



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET

LETHÍCIA ISABELLE DO NASCIMENTO SANTOS

**ÉTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E MINHAS
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DE INGLÊS**

BRASÍLIA - DF

2023

LETHÍCIA ISABELLE DO NASCIMENTO SANTOS

**ÉTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E MINHAS
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DE INGLÊS**

Artigo a ser apresentado como
trabalho final da disciplina de
“Trabalho de Conclusão de
Curso: Inglês”.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana
Rosa Mastrella-de-Andrade

BRASÍLIA - DF

2023

Resumo

Este artigo de cunho autoetnográfico, em pesquisa qualitativa, tem como objetivo salientar e fundamentar a relação entre ética e letramento crítico nas minhas vivências e experiências dentro da sala de aula, no contexto da escola pública, na Residência Pedagógica de Inglês, a qual visa o desenvolvimento da formação inicial dos alunos de Letras-Inglês da Universidade de Brasília (UnB). Nesta pesquisa, reconheço-me como uma pesquisadora participante do processo em que estou inserida, pois relato minhas narrativas como professora residente no Centro de Ensino Fundamental 16 de Ceilândia, escola credenciada para fazer parte da Residência Pedagógica. Deste modo, o trabalho realizado para uma educação linguística ética e crítica baseia-se através de planejamentos que se voltam para as heterogeneidades do ensino, onde as aulas de inglês são vistas a partir das necessidades dos nossos alunos e das realidades ao redor da escola. Através da minha pesquisa, enfatizo como o trabalho, em prol do olhar para o outro, pode levar às aulas significativas de inglês.

Palavras-chave: Ética; Letramento Crítico; Residência Pedagógica; Experiências; Inglês; Heterogeneidade.

Abstract

This autoethnographic article, into qualitative research, aims to point out and underpin the relationship between ethics and critical literacy in public school classrooms in my experiences in the English Pedagogical Residency Program, which aims at developing the initial formation of the English-Letters students at Universidade de Brasília (UnB). In this research, I recognize myself as a participant researcher in the process I am into because I describe my narratives as a resident teacher in Centro de Ensino Fundamental 16 de Ceilândia, a licensed school in the Pedagogical Residency Program. Thereby, the accomplished work of linguistic education, ethical and critical, is based on planning, which is aware of the heterogeneity in education, where the English classes are seen from the necessities of our students and the realities around the school. Throughout my research, I underpin how the work, regarding the look toward the other, takes significant English classes.

Key-words: Ethics; Critical Literacy; Pedagogical Residency Program; Experiences; English, Heterogeneity.

1 Introdução

Este artigo discute sobre Ética e Letramento Crítico em um viés contextualizado dentro da minha prática docente na Residência Pedagógica. Esses três focos dão rumo para a minha formação inicial como estudante de Letras-Inglês na Universidade de Brasília (UnB), e colocam-se como necessários, pois entendo que ensinar uma língua no contexto da escola pública vai além de um manual, ou código de ética (como moralidade) e metodologias comunicativas em inglês. Nota-se também que é imprescindível o olhar de responsabilidade em relação ao outro para que o ensino seja direcionado a uma realidade social, ao contrário de uma ação pedagógica descontextualizada e sem interesses com a efetiva formação dos estudantes como cidadãos críticos e éticos. Além disso, o Letramento Crítico caminhará com Ética ao opor-se a uma ideia de sujeito como pronto-acabado, bastando saber ler e escrever para afirmar que houve de fato uma educação relevante para a vida social. O Letramento Crítico, embora difícil de definir, presume o desenvolvimento de repertórios linguísticos e sociais que nos permitem participar de práticas sociais de maneira crítica, entendendo os interesses e as relações de poder que estruturam nossas vivências, segundo Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2013). Assim, entende-se que o ser humano está em constante desenvolvimento e é capaz de colocar suas vivências ao começar a “ler” o seu próprio mundo baseado na criticidade, assim defendido por Paulo Freire (1987) com o seu conceito de “palavramundo”, a qual refere-se à bagagem cultural e social dos envolvidos no processo.

Os objetivos deste artigo são salientar como Ética está atrelada ao Letramento Crítico na sala de aula, a fim de reconhecer e agir em prol da heterogeneidade, e discutir a fundamentalidade do Letramento Crítico nos planos de ensino da língua inglesa na educação brasileira. E esses dois primeiros objetivos e focos da minha pesquisa: Ética e LC, fundamentam-se na minha prática docente e na minha experiência com a Residência Pedagógica, que se move para um posicionamento ético e crítico na educação linguística.

No decorrer das páginas, buscarei responder duas perguntas de pesquisa: *“Como minha experiência na Residência Pedagógica de educação linguística, baseada em uma perspectiva de Letramento Crítico, se relaciona com a questão ética?”* e *“De que maneira a questão ética está atrelada ao Letramento Crítico em minhas aulas de Inglês?”* Todavia, em primeiro lugar trarei as definições de Ética e Letramento Crítico (LC) com embasamentos de diversos autores.

2 Referencial Teórico

2.1 Ética

O termo ética, em sua etimologia, vem do grego *ethos*, que quer dizer o modo de ser/ o caráter para a Universidade Federal do Rio Grande, em seu *website* (FURG, 2023). Todavia, o conceito de ética que permeia este artigo não possui relação com o entendimento comum de um código fixo de regras, no qual cada pessoa é submetida a seguir um certo tipo de comportamento. O conceito de ética discutido neste artigo é relacionado aos trabalhos e pesquisas de autores como Tagata (2017), Rajagopalan (2003), Paulo Freire (1987), Giroux (1999), Todd (2003), que defendem atitudes pensadas no “outro”, em uma educação linguística, que tenha responsabilidade sobre a singularidade de cada indivíduo ao confrontar os sistemas homogêneos e homogeneizantes. Segundo Giroux (1999, p. 91), ética refere-se a uma prática que implica no senso de responsabilidade social e pessoal em relação ao outro, que se relaciona com o propósito deste artigo e com o que Todd afirma: “Ética na medida que nos oferece um discurso de repensar nossas relações com outras pessoas, é central para qualquer educação que leva a sério a justiça social.” (2003, apud ONO, 2017, p. 68).

Perante isso, o professor de línguas do século XXI, que se preocupa em tornar a língua inglesa mais do que um componente curricular, conseqüentemente nega a neutralidade do ensino e busca sair da zona de conforto das aplicações de metodologias, que por se venderem no mercado linguístico como práticas “ativas e comunicativas” são entendidas como um ensino globalizado de inglês. Todavia, o ensino de línguas deve buscar princípios heterogêneos para uma educação ética e crítica, a qual reconhece as singularidades dos diversos contextos sociais e culturais e desvencilha-se desse mercado, que vende planejamentos pronto-acabados, excluindo o espaço para as relações de responsabilidade entre o professor e aluno. Com isso, a meu ver, é relevante que os professores de línguas se posicionem eticamente ao compreender que ética e as aulas são muito mais do que um modelo metodológico a seguir.

