



## APLICAÇÃO EM ANÁLISE DO GÊNERO ROMANCE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elciane de Lima Paulino; Orientadora Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo Silva

*Universidade Estadual da Paraíba - profletraschuepb@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir um modelo de aplicação em análise do gênero romance, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, em contexto de sala de aula do 9º Ano do Ensino Fundamental, numa escola pública de Guarabira-PB, a partir de conceitos, termos e explicações em trabalhos sobre teorias de gêneros textuais/discursivos em contextos e práticas sociais específicos, cujas abordagens remontam às teorias sociosemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva. Para delinear a pesquisa, torna-se necessário apresentar uma noção das ideias produzidas por cada abordagem, apresentando e discutindo posições teóricas dos seguintes autores: Hasan, que utiliza aporte da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday), Swales, que retoma a retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) e Bakhtin, que faz uma teoria crítica do discurso – com base nos estudos de Motta-Roth e Heberle (2005); Hemais e Biasi-Rodrigues (2005); Rodrigues (2005); entre outros. A proposta de elaboração didática norteia-se pela sequência expandida sugerida por Cosson (2014). Percebe-se neste trabalho uma inclinação para a abordagem sociodiscursiva, por considerá-la mais abrangente na teorização sobre a própria natureza da linguagem e, portanto, muito propícia a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Gênero textual/discursivo, Elaboração didática, Ensino.

### Introdução

Este trabalho objetiva discutir uma proposta de aplicação em análise de gênero textual/discursivo da esfera artístico-literária: o romance, tomando como objeto de análise a natureza política da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, para o 9º Ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Guarabira – PB. Parte da perspectiva de linguagem como fenômeno de interação verbal, uma vez que as práticas escolares e as relações consubstanciadas nas esferas sociais se dão por meio desse fenômeno.

O romance é um gênero que permite a discussão sobre diferentes aspectos sociais, a plurissignificação dos dizeres, a interdiscursividade e fornece subsídios para a construção de identidades, sendo de grande relevância para análise num contexto de sala de aula.

A pesquisa fundamenta-se em pressupostos teóricos de estudos voltados para os gêneros, principalmente, os estudos de Bakhtin (2000 e 2014), sobre a teoria crítica do discurso e as orientações filosóficas da linguagem; Hasan, que utiliza aporte da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday), Swales, que retoma a retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) – com base nos



estudos de Motta-Roth e Heberle (2005); Hemais e Biasi-Rodrigues (2005); Rodrigues (2005) ; Cosson (2014), sobre a elaboração didática para análise do gênero romance na esfera escolar.

A partir dos estudos teóricos, percebe-se que há uma aproximação entre as abordagens, pelo enfoque social e discursivo sobre a linguagem, como também um distanciamento no que concerne às terminologias e conceitos chave distintos. Embora a pesquisa situe-se na perspectiva dialógica da linguagem, reconhecem-se as contribuições das outras concepções de linguagem não adotadas integralmente.

Na concepção dialógica, a palavra é ideológica, desde a elaboração do projeto discursivo há a presença do outro, do interlocutor, cujas experiências de linguagem permitem designar os gêneros do discurso adequados, conforme as práticas sociais, isto é, as condições específicas e as finalidades da esfera comunicativa da qual participam. A resposta do outro já é antevista durante o processo de formação discursiva, o que reforça a ideia de que os sentidos elaborados intersubjetivamente materializam-se em forma de enunciados concretos, passando por um acabamento de acordo com as convenções estabelecidas e os propósitos comunicativos dos sujeitos.

Assim, a proposta de elaboração de análise do gênero abrange a apreciação das características do gênero romance, aspectos de sua dimensão social, aspectos da dimensão verbal, analisando-o do ponto de vista do enunciado, orientando-se pelo propósito comunicativo (reação-resposta); a posição social do autor e a representação dos personagens, as vozes presentes no gênero textual/discursivo, a materialização linguística no romance.

