

AS VOZES SOCIAIS QUE SE REVELARAM NA PRÁTICA DA ESCRITA DE MEMÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES

Ester Cavalcanti da Silva Araújo (UFRN/CCHLA)
ester_sophia@hotmail.com

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN/CCHLA)
penhalves@msn.com

Introdução

Para a construção desse trabalho, selecionamos o corpus que é composto por memórias de leitura de professores que participaram de um Curso de formação continuada, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O gênero discursivo que selecionamos tem sido uma fonte para a investigação de questões relacionadas à leitura e sobre questões discursivas diversas. Elegemos as memórias de leitura porque compreendemos que as mesmas se constituem em um meio eficaz de os docentes refletirem sobre as suas práticas de sala de aula.

Nesse trabalho, nos propomos a analisar as memórias de leitura com o objetivo de escutar dialogicamente as vozes sociais que emergem no processo de rememoração dos professores sobre a formação de leitor.

Para analisar o corpus desse trabalho, utilizaremos as teorizações de Bakhtin (1997, 2003) sobre vozes sociais que emergem dos enunciados e que constituíram as vozes dos sujeitos que construíram as memórias de leitura; sobre gêneros discursivos, que os compreende como enunciados concretos; de Nóvoa (2007), que aborda sobre dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através de estratégias diversas (narrativas orais, relatos escritos, etc.) como fonte de reflexão do seu percurso de aprendizagem/ensino; e de Bakhtin (2010a, 2010b), na qual a concepção de leitura dialógica/interacional está associada.

Situada na área da Linguística Aplicada, a pesquisa se alinha à abordagem qualitativo-interpretativista de base sócio-histórica. Nesse cenário, a pesquisa constitui um encontro entre sujeitos integrais, os quais são marcados por centros de valores.

1 As vozes sociais nos enunciados

Bakhtin (1997, p. 184) afirma que as relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciados integrais, mostrando outras formas em que podem ocorrer as relações dialógicas:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (o microdiálogo de que já tivemos a oportunidade de falar).

Por outro lado, as relações dialógicas são possíveis também entre os estilos de linguagem, os dialetos sociais, etc., desde que eles sejam entendidos como certas posições semânticas, como uma espécie de cosmovisão da linguagem, isto é, numa abordagem não mais linguística.

Dessa forma, as relações dialógicas podem acontecer tanto em uma palavra isolada — desde que ela não seja interpretada como uma forma abstrata da língua, neutra, monológica — quanto em um enunciado integral, e isso é possível se em ambos os casos se chocarem dialogicamente, no mínimo, duas vozes sociais. Por fim, o autor amplia a questão das relações dialógicas para os campos de estilos de linguagem, dialetos sociais, entre outros, numa abordagem não mais linguística, e, sim, discursiva, dialógica.

Já, em relação ao autor, Bakhtin (1997, p. 184) expõe que

[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A relação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage.

Portanto, para que ocorram relações dialógicas no discurso, é necessária a presença de um autor, nas diversas formas em que o filósofo russo mostrou no trecho citado, o qual apresenta uma posição axiológica para que, a partir dela, outros sujeitos possam “reagir dialogicamente”, ou seja, responder axiologicamente com outros enunciados.

2 O gênero discursivo memórias de leitura

A noção de que a comunicação verbal, seja escrita ou falada, dá-se por intermédio de gêneros do discurso está ligada a um conceito de gêneros apresentado por Mikhail Bakhtin (2003), que trouxe novos direcionamentos para os estudos linguísticos. Ele afirma que a língua utiliza-se de enunciados concretos e únicos que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade social, produzindo seus tipos de enunciados relativamente estáveis chamados gêneros do discurso. E nesse trabalho, o gênero abordado será: memórias de leitura.

Apresenta também a divisão dos gêneros discursivos em duas categorias: primários e secundários, em que a primeira categoria de gêneros se constitui em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e são mais simples quando contrastados com os gêneros secundários, que se constituem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, aparecendo, geralmente, na modalidade escrita. A relativa evolução dos gêneros secundários em relação aos gêneros primários é explicada devido aos primeiros surgirem posteriormente aos segundos, pois os primários servem de base para a origem de novos enunciados que vem a ser mais complexos, uma vez que são construídos na relação com aqueles. Por

vezes, os gêneros secundários podem ter em sua composição gêneros primários, que quando inseridos perdem de imediato seu laço com a realidade existente.

