

ARTIGO ORIGINAL

## Aula de língua inglesa e responsabilidade social: problematização de atos de corrupção no cotidiano

*English language classes and social responsibility: problematizing corruption acts in everyday life*

Walter Vieira Barros<sup>1</sup>; Edith Estelle Blanche Owono Elono<sup>2</sup>; Marco Antônio Margarido Costa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Campina Grande – waltervieirabarros@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal da Paraíba – stephyowono@yahoo.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – marcoantoniomcosta@gmail.com

### Como citar o artigo

BARROS, W. V.; ELONO, E. E. B. O.; COSTA, M. A. M. Aula de língua inglesa e responsabilidade social: problematização de atos de corrupção no cotidiano. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n. 1, p. AG1, 2023.

### Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou como uma aula de língua inglesa, que visa promover discussões sobre corrupção, pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania participativa. Fundamentamo-nos em Menezes de Souza e Monte Mór (2006), por defenderem que o objetivo do ensino de língua estrangeira na escola pública não se restringe à abordagem de aspectos linguísticos, mas está comprometido com a formação de indivíduos criativos e receptivos para novos conhecimentos e possuidores de uma consciência social. Para isso, acreditamos que tal ensino deva estar fundamentado em princípios éticos e orientado por uma perspectiva crítica. Dessa forma, a aula analisada foi planejada com o intuito de promover discussões a respeito da corrupção na sociedade e estimular a reflexão acerca de nossa responsabilidade social enquanto cidadãos. A investigação ocorreu durante o período de regência do estágio supervisionado realizado em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino da Paraíba, no segundo semestre de 2016. Com a análise, percebemos que as discussões causaram desestabilização nas representações cristalizadas dos alunos sobre os atos de corrupção e de pessoas consideradas desonestas.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Aula de língua inglesa. Corrupção. Cidadania.

### Abstract

This paper aims at presenting the results of a research on how an English language class, which seeks to promote discussions on corruption, can contribute to the development of a participatory citizenship. It is based on Menezes de Souza and Monte Mór (2006), who argue that the objective of foreign language teaching in public schools is not restricted to the approach of linguistic aspects, but it is committed to the formation of creative and receptive individuals to new knowledge and social aware citizens. For this, we believe that such teaching should be based on ethical principles and guided by a critical perspective. In this way, the class analysed was planned with the intention of promoting discussions on corruption in society and stimulating reflections on our social responsibility as citizens. The investigation occurred during the period of teaching in a supervised internship in a 3rd year group of high school of a state

**Apoio financeiro.** Não houve.

Recebido em: 03 Out. 2022. Revisões requeridas em: 17 Fev 2023. Aceito em: 01 Mar 2023.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

school of Paraíba, in the second semester of 2016. In the analysis, it is noticed that the discussions caused destabilization in the students' crystallized representations of the acts of corruption and people who are considered dishonest.

**Keywords:** Supervised internship. English language class. Corruption. Citizenship.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a este artigo foi desenvolvida em um componente curricular de estágio supervisionado do curso de Letras-língua inglesa oferecido em uma instituição de ensino superior pública da Paraíba. Durante o estágio, houve um período de observação e, subsequentemente, um de regência de aula. Ambos aconteceram em uma escola da rede estadual da Paraíba. Ressaltamos que os dois primeiros autores são os licenciandos que cursaram o componente de estágio, e o terceiro autor foi o professor orientador desse estágio da referida instituição.

Durante o período de observação, mais precisamente na primeira aula observada, o professor da turma de 3º ano estava traduzindo um texto com os alunos sobre atos de corrupção<sup>1</sup> entre os políticos. Para essa atividade, foi acordado que ninguém utilizaria tradutores automáticos, apenas dicionários impressos (fornecidos pelo próprio professor) e o glossário disponível no livro didático adotado pela escola. No entanto, percebemos que alguns alunos situados na parte de trás da sala de aula estavam utilizando um tradutor automático no celular. Isso nos chamou a atenção, pois durante a socialização/discussão da tradução do texto esses alunos criticaram os políticos por seus atos corruptos, mas aparentemente não percebiam suas próprias atitudes como também sendo corruptas – burlar as regras estabelecidas e aceitas por todos na sala e, dessa forma, ter certo favorecimento pessoal em detrimento dos outros alunos que estavam traduzindo o texto de acordo como as regras estabelecidas.

