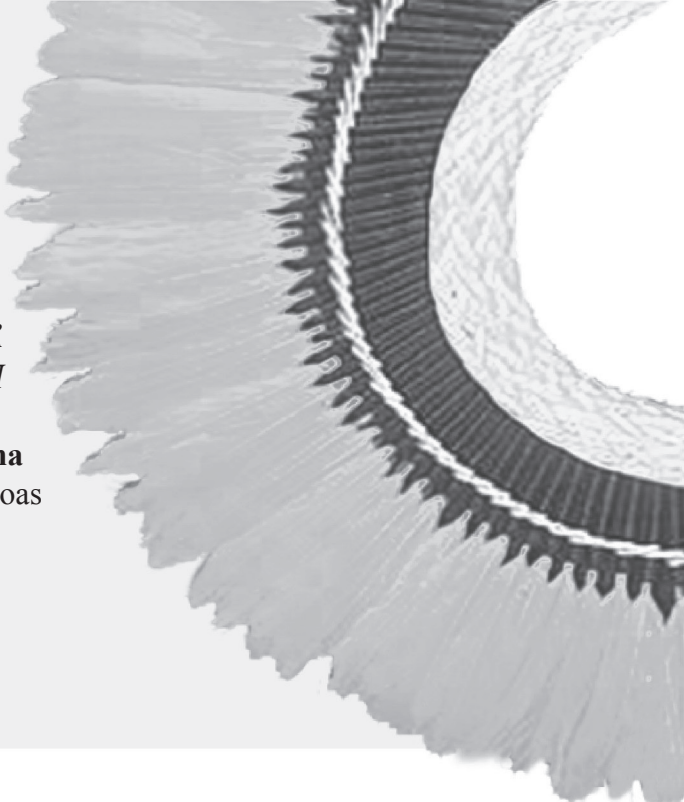


# O QUE É SER CRÍTICO, AFINAL? OU RESPONSABILIDADE E ATO NO ENSINO

*WHAT IS TO BE CRITICAL, AFTER ALL? OR  
RESPONSIBILITY AND ACT IN EDUCATION*

Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima  
Universidade Federal de Alagoas



## **RESUMO**

Circula hoje na área de ensino/aprendizagem o discurso da necessidade de se ter como objetivo o desenvolvimento de um sujeito crítico em sala de aula. Pretendemos, baseando-nos em alguns autores como Bakhtin, Morin, entre outros, examinar o que significa ser crítico nos discursos de graduandos em Letras e de formandos do Curso Normal. Entendemos que esses discursos são prerrogativas de ações e desvelam possíveis realidades que são/serão observadas na atualidade.

**Palavras-chave:** Ensino, discurso, sujeito crítico.

## **ABSTRACT**

Circulates today in the area of teaching-learning the discourse related to the need of having as a goal the development of a critical individual in classroom. We intend, based in authors such as Bakhtin and Morin, among others, to examine what it means to be critical in the discourse of undergraduate students of Arts and students of Teacher Training Course. We understand that these discourses are prerogatives of actions and unveil some possible realities which are/will be observed currently.

**Key-words:** Education, discourse, critical individual.

## Introdução

Uma indagação que sempre surge nas conversas entre professores e entre os estudantes das licenciaturas é a de como avaliar *qualitativamente*, utilizando-se da *objetividade* necessária para tal tarefa. A avaliação, a nosso ver, responde a diferentes interesses, mas todos têm em comum o fato de ressaltarem que, através de certas ações, alteram-se as relações entre sujeitos e, conseqüentemente, as relações sociais.

Sujeito e linguagem, intimamente relacionados e constituindo acontecimentos que se repetem, formam a grande rede de informações que alimenta procedimentos avaliativos e as relações sociais.

Hoje não é difícil escutar, quando se fala em ensino e aprendizagem, que o ponto nodal de todo esse processo é a busca da criticidade do sujeito. Então, a grande questão é: como avaliar a criticidade? Ou melhor dizendo, o que é criticidade?