Discutindo ainda sobre o gênero discursivo afirma que devido ao enunciado refletir as condições e finalidades de uma esfera social, o gênero do discurso compõe-se de três elementos que serão utilizados da maneira que a situação comunicativa permitir, sendo, portanto, o conteúdo temático, a estruturação composicional e estilo. O primeiro dos elementos tem a ver com a temática abordada de acordo com a intenção de produção dentro da esfera social; o segundo elemento trata da disposição dos itens selecionados dentro do gênero, vendo este como estrutura quanto a tamanho, forma, distribuição na página, entre outros; e, por último, o estilo que vem a ser a escolha realizada das estruturas e do léxico que serão utilizados no gênero, podendo ser tanto individual quanto funcional.

Nóvoa (2007) aborda sobre “[...] dispositivos que procuram rememorar as práticas dos professores, através de estratégias várias (narrativas orais, relatos escritos, etc.)” como fonte de reflexão no seu percurso de aprendizagem/ensino. O autor do texto citado acima faz uma referência ao escritor Pierre Dominicé (apud NÓVOA, 2007, p.24) que fala sobre a prática educativa:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

No trecho citado, Dominicé(apud NÓVOA, 2007) discute o processo de formação de docentes e enfatiza que a rememoração pode ser utilizada como estratégia para a reflexão do ensino adotado por tais sujeitos. E, através da rememoração de como se deu a sua aprendizagem, poder traçar mudanças no seu repertório de educador.

Ainda se tratando da rememoração de vida dos docentes, através de textos autobiográficos, Nóvoa (2007) afirma:

Para muitos de nós, a ideia de ocupar parte do nosso tempo a escrever a autobiografia pareceria a entrega a uma satisfação e a um luxo. De qualquer modo, sobre que episódios da vida quotidiana do professor valeria a pena escrever? Decerto que haverá poucos professores que reivindicuem o conhecimento de enredos nas suas vidas e, mesmo para aqueles que o possam fazer, seria de somenos importância explorá-los. Poucos professores diriam ter tempo, ou para identificar tais enredos, ou para passar ao papel (uma perspectiva ainda menos motivadora). Contudo, para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal

investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se ‘uma viagem de descoberta’ (Henry Miller), que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora (NÓVOA, 2007, p.81).

Ao incentivar a produção dos gêneros discursivos autobiografia ou relatos de vida em cursos de formação inicial e formação continuada de professores, como um recurso de investigação da sua vida docente, o autor nos mostra que esse processo pode levar a um desenvolvimento pessoal e profissional. Ele, ainda, comenta sobre os argumentos de alguns professores ao questionarem sobre ocupar parte do seu tempo em fazer tal constituição de vida. Portanto, em concordância com o autor, compreendemos que esse processo de investigação deveria ser seguido por todos os profissionais da educação, visando a uma reflexão da sua prática de ensino e modificando o que for necessário, para se tornar um formador comprometido com a qualidade da educação.

3 A leitura dialógica

Neste trabalho, compreendemos a leitura de texto sob a perspectiva dialógica. Essa perspectiva encontra-se baseada nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2010a) e Bakhtin (2010b) sobre a concepção dialógica da linguagem. Entendemos que, nessa concepção, a linguagem se constitui como lugar de interação:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros [...]. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados [...] (BAKHTIN, 2010b, p. 297).

Ressaltamos alguns aspectos — importantes para a compreensão da perspectiva da leitura dialógica/interacional — contemplados pelo filósofo russo, tais como: a língua, que por natureza é ideológica e indissociável do contexto histórico-social-cultural, ou seja, o texto é um construto histórico-social-cultural revestido de ideologias, posicionamentos valorados do autor/falante; e a construção de sentido do texto, que ocorre por meio do encontro dos posicionamentos valorados, das ideologias, da interação do autor/falante e do leitor/ouvinte. É importante compreender que os sujeitos envolvidos na atividade de leitura são participantes ativos na comunicação e interação verbal e fazem parte do processo de construção de sentido do texto, os quais são sempre responsivos, posicionados axiologicamente. Nesse quadro, em concordância com Gege (2009, p. 64), entendemos que “viver é tomar posições continuamente, é enquadrar-se em um sistema de valores e, do interior dele, responder axiologicamente”.

Então, concebemos que em um texto/enunciado concreto o escritor/falante não é o único que constrói os sentidos do texto, uma vez que o leitor/ouvinte tem participação ativa, responsiva, tem voz. É no encontro das subjetividades do autor/falante e do leitor/ouvinte, na interação verbal, que os sujeitos-leitores constroem

a produção de sentido do texto, pois as informações contidas no texto não são dados prontos e acabados do autor. Cada leitor/ouvinte, com suas singularidades, seu olhar exotópico, seu excedente de visão, dará o acabamento temporário, provisório, ao texto, no ato da leitura.