Pensando em uma educação fundamentada na ética, no posicionamento crítico, no desenvolvimento da cidadania e no momento histórico em que vivíamos à época, planejamos nossa aula com o intuito de promover reflexões e questionamentos sobre a corrupção nos pequenos atos do cotidiano. Além disso, tínhamos como objetivo oportunizar um posicionamento crítico dos alunos por meio de produções textuais em forma de postagem no *Facebook*, em modo público, acompanhada de uma *hashtag* específica. Com isso, estaríamos contribuindo para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, além de aproximar o ambiente virtual da nossa aula de língua inglesa.

Desse modo, o objetivo deste artigo é discutir como a aula de língua inglesa, que visa promover reflexões e discussões sobre corrupção, pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania participativa. Como objetivos específicos, elencam-se: a) averiguar a concepção prévia dos alunos sobre corrupção; e b) analisar se, ao final do período de regência, houve algum movimento de desestabilização dessa concepção inicial sobre corrupção e de percepção do senso de responsabilidade social.

O presente texto está organizado em três seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção, apresentamos uma breve revisão de literatura acerca da importância de uma educação compromissada com o desenvolvimento da cidadania, e de como os princípios éticos e o letramento crítico podem fundamentar essa prática; na segunda seção, descrevemos os procedimentos metodológicos: o contexto de

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que o ano de 2016 foi marcado por uma série de prisões de políticos relacionados com escândalos de corrupção, em grande parte revelados no âmbito da operação de investigação sobre corrupção e desvio de recursos públicos intitulada de "Lava Jato". Foi nesse ano que houve também o *impeachment*/golpe que tirou a então presidente Dilma Rousseff da Presidência do Brasil (por não ser objetivo deste texto, preferimos deixar a dupla possibilidade de interpretação do fato a cargo do leitor). Logo, criou-se um sentimento de repúdio e/ou desconfiança em relação aos políticos, seja na esfera nacional ou local. Mais detalhes sobre esses escândalos de corrupção poderão ser encontrados em: <<https://exame.com/brasil/2016-o-ano-em-que-quase-tudo-aconteceu-na-politica-brasileira/>> e em: <https://veja.abril.com.br/brasil/lava-jato-em-2016-recorde-de-fases-e-peixes-grandes-como-alvo/>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

estágio onde foi realizada a pesquisa, os participantes, como foi feita a geração e a categorização dos dados; e, por fim, na terceira seção, realizamos a análise de dados que está organizada em duas categorias.

## 2 EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

O momento em que vivemos é marcado por constantes transformações epistemológicas, sociais, culturais e históricas. Tais transformações, segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006), também influenciam a noção de cidadania, que deixa de ser entendida como algo homogêneo, relacionado a uma nação, a uma cultura e a uma língua padrão, passando a ser entendida como um conceito “muito amplo e complexo” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 91).

O cidadão “tem agora a possibilidade de exercer diferentes formas de cidadania, ultrapassando os limites territoriais da nação e, inclusive, aliando-se ao outro para lutar por objetivos e interesses comuns” (MATTOS, 2015, p. 253), tornando-se um cidadão multiterritorializado; característica que se torna ainda mais complexa se considerarmos as possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais.

Por isso, concordamos com Azzari e Custódio (2013, p. 74), ao discutirem sobre a necessidade de, enquanto educadores, enxergarmos o aluno como “um construtor/colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Ou seja, levar em consideração que o aluno faz parte de uma sociedade cada vez mais digital, em que a construção de sentidos se torna cada vez mais multimodal, em um meio que exige do usuário/aluno uma postura de *construtor* para o desenvolvimento de *produções colaborativas*. Essas características também precisam ser consideradas e não apenas o aparato tecnológico em si. Como argumenta Mattos (2014, p. 172), a tecnologia, quando utilizada, deve estar a serviço da educação e “garantir que a educação continue sendo o foco principal, e não a tecnologia”.

Dessa forma, a educação precisa não se limitar apenas à transmissão dos conteúdos específicos dos componentes curriculares, mas passar a utilizar tais componentes como meio para se alcançar “a construção de personalidades morais, autônomas e críticas” (ARAÚJO, 2000, p. 98) – aspectos mais educacionais e formativos do aluno/cidadão.

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) argumentam que os objetivos desse ensino na escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. A falta de clareza em relação aos objetivos faz com que a escola regular foque apenas em aspectos linguísticos e estruturais de forma isolada, sem relação com os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das comunidades que fazem uso da língua (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

Portanto, tem-se como objetivo no ensino de língua estrangeira na escola regular “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 90). Porém, para alcançar esses objetivos, acreditamos que a educação precisa estar fundamentada em princípios éticos (ARAÚJO, 2007; FERREIRA, 2010; PEREIRA; SILVA, 2008) e em uma perspectiva crítica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MATTOS, 2015; MONTE MÓR, 2013).

