se. [...]. Para evitar muitos pormenores, digo que assim estivemos oito ou dez dias. A cada manhã, ia o infeliz com aquele ar de felicidade e andar altivo a engolir vento pelas ruas, enquanto o pobre Lázaro esmolava comida por ele. (ANÔNIMO, 2005, p.123).

A questão da exploração também está muito presente na obra, todos os amos assim fazem com Lázaro que é obrigado a trabalhar e pedir esmola para seus superiores, supostamente, em troca de abrigo e proteção. A vida de aparências e fingimento buscando forjar uma realidade que não existia, embasada pela exploração daqueles que estão em situação vulnerável dão o tom de denúncia sobre as verdadeiras condições em que se encontrava o império espanhol daquela época.

Em suas vivências, o narrador protagonista e anti-herói, conta sua história desde criança, filho de um pai e mãe desprovidos, seu pai morre e ele criado por um padrasto desonesto Lázaro Carreter (1999). O contexto familiar do jovem é o pior possível, advindo da mais baixa camada social, o menino nasce pobre e vive uma vida inteira degradante tanto material como moral, seu nome, Lázaro de Tormes, advém do local exato de seu nascimento como ele próprio afirma: “*O meu nascimento ocorreu dentro do rio Tormes, razão pela qual tenho esse sobrenome [...]*” (ANÔNIMO, 2005, p. 27).

A própria mãe Antona Pérez o entrega para seu primeiro amo um cego que o ensina todos os artifícios para sobreviver tais como: o cinismo, a fraude, a mentira. O aprendiz assimila os ensinamentos e assim passa a conduzir sua vida, seu objetivo maior era não passar de fome. O cego por vezes trata Lázaro com crueldade apesar de prepará-lo para a realidade “*O cego guia ao menino nas trevas da vida sem evitar-lhe desenganos e quedas*” (DEFANT, 1975, p.13, tradução nossa) é nesse cenário que o pícaro forma sua personalidade.

Lázaro aprende que com o cego que sua vida não será fácil e que ele deve adaptar-se sempre as circunstâncias de cada momento para sobreviver Defant (1975), ao deixar o cego o *Lazarillo* encontra outros amos como tais como: Um clérigo corrupto, que explora o menino para conseguir sua comida. Em seguida, encontra o terceiro amo o escudeiro que falido leva uma vida de aparência, pouco tempo depois Lázaro já na adolescência passa a servir um promiscuo Frade de Mercês, na companhia deste passa muita fome e vive a mendigar pelas ruas.

Temos depois, nosso personagem encontra um novo amo, um homem hipócrita e falseador o buldero que enganava as pessoas pelas ruas e que não lhe dava nenhuma atenção, vai embora e encontra um culto pintor uma figura típica da era renascentista, mais que nada acrescenta a sua condição miserável. Conseqüentemente, ele segue mendigando, mentindo e praticando furtos para conseguir alimentos.

Continuando em sua penúria, ele agora tem como amo um capelão desonesto e oportunista que o dá seu primeiro trabalho com salário, o pícaro permanece com ele durante quatro anos até conseguir dinheiro para comprar uma roupa usada. Já rapaz, conhece um aguacil amo com quem fica pouco tempo. Por último amo, encontra o arcipreste homem com boa condição financeira devido a corrupção que pratica. Este, arranja para o jovem Lázaro uma namorada, sua criada. Esta mulher, com quem Lázaro já adulto, casa é amante do arcipreste, mesmo sabendo do adultério da esposa ele fecha os olhos tendo em vista que casado com ela tinha uma boa posição, já não passava mais fome, morava em uma boa casa e vestia boas roupas.

Dessa forma, percebemos ao longo da narrativa que o autor da obra, em seu anonimato, busca descrever através de seus escritos o retrato da sociedade espanhola daquela época, denunciando a corrupção e o descaso com os vulneráveis que parecia ser uma constante e envolvia os diversos sujeitos sociais e que essa estrutura produzia a miséria e a fome condição na qual vivia Lázaro de Tornos durante a grande parte de sua vida.

Lázaro, representa nesse contexto o pícaro, que vivendo em condições miseráveis Maravall (1986) aprende com aqueles com quem convive a lutar pela sobrevivência abrindo mão de qualquer valor moral.

A obra denuncia em si, uma sociedade hipócrita, desumana e corrupta numa época de extrema crise da Espanha e de transformações históricas importantes, que leva o leitor a uma reflexão sobre a condição humana do pícaro.

