

# A SEGUIR, CENAS DO PRÓXIMO CAPÍTULO: UMA REFLEXÃO SOBRE O GÊNERO LITERÁRIO NOVELA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Fernando Teixeira Luiz<sup>1</sup>  
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira<sup>2</sup>  
Berta Lúcia Tagliari Feba<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é problematizar o gênero novela e verificar como ele se inscreve no território da produção literária juvenil. Para tanto, almeja-se refletir sobre a categorização desse gênero textual, definido de modo bastante irregular e heterogêneo, bem como sobre sua inserção nos livros didáticos contemporâneos de Língua Portuguesa. A título de ilustração do gênero em estudo, desenvolve-se uma proposta de leitura da obra *Mais-que-perfeita adolescente*, de Sylvia Orthof (2014), ilustrada por Elisabeth Teixeira, inclusa no PNLD Literário de 2018 e destinada ao Ensino Médio. Em linhas gerais, propõe-se apresentar neste texto uma revisão bibliográfica em torno do gênero textual em questão, sinalizando a polêmica teórica instaurada, sua presença marginal nas escolas e suas potencialidades na formação do jovem leitor.

**Palavras-chave:** Literatura e ensino; Leitura e formação do leitor; Livro didático; PNLD literário.

## In the sequence, scenes from the next chapter: a reflection on the literary genre novel in the formation of the reader

**Abstract:** This article aims to problematize the genre novel and to verify how it is inscribed in the territory of the juvenile literary production. For this, it is desired to reflect on the categorization of this textual genre, defined in a rather irregular and heterogeneous way, as well as on its insertion in contemporary Portuguese language textbooks. As an illustration of the genre under study, a proposal is made to read Sylvia Orthof's *Mais-que-perfeita adolescente* (2014), illustrated by Elisabeth Teixeira, included in the Literary PNLD in 2018, destined for High School students. In general terms, it is proposed to present in this text a bibliographical revision around the textual genre in question, signaling the established theoretical controversy, its marginal presence in schools and its potentialities in the formation of the young reader.

**Keywords:** Literature and teaching; Reader's reading and formation; Textbook; Literary PNLD.

---

<sup>1</sup> UNOESTE (fer.luiggi@hotmail.com)

<sup>2</sup> UNESP/Assis (elianegalvao13@gmail.com)

<sup>3</sup> FAPEPE/Presidente Prudente (berta.tagliari@gmail.com)

## INTRODUÇÃO



Uma das temáticas mais polêmicas que envolvem os estudos literários consiste, basicamente, na problematização em torno do conceito de novela. Tanto as teorias da narrativa, quanto a crítica literária vigente, muitas vezes, centram-se no número de páginas do mencionado gênero com o propósito de diferenciá-lo de outros dois igualmente pertinentes na produção estética vigente: o conto e o romance. Em linhas gerais, especialistas na área estabelecem as fronteiras entre as três categorias com base na extensão textual.

Assim, ganha destaque o conto, como um gênero textual caracterizado pela concisão, com um conflito devidamente demarcado no enredo, e o romance, com uma estrutura bem mais complexa, revestida de um número maior de complicações e que abrange um espaço temporal nitidamente longo se comparado ao conto. A novela, por sua vez, situa-se entre os dois gêneros textuais, trilhando por uma efabulação não tão concisa como o conto e nem tão complexa quanto o romance. É justamente tal subjetividade inscrita na definição proposta que torna plausível uma abordagem um pouco mais detalhada acerca das especificidades da novela.

Entende-se por gênero textual, conforme Marcuschi (2010), a classificação que se atribui - a partir de critérios externos (sociocomunicativos e discursivos) e de critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade - a textos materializados em situações comunicativas recorrentes, como romance, conto, novela, conferência, entre outros.

Neste artigo, busca-se justamente problematizar o gênero novela, verificando como este se inscreve no território da produção literária juvenil. Para tanto, divide-se este texto em três partes. Na primeira, reflete-se sobre a categorização desse gênero textual, definido de modo bastante irregular e heterogêneo, a partir das contribuições teóricas de Nelly Novaes Coelho (2000), Ana Maria Kaufmann e Maria Helena Rodríguez (1995), Massaud Moisés (1969), Yves Stalloni (2001) e Salvatore D'Onofrio (2007). Na segunda, sobre sua inserção nos livros didáticos contemporâneos de Língua Portuguesa. E na terceira, a título de ilustração do gênero novela, desenvolve-se uma proposta de leitura da obra *Mais-que-perfeita adolescente*, de Sylvia Orthof (2014), ilustrada por Elisabeth Teixeira, inclusa no PNLD Literário de 2018 - Programa Nacional do Livro Didático, destinado ao Ensino Médio. Para análise utiliza-se

o aporte teórico da Estética do Efeito e da Recepção (ISER, 1996 e 1999; JAUSS, 1994 e 2002).



Em linhas gerais, propõe-se apresentar neste texto uma revisão bibliográfica em torno do gênero textual em questão, sinalizando a polêmica teórica instaurada, sua presença marginal nas escolas e suas potencialidades na formação do jovem leitor.