### 2.1 Ética

Etimologicamente, a palavra “ética” vem do grego *ethos*, que significa “o modo de ser”, “o caráter”. O vocábulo grego *ethos* foi traduzido para o latim como *mos*, do qual deriva o termo “moral” (FERREIRA, 2010; PEQUENO, 2003; PEREIRA; SILVA, 2008). Segundo Pequeno (2003, p. 1), embora as palavras “ética” e “moral” tenham o mesmo significado em sua origem, “hoje podemos estabelecer uma diferença entre ambas”, em que a ética é entendida como a “ciência da moral”.

A moral seria o conjunto de regras e normas socialmente aceitas, de acordo com as quais devemos agir (FERREIRA, 2010; PEQUENO, 2003; PEREIRA; SILVA, 2008), “tanto como normas e regras na forma de leis, quanto na forma de costumes e hábitos sociais” (PEREIRA; SILVA, 2008, p. 31).

A ética, como argumentam Pereira e Silva (2008) e Ferreira (2010), situa-se acima da moral, podendo, assim, questioná-la. De acordo com Pequeno (2003, p. 2), a ética é um campo de estudo e reflexão a respeito do comportamento humano: da relação entre a vontade e as normas e valores sociais, “da liberdade e da necessidade de respeitar o próximo”. É o entendimento de que nossas ações têm efeitos, e que, portanto, é preciso estarmos conscientes de que somos responsáveis por nossas atitudes.

Segundo Araújo (2007), uma educação ancorada em princípios éticos deve proporcionar uma reflexão crítica individual e coletiva da realidade cotidiana e das normas ou costumes vigentes – moral. Com isso, a educação pode contribuir para a construção de um mundo mais justo e para o desenvolvimento do senso de responsabilidade pela realidade social. Isso, segundo o autor, é essencial para a construção da cidadania.

É possível perceber que os princípios éticos (ARAÚJO, 2007) dialogam de perto com uma perspectiva crítica que valorize o questionamento, a problematização de questões sociais e das relações de poder vigentes, bem como um posicionamento crítico com vistas à mudança social, como defende o letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MONTE MÓR, 2013).

## 2.2 Letramento crítico

Segundo Monte Mór (2013), crescentes discussões sobre educação na contemporaneidade tratam da necessidade de várias habilidades para a vivência em uma sociedade cada vez mais globalizada e tecnológica. De acordo com a autora, o desenvolvimento crítico seria uma dessas “habilidades”, que, na perspectiva do letramento crítico, como discute Mattos (2014), promove uma conexão entre o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, favorecendo, assim, uma educação para a cidadania.

Conforme destaca Monte Mór (2013, p. 42), “o letramento crítico parte da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Nesse sentido, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 8) explicam que a linguagem configura representações da realidade em textos, sendo eles entendidos como “produtos de forças ideológicas e sociopolíticas”. Além disso, entende-se que o texto não se restringe apenas ao texto escrito, como tradicionalmente concebido, mas a “qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social. Portanto, um texto é qualquer construção de significado [...] seja ela verbal ou não verbal”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

Nessa perspectiva, a leitura não é mais entendida como um processo de busca ou de extração, uma vez que sentido não é visto como algo preexistente à leitura e pertencente a um autor. O leitor assume uma responsabilidade, um papel ativo na leitura, que passa a ser compreendida como um processo de construção de significação (MATTOS, 2014; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Segundo Jordão e Fogaça (2007), o ensino e a aprendizagem de línguas, na perspectiva do letramento crítico, podem contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade. Isso porque se abre espaço para problematizações e questionamentos sobre as relações de poder presentes na sociedade, sobre questões sociais, sobre as próprias visões de mundo, bem como questionamentos de diferentes pontos de vistas, causando rupturas, desestabilizando “certezas dos sentidos e visões de então”, abrindo espaço para (re)construções de novos sentidos e ampliações de perspectivas (MONTE MÓR, 2013, p. 39).

Nas palavras de Vetter (2008, p. 110 *apud* MATTOS, 2014, p. 177), essa perspectiva crítica, do letramento crítico, auxilia os alunos a compreenderem e a “valorizar[em] a diversidade dos outros, e [...] desafiar os discursos que tentam subjugar ou silenciar qualquer voz”, isto é, possibilita que os alunos se percebam como capazes de agir sobre o mundo.