Nas ideias de Tagata (2017), a expressão “ensino globalizado” por muito tempo sustentou a ideia de uma educação descontextualizada nos currículos e nas salas de aulas de inglês, tendo em vista um cenário globalizante, sem qualquer enfoque em questões locais. Porém, a ideia de globalização, conforme os vieses de uma educação ética, necessita ser heterogênea, onde deve-se compreender o conhecimento procedimental, e não o proposicional da teoria de Canagarajah (2014). Em seus conceitos, o conhecimento proposicional seria uma gramática universal com uma sala de aula voltada a um estudo

globalizado homogêneo, que está presente em materiais didáticos voltados à códigos linguísticos dos Estados Unidos ou Reino Unido. Já a visão procedimental está interessada nas práticas sociais concretas, baseando-se na conscientização linguística eticamente globalizada, que envolve as diferentes etnias e culturas.

É no sentido de desenvolver essa postura ética perante o outro – preservando sua integridade cultural sem incorporá-lo a um esquema conceitual pré-estabelecido e fechado a novas possibilidades de significação – que o ensino de língua inglesa pautado em uma proposta de letramento crítico pode fazer a diferença, contribuindo para uma ampliação de nossas maneiras de compreender o mundo. (TAGATA, 2017, p. 397)

No artigo de Tagata (2017, p. 398), ele compartilha a fala de Souza (2016) em uma entrevista realizada em 2016:

“uma atitude ética do professor de línguas começa com o reconhecimento das variantes sociais que caracterizam a língua em seu uso concreto em situações específicas. A partir daí o professor pode sensibilizar seus alunos para os usos da língua em diferentes contextos e situações, cada uma das quais com suas próprias regras ou convenções.” (ibid., 2017, p. 398).

Mediante disso, ao utilizar-se da sala de aula como um espaço de práticas sociais reais que provoquem a consciência crítica de sujeitos críticos nas escolas, ética diz respeito a muito mais do que manuais a serem seguidos, pois, juntamente com a responsabilidade no contexto educacional crítico, as diferenças serão consideradas, a fim de rebater aos diversos tipos de violência, como a simbólica (BOURDIEU, 1982) que se estabelece em um poder arbitrário de cultura, onde haverá um lado dominante, o qual tenta impor hierarquias que restringem à educação de qualidade para todos, privilegiando as classes altas da sociedade. Sobre isso, considero importante o que diz Freire (1998, p.17): “[...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero e classe”. Nesse sentido, uma educação linguística crítica não pode prescindir de ética.

A relação da responsabilidade ética com o ensino de línguas mostra-se evidente quando o professor entende que para alcançar o seu aluno, as aulas necessitam fazer sentido para eles. Sendo assim, o olhar para o outro deve ser reforçado na maneira como os conteúdos são ministrados e discutidos. O conceito de inglês como língua fraca de Vattimo (2004), que Tagata (2017) discute em seu artigo, explica e se contrapõe ao forte adjetivo que foi dado a essa língua como “franca.” Ele discorre que a assimetria da educação linguística tem contribuído para o entendimento de que as diversas variedades e culturas são silenciadas a

partir do momento que somente o inglês é visto como a língua internacional de comunicação, o diálogo não é totalmente eficiente se apenas uma língua é utilizada e lembrada.

[...] inglês como língua fraca diz respeito à precariedade da comunicação intercultural, marcada pela falta de garantias quanto à inteligibilidade mútua ou à comunicação bem-sucedida, pautada na transparência dos significados. Nesse sentido, falar em inglês como língua fraca implica o reconhecimento da impossibilidade de uma língua franca, universal, capaz de representar ou expressar integralmente os anseios de diferentes povos. (TAGATA, 2017, p. 396)

Desse modo, ética e a linguagem devem resistir às propostas de uniformização de uma excludente universalidade que instiga a desigualdade de culturas, uma das causas para o afastamento da responsabilidade com o outro. O diálogo inteligente entre culturas é reconsiderar conceitos predispostos e abrir-se criticamente para diferentes interpretações em um contexto social, relacionando-se eticamente com as diferenças. Portanto, “Trata-se de uma falácia, pois “assim como o nivelamento não é a igualdade, o ‘standard’ não é a paz.” Jullien (2010, p. 203 apud TAGADA, 2017, p. 394)

Por mais que uma teoria linguística possa parecer político-ideologicamente neutra, eu não considero apropriado continuar com esse pensamento no ensino de línguas, pois isso leva à negação e ao silenciamento de muitas culturas e contextos sociais. Ao estruturar uma aula de inglês, utilizando de outras realidades sociais sem o fator da criticidade para questionar a razão daquele ensino, isso não é uma postura ética direcionada para o comprometimento social do qual a escola deve incumbir-se de praticar. Como também discute Rajagopalan (2013):

Estamos procurando entender, entre outras coisas, quais os recortes que o novo saber efetua, e ao fazer isso, quais exclusões ele legitima. A preocupação principal aqui é dar largada a uma discussão acerca dessas questões com a esperança de que ela traga subsídios para uma maior conscientização do aspecto ético das nossas práticas teóricas. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22)

Uma vez que cada sujeito possui crenças e tendências dentro de si, sendo impossível não carregar suas próprias visões de mundo. E com isso, ética não está separada da vivência de diferentes culturas, ela está inserida no meio da diversidade e respeito à heterogeneidade. Dessa forma, a atenção para cumprir com a “demanda ética de imaginar de outras formas” (PENNYCOOK, 2001, p. 138) é imprescindível dentro de um ensino democrático. Sendo assim, Andreotti (2004) introduz a essa discussão o conceito da “autorreflexidade”, que relaciona as suposições individuais com as sociais historicamente e culturalmente construídas a fim de desestabilizar conceitos vistos como verdades absolutas, levando a uma visão crítica de ética inserida no cuidado com a diversidade e o contexto social. A mesma autora afirma

que: “é importante reconhecer nossa cegueira constitutiva em relação a outras formas de ver, conhecer e de estar no mundo que não se enquadram nos quadros de referência a que nos acostumamos.” ANDREOTTI (2004, p.45 apud TAGATA, 2017, p. 392)

Freire (1987, p. 40) afirma que: “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, que ao ser compreendida na prática docente, deve ser pautada na “responsabilidade ética” (1996, p.16). Essa práxis requer ética e evidencia que não há como fragmentar esses conceitos em uma educação linguística, pois seria como separar o conhecimento da transformação social. Em síntese, ética chama a minha atenção, a fim de escrever este artigo, para reconhecer sua relevância em repensar as nossas relações sociais e as consequências de um ensino contextualizado e real, que se embasa em letramento crítico. Ética, portanto, nos leva a pensar em uma perspectiva de letramento crítico, que por sua vez, nos leva a jamais desconsiderar a perspectiva ética.