## NOVELA: UM GÊNERO TEXTUAL EM CONFLITO

Coelho (2000) define o gênero textual novela, como uma extensa narrativa estruturada por várias pequenas narrativas independentes, em que a unidade global do texto se daria mediante um elemento coordenador: o herói, que vive as múltiplas aventuras desencadeadas ao longo da diegese: “Essa estrutura permite que a novela se prolongue, indefinidamente, pelo acréscimo de novos episódios” (p.72). Nesse sentido, não há, como sustenta a estudiosa (2000), um conflito central a ser resolvido, como no romance, mas inúmeras peripécias vivenciadas e desenvolvidas pelo protagonista. Nessa linha, a autora assinala, como exemplos, as Novelas de Cavalaria e, posteriormente, o romance picaresco, apresentado, no vernáculo espanhol, como *novela picaresca*. O primeiro grupo descrito por Coelho (2000) dirige-se aos textos de tom épico que circulavam durante a Idade Média e que propagavam, no território britânico, a lendária figura do rei Arthur - retomado e representado, entre outros autores, por Thomas Malory - e sua paródia edificada no espaço espanhol com o cavaleiro Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes. O segundo grupo volta-se às desventuras da personagem pícaro que, por meio de suas andanças, possibilita ao leitor conhecer alguns aspectos da sociedade hispânica do século XVI.

As pontuações de Coelho, assim, partem do conceito de novela ancorado ao épico e ao romance picaresco, marcado por uma narrativa com a estrutura de um rosário: fatos independentes ligados pela presença de um protagonista, seja ele um herói tradicional, representante de uma coletividade e herdeiro de figuras emblemáticas, como Perseu, Hércules, Arthur ou Beowuff, ou um anti-herói na linha de Lazarillo de Tormes, Guzmán de Alfarache, Pablos de Segóvia, Pedro Malasartes e Geraldo Viramundo. A partir de tal viés, a autora entende, como pertencente ao gênero novela, as narrativas do realismo



maravilhoso rubricadas por Lewis Carroll, *Alice no país das maravilhas*, e Carlo Collodi, *As aventuras de Pinóquio*. Dada a abrangência da exposta definição, seria possível estendê-la para a produção de C. S. Lewis, com as *Crônicas de Nárnia*, J. K. Rowling, com a série *Harry Potter*, e Rick Riordan, com o itinerário de *Percy Jackson*.

Kaufmann e Rodriguez (1995), partindo de uma abordagem similar, sugerem que a novela comporte um núcleo de personagens bem mais expressivo que o conto, como também um número maior de complicações, particular detalhamento de espaços e cenas, além da projeção de personagens secundárias de explícita relevância. As autoras (1995), ao igualmente admitirem a presença de unidades narrativas menores e independentes que se articulam mediante a presença de um herói, aproximam-se em suas definições das de Coelho (2000). Mais uma vez, toma-se como referência as histórias do ciclo bretão e dos romances picarescos de sólida pertinência nos estudos literários. Assim, as estudiosas (1995), em sua apreciação crítica, apontam os mesmos títulos elencados por Coelho (2000), como também as parte das definições do crítico Moisés (1969), ao entenderem a novela como uma estrutura composta por unidades dramáticas que, embora não sejam subordinadas, alinham-se a um eixo nuclear.

Para Moisés (1969), as novelas, de modo geral, abrangem as narrativas em terceira pessoa, muitas vezes, firmadas em torno de narradores heterodiegéticos que evitam digressões e tecem discursos marcados por “metáforas diretas, simples, despojadas” (p.67). Importa observar que, malgrado apresente algumas afinidades com os autores citados, o crítico (1969) trilha caminhos distintos com posições que, em muitos momentos, destoam das de outros. Prova disso está no fato de considerar *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo, como uma novela. É notório que a obra se consolidou, durante décadas, como um romance histórico. A saga da família Terra Cambará – apresentando unidades narrativas diferentes que agregavam o itinerário de personagens emblemáticas, como Ana Terra, Capitão Rodrigo Cambará, Bibiana, Bolivar, Luzia e Licurgo – está interligada não pela ação de um herói, mas, sobretudo, pelas intervenções do tempo, que constitui o agente capaz de transformar as gerações de herdeiros de Ana Terra e do Capitão Rodrigo.

Assim, Moisés (1969), responsável por um dos trabalhos pioneiros que se debruçam sobre o gênero em questão, realiza uma longa abordagem histórica acerca da novela, apontando a “pluralidade dramática” como a principal característica estrutural a ser examinada. Para o crítico, as unidades dramáticas

são regidas por conflitos particulares. Desse modo, se o conto é edificado mediante uma unidade dramática, a novela, não obstante, será constituída por uma “feira de contos encadeados” (MOISÉS, 1969, p.63). Atrelado à pluralidade dramática, Moisés (1969) intercala outro aspecto igualmente significativo; a “sucessividade”. As unidades dramáticas são inseridas, assim, em ordem cronológica, linear, uma após outra. Contudo, o autor intercala um dado bastante pertinente: “não se trata duma sucessividade rigorosa, pois as partes não formam compartimentos estanques” (p. 64).

Peterson José de Oliveira, ao comentar o estudo de Moisés, ressalta outro traço igualmente pertinente na obra *A criação literária*:

A sucessividade da novela também se caracteriza pela substituição dos personagens ao longo da trama. Desse modo, um personagem que era protagonista numa novela, na sequência da mesma ocupará um segundo plano, sendo substituído por um secundário que passa então a protagonista. O escritor teria a liberdade de continuar quase infinitamente a trama, por meio da sucessão de grupos de personagens (2010, p.145).