O artigo divide-se em três seções. Na primeira seção, apresenta-se a concepção dialógica do gênero romance, discutindo brevemente as abordagens das teorias sociossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva. Na segunda seção, discute-se uma proposta de elaboração didática para análise do gênero romance no ensino fundamental, com base na sequência expandida do letramento literário. Na sequência, as considerações finais.

## **1. Gênero Romance: uma abordagem sociodiscursiva**

Desde meados dos anos 1990, quando as pesquisas relacionadas ao ensino de língua começaram a se embasar numa concepção de linguagem como interação, sugerindo que os gêneros textuais/ discursivos fossem tomados como objetos de ensino/aprendizagem, evidenciou-se, conseqüentemente, o surgimento de proposições didático-pedagógicas que possibilitassem aos alunos a apropriação de usos da linguagem em diferentes práticas sociais.



É a partir dessa perspectiva interacionista que o gênero passa a ser uma noção central na definição da própria linguagem. Para Bakhtin (2000), o problema geral dos gêneros jamais fora posto em questão por causa da grande diversidade e heterogeneidade de sua composição, resultante da diversidade e heterogeneidade da atividade humana, o que não permitiria um plano comum para seu estudo.

Segundo Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005), há três tendências dominantes nos estudos sobre gêneros. Essas tendências podem ser elencadas, sucintamente, para fins de apresentação de noções gerais acerca das concepções de gênero e, finalmente, destacar a que mais se coaduna com a proposta de aplicação em análise do gênero romance apresentada na segunda seção.

A primeira tendência é a perspectiva sistemicista de análise de gêneros, também conhecida como Escola de Sidney ou perspectiva sociossemiótica. É aquela que objetiva a estruturação do texto em estágios, partindo do estágio do contexto situacional e cultural no qual o texto se insere para estabelecer uma estrutura esquemática.

Convergem para essa perspectiva os estudos de Hasan, que, segundo Motta Roth e Heberle (2005), discute a importância de estudar a linguagem não como um sistema de regras engessadas, mas como um sistema de representação simbólica de experiências recorrentes nas relações humanas em sociedade.

Por meio da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) – expressão verbal de uma configuração contextual dependente de um determinado conjunto de valores associados a campo, relação e modo –, criada por Hasan, tem-se acesso ao potencial de realização de um determinado texto, inscrito num dado registro.

Essa perspectiva privilegia um enfoque na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; é estudada pelo viés da textualidade, pelas formas de apropriação que se faz da língua em situações formais ou informais, isto é, conforme as adequações linguísticas exigidas pelo contexto da situação.

A segunda tendência é a escola norte-americana ou perspectiva sociorretórica, tendo como um de seus representantes John M. Swales. Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), a perspectiva de John Swales é voltada para aplicação em análise de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais, cujos elementos linguísticos são relativamente padronizados.

Depreende-se que é possível, a partir da identificação de elementos linguísticos, criar uma consciência retórica (ação que se realiza sempre numa situação semelhante). A abordagem se apoia,

portanto, em uma análise linguística que revela muito da construção do texto e das práticas sociais que determinam as escolhas linguísticas que configuram o texto.

As contribuições de Swales para a linguística textual, pelo caráter pedagógico do modelo de aplicação em análise de gênero apresentado, pelas noções de comunidade discursiva, propósito comunicativo, caracterização e definição do gênero, são bastante produtivas, mas ainda não contemplam o todo discursivo de uma enunciação.

Por último, a terceira tendência é a abordagem sociodiscursiva, sobre a qual se referem os estudos do Círculo de Bakhtin. É a perspectiva do Círculo que mais se correlaciona com a proposta deste trabalho, tanto pela abrangência na teorização sobre a natureza da linguagem, como pela relevância de seus estudos literários e de gêneros do discurso, que têm norteado os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas.

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2000, p. 279) afirma que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana... reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e seu estilo verbal, mas também e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos... fundem-se no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação... cada esfera de utilização da língua realiza seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, para haver compreensão, toda e qualquer análise linguística deve tratar também de outros fatores, como a relação dos participantes da interação, o contexto social, histórico, cultural, ideológico e de fala, a natureza dialógica da linguagem. A concepção de gênero de Bakhtin ultrapassa os limites da textualidade, sendo, portanto, mais elucidativa para a compreensão da língua.

