UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

JULIANA DE MELO CORRÊA

Inglês escola (a)fora: representações de *professor, aluno* e *língua estrangeira* em uma ONG para o ensino de língua inglesa

São Paulo
2010

JULIANA DE MELO CORRÊA

Inglês escola (a)fora: representações de *professor, aluno* e *língua estrangeira* em uma ONG para o ensino de língua inglesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos.

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Corrêa, Juliana de Melo
Inglês escola (a) fora : representações de professor, aluno e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa / Juliana de Melo Corrêa ; orientadora Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos. – São Paulo, 2010.
188 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Ensino de língua estrangeira. 3. Análise do discurso. 4. Voluntariado. 5. Organização não-governamental. I. Título. II. Passos, Deusa Maria de Souza Pinheiro.

CDD 420.7

Ao meu marido André,
por sempre acreditar em meus projetos.

AGRADECIMENTOS

Aos voluntários que aceitaram conceder as entrevistas necessárias para a realização desta pesquisa.

À Deusa, por ter acreditado no potencial do meu projeto, pela excelente orientação sempre enriquecedora e paciente e pela amizade e apoio durante os anos de estudo na graduação e pós-graduação.

Às professoras Maria José Coracini e Marisa Grigoletto, pela leitura atenta e valiosas sugestões durante o exame de qualificação, que possibilitaram o amadurecimento da minha análise.

À Anna Maria Grammatico Carmagnani, pelo incentivo e apoio durante o curso de pós-graduação.

À minha família, por sempre criar as melhores condições para que pudesse aproveitar meus estudos, pelo carinho e atenção e por compartilhar meu entusiasmo com minhas realizações.

Às minhas amigas Fernanda, Kenya e Thatiane, por serem exemplos de dedicação e esforço e por me contagiarem com sua confiança.

Ao meu marido André, pelo amor e incentivo em todos os momentos.

RESUMO

CORREA, J. M. *Inglês escola (a)fora: representações de professor, aluno e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa*. 2011. 188p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho tem como principal objetivo analisar representações de aluno, professor e de língua inglesa presentes nos dizeres de voluntários de uma ONG que promove o ensino de inglês. A leitura de trabalhos sobre o terceiro setor nos mostra que as ONGs surgem para propor soluções a problemas detectados na sociedade. Desse modo, podemos inferir que o discurso sobre o insucesso do ensino de inglês nas escolas regulares está entre os elementos que possibilitaram o surgimento da ONG analisada. O corpus do estudo foi formado pela transcrição da gravação em áudio de entrevistas com oito professores voluntários. Para a análise da materialidade linguística, utilizamos conceitos do quadro teórico da Análise de Discurso, assim como o conceito de identidade discutido na visão dos Estudos Culturais e na perspectiva psicanalítica. A análise da materialidade linguística dos dizeres revelou que houve uma mudança no discurso a respeito do voluntariado em nosso país. Nos anos 70 e 80, essa atividade era pautada principalmente por motivações políticas ou religiosas, focando os assistidos e suas necessidades. Atualmente, os dizeres revelam que o voluntariado é perpassado pela discursividade de Mercado, e que o *eu* voluntário é o centro das decisões. A análise também nos permitiu observar o uso de metáforas espaciais na representação de aluno como aquele que, devido as suas carências, vive uma realidade diferente da do voluntário. Para encorajar o aluno a quebrar as barreiras que limitam seu espaço, os voluntários reforçam dizeres que defendem a possibilidade de sucesso a qualquer pessoa, dependendo de seus esforços. Ao mesmo tempo em que essa atitude pode valorizar a auto-estima dos jovens, ela pode reforçar o conceito de que, caso fracassem na realização de seus objetivos, serão os únicos responsáveis. Em algumas formulações, percebemos que o inglês ensinado pela ONG será oferecido aos alunos como outros itens o são por casas assistenciais. Ou seja, assim como cestas-básicas são oferecidas a famílias que precisam de um mínimo de alimento, a organização oferecerá aos alunos o que acredita ser o mínimo de inglês necessário para que possam sobreviver em um mundo globalizado. Dessa forma, a escola regular e seu professor são representados, pelo não-dito, como aqueles que não fornecem ao menos esse inglês elementar disponibilizado pela organização. Apesar de ser representado como *pouco*, o inglês ensinado pelos voluntários é caracterizado como suficiente para os jovens atendidos. Não há, nos dizeres analisados, a expectativa de que esses jovens possam, caso desejem, prosseguir seus estudos após o Ensino Médio e ingressar em uma universidade de qualidade. O inglês é representado como o instrumento essencial para que os alunos possam, ao deixar a escola, ingressar no mercado de trabalho, ainda que em posições consideradas menores. A ONG e a escola regular são, portanto, representadas como espaços no quais a língua inglesa não pode ser aprendida de forma bem sucedida. Essas representações reforçam, desse modo, o lugar já estabelecido dos institutos de idiomas como o único capaz de habilitar um estudante a aprender uma língua estrangeira em seu nível comunicativo.