Além da pluralidade dramática e da sucessividade, Moisés (1969) volta-se à questão do tempo, como outro eixo a ser verificado na abordagem do gênero em discussão. Assevera que a novela, além de seguir uma trama linear, essencialmente cronológica, horizontal, concentra a ação na ausência de uma unidade espacial. Isso se justifica em razão das peripécias das personagens, que se deslocam por lugares ermos em meio ao longo fluxo narrativo: “Por isso, o novelista é dono absoluto da geografia ficcional, e pode conduzir as personagens, ou deixar que elas o façam, para pontos distantes e variados” (1969, p.65). Como a novela se caracteriza pelo desenrolar de uma geografia fictícia, com o propósito de servir de cenário para a ação física ou dramática da personagem, é tal ação o que realmente importa no gênero, conforme Moisés (1969).

De acordo com Stalloni (2001), a história do gênero novela constituiu-se em quatro etapas: 1. Idade Média, na França, inspirada sobretudo no *Decameron*, de Boccaccio, embora este seja de 1350, influenciada por trovas e contos em versos medievais; 2. Renascença do século XVI, quando ocorre seu desenvolvimento enquanto gênero textual. Nesse contexto, mantém-se o viés escatológico, mas tem início uma inspiração mais elevada proveniente do desenvolvimento das correntes humanistas e de ética religiosa; 3. Época clássica,

em que grandes escritores dedicam-se ao gênero, marcado pela narrativa breve, como forma de resistência ao “alongamento desmedido do romance” (p.111). Nesse período, o modelo a ser seguido é o espanhol, não mais o italiano e, assim, ganham relevo as *Novelas exemplares*, de Cervantes, *As novelas francesas*, de Sorel, entre outras. O caráter específico da novela, quanto à extensão reduzida de páginas, é desconsiderado; 4. Época moderna, a novela é eclipsada pela preferência do conto, no século XIX, recebe atenção de Balzac, Nerval, Zola, Maupassant, entre outros, que contribuem para seu estabelecimento como gênero textual.

Quanto à definição de novela, Stalloni (2001), ressalta que, na etimologia da palavra, encontram-se os sentidos de relato (narração) e imediatismo (brevidade). No que concerne à estética da novela, o crítico aponta que somente a brevidade não a justifica como gênero, pois há inúmeras formas breves na literatura. Desse modo, sintetiza em três pontos suas particularidades: 1. unidade de ação, fórmula proveniente da arte dramática, a qual indica que o argumento de uma novela pode ser, em geral, resumido em uma única frase. Justamente, por isto, a novela é feita para ser lida rapidamente e de forma contínua – fugindo da leitura truncada do romance –, sem requerer muito tempo do leitor e impactando-o pela velocidade. Essa abordagem, proveniente da brevidade, produz um efeito de sentido de um universo fechado, autônomo, sem que o leitor tenha expectativas sobre outras peripécias suplementares. Trata-se de um universo factual fechado em si, circular; 2. narração monódica, cujo tratamento é simplificado e restrito, em geral, a um único narrador que conduz a história do começo ao fim. Como narrativa breve, a novela restringe ou mesmo exclui a descrição, o retrato. Valoriza o efeito de surpresa que, no geral, concentra no epílogo. Tem início em *medias res*, a fim de evitar rodeios e aproximar-se mais rapidamente do clímax e do desenlace. Quanto aos operadores de tempo e espaço na narrativa, limita-os a um lugar e época determinados; 3. verossimilhança, a novela fornece uma visão de mundo apresentada como “verdadeira”. Por isso, aproxima-se do *exemplum* medieval, forma narrativa breve que objetiva fornecer uma lição, ou de seu oposto cronológico, do *fait divers*, que visa a revelar uma verdade imanente. Para tanto, pode conferir voz aos desvalidos, desfavorecidos, em especial, porque enquanto forma literária, visa à resolução de uma crise ou de apresentar em palavras uma prestação de contas.

Segundo D’Onofrio (2007), a novela não pode ser considerada como história curta, como meio-termo entre conto e romance. Para o estudioso, o gênero possui características estruturais e semânticas peculiares. Nesse gênero

literário, a fábula novelesca não se centra sobre uma única história ficcional, pois seu enredo compõe-se por uma pluralidade de histórias encaixadas a uma macrofábula. A estrutura da narrativa é aberta, justamente porque se pode acrescentar, se for necessário, mais um episódio ou personagem, bem como deslocar a ação para outro espaço e temporalidade. A distinção do romance advém da ausência de uma estrutura fechada, com uma história demarcada por início, meio e fim bem definidos, em geral, em torno de um protagonista. Para o crítico (2007), a novela não tem compromisso com a verossimilhança, seus acontecimentos podem ser fantasiosos ou regidos pela “psicologia do inconsciente coletivo: a beleza triunfa sobre a feiura, o amor sobre o ódio, a verdade sobre a mentira, enfim, o bem sobre o mal. Trata-se da idealização da vida nos moldes da literatura de massa, conforme [...] [o] conto popular” (p.102). D’Onofrio (2007) aproxima a novela literária do folhetim eletrônico – telenovela –, definindo-os como dotados de história prolixa, proteiforme e idealizante. Assim, para que se evite oscilações terminológicas, o estudioso propõe que se classifique toda narrativa ficcional de longo porte e de estrutura fechada, como romance, distinguindo-o da novela, pela brevidade e estrutura aberta. Na categoria novela, entraria somente a literatura de ficção produzida em séries, capítulos ou fragmentos, que idealizam a realidade e suscitam a impressão de jamais acabarem.