2.2 Letramento Crítico

O professor de línguas do século XXI, além de adotar uma postura ética para a educação, a qual valoriza as relações heterogêneas, a meu ver, é relevante que caminhe junto ao Letramento Crítico (LC). Contudo, em uma perspectiva inicial, o conceito de letramento foi dito pela pesquisadora e educadora Magda Soares (1998), a qual foi uma das pioneiras a trazer o termo para o Brasil.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1998. p. 18)

A autora chega a essa conclusão, pois a palavra “letramento” foi traduzida do inglês “*literacy*”, e de acordo com o seu significado no dicionário Webster¹, entende-se que a palavra remete a pessoa que é “*literate*”, ou seja, letrada ou “*educate to read and write.*” No português, ao desmembrar a palavra letramento, *-letra*: que remete ao verbo letrar e *-mento* que é uma condição da ação, evidencia-se que o letramento é a consequência de letrar-se, mas o letramento nos dias atuais, expandindo os conceitos de Soares, é uma prática social, não basta apenas ser letrado, utilizando dos recursos de ler e escrever, todavia, segundo Menezes de Souza e Andreotti (2007), é sobre as relações entre o texto e o leitor, aluno e professor,

¹ Merriam-Webster Dictionary, disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/literacy>

sala de aula e comunidade. (MENEZES DE SOUZA e ANDREOTTI, 2007, p. 13, tradução nossa)

Assim, o professor pode buscar desenvolver e vivenciar essas práticas sociais atrelada ao ensino crítico e ético, o qual vai além da ação de ler e escrever e que não desassocia as práticas de uso da linguagem e criticidade. A palavra “*critical*” em uma das suas etimologias, segundo o “*online etymology dictionary*”² vem da raiz “*crisis*” que define bem uma das intenções do letramento crítico, pois tudo começa com uma crise de inconformidade social, a qual gera questionamentos acerca de ideias e fenômenos que ocorrem ao nosso redor, assim, quando o aluno se apropria das práticas sociais da leitura e escrita, ele passa a transformar-se em um ser emancipador que está ativo em seu processo de ensino-aprendizagem e passa a ser o agente transposto nas ideias de Freire (1987): “antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca.” (p. 47), que é o processo crítico do letramento quando o sujeito está formulando suas próprias visões de mundo.

O ensino de inglês na perspectiva do letramento crítico, por exemplo, é essencial para dar continuidade a um trabalho que se inicia com ética, a responsabilidade pensada na singularidade do outro, pois se existe apenas uma apropriação de culturas, leituras e escritas de um ensino globalizado homogêneo, o aluno passa a ser um ser passivo e sem oportunidade de senso de cidadania. Ou seja, ele pode ser alfabetizado (saber ler e escrever), mas não será uma pessoa com letramentos críticos (capacidade de produzir sentido tendo em vista suas relações no mundo).

Em um ensino, exclusivamente, voltado para a gramática e formas da língua existe uma ruptura com as interpretações do próprio sujeito, o qual é submetido às aulas que não instigam a criticidade e o posicionamento de criar suas próprias realidades e conceitos que extrapolam a sala de aula, pois o letramento crítico não é apenas um momento da aula que se encerra ao soar do sinal da escola, mas é uma prática social que mantém e expande o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, quando a prática já faz parte do posicionamento do professor de línguas, ele não busca o enquadramento de uma cultura dentro de sua sala de aula, mas permite que as próprias vivências contextualizadas de seus alunos determinem o caminho de uma discussão.

² Online Etymology Dictionary, disponível em: <https://www.etymonline.com/word/critical>

A dimensão crítica do letramento é o fundamento para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de um determinado letramento e nele produzir sentidos, mas também que, de várias formas, eles são capazes de transformá-lo e ativamente produzi-lo. SNYDER, et al (2000, p. 31 apud TAGATA, 2017, p. 387)

Letramento Crítico, em um dos seus aspectos, expandindo o que Soares (1998) teoriza, é atribuir sentidos com base em experiências prévias e vivenciadas, dessa forma, a razão de escolher um ensino aberto para questionamentos e discussões é a abertura para as mais diversas interpretações, sem focar uma neutralidade das práticas sociais. Sendo assim, não há como afirmar que o letramento crítico é um método da educação para ser aplicado, pois ele é uma prática social de desenvolvimento de consciência crítica por meio da linguagem, o qual é vivenciado. Por exemplo, o sujeito que sabe pegar o ônibus todos os dias para a escola está envolvido em práticas de letramento social, assim como quem sabe escolher frutas no supermercado também, pois utiliza-se das diversas formas de saber se relacionar no contexto social e entender como esse contexto social privilegia e hierarquiza interesses, acessos, oportunidades, direitos e privilégios. E na sala de aula de inglês, o LC, a meu ver, é um ponto de partida para alcançar as diferenças com um ensino direcionado e contínuo para trazer temas e tópicos que muitas vezes são desconsiderados para o ensino de línguas, como as pautas culturais de cada sociedade. Na minha experiência como residente, descrita nas próximas seções deste artigo, busco trazer sempre um espaço em que os alunos possam sair da mentalidade de que aula de inglês não pode haver mais do que gramática, dado que somos seres sociais e estamos inseridos em um contexto, logo não há como ter um ensino efetivo e eficaz se a realidade dos alunos não é considerada. Portanto, o letramento crítico mostra-se presente quando nós deixamos a nossa complexidade revelar-se como a de um ser heterogêneo, e rizomático (Menezes de Souza, 2011) o qual é inacabado e múltiplo, assim como o autor discorre: “todos nós somos vários.” (ibid., 2011, p.285)

Dito isso, Mattos e Valério (2010) enfatizam que o letramento crítico é “*problem-posing*” e não “*problem-solving*”. Ao entender o poder da criticidade, os envolvidos do processo de ensino provocam mais questionamentos, e não soluções, pois o autor e o leitor constroem seus próprios significados de acordo com as suas lentes culturais, e isso os tornam capazes de pensar criticamente sobre a realidade do outro, e sobre a sua própria também. E isso pode gerar debates e aprendizagens sobre a necessidade e eficácia do ensino de inglês heterogêneo, que é o ensino responsável pelas ações éticas ao não desconsiderar as mais diversas vivências culturais, o qual nega uma solução ilusória de diferenças resolvidas, quando no contexto de língua, uma cultura sempre vai querer ser mais

valorizada e imposta sobre a outra. Desse modo, o letramento crítico permite o despertar para cada realidade situada, que pode ser revista e questionada, e segundo Janks (2012) é a “habilidade de compreender que os discursos nos produzem, falam através de nós e podem, entretanto, ser desafiados e mudados”. JANKS (2012, p. 159 apud TAGATA (2017) p. 389)

Leitores críticos passam a conhecer o funcionamento ideológico das línguas que ditam verdades, muitas vezes vistas como absolutas, e assim eles tendem a não serem mais ingênuos em uma criticidade que os permite interpretar, socializar culturalmente e ser emancipados para criar seus próprios significados. E nessa caminhada, enxergar através das lentes do outro nos auxilia na problematização dos sentidos construídos e alterados ao imergir nos contextos sociais de perspectivas diferentes da língua. Dessa maneira, o nosso papel de professor, hoje, não é de transmitir conhecimento, é de ensinar novas maneiras de buscar conhecimentos, pois os alunos são agentes do conhecimento. Ideias já discutidas por Paulo Freire (1996): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.21)

2.3 Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que possui os objetivos de fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; contribuir para a construção da identidade profissional docente dos(as) licenciandos (as); estabelecer corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior; redes de ensino e escolas na formação inicial de professores(as); valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos(as) licenciandos (as) para a sua futura atuação profissional; e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. Tem a finalidade de fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, de acordo com o edital DEG N° 30/2022 da Residência Pedagógica - RP - na Universidade de Brasília - UnB.