Segundo Rodrigues (2005), apresentar os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem exige a investigação da flutuação terminológica na obra do círculo (gêneros linguísticos e categorias de atos de fala; modos de discurso; tipos de interação verbal; formas de enunciado, formas de discurso social; gêneros do discurso), bem como dos seguintes fundamentos nucleares: a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem; o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência.

Por esse motivo, é importante observar, para que não haja dúvida quanto às terminologias aqui adotadas, que elas estarão de acordo com a perspectiva sociodiscursiva do Círculo. Diferentemente das variáveis do contexto – campo, relação e modo –, da perspectiva sistêmica, e dos propósitos comunicativos da comunidade discursiva – da abordagem sociorretórica –, o

conteúdo temático, o estilo e a construção composicional refletem as condições histórico-ideológicas no todo discursivo.

Um questionamento que pode surgir a partir da leitura deste artigo é: por que analisar o romance nessa perspectiva conceitual de gênero? Para Bakhtin (2000, p.p. 282 – 283), “o romance é um gênero que reflete a individualidade de quem escreve e que se situa no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática”. A partir desse conceito, pode-se inferir que tal problemática remete à descoberta sobre a personalidade daquele que escreve, suas intenções comunicativas, a relação entre seus personagens, seu estilo, com o contexto histórico em que sua obra fora escrita, a partir das vozes que compõem o gênero.

O que é radicalmente novo no romance é que o discurso não só representa a realidade, mas – o que é mais importante – ele é representado. Talvez se pudesse dizer que a real matéria do romance é a pluralidade de vozes, de línguas, de discursos, de variantes, de dialetos, de jargões, de estilos de uma dada formação social. (Fiorin, 2016, p. 128)

A realidade representada envolve um conjunto de situações desde uma problemática social até a reflexão acerca de sua solução. Tal reflexão está permeada por valores sociais que fazem parte do contexto situacional do leitor. Quando, por exemplo, na leitura de um romance, o leitor impressiona-se com a situação de miséria de uma personagem ou a forma injusta pela qual fora tratada, devido, supostamente, a uma eventual condição de pobreza, automaticamente, ele relaciona o lido com o vivido e reflete sobre como se poderia interferir de maneira justa naquela problemática.

Isso se torna possível porque, segundo Bakhtin (2003a, p. 289, apud Rodrigues 2005, p. 159) “cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva, pois é a ‘postura ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido’”. Ou seja, cada leitura ou estudo de um romance será sempre um acontecimento singular, pois se constituirá como “nova unidade da comunicação”, contribuindo para sua “existência e mudança.”

Por conseguinte, as colaborações de Bakhtin para este trabalho são muito proveitosas: defende o romance como sendo um gênero secundário, que surge nas condições da comunicação cultural mais complexa, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas; apresenta os gêneros intercalados como uma das formas composicionais de introdução e de organização do plurilinguismo nesse gênero; analisa a polifonia no romance de Dostoiévski; e contribui com o alargamento da noção de gêneros para todas as práticas de linguagem.

Na próxima seção, apresenta-se a proposta de aplicação em análise do gênero romance, considerando-se aspectos de sua dimensão social e de sua dimensão verbal.

## 2 – Proposta de elaboração didática

Para Travaglia (2009, p.10) “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino...” Por isso, esboçou-se uma proposta em análise de gênero que possa servir de subsídio no processo de ensino-aprendizagem da leitura. A tentativa de pôr em prática os fundamentos da teoria sociodiscursiva, de modo adequado ao público-alvo selecionado, requer uma didatização eficaz para que o ensino da leitura literária cumpra sua importante função social. Para tanto, tomou-se por base a proposta de sequência expandida do letramento literário, sugerida por Cosson (2014). A seguir, discorrem-se as etapas e a descrição da elaboração didática proposta.