Ao se observar os apontamentos elencados, pode-se perceber uma diversidade de concepções direcionadas ao debate sobre o gênero novela. Os critérios de identificação desse gênero são incertos, justamente por isso, Stalloni (2001, p.118) afirma que se trata de um “gênero fugidio”. O que se encontra, muitas vezes, acaba sendo uma definição bastante incipiente em torno da problemática, centrada, basicamente, no número de páginas de cada gênero, relegando a segundo plano as particularidades que carecem de uma apreciação crítica mais pontual. Nesse sentido, a novela seria definida, a partir de um critério quantitativo, ou seja, como uma modalidade intermediária, não tão concisa como o conto e nem tão extensa como o romance.

## A NOVELA NOS LIVROS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS

Na contemporaneidade, os livros didáticos são compostos por gêneros textuais diversos, sejam aqueles de linguagem verbal mais simples que fazem parte do cotidiano (listas, receitas, notícias, entre outros) ou de linguagem não

verbal (anúncios publicitários, placas, entre outros) ou ainda gêneros mais complexos, de natureza literária (poema, conto, novela, entre outros). Esses materiais didáticos, muitas vezes, guiam o trabalho docente e as práticas escolares, constituindo concepções acerca do que é literatura e de como pode ser o seu uso em sala de aula. Justifica, então, que reflexões a respeito da leitura do texto literário em sala de aula sejam feitas, pois são produtivas ao revelarem os variados e instigantes caminhos do letramento literário. Segundo Mirian Hisae Y. Zappone (2007), conhecer práticas de letramento literário existentes na escola e em diversos âmbitos sociais pode contribuir para pensarmos na relação entre escola e vida social, a fim de privilegiarmos ações que formem sujeitos com tipos de letramento cada vez mais variados e com graus cada vez maiores.

Ainda que tenhamos consciência de que a escola é conhecedora da importância fundamental da leitura literária para a formação de leitores e que ela pode privilegiar momentos para a efetiva experiência estética, o livro didático tem ofertado pouco espaço para esse tipo de abordagem. As propostas de leitura nesse suporte não asseguram debates reflexivos acerca de temas e questões humanas que fluem do texto literário, também não promovem interpretação aprofundada que fomente o conhecimento de autores e obras, gerando a compreensão de implícitos no texto literário advindos de sua linguagem plurissignificativa. Enfim, a exploração do texto literário no livro didático não visa à função social da literatura de romper com conceitos prévios do leitor e ampliar, pela emancipação desses conceitos, seus horizontes de expectativa (ISER, 1996 e 1999; JAUSS, 1994). A novela, nesse cenário, é invisível.

Ao investigarmos oito coleções de livros didáticos que compõem o catálogo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), notamos que o gênero novela não compõe unidades de ensino dos livros voltados para o Ensino Fundamental e aparece em apenas um momento em um dos volumes direcionados ao Ensino Médio. O Programa tem como objetivo fazer avaliação e distribuição de livros didáticos, literários e de materiais de apoio ao trabalho de escolas públicas cadastradas no censo escolar. Neste artigo, não se objetiva questionar a qualidade do Programa. Antes, visa-se realizar uma pesquisa exploratória em coleções desses dois segmentos de ensino para verificar e compreender a presença do gênero literário novela em sala de aula, por meio de uma investigação em seus livros didáticos, já que esses livros delinham e conduzem as práticas pedagógicas. O quadro abaixo apresenta os

segmentos de Ensino, a quantidade de volumes das coleções, o título, o autor e os dados catalogais dos livros:

t.

segmento	título	Autor	edição	cidade	editora	no	volumes
Ensino Fundamental	<b>Português:</b> língagens	CEREJA, William; COACHAR, Thereza	9. ed. reform.	São Paulo	Saraiva	01 5	4
Ensino Fundamental	<b>Universos:</b> Língua Portuguesa	Obra coletiva elaborada por Edições SM	3. ed.	São Paulo	SM	01 5	4
Ensino Médio	<b>Ser protagonista:</b> Língua Portuguesa.	Obra coletiva elaborada por Edições SM	2. ed.	São Paulo	SM	01 3	3
Ensino Médio	<b>Português:</b> língua e cultura	FARACO, Carlos Alberto	4. ed.	Curitiba	Base Editorial	01 6	3
Ensino Médio	<b>Português contemporâneo:</b> diálogo, reflexão e uso	CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane		São Paulo	Saraiva	01 7	3
Ensino Médio	<b>Língua Portuguesa:</b> linguagem e interação	FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton	3. ed.	São Paulo	Ática	01 6	3
Ensino Médio	<b>Português:</b> contexto, interlocução e sentido	ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela	3. ed.	São Paulo	Moderna	01 6	3
Ensino Médio	<b>Veredas das palavras</b>	ALVES, Roberta Hernandes; MARTIN, Vima Lia	1. ed.	São Paulo	Ática	01 6	3