Palavras-chave: ONGs, Língua Inglesa, Professor de Língua Inglesa, Voluntariado, Análise do Discurso.

ABSTRACT

CORREA, J. M. *English outside school: representations of teacher, student and foreign language in an NGO for the teaching of English.* 2011. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This work aims at analyzing the representations of student, teacher and English found in the utterances of volunteers who work in an NGO that offers English classes to young people also studying at state schools. Articles about the Third Sector argue that NGOs are created to propose solutions for society's problems. Thus, one can infer that the discourse about the failure of the English teaching in state schools is one of the elements that motivated the creation of this particular NGO. The *corpus* of analysis was collected from eight audiotaped and transcribed interviews with voluntary teachers. As to the analysis of the corpus linguistic materiality, we have relied on Discourse Analysis perspective, also focusing on the concept of *identity* as approached by Cultural Studies and Psychoanalysis. Through the analysis of the interviews we could notice that the concept of voluntary work has changed in Brazil. In the 70's and 80's, this activity was carried out based on political or religious reasons and geared towards the people being helped and their needs. Nowadays, what is said about voluntary work is influenced by the Market Discourse, and places the volunteer in the center of decisions. The analysis also revealed the use of metaphors of space to represent the students as people who, due to their lack of certain elements, live a reality different from that of the volunteer. In order to encourage students to break down the barriers that limit their space, the volunteers assert that anyone can achieve success, depending on their efforts. This attitude can boost students' self-esteem, but it can also reinforce the idea that when one fails, he or she is the only one to blame. In some utterances, we can notice that the English taught in the NGO is offered to students as other items are offered by charities. The same way food vouchers are provided to families that lack the minimum food they need, this NGO will provide students with what they believe is the minimum English necessary for them in a globalized world. Therefore, state school and the teachers who work there are represented, through the non-said, as those who do not provide students with at least the minimum English they are supposed to find in the NGO. Although it is represented as little, the English taught by the volunteers is qualified as enough for the teenagers who are students in the NGO. In the utterances analyzed we could not identify expectations that these students, in case they want to, will be able to continue studying after High School and be part of a renown University. The English language is represented as the essential instrument for students to leave school and start working, even if it is in a position considered inferior. The NGO and the state schools are, therefore, represented as places where the English language cannot be learned successfully. This way, these representations reinforce the established position of Language Schools as the only institution able to make a student learn a foreign language in its communicative level.

Key-words: NGOs, English Language, English Teacher, Voluntary Work, Discourse Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

1. Entendendo as organizações não governamentais 25
1.1 A questão semântica – o que ONG significa? 25
1.2 O percurso histórico das ONGs no Brasil 33
1.2.1 A mudança no conceito de "povo" e os movimentos sociais nos anos 70 38
1.2.2 Os centros de educação 41
1.2.3 A participação da Igreja Católica 42
1.2.4 Dos centros populares dos anos 80 às ONGs 45
1.2.5 A relação entre Estado e ONGs 48
1.2.6 O "novo voluntariado" 52
1.3 Uma ONG para o ensino de Inglês 57