### 3 METODOLOGIA

O componente curricular de estágio supervisionado do curso de Letras-língua inglesa ocorreu entre 30 de junho de 2016 e 06 de outubro de 2016. Nossa experiência no campo de estágio foi organizada em dois períodos (observação e regência) de 10 horas cada. Porém, devido à incompatibilidade do calendário da Instituição de Ensino Superior (IES) pública da Paraíba que ofereceu o referido componente curricular com o da escola escolhida como campo de estágio, além de paralizações e da realização de exames nacionais que ocorreram no dia da aula de língua inglesa na turma de 3º ano do Ensino Médio durante o período destinado à regência, conseguimos ministrar apenas duas aulas geminadas de 45 minutos cada. A descrição das aulas será apresentada no decorrer da análise, uma vez que se faz necessário uma contextualização dos momentos das aulas em que os dados analisados foram gerados.

Para esta pesquisa, tivemos como participantes 30 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, do turno da manhã, de uma escola da rede estadual de ensino da Paraíba. Os alunos dessa turma tinham idades que variavam entre 17 e 23 anos. As aulas de língua inglesa nessa turma ocorriam às sextas-feiras, das 7:00h às 8:30h da manhã.

A geração de dados foi realizada por meio da gravação do áudio da aula com um aparelho de telefone celular e através das produções dos alunos postadas no *Facebook* com a *hashtag* #XXXagainstcorruption<sup>2</sup>. Essa *hashtag* específica foi utilizada como forma de ligar todas as postagens dentro de um único *link* – a *hashtag* –, transformando, assim, todas as postagens em um único (hiper)texto, além de facilitar nosso acesso a tais textos/postagens. Ademais, o uso do *Facebook* foi uma forma de ampliar o ínfimo período de regência que acabou sendo de apenas 90 minutos (duas aulas geminadas), conforme explicamos anteriormente.

Para a construção do *corpus* analítico, selecionamos e transcrevemos<sup>3</sup> fragmentos do áudio, bem como utilizamos capturas de tela<sup>4</sup> das produções dos alunos, que foram realizadas no dia 26 de setembro de 2016. Portanto, as postagens podem ter sofrido alterações ou mesmo ter sido excluídas após essa data.

Em seguida, categorizamos os dados gerados em duas subseções: a) uma com a análise das transcrições do áudio em que é possível perceber as noções prévias sobre corrupção, assim como momentos que sugerem ruptura e expansão dessa concepção prévia; e b) outra com a análise das capturas de tela das produções dos alunos.

### 4 DISCUTINDO CORRUPÇÃO

Segundo Gimenez (2008), a corrupção não permeia apenas a vida política dos governos, mas também as práticas do cotidiano de cidadãos comuns (que não são políticos/governantes). Percebe-se, segundo a autora, a tendência – senso comum – de apenas relacionarmos a corrupção com líderes de grande visibilidade, como os políticos, resultando em uma naturalização ou aceitação de atitudes corruptas nos “pequenos atos” do cotidiano. Essa aceitação, de acordo com a mesma autora, mostra que tais atitudes passam a fazer parte da cultura, que no Brasil são comumente denominadas de “jeitinho” (GIMENEZ, 2008).

Uma vez que faz parte da cultura, embora revoltante quando praticada por políticos ou líderes de grande visibilidade nacional, tende a ser valorizada entre os cidadãos que procuram

---

<sup>2</sup> Neste texto, “XXX” foi utilizado para substituir a sigla da escola.

<sup>3</sup> Foram utilizadas as regras de transcrição apresentadas por Faria (2004). /... para pausa/ (( )) para comentário do transcritor / (...) para interrupção ou corte de parte da sequência das falas do áudio / :: para prolongamento de vogal. Utilizamos as siglas **PE** para professores estagiários, **A** para alunos: indicamos números para sinalizar que são falas de diferentes alunos; logo, o **A1** de um fragmento não é o mesmo **A1** de outro fragmento.

<sup>4</sup> Após termos realizado as capturas de tela, utilizamos tarjas na cor branca para cobrir os nomes dos usuários (alunos participantes da pesquisa), bem como suas respectivas fotos de perfis.

ter favorecimento pessoal sempre que for possível dar um “jeitinho”. De acordo com Gimenez, herdamos essa tendência desde a vinda da Família Real (1807-1808) ao Brasil, quando já era comum se ouvir “quem furta pouco é ladrão, quem furta muito é barão, quem mais furta e mais esconde passa de barão a visconde”. (GIMENEZ, 2008, p. 1).

Considerando tais argumentos, e com o intuito de trabalhar com a temática da corrupção, visando promover reflexões e questionamentos acerca da corrupção nos pequenos atos do cotidiano, buscamos fundamentar nossa prática, nas aulas de língua inglesa, em princípios éticos (PEQUENO, 2003; PEREIRA; SILVA, 2008; FERREIRA, 2010) e em uma postura crítica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MONTE MÓR, 2013), na perspectiva do letramento crítico, aqui discutidos. Com isso, não almejamos apresentar respostas ou soluções, mas incitar questionamentos para que os alunos refletissem e questionassem suas próprias atitudes, para que pudessem se perceber como também responsáveis pela realidade social da qual fazem parte.