Esse programa abriu um caminho para novas experiências e aprendizados na rede pública de ensino, e o edital de 2022 está trabalhando em colaboração com três escolas do Distrito Federal: CEAN e Paulo Freire, escolas de ensino médio na Asa Norte, e o CEF 16, escola de ensino fundamental II na Ceilândia Norte. Com isso, a proposta é que os residentes assumam aulas durante quatro horas semanais nas respectivas escolas, para isso o

planejamento individual e em equipe é valorizado e debatido com temas trazidos à tona nas trocas de ideias, as quais ocorrem uma vez na semana quando o grupo se encontra na UnB. A coordenadora do programa, Mariana Mastrella-de-Andrade, supervisiona os 18 residentes, e as reuniões semanais com o auxílio das professoras preceptoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Adriana Couto, Clécia Alves e Iara Teixeira.

A Residência, segundo o edital, é um programa de formação inicial do licenciando de Letras Inglês na UnB com experiências da rede pública de ensino, e organiza-se em cada uma das três escolas, possuindo de cinco a seis residentes que cumprem quatro horas semanais de regência, além de 2 horas de reuniões de estudo e preparação coletiva e 2 horas de leituras e estudos. Com isso, geralmente, cada residente acompanha uma turma durante o bimestre, sendo supervisionado pelas professoras preceptoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os planejamentos de ensino seguem baseados na Pedagogia Crítica de Projetos (Hernández, 1998; Albuquerque, 2020) com a prática social alicerçada e construída em um viés de colaboração. A Pedagogia Crítica de Projetos não é vista como um método, segundo Hernández (1998), afinal ela está relacionada à criação de sentidos em seu uso, o qual interpreta realidades, diferentemente dessa pedagogia vista como um método. Dito isso, Hernández (1998, p. 77-78) traz importantes aspectos que definem um método, e um deles é a linearidade com a rigidez do ensino, onde o professor controla o processo de ensino-aprendizagem seguindo o passo a passo para cumprir com um objetivo. Já na Pedagogia Crítica de Projetos, nós da RP, colocamo-nos em um percurso, o qual as realidades são construtoras de sentidos para os nossos projetos, que variam de acordo com as escolas e o contexto social. Assim, nós temos a liberdade para ter um percurso flexível com aulas de inglês focadas na ética e no letramento crítico.

3 Análise da Minha Experiência na Residência Pedagógica

Em consonância com os temas abordados acima: Ética na educação e Letramento Crítico, a minha experiência na Residência Pedagógica (RP) como professora de inglês entrelaça o ensino em sua totalidade com a teoria e a prática, isto é, na construção de práxis. Assim, de acordo com Paulo Freire: "[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo." (1987)

Minha jornada na docência começou quando participei do edital para compor o programa da RP em 2022. Depois de conhecer o grupo de futuros residentes e professores, coordenado pela professora Mariana Mastrella-de-Andrade, nos dividimos entre as escolas e,

a partir disso, comecei a desenvolver uma noção diferente de responsabilidade, pois a partir do momento em que os trabalhos se iniciam, a depender das pessoas envolvidas, quando há intencionalidade para refletir, discutir, estudar e pensar criticamente todo o processo da docência é possível compreender a complexidade da responsabilidade em lecionar eticamente. Dessa forma, no desenvolver do programa, a residência instigou-me a mergulhar no mundo real da docência, pois não havia mais romantização, ou histórias narradas por terceiros, eu começaria a viver a minha própria jornada. Por coincidência, havia uma escola na Ceilândia credenciada ao programa, o Centro de Ensino Fundamental 16 (CEF 16), que fica na minha quadra, onde cresci e estudei. Então, abracei essa oportunidade, pois iria trabalhar na escola onde eu fiz o meu ensino fundamental em 2013, e não imaginaria que, após dez anos, voltaria lá para dar aulas de inglês, onde esse componente curricular me foi apresentado. A Lethícia de 10 anos de idade, que teve seu primeiro contato com língua inglesa, se tornaria professora.

4 Metodologia de pesquisa

Antes de detalhar minhas experiências docentes na RP, afirmo que elas são embasadas na pesquisa qualitativa com uma abordagem interpretativista de cunho autoetnográfico, que, por sua vez, se mostra relevante e necessária para o tema deste trabalho, em que eu relato minhas próprias vivências no contexto da minha experiência como professora de inglês na Residência Pedagógica em uma escola de ensino fundamental na região administrativa de Ceilândia Norte.

Na elaboração do artigo, a pesquisa qualitativa fundamenta meus posicionamentos éticos quando traz o seu escopo de subjetividade, que se realiza no social e na integralidade, a qual considera diferentes perspectivas em uma análise mais humana. Dentro da pesquisa qualitativa de Godoy (1995), o meu trabalho se encaixa na etnografia, onde o pesquisador se atenta e se envolve nos acontecimentos que o cerca, como os eventos que revelam as estruturas sociais de um grupo, ou seja, a cultura. Ademais, a autora ainda discorre que a observação com a descrição e compreensão dos significados auxiliam para compreender as relações dos indivíduos em um dado contexto. Assim, os pesquisadores qualitativos etnógrafos não buscam resultados isolados, e não consideram o indivíduo como pronto e acabado em estatísticas, mas buscam as experiências únicas dos indivíduos.

A partir disso, a pesquisa qualitativa será interpretativista quando a ação intencional das relações reais for tocada pelas pessoas envolvidas no processo, incluindo o pesquisador,

que deve ser ativo, utilizando de sua subjetividade para compor sentido na sua pesquisa, que suscita reflexões e questionamentos. E essas crenças do interpretativismo estão presentes na minha pesquisa nas palavras de Hirschman (1986):

“o pesquisador e o fenômeno sob estudo interagem, ou seja, o pesquisador não pode se distanciar do fenômeno e o fenômeno não pode ser entendido sem o envolvimento pessoal do pesquisador”; a pesquisa é uma construção social resultante da interação subjetiva entre o pesquisador e o fenômeno, ou seja, o conhecimento é fundamentalmente construído nesse encontro. HIRSCHMAN (1986, apud SILVEIRA SANTOS E PINTO (2008) p. 6)

Neste mesmo viés, o cunho autoetnográfico da minha pesquisa surge com uma necessidade através da pesquisa qualitativa, onde o pesquisador se envolve no objeto em análise, pois ao ser reconhecido os limites do conhecimento científico, e o aumento da ética nas políticas de pesquisas, que busca uma identidade social, a autoetnografia revela-se eficiente para uma análise mais significativa e subjetiva com o foco nas relações para Adams; Jones e Elis (2015). Portanto, as autoras dissertam que a liga para as autoetnografias é o uso das próprias experiências para criticar ou examinar uma experiência cultural. A autoetnografia está presente no meu trabalho entre as minhas práticas narradas como a base da minha pesquisa, onde Ética e o Letramento Crítico permeiam as minhas aulas como professora de inglês na Residência Pedagógica. Assim, a autoetnografia transparece no meu texto nas narrativas subjetivas e memorialistas (Versiani, 2005) que dão construção a mim mesma enquanto indivíduo participante do contexto cultural e social da minha pesquisa. Discorrer sobre Ética sem a autoetnografia não revela a intencionalidade do meu trabalho, pois se ética é pensar nas relações com o outro, e se responsabilizar por ele, escrever sem a minha subjetividade iria afetar o significado do meu trabalho, anulando as minhas próprias experiências. E quando eu permito-me abrir espaço para as minhas vivências, eu passo a valorizar o espaço do outro eticamente. E essa pesquisa nas palavras de Allen-Collison (2013, p. 282, apud Ono Fabricio, 2017, p. 41): “oferece várias formas de engajamento com o *self*, ou talvez mais precisamente com os *selves*”. Ou seja, a autoetnografia, juntamente com a pesquisa qualitativa, a meu ver, buscam uma relação do indivíduo com a subjetividade e ética para que as narrativas sejam mais humanas.