A sondagem desses livros revela que o ensino de literatura no Ensino Fundamental II praticamente não é contemplado, porque as unidades de ensino não têm como ponto de partida o texto literário ou um tema que faça uso dele para estudo e debate. Esses livros, embora privilegiem diversos gêneros textuais de modalidades discursivas variadas, como informativa, jornalística e publicitária, não conferem destaque ao texto dotado de valor estético. Ainda que o estudo de múltiplas formas da escrita seja importante, a omissão de textos da esfera literária demonstra um modo de articular conteúdos e objetivos de ensino, e de aprendizagem que revelam uma hierarquização ideológica de textos, autores e leituras. Desse modo, transparece nesses materiais a ideia de

que literatura pertence somente aos conteúdos do Ensino Médio, segmento para o qual o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa são compartimentados. Como se pode notar, com a exploração dos livros didáticos, poemas e trecho de contos até permeiam os livros, entretanto, a finalidade de sua leitura não converge para a formação do leitor literário, uma vez que professor e aluno seguem os exercícios propostos, muitas vezes, com a meta de verificar o que se leu, sem compreender as peculiaridades fundamentais da escrita literária. Assim, o livro didático não organiza suas unidades para a diversidade de gêneros que caracterizam a cultura letrada, nem contempla a diversidade de tipos de letramento que constituem e atribuem funções aos textos.

Os livros do Ensino Médio, por sua vez, comumente estão divididos em frentes de estudo, como redação, gramática e literatura. Esta última está organizada de modo cronológico, com exposição de história da literatura e de características de autores, bem como por meio de fragmentos do cânone predominantemente brasileiro, de modo a dispensar chaves interpretativas que possam desencadear nos estudantes a descoberta de sentidos, de estilos de escrita e das propriedades que singularizam os textos. Seria importante que a escola, ambiente formal para aquisição de letramento literário, pudesse proporcionar uma experiência particular com a leitura do texto literário, que levasse o aluno a ler as múltiplas possibilidades que o texto dessa natureza é capaz de produzir. Se assim o fosse, o leitor viveria uma experiência estética, a qual tem como função social ser “mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação”, bem como tende a “libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano” (JAUSS, 2002, p.101-102). De modo geral, porém, os alunos cumprem tarefas escolares por meio das atividades propostas para a leitura e não compreendem o que leem, não se apropriam das convenções da produção artística e recebem a interpretação indicada no material didático utilizado pelo docente.

O estudo do gênero textual novela está presente no volume terceiro do livro *Português: contexto, interlocução e sentido* (2016). O livro compõe-se por seis capítulos dedicados ao estudo da redação, por oito capítulos dedicados aos estudos da gramática, também por oito voltados à literatura, e há uma seção especial a respeito da literatura africana. A menção à novela é feita no capítulo sétimo, intitulado “A prosa pós-moderna”, cujo estudo se lança para narrativas produzidas por João Guimarães Rosa e Clarice Lispector e busca destacar o experimentalismo no uso da linguagem (p.110), os temas recorrentes, como sanidade, loucura, bem, mal, amor, ódio, morte e dor (p.109-110). Para tanto, a

novela *Campo geral*, de Rosa, é citada como exemplo de texto dotado de valor estético, por meio de um trecho reproduzido (p.112) para análise, seguido de cinco questões. Esse trecho narra o momento em que o protagonista Miguilim recebe a visita de um médico, Dr. José Lourenço, que, percebendo a miopia do protagonista, fornece-lhe óculos. Em seguida, esse médico leva o herói mirim para a cidade, a fim de encaminhá-lo à escola e, assim, assegurar sua aprendizagem e competência para o trabalho. Trata-se do final da narrativa, em que se descobre que a miopia dificultava a vida do garotinho, mas também se percebe a vivência de um rito de passagem, porque a saída de casa e a capacidade de enxergar, por meio das novas lentes, podem significar a entrada em uma nova fase de desenvolvimento humano e amadurecimento.

As questões propostas para análise do trecho (2016, p.112) almejam reconhecer quem é o Dr. José Lourenço (pergunta 1), a sensação do menino ao enxergar (pergunta 2), o ponto de vista narrativo sob o olhar de Miguilim (pergunta 3), a insegurança dele diante das mudanças (pergunta 4) e as sensações transmitidas ao leitor pelo que ocorre com o personagem (pergunta 5). A título de exemplo, a fim de ilustrar o que ocorre nas questões propostas, a última delas quer saber: “De que maneira a partida comovente de Miguilim é transmitida ao leitor?” (p.112). Abaixo dessa questão, há um tópico com a declaração: “Essa narrativa mostra o processo de amadurecimento de Miguilim. Explique de que maneira a descoberta da miopia e sua partida simbolizam esse amadurecimento” (p.112). Sendo assim, não restam dúvidas de que o livro didático propõe perguntas às quais responde nas questões subsequentes ou em explicações sobre elas. Fica evidente na questão cinco que a interpretação é exposta e prontamente dada ao estudante, tolhendo sua leitura e as descobertas que ele poderia realizar do texto, ainda que se trate de um fragmento. A propósito, a interpretação se torna mais difícil, porque o enredo apresentado já está em curso, ao qual se chega em um ponto bastante importante da composição do personagem, mas sem muita construção de sentido para o leitor. Os personagens precisam ser compreendidos, bem como as relações ao seu redor, ainda, os modelos de texto que os alunos vão construindo pautam-se nesses fragmentos, que ora se fazem com o início da narrativa, ora com o desenvolvimento, ora com o final, distorcendo-se, portanto, conceitos de texto narrativo.