Concordamos com Coracini (2006, p.271), quando afirma que o uso indiscriminado do termo fez ocasionar o que a autora denomina de um *esvaziar de sentido*. Não queremos aqui cristalizar um possível significado para esse termo, tampouco questionar sua validade, mas sim levantar algumas das possíveis concepções da palavra e as implicações que surgem a partir de um possível encaminhamento de significação homogeneizado na sociedade.

Para tal, utilizamos três fontes de pesquisa. A primeira e a segunda fonte proporcionaram informações em duas turmas concluintes do curso de Letras numa Universidade Pública Federal. Enquanto futuros professores do ensino fundamental da 5ª a 8ª série e do nível médio do ensino regular, esses graduandos, ou melhor, o que eles significam do termo *criticidade* pode revelar-nos o que se vem operando no âmbito do discurso e conseqüentemente no seio da vida social, já que o signo “reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 1988, p.41).

O mesmo se pode esperar dos alunos do ultimamente chamado Curso Normal, antigo magistério, e essa foi a terceira fonte do estudo que aqui utilizamos para fins de análise. A turma do Curso Normal a foi de 3º ano (a duração desse curso é de 4 anos). É importante perceber que, quando formados, esses futuros professores estarão inseridos em contexto de sala de aula do ensino infantil e fundamental, de 1ª a 4ª série e,

da mesma forma que os primeiros, serão responsáveis praticamente diretos pelo julgamento de uma suposta criticidade do sujeito.

Para essas três turmas foi pedido que respondessem a um questionário que continha a mesma pergunta. A análise dessas posturas, além de proporcionar uma pequena visão dos interdiscursos vigentes, pode, inclusive, apontar para o que se vem construindo e esperando da avaliação dessa criticidade.

Assim, retomamos novamente Bakhtin (1988, p. 138) quando diz que “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.” e lembremos, acima de tudo, que a ética é constituída nas palavras-ações. A responsabilidade que se toma para si ao se pronunciar discursos, dentro dos discursos já pronunciados, retomando-os, revelando-os, ratificando-os, é mais do que simples menção de querer ou apropriação inconsequente de dizeres. As palavras que emanam desses sujeitos revelam suas ações, mesmo nos casos em que *se fala* o que não *se faz*. Não nos interessa, aqui, o fato de se executar, ou não, o dito pelo simples fato de que, se o sujeito se identifica em determinada situação, independentemente que suas ações revelem realmente esse dizer, automaticamente, ele se subscreve em um campo de significações que traz uma gama de outros significados, ou seja, de outras ações que podem estar atreladas ou não à primeira. Essa afirmação pode até causar estranhamento, mas não se pensarmos que, quando um sujeito posiciona-se, ele age (não necessariamente nessa ordem porque esses dois atos são intrinsecamente inseparáveis), o que se obtém como troca dessa ação/posição pode não ser o esperado, ou necessariamente o dito. As palavras, nesse sentido, encontram-se em elo. Um sujeito assume para si — e, em concomitância para o outro — uma posição, que é ato.

Por essa não indiferença diante do que circula nos discursos vários, essa tomada de posição, como esclarecemos, é que acreditamos que as respostas a esse questionário podem trazer alguns pontos de discussão consistentes e, principalmente, importantes de serem discutidos aqui e, talvez futuramente, mais aprofundados.

## 1. A Pesquisa

No questionário aplicado em sala de aula, havia a seguinte pergunta: O que significa dizer que

alguém é um ser crítico? Esse foi o único instrumento de pesquisa deste estudo, mas consideramos que, mesmo nessa situação, as afirmações levantadas poderão subsidiar, perfeitamente, estudos futuros mais aprofundados acerca do fenômeno, como já afirmamos anteriormente.