5 Sobre as narrativas de minha experiência

Nesta seção, discuto minha própria experiência na Residência Pedagógica, trazendo uma perspectiva autoetnográfica (Ellis, 2013) de pesquisa em formação de professores. A

autoetnografia consiste em um olhar crítico para nossa própria história e experiência. Por essa razão, compus um relato de minhas experiências na RP. Esse relato teve características descritivas e crítico-reflexivas sobre o que vivenciei na escola, supervisionada pela professora preceptora, Iara Teixeira, e pela professora coordenadora, Mariana Mastrella-de-Andrade. Após tecer minhas narrativas em forma de texto escrito, olho para elas criticamente, tentando distanciar-me para discuti-las e atribuir sentido a elas de maneira a relacionar o que vivenciei com meu tema principal neste artigo, que é a relação entre ética e letramento crítico. Sendo assim, apresento a seguir minhas narrativas sobre minhas vivências e discuto-as à luz de uma perspectiva crítica de letramento conforme os autores anteriormente discutidos.

5.1 Discutindo minha experiência

A minha primeira pergunta de pesquisa em relação à vivência na Residência no CEF 16 é: **“Como minha experiência na Residência Pedagógica de inglês, baseada em uma perspectiva de Letramento Crítico (LC), se relaciona com a questão ética?”**. Nesse sentido, trago minhas narrativas que mostram como minha entrada como professora residente de inglês na escola pública começa a fazer diferença para minha formação à medida que encontro acolhimento na sala de aula, com as pessoas com quem participei, como mostro no trecho a seguir:

“Partindo desse pressuposto, eu não esperava identificar-me tanto com as temáticas em questão, pois antes de ingressar na Residência Pedagógica (2022), eu não me sentia acolhida pela universidade na área de letras, e não tinha contato com outros professores em formação, e professores da universidade, e ao encontrar isso no programa, fez a minha percepção mudar sobre o que é o ensino de língua inglesa.”
(Narrativa Residência Pedagógica, 2023)

Primeiramente, antes da RP, eu não sabia desenvolver minhas aulas na perspectiva do LC, e muito menos sabia posicionar-me eticamente em uma educação linguística. E por não me sentir acolhida no meu processo de ensino-aprendizagem, eu não sabia como acolher os alunos eticamente. Todavia, a partir do momento em que eu fui vista e ouvida, pude começar a desenvolver uma postura ética com o outro. Com enfoque nos encontros semanais dos residentes e das professoras para discutir planos de aulas, realidades nas escolas públicas, e vivências reais na sala de aula, eu comecei a relacionar o ensino e língua inglesa em sua potencialidade para desenvolver o senso crítico dos alunos perante as suas realidades, e para começar eu saí da docência automática, a qual não se deixa expandir para novas formas de dar aula, e novos letramentos críticos, e adotei uma escuta ativa, que está presente no

ambiente escolar em uma postura ética de se importar com o outro, e assim iniciando um caminho de busca de compreensão sobre quem são os meus alunos, e de qual realidade eles fazem parte. E assim, o viver coletivo com outros professores na RP pôde abrir um espaço para o entendimento de muitos questionamentos da minha prática na educação linguística.

No primeiro bimestre no CEF 16, a nossa equipe decidiu trabalhar com um projeto que instiga os alunos a pensarem sobre si mesmos, sobre a escola e sobre a comunidade ao redor, que intitulamos: *“How to Make a Nice School? Essa pergunta do “fazer” uma escola legal, melhor, e mais acolhedora transformou-se em um ponto de partida social, que os instigou para um ano com projetos críticos. No primeiro bimestre, os alunos e nós, professores, refletimos e obtivemos espaço para sugerir melhorias à escola, e assim os alunos puderam ser acolhidos com um cuidado ético do professor por olhar para as suas necessidades e singularidades. Assim, ética traz uma escuta ativa que está nestes processos em que o aluno é ouvido e considerado no ambiente escolar.*

Além disso, gostaria de trazer outra dimensão da ética e do LC que os círculos de conversa: momentos de trocas de experiências com os outros residentes e as professoras, me possibilitaram reconhecer e identificar. A minha vivência na RP permitiu-me entender que é ético o professor saber os seus limites e buscar colaboração para resolução de problemas, portanto, a meu ver, é ético reconhecer que a educação é feita em coletividade, sendo assim, haverá funções que não cabe ao professor realizar, porque não estará dentro de suas atribuições e potencialidades. A narrativa a seguir expressa esta ideia:

“Antes da residência, eu me sobrecarregava ao tentar ser psicóloga, mãe, amiga, e conselheira tutelar de muitos alunos que passaram por mim. Me sentia no dever de mudar a situação dos meus alunos, mas a partir do momento que saí da idealização docente, percebi que não era super-heroína para dar conta de tudo. Sim, acredito que, nós professores da rede pública e particular, somos responsáveis pelos nossos alunos e que devemos nos alertar e atentar para qualquer tipo de situação que extrapola o comportamento usual de cada um, mas não há a possibilidade de tomarmos conta de todos os problemas. Por isso, é importante trabalhar em colaboração com a gestão escolar, e sempre que possível ter contato com a família do aluno.” (Narrativa Residência Pedagógica, 2023)

Trago à luz minha análise sobre a narrativa da responsabilidade que menciono, pois é uma responsabilidade que não se exime de seus deveres como professor mediador e facilitador do conhecimento, tampouco não se culpabiliza por tudo na escola e na sala de aula, dado que é fundamental o fator de colaboração em rede. Assim como LC e ética caminham juntos em um ensino relevante, as minhas vivências mostram a fundamentalidade da coletividade do corpo docente com os gestores escolares, pois é um trabalho dependente do outro.

E essas tomadas responsáveis de decisões foram vistas a partir de um pensamento crítico sobre a idealização que muitos fazem sobre a docência, e a RP, baseada em uma educação linguística, a qual, para mim, busca revelar os aspectos éticos e críticos para a sala de aula, permitiu-me olhar eticamente para mim mesma. Para Bagno e Rangel (2005) a educação linguística leva a atender as demandas sociais, uma delas a vida em colaboração, que é fundamental no papel da escola.

Essa mesma idealização traz concepções da docência como sacerdócio, que coloca o profissional da educação em uma posição de exercer um serviço sagrado, o qual é visto como uma vocação, sendo sua profissão resumida a isso. Essa mesma conclusão foi alcançada por autores como Altino Filho et.al (2017), que teorizam em seu trabalho o magistério como ofício: trabalho como qualquer outro no âmbito da sociedade capitalista, e sacerdócio: profissão divina. A segunda opção carrega a ideia de docência na perspectiva de entrega e doação, “considerando que o professor “devia assumir sua missão como um ‘apostolado’”. Não se tratava de um mero trabalho ou ofício, mas de uma vocação” (RODRIGUEZ, 2008, p.47 apud ALTINO FILHO et. Al (2017) p. 3139)

Essa idealização de sacerdócio perpassa por anos, e muitas vezes os alunos da licenciatura se veem como um “santo” exercendo seu dom, e ali há concepções de que o professor se exclui de requerer seus direitos como qualquer cidadão, que exige um bom salário e boas condições de trabalho, porque a visão do professor vocacionado é de exercer um trabalho quase missionário, sem pretensões de ganhos materiais. Todavia, Hiro (2013) teoriza que o professor é um trabalhador, ou seja, deve ser reconhecido como um profissional que possui direitos, e para mim, um deles é o de agir dentro de suas capacidades físicas e psicológicas, e deveres como os de reconhecer eticamente seus alunos.