4 As vozes sociais sobre leitura que emergiram da memória de leitura

No enunciado, as vozes sociais que emergiram, que se posicionaram sobre a leitura, são de várias instâncias, esferas da sociedade: familiar, escola e universidade.

A voz social da esfera familiar aparece por meio do pai, por quem o leitor¹, afirma ter sido influenciado no seu processo inicial de formação de leitor:

O que guardo na memória, já um tanto embotada, sobre o meu contato inicial com as primeiras letras foi a interferência do meu pai, que me pedia para repetir algumas frases dos diálogos de livrescos de banguê-banguê. Puts! Eram livrinhos de bolso intitulados Estefania, Chumbo Grosso e Colt 45.

Nesse trecho do texto, o leitor mostra a influência do seu pai no seu contato inicial com a leitura, que ocorreu por meio da repetição de algumas frases dos livros que ele denominou de banguê-banguê, livrinhos de bolso intitulados Estefania, Chumbo Grosso e Colt 45. Portanto, a voz social que sobressai nesse exemplo é a voz da esfera familiar, a voz da leitura de livros desvalorizados pela cultura oficial.

Ainda na esfera familiar, influenciado pela tia, ouve outra voz, a da leitura de quadrinhos, desvalorizada pela cultura oficial. Ouve, também, a voz da esfera escolar, a da leitura valorizada pela cultura oficial:

Os anos da infância iam se passando e, já um pouco grandinho, andei lendo alguns paradidáticos da 7ª ou 8ª séries, como, por exemplo, Menino de Asas, creio que de Homero Homem; A ilha perdida, de Maria José Dupré; e até, pasmem, O Guarani de José de Alencar. Pensando bem, acho que não terminei essas leituras. Eram-me mais interessantes os gibis do Tio Patinhas, do Batman, do Zé Carioca, e coisas do gênero, presenteados pela minha tia, que havia feito o magistério e era professora do “Jardim”.

O leitor, quando cursava o ensino fundamental, leu alguns paradidáticos: Menino de Asas, A ilha perdida, O Guarani; nesse caso, ouve-se a voz da esfera escolar, a voz da leitura valorizada pela escola. No entanto, ele diz ter se interessado mais pela leitura de gibis: os gibis do Tio Patinhas, do Batman, do Zé Carioca, que foram presenteados por sua tia, que era professora. Já nesse momento, a voz que emergiu do enunciado foi a voz da leitura que a escola desvaloriza. Portanto, ocorre aqui o

¹ Para preservar a identidade do sujeito utilizaremos o termo: leitor.

travamento de vozes sociais, em que a voz da leitura que a escola desvaloriza sobressai; sendo essa voz reativa à imposição das leituras escolares, no período que esse leitor cursou o ensino fundamental. Sendo assim, observamos que na fase da infância e da adolescência a voz da esfera familiar foi quem mais influenciou o leitor; desse modo, foi a voz da leitura desvalorizada pela escola que esse leitor aderiu e que se tornou parte da sua voz.

Porém, em outro período, já no curso de formação inicial de Letras, o leitor mostra interesse pela leitura literária, em uma disciplina que cursou:

[...] depois de Eça de Queirós conheci, ora em prosa, ora em verso, nomes como os de Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Graciliano Ramos, Guimarães Rocha, Drummond, Fernando Pessoa, Shakespeare, José Lins do Rego, Cecília Meireles, Dante Alighieri, Florbela Espanca, Menotti Del Picchia, Cassiano Ricardo, Rubem Fonseca, Lima Barreto, Manuel Bandeira, Fernando Sabino [...].

Então, não fiquei satisfeito e fui conhecer também o que contavam as histórias de Jorge Amado, Bernardo Guimarães, Camilo Castelo Branco, Raul Pompéia, Lygia Fagundes Telles, Manuel Antônio de Almeida, Gustavo Flaubert, José de Alencar, Homero, José Américo de Almeida, Graça Aranha, Clarice Lispector, Mário de Sá-Carneiro, Franklin Távora, Goethe, Martins Pena, Gil Vicente, Artur de Azevedo, Júlio Ribeiro, Franz Kafka, Álvares de Azevedo, Jean Paul-Sartre. Para não dizer que fiquei só de prosa, li verso a verso Cesário Verde, Antero de Quental, Gregório de Matos Guerra, Silva Alvarenga, João Cabral de Melo Neto, Tomás Antônio Gonzaga, Luís de Camões, Basílio da Gama, Cruz e Souza, Bento Teixeira, Castro Alves, Zilá Mamede, Mário Quintana... Ufa! E, de quebra, dos livros de sermões selecionados do Pe. Antônio Vieira.