### **1.1. Caracterização de cada fonte de levantamento de informações**

As duas turmas de graduação da universidade eram de turnos diferentes - diurno e noturno, no entanto, estavam no mesmo ano do curso; os alunos do Normal eram do turno da noite. A questão foi apresentada e respondida nas aulas de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do curso de Letras e na aula de Português, no Curso Normal.

#### **1.2.1. Graduação em Letras - turno diurno**

Nessa turma, há uma aula por semana de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. A turma é pequena, não chega a completar 20 alunos em dias de sala cheia. Eles sempre se sentam em semi-círculo e a maioria das atividades é feita a partir de leitura prévia de cópias de artigos relacionados ao tema do dia, selecionadas pela professora da turma na aula anterior. Eles trataram, durante o ano, de assuntos teóricos variados, como: a descrição das diversas tendências pedagógicas, as várias concepções de leitura que subjazem as práticas em sala de aula, também as de ensino/aprendizagem e sujeito, o que é gênero textual e qual a relevância de um trabalho voltado para o uso de diversos gêneros em sala de aula, visão do professor como pesquisador de sua prática, entre outros. Os debates eram orais e, segundo a professora, também serviam de parâmetro de avaliação; talvez, por esse motivo, tenha havido um estímulo muito grande para que todos participassem das aulas.

No período em que as questões foram feitas, os alunos estavam discutindo sobre como uma postura de reprodução por parte de um professor pode afetar, relativamente, um aluno no processo de ensino/aprendizagem.

#### **1.2.2. Graduação em Letras - turno noturno**

Essa turma, diferente da outra, tem um número bem maior de alunos. A sala, quando cheia,

conta com cerca de 30 pessoas. Eles têm apenas uma aula de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa por semana, da mesma forma que a turma anteriormente caracterizada. Também, como a turma do turno diurno, eles trataram, durante o ano, das diversas tendências pedagógicas, das concepções de língua e de sujeito, relacionadas com as de leitura e de ensino/aprendizagem, a importância dos gêneros, e a pesquisa em sala de aula.

A professora era a mesma da primeira turma e também realizava debates orais em sala de aula com as carteiras geralmente dispostas em semi-círculo e, no período da coleta das informações, falava-se da postura de reprodução de algumas práticas pedagógicas.

#### **1.2.3. Curso Normal - turno noturno**

Havia em média 20 alunos por aula nessa turma. Eles, como já apresentamos, estavam cursando o penúltimo ano para a formação técnica. Diferentemente das outras duas turmas já caracterizadas, havia dois professores em sala no momento das aulas de Português. Um era o professor regular e a outra era uma pesquisadora de uma Universidade Federal que estava fazendo um trabalho de pesquisa-ação nessa turma. Ambos planejavam todo o processo de aprendizagem e estavam em sala no momento das aulas, que, como as demais turmas supracitadas, também ocorriam uma vez por semana. No entanto, as aulas não eram de Estágio em Língua Portuguesa como nos dois primeiros casos, mas sim de Português. Da mesma forma que a primeira turma, o contexto do momento em que foi elaborada a pergunta também foi no período em que a discussão versava acerca do trabalho notadamente reproduzido de certos professores em sala de aula, mas, diferentemente das outras turmas, o enfoque era na produção em Língua Materna, na concepção de leitura e o trabalho com essa nesse contexto.

## **2. Questão da criticidade, da ética e da fé**

O professor que se configura na década de 1980 é aquele que denominaram de agente orgânico, pois seu conhecimento, articulado com seu posicionamento político, estaria voltado para a formação de um sujeito consciente de seu papel histórico (SANTOS, 1995, p. 18). Marcadamente marxista, essa postura se estende ainda

mais quando a dialética toma vulto, dentro da concepção do que antes era de uma relação de mera causa-consequência. O posicionamento que foi considerado primeiramente como negativista da ordem social, pode, então, postular-se, com o dialogismo e a ideia de conflitos antagônicos, não como meramente reveladora da “trama capitalista”, mas também transformadora dessa.