### 2.1 - Motivação

O tempo estimado para esta etapa é de 2 horas/aulas. Pretende-se nesta etapa de motivação incentivar a leitura do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; conhecer as condições de produção e publicação em que o romance foi publicado, inicialmente, e oferecer pistas acerca de sua natureza temática (política) através de jornal.

Cosson (2014) defende que a leitura demanda uma antecipação, ou seja, requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Para que os alunos se sintam estimulados, nesta etapa, o elemento lúdico deve se fazer presente.

Por isso, desenvolve-se, inicialmente, uma dinâmica em que a professora exerce o papel de jornalista e leva para a sala de aula e entrega para todos os alunos cópias do jornal *Comércio do Povo*, elaborado, previamente, contendo textos curtos, alguns intercalados na composição da obra literária em estudo, outros extraídos de contextos reais de comunicação, cujos conteúdos temáticos dialogam com a história ou o contexto histórico de produção do gênero. O *Jornal Comércio do Povo* parodia o título do jornal (*Jornal do Comércio*) em que foi publicada, em folhetins, a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*.

Segundo Fiorin (2016, p. 128) “o que dá um estatuto singular ao romance, fazendo dele um gênero diferente dos demais, é que ele incorpora todos os outros gêneros, mesclando-os; é que ele alterna todos os estilos, entrelaçando-os.” Destacar, no jornal que será apresentado, os outros



gêneros contidos na obra em estudo é também uma forma de levar os alunos a conhecer essa propriedade singular do gênero em estudo.

## 2.2 – Introdução

O tempo estimado para esta etapa é de 2 horas/aulas. A etapa de introdução tem como objetivo específico: apresentar aspectos relevantes da biografia de Lima Barreto que são importantes para a compreensão do romance em estudo.

Cosson (2014) sugere que, para introduzir uma obra canônica, a simples e breve apresentação do autor e da obra pode ser a atividade mais adequada. Após a apresentação da biografia de Lima Barreto, a professora incumbir-se-á da justificativa de seleção de leitura da obra. Uma justificativa válida é que o escritor, motivado pelo acontecimento do gênero, é profundamente ligado às camadas populares, imprime o ideal de que todas as pessoas que tenham acesso aos seus textos compreendam claramente aspectos políticos e sociais da realidade brasileira de seu tempo. Tal justificativa tem um caráter ideológico e reflete o universo temático do romance.

Os alunos serão instigados a perceber que a obra, como reação-resposta a determinado contexto, apresenta assuntos de grande interesse, foi produzida com uma linguagem acessível e, portanto, no ato da interação com o texto, os desafios que surgirem não os impedirão de avançar, e sim os auxiliarão a aprender mais e progredir no processo de ensino-aprendizagem.

Logo em seguida, serão iniciadas as negociações de prazo para leitura extraclasse, cujo cronograma será entregue junto à obra, na biblioteca, onde será organizada uma pequena cerimônia. O espaço será decorado de tal forma que desperte a atenção dos alunos para a temática nacionalista. Uma observação acerca das datas correspondentes à leitura de cada capítulo da obra – contidas no cronograma – é que embora haja esse planejamento nada impede que os alunos concluam a leitura antecipadamente.

## 2.3 – Leitura

O objetivo desta etapa é ler o romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Dar-se-á aos alunos um prazo de trinta dias para a realização da leitura extraclasse.

Para enriquecer o texto principal, serão organizados intervalos de leitura. Segundo Cosson (2014), o trabalho com textos literários são muito produtivos, mas nada impede que o professor



adote textos de outras áreas, desde que eles se relacionem com o texto principal e sejam de curta extensão.

Sendo assim, no primeiro intervalo de leitura, as atividades estarão voltadas para as características do gênero, no que se referem à construção composicional, estilo, linguagem, conteúdo temático, personagens e o diálogo sobre os assuntos discutidos até o momento de cada um, refletindo a realidade do tempo vivido pelo autor.