Nesse fragmento, observamos que os autores citados fazem parte de uma lista de autores nacionais e internacionais valorizados pela cultura oficial e que algumas instituições de ensino, por exemplo, a universidade, espera que os alunos leiam. Portanto, o posicionamento do leitor, nessa fase da sua vida, foi de concordância com a prática da leitura valorizada pela cultura oficial e pela universidade. Nesse seu posicionamento, ouve-se a voz da instituição na qual ele estudou: a universidade, que defende, geralmente e prioritariamente, a prática da leitura de textos literários valorizados pela cultura oficial.

Em um curso de pós-graduação, de psicopedagogia, o leitor se interessou por leituras técnicas:

Ainda nesse mesmo ano, busquei novos horizontes, e a ciência psicopedagógica me fez ver que eu era capaz de ler livros técnicos com prazer – o que não havia conseguido durante minha graduação em Letras. Buscando conhecer como o mundo psíquico influencia na aprendizagem do ser humano, pude então ler Sigmund Freud. Confesso que sempre tive a curiosidade de saber por que ele explicava tudo. Fiquei satisfeito com o que li dele e sobre ele. Destaco Totem e tabu; O futuro de uma ilusão; e O mal-estar na civilização. Todos ótimos. Donald Winicott, Lacan, Vygotsky, Piaget, Francisco Dolto, Alícia Fernández (maior nome da psicopedagogia na América do Sul) e Beatriz Scoz, encheram minhas estantes e renovaram minhas leituras. Já a psicopedagoga Nádya Bossa e a psicopedagoga e psicanalista Leda Barone, duas autoras eminentes da psicopedagogia brasileira – com as quais tive o prazer de estudar – encheram-me os olhos em suas aulas. Como uma coisa puxa a outra, resolvi não só ler o que era recomendado durante o curso. Parti, então, para as escolhas próprias. Foi assim que conheci o legado de grandes mestres da educação e da pedagogia brasileira: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Luís Carlos Libâneo, Cipriano Luckesi, Lima Alencastro Veiga, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani, foram alguns nomes que guardo com gratidão pelos livros que li e pelos ensinamentos que obtive.

As leituras técnicas que o leitor passou a fazer estão relacionadas à sua prática de ensino. Mais uma vez, a voz social da universidade está presente na voz desse leitor. Já em outro curso de pós-graduação, o leitor descreve as leituras que realizou:

Entre 2005 e 2006, estabeleci “contatos imediatos de 3º grau” com a professora Penha, da UFRN, num curso de capacitação de professores de língua materna. Fiquei entusiasmado com as notícias alvissareiras que ela trazia do front acadêmico: haveria um curso de especialização em língua portuguesa. [...] Quase dois anos depois, chegou, então, o início do curso. Pronto! Desde então minhas leituras mudaram de endereço: Irandé Antunes, Marcos Bagno, Mário Perini, Maria Marta Pereira Schere, Mario Eduardo Martelotta, Rosa Virgínia e Silva, Maria Aparecida Lino Paulikonis, Eni Orlandi, Maria Helena de Moura Neves, Rodolfo Ilari, Stella Maris Bortoni-Ricardo, José Luís Fiorin, Ingedore Kock, Sirio Possenti, João Wanderley Geraldi, Luíz Carlos Travaglia, Maurizio Gnerre, Lucília Garcez, Dominique Maingueneau, Inez Sautchuck, Alcir Pécora, Angela Kleiman, Patrick Charedeau, entre outros. Essa turminha tem sido minha leitura de cabeceira e de todos os momentos de ócio. Contudo, paralelamente a todos eles, ainda consulto as gramáticas de um Bechara, de um Celso Cunha e – por que não? – um Napoleão.

Alguns dos autores citados fazem parte de um grupo social que reflete sobre a língua/linguagem em suas várias modalidades de registro e que traz o sujeito para a cena discursiva. Já outros fazem parte de um grupo social que valoriza a tradicional visão de ensino de língua, por meio da gramática tradicional e seus referentes autores. Portanto, observamos nesse momento que há um embate de vozes sociais, chocando dialogicamente duas vozes: renovação x tradição, sendo a primeira pouco valorizada pela universidade, pelas escolas, pela cultura oficial, e a segunda valorizada por essas instituições. Para alguns profissionais da educação, essas vozes são excludentes e, para

outros, são complementares. Nesse fragmento, o leitor se posiciona favorável, concordando com as duas vozes sociais.