Vale salientar desta proposta de ensino da literatura que as características da linguagem pós-moderna salientadas no texto expositivo, que compõem este sétimo capítulo do livro didático, não são retomadas, nem mesmo é sugerido o seu estudo, por meio das questões de análise do trecho de *Campo geral*. Soma-

se a isso a constatação de que o gênero novela não é estudado, porque não são apresentadas características de sua estrutura composicional, de sua função social e de seu contexto de produção, nem na parte teórica da unidade de ensino e nem nas questões sugeridas para análise do trecho.

As atividades propostas pelos materiais didáticos não devem, nesse sentido, restringir a interpretação ou deixar de propiciar ao leitor novos questionamentos. É concebível, claro, que as questões concernentes ao texto não oferecerão respostas para tudo o que ele comporta, mas terão de dar ao leitor o direito de interrogar a si mesmo, de refletir acerca do encaminhamento do enredo, de alegrar-se ou angustiar-se diante das situações vividas pelos personagens. É justamente por essas características que o diálogo entre texto e leitor permanece, pois a literatura, de acordo com Marisa Lajolo:

não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. [...] Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação (1982, p.43).

Assim, a literatura faculta um olhar desautomatizado, conecta o mundo exterior com o interior e potencializa a percepção de nós mesmos e do universo que nos cerca. Cumpre a função social de desenvolvimento do homem, porque pode formá-lo, além de permitir-lhe a reflexão diante de ações de seus pares, o entendimento de sentimentos, a compreensão de relações sociais (CANDIDO, 1995). O letramento literário, dessa maneira, é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67), ou seja, é uma prática social que faz uso da criação literária. Cabe à escola, então, promover o domínio dessa forma textual para que o sujeito atinja o letramento.

Conforme Graça Paulino (2008), a leitura literária precisa ultrapassar o contexto de urgência da sociedade atual, a fim de ser concebida em um contexto cultural que, para além do escolar, esteja relacionado com o cotidiano, com uma visão crítica diante do mundo, com a criatividade, com a vida social. Assim, esse modo particular de ler se torna efetivamente uma forma de letramento porque se integra à vida das pessoas. Essa concepção justifica a

relevância social da motivação para ler literatura nos dias atuais, uma vez que se constitui em uma leitura que deveria ir além do que a escolarização proporciona (ou o que minimamente deveria proporcionar).



## **MAIS-QUE-PERFEITA ADOLESCENTE: UM NARRADOR SOB SUSPEITA**

Se partirmos dos pressupostos de que o gênero novela se estrutura de forma mais breve que o romance e mais extensa que o conto, por intermédio de quadros dramáticos interligados pelo itinerário de um herói, podemos aproximar tais concepções à obra *Mais-que-perfeita adolescente*, de Sylvia Orthof (1932-1997), ilustrada por Elisabeth Teixeira, da edição de 2014 com 64 páginas. Esse livro compõe o PNLD Literário de 2018, destinado ao Ensino Médio e se insere na categoria novela. Conforme seu Guia, seus temas são: o jovem no mundo do trabalho e projetos de vida.

Seu enredo apresenta as peripécias de uma narradora autodiegética, Bia, de quatorze anos que sonha em ser escritora. Diante das atitudes de sua professora Inácia, que revisa seus textos e reprova seus originais na pequena editora da qual é proprietária, a heroína desenvolve planos para assassiná-la, por meio de um crime mais-que-perfeito. Justamente sobre esses planos dialoga com o leitor, permeando-os com seus dilemas e inquietudes próprios da adolescência. Como o título da obra indica, bem como o desejo de um crime cujo epíteto remete à temporalidade verbal, nota-se que a trama utiliza a função metalinguística da linguagem para suscitar em seu leitor implícito reflexões acerca do processo de criação literária.

Revela-se, no discurso da protagonista Bia, a projeção de uma narradora que, embora seja pouco confiável, busca, por meio da urdidura de seu relato, seduzir seu leitor implícito e, pelo discurso cômico, irônico e dramático, mantê-lo fiel à leitura. Encontra-se, por conseguinte, na mesma condição do protagonista epônimo de *Lazarillo de Tormes* (1554) ou de Bentinho em *Dom Casmurro* (1900), seduzindo o destinatário, a partir de uma retórica que mistura o léxico de uma adolescente rebelde – com todos os anseios e receios inerentes a essa faixa etária – a uma postura bastante irônica, e às vezes amarga, perante as adversidades do próprio cotidiano. As desventuras dessa narradora ardilosa podem ser visualizadas de imediato. O primeiro parágrafo da obra revela sua

insubmissão, contrariando as expectativas dos adultos que com ela convivem, abordando-os como alvo de sua inconstância. O próprio leitor, inclusive, é surpreendido pela narradora, nas páginas dedicadas ao prefácio, como uma possível *vítima de seu discurso*:

Decido que sou escritora. Se você não estiver de acordo, dane-se!  
Sei que tenho talento.  
Eu tinha que ter algo de bom, né? As pessoas vivem dizendo que sou respondona, metida a coisa, que não me enturmo... (2014, p.9).