Após essa apresentação, será confeccionado um mural com o formato de trem, intitulado *Nos trilhos da ficção: Uma viagem ao Rio de Janeiro do séc. XIX*, para a exposição, em cada vagão, das atividades desenvolvidas durante o processo de aplicação da proposta. Serão disponibilizadas 6 horas/aulas para o primeiro intervalo.

No segundo intervalo, espera-se que os alunos já tenham concluído a segunda parte do livro e se familiarizado com as representações de tipos humanos da sociedade do séc. XIX. Por isso, os alunos serão levados a compreender o estilo satírico com o qual Lima Barreto compõe a narrativa.

Para que se possa promover um aprendizado de forma dinâmica e atrativa, serão levadas para a sala de aula as letras e áudios das canções “Aquarela do Brasil”, composta por Ary Barroso, e “País Tropical”, de Jorge Ben Jor. Após a audição e leitura das canções, os alunos farão a leitura de trechos extraídos da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma* para análise estilística e produzirão paródias das canções supracitadas. Para isso, a turma será dividida em grupos e o tempo oferecido será de 2 horas/ aulas.

No terceiro intervalo, os alunos terão lido sobre a adesão de Policarpo Quaresma ao florianismo. Nesse sentido, para que eles percebam a notável força plástica do romance quanto a esta adesão, bem como as implicabilidades dela, será oferecida uma visita virtual à cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente para: a Galeria Virtual, de Juan Gutierrez, que expõe fotografias sobre a Revolta da Armada,— nelas os alunos encontrarão, imagens correspondentes a lugares citados na obra, tais como: Ilha das Cobras e Forte Gragoatá.

Assim, os alunos compreenderão o conceito de verossimilhança entre a representação literária e a realidade. Para este intervalo serão disponibilizadas 3 horas/ aulas.

## **2.4 - Primeira Interpretação**

Aprender globalmente a obra e escrever as primeiras impressões de leitura são os objetivos específicos desta etapa, que terá 2 horas/aulas de duração.

Nesse momento os alunos compartilharão o “impacto que tiveram sobre suas sensibilidades de leitores”. Promover-se-á um momento agradável, no contexto de sala de aula para que comentem (oralmente e depois por escrito) o que pensam sobre a obra lida.

Para Cosson (2014), a disponibilização de um momento para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário. Para que se sintam valorizados, neste momento serão aceitas como válidas as impressões de leitura que eles trazem, pois elas representam o produto original da interação verbal entre eles e o autor do texto.

## **2.5 – Contextualização temática/ histórica e presentificadora**

A contextualização será estudada por três vieses: “o temático, o histórico e o presentificador”.<sup>1</sup> O tempo estimado para esta etapa é de 6 horas/aulas.

Tem por objetivos específicos refletir sobre a posição do autor frente ao florianismo, através de pistas linguísticas; reconhecer o recurso da ironia nas representações das lides burocráticas presentes na composição estética e discutir a temática “política e cidadania” através das ações dos personagens.

A contextualização é sugerida por Cosson (2014) como “o movimento de ler a obra dentro do seu contexto”. Deve-se, portanto, estabelecer uma relação que abarque a produção literária e a história do período por meio do texto. Com esse propósito serão produzidas as atividades referentes a cada tipo de contextualização – a histórica, já explorada no terceiro intervalo de leitura; a temática e a presentificadora.

Em se tratando da contextualização presentificadora, Cosson (2014) afirma que é utilizada para despertar o interesse do aluno pela obra, chamando sua atenção para o tema e as relações dele com o presente. Embora seja de ficção, ao passo que se dá a leitura de um texto literário, o leitor imerge naquele mundo de papel, transforma-se em personagens protagonistas, vilões e até mesmo naqueles secundários que interferem na narrativa; sente vontade de mudar o destino deles somente para que sejam tratados de maneira mais justa ou que tenham um final coerente com suas ações.