No final do enunciado do leitor, ele se posiciona em relação à leitura, no momento da escrita das suas memórias de leitura:

Bem, então lá se foram, nesses catorze anos de ledor, 411 livros lidos e vividos. Às vezes me pergunto sobre o que fazer quando não houver mais o que realmente ler; se devo me contentar com qualquer coisa insípida e inodora. Para essa pergunta retórica, caro leitor perspicaz, dou-te a resposta: Quando a indesejada das leituras chegar (não sei se dura ou caroável), talvez eu tenha medo. Talvez sorria, ou diga para ela: - Alô, iniludível! Conheces o verbete chamado releitura? Aí, então, o meu dia será bom, pode até a noite descer – com toda a solidão do mundo e seus sortilégios. Encontrar-me-á na poltrona, a meia luz, relendo Machado, Drummond ou Bandeira, ou simplesmente passeando os olhos pelas minhas estantes, sempre tão arrumadas, com cada livro em seu lugar.

O seu posicionamento em relação à leitura é de concordância com a leitura valorizada pela maioria das instituições de ensino e pela cultura oficial; portanto, a sua voz é a da leitura valorizada. Essa voz é claramente perceptível quando ele conversa com o leitor do seu texto e traz para o enunciado escritores valorizados pela cultura oficial: “Encontrar-me-á na poltrona, a meia luz, relendo Machado, Drummond ou Bandeira”.

Portanto, compreendemos que na fase da infância e adolescência a voz, o posicionamento em relação à leitura do leitor que sobressai, foi a voz, o posicionamento favorável à leitura não valorizada pela escola. Já na fase adulta, na fase da sua formação inicial, ele concorda com os discursos sobre a leitura valorizada pela cultura oficial, presente nas vozes da professora de literatura e da instituição universidade, e a sua voz, o seu posicionamento axiológico sobre leitura passam a ser determinados por essas vozes. No primeiro curso de pós-graduação, a voz da instituição universidade determinou a voz de leituras técnicas valorizadas do leitor. No segundo curso de pós-graduação, o leitor negociou, concordou com as duas vozes sociais sobre o ensino de língua materna. Ao final da escrita das memórias, ele ressalta o seu posicionamento sobre a leitura literária e, mais uma vez, é prioritária a voz da leitura valorizada socialmente.

Conclusão

Neste trabalho, ao escutarmos o que o leitor tinha a nos dizer, percebemos que, ao construir sua narrativa, seu enunciado, imprimiu um estilo individual, único. Assim, no modo de se expressar, na construção do seu discurso e nas escolhas lexicais, o leitor mostrou o seu posicionamento sobre a leitura. Observamos que o aluno se posicionou como favorável tanto à prática da leitura desvalorizada pela cultura oficial quanto à prática da leitura valorizada pela cultura oficial.

Ao escutarmos a voz social do leitor, o seu posicionamento sobre a leitura, observamos que na sua voz ressoavam outras vozes sociais provindas de várias esferas

sociais, por exemplo, da esfera familiar, da esfera escolar e da esfera universitária, a qual, por sinal, foi a que mais influenciou nas suas escolhas de leituras. Isso demonstra que o modo como os professores praticam o ensino de língua/linguagem, leitura e escrita – e aí deixam as marcas das suas concepções e perspectivas sobre essas temáticas – influenciará no percurso de aprendizagem de seus alunos. Ademais, existe um aspecto que não pode ser descartado, o qual diz respeito ao fato de que possíveis alunos, dos ensinos básico e superior, serão professores – de língua portuguesa, literatura ou linguística. Desse modo, a influência dos seus professores poderá ser tão forte que possivelmente o aluno irá perpetuar, reproduzir o seu modo de ensinar.

Compreendemos que o professor de língua/linguagem, leitura e escrita é constituído pela alteridade, por vozes várias e, nessas vozes, ele deve encontrar a sua voz, o seu lugar, a sua unicidade, a sua singularidade, pois cada professor é responsável por seus próprios atos. A universidade e os professores dessa instituição apresentam um leque de teorias sobre a língua/linguagem, leitura aos alunos, cabendo aos discentes dos cursos de formação inicial e/ou formação continuada escolherem a(s) teoria(s) que possa(m) proporcionar aos seus alunos um ensino eficaz e dinâmico, atendendo às suas demandas e às necessidades sociais do cotidiano; que eles possam se tornar leitores, escritores autônomos, cidadãos no seu sentido pleno, conscientes dos seus direitos e deveres; que saibam tomar decisões acertadas, nas várias esferas da sociedade – política, educacional, trabalho, familiar –, por meio de um olhar crítico, tendo consciência das consequências das suas escolhas, uma vez que são os únicos responsáveis por elas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010b.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGE. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João editores, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2007.