Os dados selecionados serão analisados, a seguir, em duas subseções, conforme categorização discutida na metodologia.

#### 4.1 Provocando deslocamentos: corrupção da política ao cotidiano

Com o objetivo de possibilitar que os alunos percebessem e questionassem as próprias visões sobre do tema “corrupção”, investigamos, a princípio, a noção prévia de corrupção compartilhada pela turma. Para isso, partimos da exibição de um pequeno vídeo<sup>5</sup>, em inglês, sobre escândalos de corrupção na Guatemala, em que os cidadãos pediam mudanças e protestavam contra o presidente, que posteriormente renunciou. Ao discutirmos o vídeo, relacionando-o com o contexto brasileiro, os alunos concluíram que em ambos os contextos o problema seria a corrupção.

A partir dessa discussão, que utilizamos como meio para chegarmos ao tema da aula, pedimos que os alunos falassem as palavras<sup>6</sup> que vinham à mente ao ouvir a palavra corrupção, e as respostas foram: “roubo”, “mentira”, “falta com a verdade”, “trapaça”, “favorecimento pessoal”, “ladrão”, “política”, “Lula”, “Dilma”, “Cunha”, “Ricardo” e “Cássio”.

Ao interpretarmos tais respostas, percebemos que há uma forte referência ao cenário político (nacional e estadual), principalmente se considerarmos a íntima relação entre corrupção e política que é veiculada na mídia, em que palavras como “roubo”, “mentira”, “trapaça”, e “favorecimento pessoal”, expressas pelos alunos, também são associadas a nomes famosos do cenário político brasileiro. Nesse sentido, nota-se um senso comum de que apenas os políticos são corruptos, indo ao encontro do que discute Gimenez (2008) sobre corrupção.

Se considerássemos que essas palavras não se referem a políticos, ainda assim seria possível perceber que há certo distanciamento entre eles (alunos) e tais substantivos utilizados para descrever corrupção. Seguindo essa linha de pensamento, pode-se entender que esse distanciamento está fundamentado na aceitação e naturalização da corrupção nos atos cotidianos, conforme argumenta Gimenez (2008). Com isso, reafirma-se o consenso de que não somos corruptos, e que corrupção seria praticada apenas pelo outro (políticos, líderes ou empresários) que tem certa visibilidade na sociedade, concluindo, assim, que não somos responsáveis por essa realidade.

Esse distanciamento também pode ser percebido quando pedimos que os alunos conceituassem “corrupção”. Muitos não conseguiram expressar o conceito que tinham de corrupção, o que pode ser sintomático de um senso comum, demonstrando que

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XbtjclsgfuA>.

<sup>6</sup> Como se percebe, há uma forte influência do momento político de 2016 nos dados. Lula, Dilma e (Eduardo) Cunha, relacionados ao cenário nacional, estavam no centro dos noticiários à época. Já no cenário local, os nomes de Ricardo Coutinho e Cássio Cunha Lima, ambos ex-governadores da Paraíba, foram mencionados, por terem sido acusados de envolvimento em escândalos de corrupção.

possivelmente não há uma reflexão ou um entendimento mais claro sobre o tema. Porém, alguns expressaram que corrupção:

- A1: é um tipo de trapaça ... que pessoas fazem coisas erradas para se beneficiar ... não importa se seja roubo, mentira, qualquer coisa
- A2: uso de alguma coisa para beneficiamento pessoal sem se preocupar com a sociedade
- A3: monopolização de um interesse pessoal
- A4: como eles falaram de beneficiamento pessoal, então ... desde furar fila até::

Percebemos que há certo distanciamento entre eles (os alunos) e os que são considerados (pelos alunos) como corruptos, pelo aspecto impessoal de suas falas e pelo fato de a maioria da turma não conseguir expressar seu entendimento acerca do tema. Isso nos sugere que talvez eles não se vissem como corruptos e que, portanto, não seriam responsáveis pelo problema da corrupção na sociedade, alinhando-se novamente à discussão de Gimenez (2008). A resposta que indica certa aproximação entre corrupção e atitudes do cotidiano foi a de A4, porque ele relacionou corrupção com “furar fila”.

Em seguida, fizemos a leitura e a discussão de um trecho do texto<sup>7</sup> de um jornal indiano (*Times of India*), escrito em inglês, em que um cidadão indiano, ao comentar sobre a corrupção em seu país, argumenta que a corrupção tem início em casa. Então, exibimos (e discutimos) um vídeo<sup>8</sup> que apresentava uma “pegadinha” realizada nos Estados Unidos e no Brasil que testava a honestidade das pessoas: elas deveriam comprar e pagar por relógios a venda em uma banca sem vendedor.