Pode-se observar que a questão identitária é relevante na obra, a heroína, em seu discurso, demonstra resistência a categorizações de pessoas de seu convívio, afirmando que elege seu próprio destino, independente, inclusive, da opinião do leitor com que dialoga. Em outras circunstâncias (quadros), mediante o enfoque confessional, a protagonista expõe suas próprias experiências ou as de outros, por ela testemunhadas, como fatos deploráveis, passíveis de sátira. Vale destacar que a pontuação, marcada por reticências e pontos de exclamação, também define essa retórica voltada tanto para a projeção da interação com o leitor que necessita deduzir o que ficou implícito, quanto para a dramatização das emoções da heroína, visando ao efeito cômico. Um exemplo da exploração do humor, na esteira das produções pós-modernas (HUTCHEON, 1991), avulta na dessacralização de figuras enaltecidas pela tradição da cultura ocidental, como por exemplo, seu juízo de valor sobre a imagem da *mãe*:

Graças a Deus, mãe a gente só tem uma! Eu não aguentaria ter duas, ou três, nunca!  
Quando eu era criança, eu amava minha mãe. Agora, confesso que tem momentos em que penso em largar tudo, fugir de casa, ser garçoneiro em Barcelona... (ORTHOFF, 2014, p.17)

Imagens e situações como essas geram humor também pelo fato de representarem um mundo que foge ao esperado, diferente daquilo que se convencionou conceber. Um mundo às avessas que, justamente por isso, promove o riso e a visão crítica diante do choque de ideias consensuais sobre o papel de uma mãe, por exemplo. Pode-se notar que todo discurso dessa personagem protagonista é pautado pela paródia, subvertendo assim conceitos

tidos como consensuais nas relações em sociedade. A partir de uma sucessão de fatos (típica da expressão novelística) e de uma trama nitidamente linear, explicita-se ainda no discurso da adolescente Bia, protagonista e narradora da obra, os vínculos dialógicos com Emília. Tanto na heroína de Orthof, quanto na de Lobato, ganha força a insubmissão, a coragem e a linguagem revestida de comicidade, plena de neologismos, autorreferencialidade, intertextualidade e comparações inusitadas.

A esse respeito, vale observar a explicação oferecida pela adolescente com o propósito de desvendar o lendário sorriso de Mona Lisa. Para tanto, recorre aos artifícios da ironia. Sua intenção é criticar a miséria configurada em seu primeiro salário, o que gera, no texto, considerável efeito de comicidade: “Botei um sorriso de Mona Lisa e aceitei. Será que o tal sorriso da Mona Lisa era um disfarce? Vai ver, o Leonardo da Vinci ofereceu um salário mínimo pra ela posar; ela ficou enfurecida, mas não tinha outro jeito...” (2014, p.28).

Outra das marcas da retórica de Bia está nas digressões. A heroína constantemente intercala em sua narrativa longos devaneios, exibindo ao leitor suas mais íntimas vontades. O efeito de humor é produzido pela desconstrução das figuras históricas que perambulam em seus sonhos, além da dissimulação de que, mesmo em uma fantasia, sente vergonha de tirar o tênis que, apesar de belo, produz mal cheiro:

Mozart chegaria perto de mim, ele mudaria de século só por minha causa, e eu estaria de tênis.

- Eu te amo, love you, Bia!

Mozart tiraria a peruca branca, aquela roupa de cetim azul, as meias, os sapatos de verniz com fivelas. Mozart estaria quase despido, usando ceroulas...

Mozart começaria tirando minha roupa... Tiraria minha blusa, meu sutiã... Sei que tenho seios bonitos...

Quando chegasse a hora, eu lá, firme, de tênis.

- Tira os sapatinhos, amor! - diria ele. Mozart ignoraria o termo “tênis”, com certeza.

- Não, eu tenho uma fantasia sexual, meu Johann Sebastian!

- Eu não sou Johann Sebastian. Você me traiu com Bach?

- Perdão, comecei a me interessar por música clássica faz pouco tempo. Eu entendo mais de Madoma, sabe?

[...]

Pronto. Mozart se danou e foi embora.

Ainda bem que não tirei o tênis! (2014, p.53-55)

Não raro, um elemento importante a ser assinalado no fragmento está no repertório lexical utilizado pela personagem. Instaure-se aqui o uso de termos da língua inglesa, neologismos com a intenção de não apenas gerar o efeito cômico, mas, principalmente, explorar a versatilidade da adolescente em cunhar novos termos (“coiso”, “sacрана”). Em outras cenas, Bia chega a variar suas construções, empregando sintagmas que causam certo estranhamento no leitor e, por conseguinte, geram o riso, por exemplo, quando emprega as expressões “pré-defunta”, “pós-modernículo” e “silêncio lixento”, entre outras. Claro que essa estratégia não é novidade na história da literatura para jovens, uma vez que o próprio Lobato, com criação de Emília, insere uma arrojada personagem que igualmente explora os vários recursos oferecidos pela língua, lançando termos que imprimem originalidade e dinamismo aos diálogos mantidos com os netos de D. Benta. Ruth Rocha, na mesma linha, potencializa sua personagem Marcelo, possibilitando um curioso olhar em torno da palavra, por meio de lexemas inéditos.