Assumir o materialismo histórico implica não somente assumir seu caráter científico, seu poder esclarecedor da realidade, implica também assumir uma concepção geral da vida, do homem e do mundo. A ciência do marxismo não é somente uma ciência reveladora da realidade, é também uma ciência que busca – expressamente – a transformação da realidade (SAVIANI, p. 131 *apud* ARANHA, 1992, p. 126).

Historicamente falando, o que se via em sala de aula foi gradativamente, de acordo com as concepções vigentes em cada época, modificando-se. Mesmo naquelas salas em que o professor teimava em desenvolver um trabalho nos moldes tradicionais de ensino, as mudanças dos valores sociais, os novos arcabouços teóricos transitavam, de alguma forma, no espaço de sala de aula. Por esse motivo, incorpora-se hoje o objetivo de transformação da realidade. Reiteramos que mesmo nas práticas que, em ação, não condizem com essa possibilidade de mudança, o que circula nos discursos é a necessidade de mudança da realidade. Transformar a realidade. Essa assertiva parece ter tomado vulto em vários âmbitos da vida humana. Quer se transformar a política, quer se transformar a sociedade, quer se transformar a educação. Em momentos não muito longínquos, dentro dos grupos mais ferrenhos do marxismo, pregava-se que sem revolução não haveria transformação. Hoje ainda se houve ressonares desses ideais, como no movimento sem terra, por exemplo. Quando da revolução francesa, provou-se o amargo sabor da desilusão de uma falsa revolução, ou melhor, uma verdadeira revolução, porém camuflada em conflituosos ideais. E toda a crença que se teve para a deflagração dessa revolução, tudo isso significou o quê? No mínimo, podemos dizer que formou congregações de fé.

Morin (2003, p.40-43) acredita que não existe ética sem fé, ele diz que no mundo em que os valores se dissolveram, seja na quebra do núcleo

familiar, ou na heterogeneidade religiosa, ou em outros moldes que permaneciam ainda na sociedade moderna, a fé existe por ela mesma. Não mais se representa a fé na crença em determinada religião e sim no *acreditar*.

Acrescentamos que não existe posicionamento crítico sem ética, nem fé sem posicionamento crítico, lembrando que fé aqui não se refere à religiosidade. Essa tríade – *fé, posicionamento crítico e ética* – revelada no discurso, aponta para os elos que mantêm a cadeia social sempre em movimento. Mas como a criticidade se inclui na tríade reveladora do sentido? Ser ético, nesse sentido, é ser crítico. E, nesse momento, reportamo-nos de novo a Morin (2003, p.40-43) para trazer o que ele chama de imperativo ético que significa aquilo que *está* em nós. Se o imperativo ético está em nós, como diz Morin (2003), e move nossas escolhas, pela fé no significado, ou pelo significado que temos em determinada fé, encontramos no *outro* do discurso (ser social) resquícios de outros imperativos e é nessa troca de significados que trocamos também o significado da criticidade.

Como veremos abaixo, os discursos vários que significam o que é um ser crítico levam-nos para caminhos *éticos* diferentes, ou seja, caminhos de diversas instâncias *do que é ser crítico* e revelam, sobretudo, *fé-responsabilidade*. Essa ondulação de discursos aponta para algo que está proporcionado e proporcionará ainda mais futuramente, estando esses alunos no campo de trabalho, uma prerrogativa do futuro.

Os indícios dessa tríade, encontrados nos dissensos e consensos das produções desses formandos, serão expostos em algumas categorias estipuladas neste trabalho com a finalidade de melhor expor os dados analisados.

### 3. A Análise

Observamos, para fins de análise, 47 produções, apesar de terem sido distribuídas 51 questões. No curso Normal, quatro alunos não responderam a pergunta. Das produções coletadas, 13 foram do curso de Letras do diurno (doravante CLD), 19 do curso de Letras noturno (doravante CLN) e 15 do Curso Normal (doravante CN).