Ao final desse vídeo, o produtor da “pegadinha” diz uma frase que provocou grande surpresa nos alunos: “A mudança do Brasil não começa lá em Brasília, a mudança do Brasil começa por mim e por você.” Entendemos que esse foi o momento-chave da desestabilização, iniciado com a leitura do texto do cidadão indiano. Vejamos a seguir alguns comentários dos alunos, ao ouvirem tal frase, que *sugerem/reefirmam* esse impacto que percebemos:

- A1: aê:: ... vale::u ... verdade
- A2: é mesmo
- A3: verdade
- A4: cará::ca

Essa ruptura, ou desestabilização de visões anteriores, possibilita que os alunos ampliem suas perspectivas no que diz respeito aos responsáveis pela corrupção, bem como possibilita uma (re)construção do conceito de corrupção, e seus responsáveis, que expressaram no início da aula (MONTE MÓR, 2013; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Vale ressaltar que o intuito de provocar desestabilização das concepções cristalizadas dos alunos, além de estar fundamentada em um posicionamento crítico defendido pelo letramento crítico, também demonstra uma prática ancorada nos princípios éticos, discutidos por Pereira e Silva (2008), Pequeno (2003) e Ferreira (2010). Esses princípios buscam o questionamento das normas/costumes aceitos socialmente, que, no caso, seria o da naturalização ou aceitação de atitudes corruptas em atos do cotidiano (GIMENEZ, 2008).

Para concluir a aula, como base nas discussões, perguntamos se os alunos se reconheciam como tendo atitudes corruptas similares às discutidas na aula, ou atitudes outras que demonstrem favorecimento pessoal em detrimento do outro. Eles responderam que “sim”, bem como citaram as seguintes situações como exemplos:

- A1: ((nome de um aluno da turma)) fura a fila da merenda
- A2: oxe:: ... o troco de mãe ... fiquei pôquin:: já::
- (...)
- A3: receber troco a mais e não devolver

<sup>7</sup> Disponível em: <https://timesofindia.indiatimes.com/edit-page/Corruption-starts-at-home/articleshow/7972381.cms>.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pwELCaQs35A>.

(...)

A4: eu comi a comida do meu irmão .... mainha bota lá na geladeira ... ai eu vô lá e pego

Percebemos nas formulações dos alunos o uso da primeira pessoa e de substantivos como “merenda”, “mãe”, irmão”, “mainha” e “geladeira”, que situam as atitudes corruptas nos contextos locais (em casa e na escola) dos alunos, nos seus atos mais comuns do cotidiano. Se compararmos esses exemplos de corrupção com as palavras que os alunos relacionavam com o tema expostas no início desta seção, ou com os conceitos de corrupção que expressaram, poderemos perceber uma ampliação (MONTE MÓR, 2013) desse conceito inicial que passa a englobar suas próprias atitudes.

Isso nos sugere que esse processo de ruptura e de ampliação de perspectiva em relação à corrupção possibilitou um reconhecimento de si próprio como parte daqueles que podem ser considerados corruptos. Esse reconhecimento aponta para o início de um desenvolvimento do senso de responsabilidade social – no que se refere à corrupção –, indo ao encontro dos objetivos da educação para cidadania (ARAÚJO, 2007; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; MATTOS, 2015), como veremos a seguir.

#### 4.2 Refletindo sobre a responsabilidade pela corrupção na sociedade

Na qualidade de educadores, não podemos desconsiderar as transformações que vêm ocorrendo na sociedade, como se a escola estivesse em um *vácuo*, onde não há influências de tais transformações. Por isso, Azzari e Custódio (2013) argumentam a favor de percebermos nossos alunos com suas habilidades características dessa sociedade globalizada e digital – postura ativa enquanto construtor de sentidos em produções colaborativas.

Considerando esses aspectos, pedimos, como atividade, para ser realizada fora do horário da aula, que os alunos produzissem um pequeno texto em inglês respondendo a seguinte pergunta: *Why are we ready to question corrupt politicians and not ourselves?* (Por que estamos prontos para questionar os políticos corruptos e não a nós mesmos?). Esse texto deveria ser produzido em grupos na forma de postagem de *Facebook*, em modo público, e acompanhado da *hashtag*: *#XXXagainstcorruption*. Vejamos a seguir a análise dos textos produzidos por dois grupos: Grupo 1 (Figura 1) e Grupo 2 (Figura 2).



Figura 1. A mudança começa em casa.