Desse modo, a minha experiência na residência se relaciona com ética quando eu passo a estabelecer um relacionamento de respeito comigo, reconhecendo a minha profissão como uma luta de direitos e deveres. Então, se o meu aluno necessita de algo que extrapole os níveis da minha competência, logo recorro a outras instâncias em colaboração, pois a minha visão crítica leva-me a não conformação do profissional da educação exercendo meramente sua vocação, sendo considerado como “o salvador da pátria”. Portanto, eu acredito que existem professores vocacionados para ensinar, assim como eu acredito que possuo esse propósito, mas também acredito que essa vocação não deve retirar as outras atribuições e características do professor como um profissional da educação, assim como Altino Filho (2017) teoriza que há o magistério entendido como ofício e sacerdócio.

Durante meu percurso na Residência Pedagógica, não consigo também dissociar a relação entre ética e responsabilidade em como realizamos e introduzimos cada projeto de ensino na escola. Anteriormente, eu não tinha uma visão ampla sobre trabalhar com a pedagogia crítica de projetos, porque nos dois estágios na faculdade que realizei e nas aulas particulares que eu dava, eu compreendia que a gramática não deveria ser o centro dos planejamentos de inglês, todavia, mesmo com esse entendimento, eu não conseguia levar os planejamentos para uma fuga de aulas com sequências gramaticais, todas programadas com datas fixas, sem flexibilidade e muitas vezes sem um propósito crítico envolvido. Entretanto, minhas vivências na RP deram-me a maturidade docente de trabalhar com práticas sociais em evidência, com um projeto escolhido em colaboração com os residentes e alunos que irá trazer um significado e objetivo durante cada bimestre, e dito isso, com frequência o conteúdo gramatical não terá o foco principal da aula, e com isso a responsabilidade ética está em olhar para o aluno como um agente histórico e social, que ao ser instigado a pensar criticamente, as suas realidades trarão sentido para o ensino da língua inglesa que não prioriza a repetição de fórmulas, mas, sim, as transformações e as aberturas de visões para o mundo.

Dando continuidade, a segunda pergunta da minha pesquisa é: **“De que maneira a questão Ética está atrelada ao Letramento Crítico em minhas aulas de Inglês?”** A noção de ética e letramento crítico nas minhas aulas de inglês nasceu com um despertar no final da minha graduação devido às trocas com os participantes (graduandos em letras) do edital de 2022, juntamente com a coordenadora da RP, Mariana Mastrella-de-Andrade, e as professoras habilitadas da Secretaria de Educação (SEEDF), Adriana Couto, Clécia Souza e Iara Teixeira que compõem a equipe. Visto que, anteriormente, eu não me atentava para a produção de sentidos éticos e críticos em meus planejamentos. Ademais, ao planejar e pensar junto com as professoras de inglês da SEEDF, a coordenadora da RP e os demais residentes de Letras Inglês, percebi que a língua inglesa apresenta mais de uma faceta, que pode auxiliar no desenvolvimento dos alunos para além do uso de metodologias tradicionais e comunicativas na língua de interesse, as quais não possuem o fator da criticidade, e não estão nos objetivos deste artigo, pois não revelam ética nos planos de aula com o LC. Uma vez que, na Residência e no CEF 16, trabalhamos com ética quando não nos prendemos a uma caixa limitada de saberes de outras culturas e espaços, mas buscamos dar espaço para ouvir o outro, e ali perceber semelhanças e diferenças no ensino de línguas.

Assim, a Pedagogia Crítica de Projetos foi escolhida pelo grupo da residência para embasar os nossos planejamentos na escola, o qual caminha com o Letramento Crítico nas nossas aulas de inglês. Vários autores discorrem sobre a origem da palavra “projeto”, no

Latim é “*projectus*” que significa “algo lançado para frente”. Então, quando se projeta no presente é pensando na ação que trará frutos no amanhã. Ao dispor disso, o alinhamento do meu ensino ético e crítico partiu de uma mudança de posicionamento ao começar a considerar o estudante em seu papel ativo de revelar-se como um agente histórico e social de sua realidade. Devido a Pedagogia Crítica de Projetos em seu viés ético o aluno pode ser considerado em sua integralidade como um agente transformador capaz de vivenciar um processo significativo de uma educação linguística.

Para Moura (2010), trabalhar com projetos possibilita: o resgate do educando para o processo de ensino-aprendizagem (conhecimento) através de um processo significativo; [...] que o educando se reconheça como sujeito histórico; o desenvolvimento do raciocínio lógico, linguístico e a formação de conceitos; o desenvolvimento da capacidade de buscar e interpretar informações; a condução, pelo aluno, do seu próprio processo de aprendizagem; o desenvolvimento de atitudes favoráveis a uma vida cooperativa; a realização do ensino baseado na compreensão e na interdisciplinaridade; a proposta do trabalho por Projetos deve estar fundamentada numa concepção do educando como sujeito de direitos, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimentos; princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, [...] princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia; princípios estéticos e culturais [...] MOURA, 2010 (APUD, GUEDES *et al*, 2017)

Assim, a Pedagogia Crítica de Projetos está em colaboração com o Letramento Crítico em um viés ético. E como é possível articular tudo isso? Na minha perspectiva, utilizar-se da Pedagogia Crítica de Projetos juntamente com o Letramento Crítico é o balanço necessário para não fugir da responsabilidade ética da sala de aula, pois o aluno exerce seu posicionamento crítico tendo a sua realidade social considerada no planejamento de ensino do professor, e essa atenção dada aos alunos pela Pedagogia Crítica de Projetos é priorizada por Hernández (1998): “são realidades socialmente construídas, que se reconstróem nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula” HERNÁNDEZ (1998, p. 10 apud Albuquerque, 2020, p. 75).

Antes da Residência apresentar-me essa outra perspectiva do ensino de língua inglesa, através da ética e criticidade do ensino, eu não conseguia me desfazer de algumas atitudes da minha práxis docente, como, por exemplo, eu não tinha um ponto de partida para guiar a minha prática. Todavia, ao conhecer a Pedagogia Crítica de Projetos, que estabelece princípios para o trabalho pedagógico, eu compreendi que são muitos os caminhos pedagógicos para traçar projetos críticos com os alunos.