Em suma: numa sociedade corrompida, decadente e hipócrita restou ao menino

Lázaro submeter-se aos vícios para atingir seus objetivos que era a sobrevivência diante de condições adversas nas quais nasceu e viveu. Portanto, a picardia não foi uma escolha para pícaro e sim uma condição imposta pelas circunstâncias materiais da existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao introduzir a ideia de um personagem central caracterizado pela: falta de instrução, miséria e astúcia o autor da obra, que preferiu o anonimato, demonstrou uma nova forma de produzir literatura e pensar a sociedade espanhola renascentista, antes pautada na figura tradicional do herói modelar onde se expressava uma visão idealizada do mundo, agora ao contrário temos um modo de fazer literatura baseado na leitura da realidade.

Dessa forma, verifica-se que no contexto da picaresca a obra possui uma inédita e contundente crítica a sociedade espanhola de seu tempo. Principalmente, a vida de aparências e a falsa moralidade que parecia ser uma constante de acordo com as narrações de Lázaro.

Nessa conjectura, podemos afirmar que Lázaro em sua condição humana é um produto de um modelo social em plena decadência e que ignora a situação dos vulneráveis como ele. À margem da sociedade, fome, miséria e corrupção são o móvel da ação do personagem que busca suprir suas necessidades materiais a qualquer custo, numa busca incessante para sair da marginalidade e para garantir sua própria sobrevivência, tornando-se um pícaro.

## REFERENCIAS

ANÔNIMO. *Lazarillo de Tormes*. Edición de Antonio Rey Hazas. Literatura Alianza Editorial. L5036.

DEFANT, Alba. *Lazarillo de Tormes y su experiencia humana*. In: *Cuatro enfoques en la novela*. (Ensayos). Argentina: Universidad Nacional de Tucumán Facultad de Filosofía y Letras, 1975. (Cuadernos de Humanitas – n. 46).

GONZÁLEZ, Mario Miguel. *O romance picaresco*. São Paulo: Ática, 1988.

GONZÁLEZ, Mario. *Prefacio. Lazarillo de Tormes*. São Paulo: Página Aberta; Brasília: Conselheria de Educação da Embaixada da Espanha. 1992.

LÁZARO CARRETER, Fernando. *Lengua castellana y literatura*. Madrid: Anaya, 1999.

MARAVALL, José Antonio. *La literatura picaresca desde la historia social*. Madrid: Taurus, 1986.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**Ivan Vale de Sousa** - Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Letras: Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 13, 14, 16, 17, 20, 22

Ambiguidade 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 80, 103, 119, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 37, 75, 101, 102, 108, 110, 132, 133, 135, 179

### B

Bilinguismo 14, 15, 20

### C

Contexto laboral 60

Contos de fadas 91, 92, 93, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112

Currículo escolar 13, 16, 17, 19

### D

Discursos 13, 14, 18, 19, 20, 22, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 84, 86, 90, 128, 131, 158, 172

### E

Educação linguística 17, 23, 36

Ensino básico 13, 15, 17, 18, 21

Ensino fundamental 1, 2, 4, 11, 36, 37, 42, 180

Equidade 17, 22

Escola regular 15, 18, 20, 42

Escrita 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 25, 33, 34, 45, 50, 53, 72, 73, 92, 99, 108, 109, 130, 165, 178, 189, 198, 199

Euripedes 89

### F

Figura feminina 60, 61, 66

Formação bilíngue 13

### G

Gramática 13, 15, 134, 136, 138, 140, 148, 200

### H

Herta Muller 160, 161, 165

Histórias em quadrinhos 179, 180, 181, 182, 187

## I

Igualdade 17, 20, 136, 164, 174

Inclusão 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 142

## L

Lázaro de Tormes 47, 50, 55

Leitura 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 24, 27, 40, 45, 46, 49, 51, 53, 55, 58, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 127, 128, 129, 130, 131, 153, 160, 162, 163, 164, 165, 179, 180, 181, 188, 191

Letramento 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 35, 36, 37, 39, 42, 112

Língua 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 51, 61, 63, 64, 65, 72, 84, 86, 89, 90, 106, 108, 111, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 155, 181, 189, 198, 199, 200

Língua Brasileira de Sinais 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23

Língua Latina 132, 133, 134, 135, 136

Língua Portuguesa 2, 4, 5, 10, 11, 14, 15, 21, 34, 51, 72, 89, 111, 127, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 147, 181, 199, 200

Literatura 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 72, 74, 91, 92, 95, 96, 100, 102, 108, 109, 110, 112, 120, 124, 143, 148, 160, 161, 165, 167, 168, 169, 179

Livro didático 33, 34, 35, 36, 37, 198, 199

## M

Memes 127, 128, 129, 130, 131

Metáforas 68, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 163

Monteiro Lobato 167, 168

Morfologia 137, 138, 142, 145

## P

Piada 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 60, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

Poesia 7, 113, 117, 118, 152, 156

Psicanálise 64, 95, 101, 102, 103, 109, 111, 112