Em suma, apresentaremos abaixo uma sinopse dos acontecimentos discursivos com a confluência de algumas respostas para pontos em



comum, o que ocasionou em categorizações, em alguns casos. Os tópicos que selecionamos para representar grupos de respostas recorrentes foram levantados a partir das próprias produções dos alunos, obtidas no questionário. Houve casos em que a categorização ficou difícil, ocorrendo, assim, a criação de categorias em que apenas uma resposta a representava. Nosso objetivo, nesses casos, era a de sermos fiéis ao dito do sujeito.

#### 4. Ser crítico é

A questão utilizada para a coleta dos discursos foi a seguinte: O que significa dizer que alguém é um ser crítico? Dentre as respostas obtidas, algumas se repetiram de alguma forma e, por isso, as relacionamos em blocos.

##### 4.1 O Ser que argumenta

As respostas, em sua maioria (dez das obtidas), relacionavam o ser crítico com a postura de permanente argumentação de si, de suas ideias, de suas crenças. Dentre essas, destacamos as seguintes:

1. Poderia se pensar que, um sujeito crítico seria aquele que se propõe a formular sua opinião acerca de determinado assunto, procurando abordar questões sobre o tema e cogitar possíveis resoluções enfatizando o que mais lhe convier com base em argumentos favoráveis, ou não, à discussão proposta (ALUNA, CLD).

2 Ao sermos ‘críticos’ com alguma coisa, tendemos a valorizar nosso ponto de vista para assim poder ‘convencer’ ou ‘persuadir’ o outro.

Para delimitar uma fronteira do que é ‘crítico’ é necessário que analisemos os dois pontos de vista de determinada questão. A fronteira do que é crítico está localizada até o momento final onde, o outro poderá expor suas ideias e eu poderei aceitá-la, embora não esteja de acordo (ALUNA, CLN).

3 Ser crítica é saber expor da melhor forma possível o seu ponto de vista diante de assuntos ou acontecimentos e poder argumentar da melhor maneira sem se perde pelo caminho o seu ponto de vista (ALUNA, CLN).

4 Podemos considerar um ser crítico como aquele que consegue se posicionar diante de vários assuntos, calcado em subsídios lógicos, ou não (CN).

Como observado nos trechos, o agente crítico nada mais é do que o ser que *se defende*, esse sujeito *ênfatiza o que mais lhe convier* (trecho 1). A elaboração de seu papel social depende diretamente de sua performance como manipulador do querer do outro: *A fronteira do que é crítico está localizada até o momento final onde, o outro poderá expor suas ideias e eu poderei aceitá-la, embora não esteja de acordo* (trecho 2). Ele não pode desviar-se de sua meta, ele age *sem se perde [sic] pelo caminho o seu ponto de vista*. (trecho 3). O que isso pode revelar, discursivamente falando, será retomado mais adiante.

##### 4.2 O Ser que avalia o que fala

A valoração do ponto de vista do sujeito que fala ganha ênfase na busca de um sujeito crítico. Nesse ínterim, apresentamos a segunda resposta mais observada nas produções (enquadraram-se nove respostas das coletadas): *ser crítico é avaliar o que se fala*. Alguns trechos dessas produções são transcritos a seguir:

1 Para se definir a barreira do que é crítico é necessário que se saiba sobre o que se está falando e avaliar o que está sendo abordado, de forma que isso venha a acrescentar na discussão (ALUNA, CLN).

2 Criticar é receber uma informação, analisar e emitir juízo de valor, positivo ou negativo, sobre ela (ALUNA, CLN).

3 É um sujeito que é consegui identificar e analisar os seus objetivos ou condições (ALUNA, CN).

Antes de darmos continuidade a essas reflexões, torna-se mister analisarmos, de forma global, esses dois campos discursivos apontados como os mais inscritos nas produções.

A seguir, afirmamos que, apesar de os terem categorizado separadamente, de alguma forma, eles confluem para um campo significativo em comum.