“Minhas aulas de 2021 (antes da minha experiência no programa) eram previsíveis, e não tinham o fator da criticidade evidente. Embora eu estivesse empolgada e

disposta para entregar o melhor, eu não tinha muita facilidade em preparar planos de aulas autênticos, logo os meus antigos planos eram mais relacionados a dinâmicas e recompensas em sala de aula, por exemplo: eu começava a aula de “*House Objects*” com vários vocabulários nos slides, e pedia para eles repetirem aquele conteúdo extenso. Depois eu entregava uma atividade para eles falarem e escreverem no caderno quais objetos têm no quarto deles, e para fixar eu elaborava uma dinâmica separada em grupos para eles competirem entre si e ganharem algum prêmio simbólico, por fim.” (Narrativa Residência Pedagógica, 2023)

Já que mesmo sem definir em qual método eu baseava as minhas aulas naquela época, hoje eu sei que utilizava muito das características de planos tradicionais com a extensa lista de vocabulário, sem colocá-los em um contexto, com etapas fixas e até previsíveis. A meu ver, meus planos não levavam meus alunos a críticas porque, de maneira geral, as aulas de línguas não buscam sair da curva da repetição e da gramática. Para mim era mais rápido preparar planos prontos vistos na internet, já que eu não precisava ter o trabalho de encaixá-los nas diversas realidades dos meus alunos. E essas minhas atitudes revelavam como o inglês me foi ensinado na escola regular, assim como eu reproduzia metodologias de recompensas, que se mostram presentes nas premissas do *behaviorismo*, das práticas de estímulo-resposta (Skinner, 1945), onde o aluno é treinado para obter certos tipos de comportamentos. Dado que, parecia mais fácil chamar a atenção dos alunos para a aula se tivesse ali uma recompensa no final do dia, assim toda vez que eu falava que iria haver competição na sala de aula, os alunos mostravam-se mais engajados, não pela língua em si, mas para obter certo tipo de recompensa. Todavia, com a minha vivência na RP, vejo que existe a possibilidade de criar aulas de vocabulário, e até mesmo de gramática na Pedagogia Crítica de Projetos em um viés crítico, que considera ética na sala de aula e que engaje os alunos com temas relevantes e que estejam em suas vivências. As brincadeiras e competições podem ser utilizadas nas aulas, mas a questão é que elas não podem determinar a importância de uma aula, que é vista somente quando há recompensa. Portanto, minhas narrativas de vivências passadas apresentam características que fogem à perspectiva do LC, pois ensinar sem se responsabilizar eticamente, não havendo preocupações com planos que estejam inseridos nas realidades dos alunos e que faça sentido não está de acordo com a Pedagogia Crítica de Projetos (Albuquerque, 2020).

Hoje consigo entrelaçar as minhas aulas e planejamentos a uma pergunta geradora de um tema relevante para a escola, que será o projeto ao longo do bimestre, que é flexível e pode haver mudanças e novas intervenções de acordo com a necessidade da escola. Com isso, estou em desenvolvimento para ser uma professora mais crítica e ética junto com os meus alunos, embora possa existir momentos em que eu crie planos não condizentes com a minha

ética docente, porque não somos seres estáticos, ou perfeitos, temos altos e baixos na nossa profissão. Todavia, é necessário que eu esteja sempre me autoavaliando e realizando diagnósticos nas turmas para que eu perceba se a minha prática condiz com ética, a qual eu discuto neste artigo. Assim também, eu devo estar envolvida nas minhas práticas sociais para trabalhar com uma metodologia de incentivo ao pensamento crítico e discussões sobre temas que nos cercam no DF, e principalmente na Ceilândia, onde dou aula de inglês.

Dito isso, aprendi com a professora Iara Teixeira da SEEDF, a qual trabalha no CEF 16, que é ético reconhecer que sempre haverá momentos diversos na docência que podem ser melhorados e revistos, como, por exemplo: se um plano não deu certo com uma turma, isso não isenta sua eficácia, pois as turmas são diferentes, e se um projeto não funcionou muito bem em uma aula, devemos estar abertos para mudar, e agir imediatamente para que na próxima oportunidade de encontro com os alunos a mudança esteja presente, a fim de sempre entrelaçar a criticidade nos nossos planos, como fizemos no segundo bimestre no CEF 16 com o conteúdo sobre profissões. Eu já havia ensinado este conteúdo para uma aluna particular, e tinha sido totalmente diferente do que fizemos na RP, pois eu coloquei várias listas de vocabulário para essa aluna, sem contexto, e sem problematização. Como a caminhada docente é feita de construções contínuas, eu permiti-me aprender com as falhas passadas e introduzir uma nova forma de ensino com os meus colegas residentes. Na narrativa a seguir, trago um pouco mais de detalhes a esse respeito:

“No segundo bimestre, trabalhamos com o 6º e 7º anos as profissões, e a importância da figura feminina na sociedade, e o tema do nosso projeto foi *“Women Around us”*. Apresentar um vocabulário de profissões é algo extenso e pode ser muito cansativo para o professor e aluno se não souber adequar esse conteúdo a uma forma pertinente. Bom, como o tema do projeto era sobre as mulheres, nós professores antes mesmo de falar das profissões trouxemos debates e perguntas sobre questões de gênero na nossa sociedade como a desigualdade, por exemplo: “você acham que as mulheres são reconhecidas onde vivemos?”, “as mulheres recebem a mesma coisa que os homens?”, “existem muitas mulheres na ciência com reconhecimento?”, “do que sua mãe trabalha?”, “há profissões destinadas apenas para homens?”. E assim, conseguimos começar a aula com as experiências dos alunos ao citarem profissões que eles veem a mãe exercer, ou alguma figura feminina ao seu redor. No final do bimestre, os alunos realizaram vídeos sobre as profissões de suas mães, ou de mulheres que eles admiram.” (Narrativa Residência Pedagógica, 2023)

O CEF 16 é uma escola localizada na Ceilândia Norte, um lugar com muitas famílias em vulnerabilidade socioeconômica. E ao trazer aos alunos assuntos que os instiguem a pensar nas suas próprias realidades, e a confrontar temas que dizem respeito à transformação social é muito importante. Então, quando a gente propõe esse tema *“Women around us”*,

estamos tirando muitas realidades do invisível e dando oportunidades para que os alunos reflitam sobre estruturas excludentes da nossa sociedade.

Dito isso, eu moro na Ceilândia e estudei nas escolas que, provavelmente a maioria dos meus alunos passaram, ou irá passar, e sempre enfatizo nas aulas, que eles podem chegar na universidade, pois eu e eles não somos determinados a ter uma vida, a qual muitas vezes a sociedade capitalista nos aponta, se assim não quisermos. Então, para ter uma relação crítica e ética em sala, a Residência Pedagógica mostrou-me que eu preciso conhecer a realidade deles e saber ouvi-los. Assim como Freire (2005) afirma, em sua visão que prioriza as relações humanas e éticas entre o professor e aluno:

Como você pode falar se não escuta? Não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar, e falando que eu reforço a capacidade de falar. Há um momento que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento que o educador precisa escutar o educando e há momentos que os dois se escutam entre si. (FREIRE, 2005, APUD MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 295)

Afinal, eu acredito que essa relação professor-aluno pode despertar resultados positivos se ambos estiverem conectados ao poder da criticidade da educação. Destarte, sabe-se que dar aulas prontas e utilizar planejamentos que não dialogam com a realidade na qual estamos é mais rápido e prático, assim como utilizar o livro didático em todas as aulas com exercícios descontextualizados também, mas a responsabilidade docente discutida por Menezes de Souza (2011) é entender que o ensino de língua inglesa não é uniforme ou pré-estabelecido com “*scripts*”. Portanto, com uma educação linguística voltada à fundamentação da ética nas aulas de línguas, o professor e o aluno encontram-se em um processo de formação crítica, a fim de atuar em uma educação para a transformação, assim como eu, na minha incompletude, compartilho minhas narrativas vivenciadas na Residência Pedagógica. Ademais, Freire (1996) discute esse processo de ser inacabado e humano.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p. 53).