2. Representações de professor voluntário 61
2.1 Representações de voluntariado 62
2.2 Representações de professor 85
2.3 Professor voluntário – Que lugar é esse? 94

3. Representações de *Aluno* e *Inglês* 102
3.1 Representações de aluno 102
3.2 Representações de *Inglês* 122

4. Conclusão 143

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 158

ANEXOS 164

INTRODUÇÃO

As inquietações que motivaram a presente pesquisa surgiram a partir das minhas experiências como coordenadora de uma escola de idiomas, responsável pela alocação dos alunos em diferentes estágios, de acordo com seus conhecimentos em língua inglesa. Durante as entrevistas com os alunos, muitos deles justificavam sua falta de habilidade com a língua inglesa dizendo “Nunca estudei inglês, só o da escola”.

Esse dizer, aliado a outros tantos proferidos por alunos e professores, revela um ponto de vista que parece não considerar o estudo de inglês no contexto da escola formal como válido; é um estudo que “não conta”.

Outros pesquisadores já haviam percebido essa característica relacionada ao ensino de língua inglesa. Uechi (2006), por exemplo, postula que a disciplina de Inglês é representada como *disciplina problema.* Suas investigações mostraram que as escolas estão tentando obter resultados mais satisfatórios em relação à disciplina, por meio de medidas como a realização de parcerias com outras escolas de idiomas, da criação de centros de línguas dentro de suas instituições, do ensino de inglês na forma de disciplina projeto e da oferta de aulas de revisão para alunos do terceiro ano do ensino médio.

Essas foram as respostas de algumas escolas na busca por melhores resultados no ensino da língua estrangeira, mas há também uma resposta da sociedade ao mesmo problema: o aparecimento de uma ONG que se propõe a ensinar inglês. Esse novo espaço para o ensino da língua inglesa nos chamou atenção, pois parece corroborar a hipótese de que, para muitos, o aprendizado de

inglês somente ocorre fora do âmbito escolar. Apesar de o perfil dos alunos ser o mesmo (afinal, os alunos da ONG são os mesmos que frequentam escolas públicas regulares), dos recursos materiais não serem especiais (as aulas acontecem em salas semelhantes às de uma escola regular, sem recursos adicionais como laboratórios, material multimídia, etc.), e de não haver a exigência de que os voluntários sejam profissionais com formação e experiência na área de ensino, a ONG surge como uma alternativa que supostamente trará resultados mais benéficos aos alunos.

Diante desse novo espaço para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, interessa-nos analisar discursivamente os dizeres que circulam na OEI (ONG de ensino de inglês)[1]. Para tanto, tomaremos como parâmetro teórico-metodológico a Análise de Discurso (doravante AD), desenvolvida com base nas teorias de Pêcheux. Ao situarmos nossa pesquisa no campo da AD, faz-se necessário refletir sobre três conceitos centrais para essa abordagem: *língua, sentido e sujeito*.

Para Pêcheux (1975) e analistas que se filiam à AD[2], a *língua* não deve ser entendida como um simples instrumento de comunicação entre um enunciador e um destinatário. O conceito de língua como código, que transmite uma mensagem transparente, livre de equívocos, é refutado. Para a AD, a língua, com suas sistematicidades, é a base material comum sobre a qual se desenvolvem processos discursivos diferenciados. Entretanto, a análise não pode ser estritamente linguística, pois, ao falarmos, nossas palavras têm uma historicidade, fazem parte de

---

[1] Decidimos manter o nome da organização analisada em sigilo e adotar o nome fictício OEI (ONG de ensino de inglês)

[2] Entre os autores consultados para a elaboração dessa introdução, destaco: BRANDÃO (1991), CORACINI (2003, 2007), GRIGOLETTO (2002), ORLANDI (2002, 2005, 2007), PASSOS (2006).

uma memória discursiva e produzem uma intervenção na vida social. A análise deve levar em conta as condições de produção do discurso – o contexto imediato assim como o contexto histórico social; a língua deve ser entendida enquanto atravessada pela história.[3]

A AD também refuta o conceito de língua como produto da relação direta entre pensamento e mundo. A inexistência dessa relação direta remete a outra característica da língua: sua incompletude. Há sempre o impossível de se dizer; há sempre momentos em que as palavras não dão conta do que queremos dizer.