#### Primeiras conclusões: argumentar é avaliar

Se pensarmos que avaliar não é ser autocrítico de seu discurso, mas apenas pensar qual a melhor forma de dizer o que se quer dizer, es-

sas duas posições majoritárias, assumidas pelos formandos, podem traduzir a concepção de que ser crítico aproxima-se de um fenômeno descrito por Breton (2003, p. 49), que é a ideia de que a sociedade, em geral, privilegia a eficácia como valor e, mais ainda, que privilegia a certeza ao invés do risco.

Essa postura, talvez, traduza a ilusão, apontada por Morin (2003, p. 62), de que ainda está fortemente marcada em nossa sociedade, de que a racionalidade deva prevalecer em todas as instâncias, é o que o autor denomina de a *ilusão racionalista*. Ele defende, ao contrário do que se opera dentro dessa visão racionalista do ser, que devemos assumir as incertezas e fugir da concepção de “homem total” (MORIN, 2003, p. 62-64), que se configura, nas palavras do autor, como *irrisória e grotesca*.

Não queremos dizer, aqui, que o fato de se estabelecer práticas de defesa de posição não deva ser privilegiado em sala de aula, para a manutenção da ideia de ser crítico, mas que, acima de tudo, devemos enlevar a ideia de que essa posição deva ser sempre coadunada com a obtenção do bem comum. O que está em jogo, nesse caso, não é a valorização de nossas ideias como sujeito, mas o que essa ideia traz como consequências sociais. É o “O que acontece se eu penso assim”, antes de “Como posso defender esse meu pensar da melhor forma para convencer”. A ética surge no decorrer de todo esse procedimento. Pensar no “o que acontece se...” é fazer funcionar a tríade que citamos mais acima: ética/criticidade/fé. O bem comum pode ser trazido como um produto visado, como disseminação de uma criticidade ética, constituída pela fé volúvel, como a sociedade em movimento exige, não por dogmas inexoráveis.

Apenas uma das respostas apontou, de alguma forma, para essa significação. Foi um aluno do CLD que disse que ser crítico é ter uma opinião que vise ao benefício da maioria. Essa foi a única resposta que se valida ao mesmo tempo em que revela um potencial crítico elevado de consciência social. É a negação do homem total e a sua transposição, ou seu deslocamento para a assunção do homem social de fato.

O *homem total* talvez seja, nesse contexto que se criou, aquele que sabe e tem certeza do que defende. Ele não se questiona. Precisamos agora retomar dois pontos chave que Comparato (2006, p.

698) destaca como dois movimentos antagônicos do século XX, a saber, o capitalismo e a construção mundial dos direitos humanos. De um lado, toda uma estrutura econômica-social do privilégio de poucos, de outro, a tentativa de um imaginário para uma equidade. Comparato (2006, p. 699), dessa condição dúbia, fala ainda que:

O estar-no-mundo é a condição ontológica própria da pessoa; o que implica a sua permanente abertura a tudo e a todos. Cada indivíduo, ou grupo social, se valoriza, pelo desenvolvimento contínuo de suas potencialidades, na medida em que se abre a todos, neles reconhecendo o complemento necessário de si próprio.

Considerar o outro é a negação do homem total. Há indícios dessa tentativa de abertura no encontro desses dois fatos marcantes que Comparato (2006) destacou e que, mais acima, citamos. No entanto, apesar da potencialidade ser deduzida, a partir da configuração sócio-histórica em que nos encontramos, há indícios desse outro construído discursivo. O homem totalizante é deflagrado em mais alguns blocos montados a partir das respostas obtidas no questionário desta pesquisa. Logo, para alguns, é crítico o ser que:

conhece o que fala (1 aluno de cada contexto citado - CLD CLN e CN);

debate os assuntos (4 alunos do CN);

expõe suas ideias (1 aluno do CN);

e sabe opinar (4 alunos do CLN e 1 aluno do CND).