6 Considerações Finais

Iniciei este artigo falando da minha intencionalidade em falar sobre ética na minha perspectiva como aluna de Letras-ínglês e professora da Residência Pedagógica, que vivencia as práticas sociais nos planejamentos de ensino com o objetivo de alcançar os alunos em seu escopo de heterogeneidade. Entrelacei e justifiquei a necessidade de relacionar o Letramento

Crítico nas aulas do CEF 16, a fim da Pedagogia Crítica de Projetos permitir resultados relevantes para os alunos e para os professores do programa. Como uma desses professores, estive atenta aos autoquestionamentos que a autoetnografia gerou em mim, e permiti-me moldar pelas experiências de dar aulas de inglês na escola pública, o que não foi uma tarefa fácil, mas, sim, um momento de bastante desafios, onde escolher transformar o ensino com projetos críticos a cada bimestre, sempre olhando para o outro, para a coletividade e necessidades culturais foi um caminho diferente do que costumava seguir, como falei na parte inicial das minhas análises. E desse modo, escolher ser ético e crítico na educação linguística foi passar por um processo reflexivo durante a Residência Pedagógica.

“Escolher traçar caminhos pouco explorados não é fácil. É uma busca constante de superação pessoal e profissional. É abdicar tempo para elaborar autenticidade. É ser ético, pois planejar aula é ter um olhar responsável pelo outro.” (Narrativa Residência Pedagógica, 2023)

Finalizo minha escrita com ideias vistas e defendidas por Sabota (2023) sobre as diversas possibilidades no ensino de língua inglesa, são muitos os caminhos e percursos didáticos a serem tomados, mas o professor que se dispõe a sair da curva do inglês e seu tradicionalismo e ingressa em aulas não lineares e autênticas, muitas vezes terá que começar por um caminho pouco traçado, o qual apresenta dificuldades por se tratar de uma novidade. Ou seja, escolher Ética e Letramento Crítico nas minhas práticas docentes na sala de aula do ensino regular, trouxe-me barreiras e dificuldades, pois eu deixei o controle do magistério quando decidi seguir caminhos didáticos que valorizam as múltiplas vivências/práticas sociais.

Embora, esta pesquisa traga limitações quando o fazer pedagógico ético e crítico encontra-se com sistemas homogeneizantes que tentam determinar as aulas de inglês resumidas à itens gramaticais, as potencialidades futuras que esta pesquisa pode suscitar é a ampliação de novas formas de significado que o letramento crítico traz em conformidade com a pedagogia crítica de projetos, assim como pode ter transformado o ensino da língua inglesa nas escolas por onde a Residência Pedagógica de Inglês esteve ativamente participante.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gina. **Programa Mulheres Inspiradoras e Identidade Docente: Um Estudo Sobre Pedagogia Transgressiva de Projeto na Perspectiva da Análise de Discurso**

Crítica. 2020. Disponível em: [Universidade de Brasília- UnB Instituto de Letras- IL Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas](#) Acesso em: 10 dez. 2023.

ALLEN-COLLISON Jacquelyn. *Autoethnography as the engagement of self/other, self/culture, self/politics, selves/futures*. 2013. In S Holman Jones, T E Adams & C Ellis (eds), Handbook of Autoethnography. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 281-299. Disponível em: [Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, and Selves/Futures Jacquelyn Allen-Collinson \(University of Lincoln, UK\)](#) Acesso em: 04 dez. 2023.

ALTINO FILHO, Humberto, *et.al.* **Magistério: ofício ou sacerdócio?** Uberlândia: Olhares & Trilhas, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/35671> Acesso em: 30 nov. 2023.

BAGNO, Marcos & RANGEL Egon. **Tarefas da Educação Linguística no Brasil.** 2005. Disponível em: [Tarefas da educação linguística no Brasil1](#) Acesso em: 08 dez. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1987. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 07 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6513557/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia.pdf Acesso em: 07 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional.** 1999. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Acesso em: 05 out. 2023.

GODOY, Arilda. **PESQUISA QUALITATIVA TIPOS FUNDAMENTAIS.** 1995. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 15 nov. 2023.

GUEDES, José, et.al. **Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Lethi/Downloads/650-Texto%20do%20Artigo-1344-1997-10-20170118.pdf> Acesso em: 07 nov. 2023

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. 1998. Porto Alegre. Editora Artes Médicas Sul LTDA. Acesso em: 10 dez. 2023.

JONES, Stacy. ADAMS, Tony. ELLIS, Carolyn. *Coming to Know Autoethnography as more than a Method*. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Lethi/Downloads/Coming_to_Know_Autoethnography_as_More_t.pdf Acesso em: 30 nov. 2023.

MENEZES DE SOUZA, Mario. **O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?** 2011. Disponível em: [O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?](#) Acesso em: 04 set. 2023.

MENEZES DE SOUZA, Maria & ANDREOTTI, Vanessa. *Critical Literacy: Theories and Practices*. 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracyjournal.org/> Acesso em: 07 nov. 2023.

MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY. **LITERACY**. Disponível em: [Literacy Definition and Meaning - Merriam-Webster](#) Acesso em: 10 dez. 2023.

ONO, Fabrício. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Disponível em: [a formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa](#). Acesso em: 04 dez. 2023.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. *Critical*. 2018. Disponível em: <https://www.etymonline.com/word/critical> Acesso em: 03 nov. 2023.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New York; London: Routledge, 2001. 224p.

PINTO, Marcelo. SILVEIRA SANTOS, Leonardo. **Em Busca de uma Trilha Interpretativista para a Pesquisa do Consumidor: Uma Proposta Baseada na Fenomenologia, na Etnografia e na *Grounded Theory***. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/raeel/a/kqRTdRDnXbKw9yBQkmD5VbP/?format=pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/raeel/a/kqRTdRDnXbKw9yBQkmD5VbP/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 30 nov. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2003. São Paulo. Parábola Editorial. Acesso em: 10 out. 2023.

RIBEIRO, Fernanda, et.al. **Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados**. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/18159/11970> Acesso em: 30 nov. 2023.

ROSA, Alexandre, BRITO Mozar. **Ensaio sobre Violência Simbólica nas Organizações**. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/osoc/a/5h7gCP95zXSWpRDpKjJcrRD/?format=pdf & lang=pt](https://www.scielo.br/j/osoc/a/5h7gCP95zXSWpRDpKjJcrRD/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 17 nov. 2023.

SABOTA, Barbra. ***The roads we take – O percurso didático como proposta para construir aulas de inglês por caminhos crítico-decoloniais***. 2023. Disponível em: [_artigo Barbra percurso didático.pdf](#) Acesso em: 05 out. 2023

TAGATA, William. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas**. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsVHTcjQbm4HYnqbhHtKk/?lang=pt> Acesso em: 10 out. 2023.

FURG. Gabinete do Reitor. **Ética Pública**. 2023. Disponível em: [o que é ética - Comissão de Ética Pública da FURG](#) Acesso em: 07 dez. 2023.