Além dos dados anteriormente polemizados, ganha força no discurso de Bia a veiculação de momentos de reflexão acerca da construção da própria narrativa, inclusive, de termos afastados no tempo, como o vocábulo “tênis”, desconhecido para Mozart. Tem-se, dessa forma, a literatura discutindo a própria literatura, em plena coerência com os demais escritores caudatários ao modelo proposto por Lobato. Explicita-se ao leitor, nesse sentido, o conjunto de regras que rege a arquitetura textual de *Mais-que-perfeita adolescente* (2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Mais-que-perfeita adolescente* (2014), a narradora - uma adolescente a tecer os fios de sua própria história - evidencia total consciência de que o relato por ela apresentado se configura como ficção. A maior evidência disso se dá no desfecho, em que a protagonista anuncia que o enredo de seu livro foi elaborado em primeiro de abril - indicador que permite ao leitor rever as verdades até então expostas pelo narrador falacioso. Instaure-se, assim, uma lacuna que suscita produtividade desse leitor que precisa rever suas hipóteses de leitura (ISER, 1996 e 1999).

Rompe-se, desse modo, a preocupação mimética de representação da realidade, sublinhando-se o caráter dinâmico e essencialmente metaficcional da

novela. Não obstante, acentuam-se ainda, nas digressões de Bia, momentos de reflexão acerca da literatura como objeto de prazer, e não de trabalhos escolares. Trata-se, sem dúvida, de uma observação que possivelmente reflete o posicionamento da própria autora – Sylvia Orthof – e que encontra respaldo na retórica da crítica literária brasileira contemporânea.

Perante as citadas características, cumpre citar a intertextualidade, a paródia, a metalinguagem, a representação de garotos emancipados e a preocupação em divertir o destinatário, e não em instruí-lo a partir de uma postura moralizante, escolar ou unicamente pedagógica. É o humor, contudo, o elo que mais aproxima a obra de Orthof da produção infantil de Lobato. Se este recorre a comparações inusitadas, à ironia e ao uso de neologismos para gerar o efeito cômico, a primeira não destoa dessa conduta, investindo nos mesmos recursos para deleitar o leitor. A personagem Bia ganha relevo na novela de Orthof, ao aproximar-se cada vez mais da implacável boneca de Lobato, revelando-se também audaciosa, arrojada e “tagarela”. Enquanto Emília investe em suas memórias, responsabilizando-se por uma escritura revestida de verdades e mentiras, Bia, senhora de sua própria narrativa, também rubrica uma história pouco confiável, instituindo um relato pleno de digressões e que se revela, no desfecho, a mais pura ficção. Em ambas, o jocoso se eleva como principal marca em seus respectivos discursos, materializando-se no olhar crítico e corrosivo que exibem perante o meio em que se encontram.

Esse jogo com o leitor pauta-se por lacunas, vazios, que inclusive compõem a mancha tipográfica, e requerem interação, por meio do imaginário. Pela comunicabilidade que a obra estabelece com seu leitor implícito, além de seu efeito de humor, sua narrativa ativa a produtividade deste e lhe confere prazer. Sua abordagem irônica dos julgamentos de Dona Inácia sobre a produção literária de jovens escritores, revelando seu discurso repleto de artimanhas, amplia os horizontes de expectativa do leitor sobre o mercado editorial e as relações de poder em sociedade. Faz-se necessário observar que a temática de individuação na obra é manifesta pelo construto ficcional, único meio em que a liberdade está assegurada. Desse modo, pela sua expressão metaficcional e dialógica, é bem mais abrangente que a categorização restritiva de temas do Guia do PNLD.

Quanto ao gênero novela, a obra revela-se em viés parodístico, pois o subverte, ao se recusar a fornecer uma visão de mundo apresentada como “verdadeira” ou idealizada. Além disso, em sua estruturação, prevalece o hibridismo de gêneros textuais, próprio da literatura de fronteira, integrando

outros gêneros, como o diário, o romance policial e a composição poética, contribuindo para a ampliação de repertório de leitores em formação.



## REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

D' ONOFRIO, S. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

KAUFMANN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, L. C. (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. amp. Trad., sel. e coord. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p.85-104.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOISES, M. *A criação literária: prosa*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1969.

OLIVEIRA, P. L. Novela, um gênero polêmico. *Revista de História*. Campo Grande, 2010.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Ap.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

STALLONI, Y. *Os gêneros literários: a comédia, o drama, a tragédia. O romance, a novela, os contos. A poesia.* Trad. e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009. (p. 61-79)

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e Prática da Educação.* v.3, p.47-62, 2007.

## LIVROS DIDÁTICOS DISPOSTOS NA TABELA

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016. (Ensino Médio)

ALVES, Roberta Hernandes; MARTIN, Vima Lia. *Veredas das palavras.* São Paulo: Ática, 2016. (Ensino Médio)

CEREJA, William; COACHAR, Thereza. *Português: linguagens.* 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. (Ensino Fundamental)

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.* São Paulo: Saraiva, 2017. (Ensino Médio)

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura.* 4. ed. Curitiba: Base Editorial, 2016. (Ensino Médio)

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. *Língua Portuguesa: linguagem e interação.* 3. ed. São Paulo: Ática, 2016. (Ensino Médio)

Obra coletiva elaborada por Edições SM. *Ser protagonista: Língua Portuguesa.* 2. ed. São Paulo: SM, 2013. (Ensino Médio)

Obra coletiva elaborada por Edições SM. *Universos: Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: SM, 2015. (Ensino Fundamental)



*Recebido em 30/10/2018*  
*Aprovado em 07/01/2019*