Nesse sentido, considerando-se o dialogismo constitutivo da linguagem, a Carta Magna será utilizada como referencial para que os alunos reflitam de forma atualizada sobre as questões de cidadania, ética, justiça, valores sociais na obra lida. Cosson (2014, p.17), reitera que “a literatura

<sup>1</sup> Esses são os tipos de contextualização sugeridos por Rildo Cosson, na obra Letramento Literário (2014).



tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si, o presente, o passado e o futuro da palavra.” Por isso, com o apoio da Constituição, o mundo da ficção vai se transformando em contexto real e atual de estudo de sua natureza política.

## **2.6 - Segunda Interpretação**

A contextualização e a segunda interpretação serão realizadas juntas e efetivadas na preparação e organização dos alunos para a etapa de expansão, em que o grupo fará o julgamento de Policarpo Quaresma, em forma de júri-simulado.

## **2.7– Expansão**

Para a atividade de expansão, estima-se um tempo de 4 horas/aulas. O objetivo desta etapa é apresentar para a comunidade escolar os resultados dos trabalhos realizados durante a pesquisa em forma de júri-simulado.

Encerradas as atividades referentes à leitura para fins de estudo da natureza política da obra, é chegado o momento de os alunos apresentarem para a comunidade seus aprendizados. Na atividade de expansão, os alunos projetarão em seus discursos o trajeto que percorreram nos “trilhos da ficção”, sobre a vida de Lima Barreto e as ações antidemocráticas das personagens de sua obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma* à luz da Constituição Federal.

## **Considerações Finais**

A discussão não se encerra porque, enquanto houver interlocutores, vão-se construindo sentidos, dando continuidade à comunicação pretendida ou modificando-a. O romance é um gênero adequado para o ensino fundamental, tanto é que os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam que a escola tem a responsabilidade de trabalhar a literatura, assumindo a tarefa de formar leitores, partindo da intermediação da passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de complexidade real (Brasil, 1998, p.70).

É preciso oportunizar ao aluno a condição de destinatário de textos escritos e possibilitar-lhes o desenvolvimento da competência leitora, pela prática de leitura, a percepção acerca do



contexto de vivência em que circula o gênero, e dos aspectos contidos na materialização linguística do enunciado.

Quanto ao aspecto formal do romance, embora considerado narrativa longa e complexa, espera-se que o gênero enrede o leitor, promovendo assim uma interação autor/texto/leitor. As relações de elaborações semióticas são constitutivas dos gêneros, mas a especificidade de refração dos signos permitem reelaborações de sentidos, dando continuidade aos processos de produção discursiva, uma vez que a seleção de conteúdos temáticos e escolhas léxico-gramaticais são influenciadas pelos leitores.

Vale ressaltar que a intercalação de gêneros no romance confere-lhe a posição de um gênero em potencial para o processo de letramento literário na escola, pois permite diálogo entre gêneros diferentes, pela via da intertextualidade. Assim, também se espera que os alunos percebam a infinidade de vozes que dão lugar à diversidade, à diferença, às identidades.

Portanto, considerando-se que o texto literário dialoga com outros textos e esse diálogo tece a cultura, como bem frisou Cosson (2014), reitera-se que *Triste Fim de Policarpo Quaresma* pode contribuir para a formação de leitores críticos e capazes de apreciar a beleza de um gênero textual complexo como é o caso do romance.

Assim a literatura cumpre seu papel humanizador, sua função de resgate para a cidadania, um instrumento de libertação e desmistifica a ideia de ler apenas por prazer ou tão somente para adquirir conhecimento.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Secretaria de Editoração e Publicações, 2015.



COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. 4 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **A proposta sociorretórica de John M. Swales para o Estudo de Gêneros Textuais**. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEURER, J. L; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane M. **O conceito de “Estrutura Potencial do Gênero” de Ruqayia Hasan**. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GUTIERREZ, Juan. *Revolta da Armada* por Juan Gutierrez. In:

<<http://www.museuhistoriconacional.com.br/images/galeria03/armada/>> Acesso em: 27/07/2017.