Fonte: Captura de tela do texto produzido pelo grupo 1.

A respeito da postagem da Figura 1, percebemos que os autores problematizam a questão da corrupção, incitando o leitor a se questionar sobre o motivo de sempre relacionarmos corrupção com políticos, líderes, ou alguém que administra algo, mas nunca assumirmos a responsabilidade por nossas atitudes corruptas. Vemos que os alunos assumiram uma postura questionadora, aproximando-se do que propõe uma educação fundamentada no letramento crítico (MONTE MÓR, 2013; MATTOS, 2014) e em princípios éticos (ARAÚJO, 2007; PEREIRA; SILVA, 2008; FERREIRA, 2010), buscando instigar os leitores de sua postagem a também se questionarem e, possivelmente, provocar, nesses leitores, a desestabilização de visões cristalizadas (MONTE MÓR, 2013) sobre corrupção.

O grupo também expressa que corrupção política é consequência de pequenos atos de nossa corrupção cotidiana, o que demonstra uma percepção de que corrupção não se restringe e nem tem origem entre os políticos, mas nas pequenas atitudes de cidadãos comuns. Isso fica claro no final do texto em que o grupo argumenta que a corrupção começa em casa, e que a mudança precisa começar por nós para conseguirmos gerar mudanças no cenário político.

É possível perceber uma ampliação de suas perspectivas, bem como um engajamento visando provocar nos leitores da postagem o questionamento de suas atitudes e, portanto, a busca de uma mudança social – diminuição da corrupção.

Um movimento similar pode ser percebido na Figura 2. Seus respectivos autores problematizam nossa tendência de nos isentar da responsabilidade pela corrupção e de apenas responsabilizar os políticos, uma vez que eles têm mais visibilidade. Percebemos que o uso da primeira pessoa do plural, “We” (nós), demonstra que os autores/alunos, além de assumirem responsabilidade pela corrupção na sociedade, também convidam os leitores da postagem a compartilharem tal responsabilidade (ARAÚJO, 2007; PEREIRA; SILVA, 2008; FERREIRA, 2010).

Eles complementam citando alguns exemplos de corrupção do cotidiano, como furar fila, vender voto e estacionar em lugares proibidos. Argumentam ainda que, por estarmos acostumados com essas atitudes, apenas percebemos as atitudes dos políticos como sendo passíveis de serem consideradas corruptas. Esse argumento, além de sugerir uma ampliação de perspectiva (MONTE MÓR, 2013), está de acordo do que Gimenez (2008) discute sobre a corrupção no dia a dia.

Os alunos concluem o texto com uma sugestão para o fim da corrupção: convidam os leitores a, juntamente com eles próprios, mudarem suas atitudes para que seja possível lutar e construir uma sociedade sem corrupção. Finalizam advertindo que isso não é um processo rápido, mas possível com a ajuda de todos. Vale ressaltar que essa aproximação feita com o leitor, fazendo-o também assumir a responsabilidade pela corrupção, pode provocar uma desestabilização nesse leitor, que pode se sentir instigado a rever e questionar as próprias atitudes, como defendem Pereira e Silva (2008), Ferreira (2010) e Monte Mór (2013).

O trabalho com esse tipo de produção possibilitou aproximar o ambiente virtual com a nossa aula de língua inglesa, conforme sugerem Azzari e Custódio (2013) e Mattos (2014). Além disso, essa atividade possibilitou instigar o senso de responsabilidade social (ARAÚJO, 2007; PEREIRA; SILVA, 2008; FERREIRA, 2010) dos alunos, em relação a corrupção na sociedade e em relação a forma como expressam suas respectivas opiniões (postagens) nas redes sociais, uma vez que o conteúdo postado no *Facebook* foi em modo público e não em um grupo fechado.

Portanto, as reflexões e questionamentos expressos nas postagens dos alunos – não apenas as analisadas no presente artigo – ultrapassaram os limites da sala de aula. Ao verificarmos os comentários e as curtidas das postagens, constatamos que tais reflexões alcançaram alunos de outras turmas da escola, bem como cidadãos de outras cidades e estados, podendo, assim, ter incitado mais pessoas a refletirem sobre a relação entre corrupção e suas próprias atitudes no cotidiano.



gramaticais. Isso tudo sem distanciar-se da discussão sobre a temática abordada, ampliando-a nessas aulas subsequentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme expresso anteriormente, procuramos discutir, no presente artigo, como a aula de língua inglesa, que visa promover reflexões e discussões sobre corrupção, pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania participativa. Partindo desse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) averiguar a concepção prévia dos alunos sobre corrupção; e b) analisar se, ao final do período de regência, houve algum movimento de desestabilização dessa concepção inicial sobre corrupção e de percepção do senso de responsabilidade social.