Basta conhecermos o que falamos? Mas o que conhecemos de fato? O que aceitamos passivos e reproduzimos é o que se espera que conheçamos de fato. O novo, o não reproduzido ou o que está para se desvelar, pois era potência, não é de nosso conhecimento, ele escapa aos debates porque não é senso-comum, não tem fácil aceitação, promove a dissociação ou marginalização de quem o abraça, é inoportuno, indiscreto, próprio *daquele que só traz problemas*. É fato que os anseios sociais mais imediatos e mais necessários, e subtendamos aqui que deles depende a sobrevivência de alguns, não são objetivos da máquina capitalista. Esses anseios são postos à margem, no entanto, há alguns desses que podem ressurgir, “coincidentemente”, como desejo desse sistema do capital. Os motivos variam de nomes,

mas, no total, representam o excedente de determinado material/função.

Ao mesmo tempo em que apontamos esses discursos como simplificadores e mantenedores do sistema imperfeito em que nos encontramos (sem ansiar a perfeição), creio que estipular “um discurso próprio” também não traria *benefício* algum. O que se espera minimamente é que o interesse em cursos de formação privilegie não a repetição de lemas eternos, mas o constante perguntar: o que isso significa. Para questionarmos o que é ser crítico hoje, precisamos, acima de tudo, saber qual o objetivo de estarmos em sala de aula.

Em recente minicurso no IX Encontro Regional dos Estudantes de Letras – Nordeste, quando foi perguntado aos alunos de Letras qual o objetivo que um professor de Língua Portuguesa deveria ter em mente para trabalhar em sala de aula, as respostas variaram entre possibilitar ao alunado o ingresso na universidade e proporcionar a esse alunado o trânsito em variados contextos (do mais informal ao mais formal). Em nenhum momento foi levantado qualquer tópico

que se relacionasse à prática política como função específica de se trabalhar com língua/discurso.

Como já havíamos mencionado no início desta discussão, a intenção não é cristalizar uma definição e apontá-la como a chave emancipadora do sujeito no sistema, ou seja, não é taxar o que é fato discursivo. O objetivo, aqui, é apenas observarmos o que hoje circula nos discursos de alunos em formação, futuros professores de vários níveis de escolaridade nas instituições públicas ou privadas.

O que pode ser mais importante levantar, neste momento, é que não só basta ser contra para que seja crítico. A falsa ideia de que tudo é negativo nega o princípio da dialogicidade e, principalmente, a ideia de que as forças antagônicas estão em permanente jogo. Um projeto crítico pode trazer uma ideia autogestionária que possibilita a permanente autocrítica.

A partir dessas reflexões, podemos pensar em como promover essa percepção da necessidade ética de um ser crítico que acredita, ou seja, tem fé-responsabilidade, no que é de direito de todos, na promoção do bem comum.

## Referências

ARANHA, Lúcia. *Pedagogia histórico-crítica. O otimismo dialético em educação*. São Paulo: EDUC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética. Direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. *Formação do professor e pedagogia crítica*. In

FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MORIN, Edgar. *Ética e sociedade*. In: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide;

PETRAGLIA, Izabel. (orgs.) *Edgar Morin: Ética, cultura e educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

## Sobre a autora

*Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima*

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenadora de Extensão, membro dos colegiados de graduação e pós-graduação dessa unidade. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/UFAL. Desenvolve trabalhos relacionados à Formação do Professor, dentro dos seguintes temas: Constituição Identitária (ethos, sujeito dialógico), Estratégias de Ensino das Linguagens, Letramentos. Atualmente coordena dois projetos (PROEX/PIBIC/FALE/UFAL), intitulados “Ensino de línguas em Comunidades de Maceió” e “Letramento digital na Vila dos Pescadores do Jaraguá (Maceió)”. Endereço eletrônico: ritasouto@ig.com.br

Recebido em: 18.10.2012

Aceito para publicação em: 25.11.2012