De modo geral, no caso aqui investigado, tentamos provocar reflexões e questionamentos acerca do que se considera corrupção e atitudes corruptas, com o intuito de desenvolver o senso de responsabilidade social, por parte dos alunos, incitando um engajamento mais ativo na sociedade com vistas a provocar mudanças.

Como foi possível observar na análise de dados, percebemos que os alunos, a princípio, possivelmente não se percebiam como parte das pessoas que podem ser consideradas “corruptas”, pois havia certo distanciamento, em suas falas, entre os “corruptos” e “eles/os alunos”. Constatamos que a concepção prévia de corrupção desses alunos era influenciada por um senso comum de que apenas os líderes de grande visibilidade, como os políticos, praticam corrupção. Essa forma de pensar demonstra uma aceitação e, muitas vezes, uma valorização do famoso “jeitinho” – ter favorecimento pessoal nos atos do cotidiano – que não é entendido como algo ruim, muito menos como uma forma de corrupção (GIMENEZ, 2008).

Ao longo das discussões, em que incitamos a reflexão e o questionamento não só dos atos dos políticos como das próprias atitudes cotidianas dos alunos, percebemos um deslocamento em suas falas que sugerem uma ampliação de seus entendimentos sobre corrupção (MONTE MÓR, 2013). Notamos que os alunos passaram a questionar essa cultura do “jeitinho” (PEREIRA; SILVA, 2008; FERREIRA, 2010) e a se identificar como sendo também parte dos que podem ser considerados corruptos, e, portanto, também responsáveis pela corrupção na sociedade (ARAÚJO, 2007; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2013; MATTOS, 2015).

Ao propor uma atividade de produção de texto em forma de postagem no *Facebook* acompanhada de uma *hashtag*, procuramos conciliar a característica de construtor ativo/colaborativo (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013) com um engajamento social, incitando um desenvolvimento do senso de cidadania participativa no combate à corrupção (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; ARAÚJO, 2007; MATTOS, 2015). Além disso, incitamos o trabalho colaborativo (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013) tanto ao propor o trabalho em grupo como pelo próprio uso de uma *hashtag* específica, uma vez que esta une todos os textos em um único (hiper)texto. Percebemos que de fato os alunos se engajaram (de forma colaborativa entre si, e no próprio *Facebook* ao alcançarem outras pessoas que curtiram e comentaram as postagens) e convidaram seus respectivos leitores a tentar mudar a realidade social. Isso porque ao promovermos reflexões e questionamentos nas aulas (e não apresentarmos respostas ou possíveis soluções), os alunos começaram a se perceber como responsáveis pela atual realidade e, portanto, responsáveis, também, por mudá-la.

Enquanto professores, essa experiência de estágio foi importante porque nos fez perceber a própria sala de aula como campo de investigação de questões locais passíveis de serem trabalhadas por meio do componente curricular língua inglesa. Isto é, pudemos perceber como os eventos do próprio contexto de sala de aula podem ser utilizados, pelo professor, como recurso/fonte para o desenvolvimento da própria prática docente. No nosso caso, utilizamos a questão da corrupção, que, ao mesmo tempo que era criticada pelos alunos, no período de regência do estágio, ao se referirem aos políticos, não era percebida em suas próprias atitudes na sala de aula, conforme sinalizamos anteriormente.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.
- ARAÚJO, U. F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: BRASIL. *Ética e educação: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 11-21.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, google docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-94.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.
- FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FEREIRA, J. B. D. Ser ético: uma prioridade inconveniente. *Revista Homem, Espaço e Tempo*, p. 71-84, out. 2010. Disponível em: <[http://www.uvanet.br/rhet/artigos\\_outubro\\_2010/ser\\_etico.pdf](http://www.uvanet.br/rhet/artigos_outubro_2010/ser_etico.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.
- GIMENEZ, T. A corrupção nossa de cada dia. *Folha de Londrina*, Londrina, PR, p. 1-1, 11 mar. 2008. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/opinio/espaco-aberto-634240.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.
- MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 171-191.
- MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Conhecimentos de língua estrangeiras. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 85-124.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.
- PEQUENO, M. *Ética, educação e cidadania. Educação em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos*. 2003. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/04\\_marconi\\_pequeno\\_etica\\_educacao\\_cidadania.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/04_marconi_pequeno_etica_educacao_cidadania.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- PEREIRA, A. E.; SILVA, E. L. Educação ética e cidadania: a contribuição da atual instituição escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 1, p. 26-32, jun. 2008.

### Contribuição dos autores.

O artigo foi escrito de forma colaborativa.