Podemos dizer, portanto, que AD toma como objeto a língua na sua opacidade, atravessada pela história, concebendo-a como "uma estrutura não fechada em si mesma, sujeita a falhas" (ORLANDI, 2005, p.77). A falha, o equívoco, são constitutivos da língua e representam a possibilidade que o sentido tem de se deslocar, de ser sempre outro.

A noção de língua adotada pela AD pressupõe um entendimento específico de *sentido*. Para explorar o que será entendido por *sentido*, precisamos retomar o que diz Pêcheux sobre *interdiscurso* e *formações discursivas*.

O *interdiscurso* é o complexo formado pelas diferentes formações discursivas. Uma *formação discursiva*, por sua vez, é:

> aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e dever ser dito (PÊCHEUX, 1975, p.160)

[3] Ao nos referirmos a *história*, não queremos dizer necessariamente a história dos historiadores. Entendemos a história no sentido de *historicidade*. Como explica Horta Nunes, o termo historicidade marca a diferença de posição entre o historiador (que entende a história como conteúdo) e a posição do analista de discurso (que entende a história enquanto efeito de sentido). Como elucida o autor, a AD passou a ver a história não como "pano de fundo, um exterior independente, mas como constitutiva da produção de sentidos" (HORTA NUNES, 2007, p.373)

O conceito de *formação discursiva* é determinante para o entendimento de *sentido* pois, para Pêcheux, as palavras, expressões, enunciados, etc. adquirem significado a partir das formações discursivas nas quais se inserem. Dessa forma, a concepção de que o sentido de uma palavra existe em si mesmo é descartada, pois o sentido, para o autor

> é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (PÊCHEUX, 1975, p.160).

Ou seja, o sentido das palavras

> se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1975, p.161)

Se o sentido se constitui em cada formação discursiva, não podemos conceber o *sujeito* como o centro de onde emanam os sentidos. Nem, tampouco, podemos entender o sujeito como aquele que, intencionalmente e conscientemente, enuncia algo, tendo pleno controle dos significados que suas palavras poderão produzir. A constituição do sentido e a constituição do sujeito são questões que se aproximam para a AD. Como explica Maldidier (2003, p. 51) para Pêcheux, “o sentido não é dado mais do que o sujeito”, tanto o sentido quanto o sujeito são produzidos na história, são determinados. O sujeito é, portanto, marcado pelo espaço e pelo tempo no qual produz sua fala.

Há teorias que consideram o sujeito algo evidente, que sempre já existe de forma espontânea. A essas teorias, Pêcheux contrapõe a questão da constituição do

sujeito através da figura da interpelação ideológica. Para o autor, "a Ideologia[4] interpela os indivíduos em sujeitos", e é a Ideologia que, "através do hábito e do uso está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser" (PÊCHEUX, 1975, p.159, 160)

No entanto, como argumenta Maldidier (2003), o sujeito, como descrito por Pêcheux em Semântica e Discurso (1975), funciona "bem demais" e só encontramos assujeitamentos bem realizados. Da forma como a figura da interpelação ideológica é posta naquela obra, torna-se difícil explicar as resistências e as ideologias dominadas. Em 1978, Pêcheux reconhece, em um texto escrito para ser acrescido como anexo à edição inglesa de Semântica e Discurso, que há falhas nesse assujeitamento. Maldidier comenta que a tese da interpelação ideológica, nesse texto de Pêcheux

> permanece o fundo teórico, mas ela está, de algum modo, invertida. Não é mais no sucesso da interpelação, mas nos traços de seu obstáculo, que se toca o sujeito (MALDIDIER, 2003, p. 50)

Além da figura da interpelação ideológica, o que Pêcheux define como os dois *esquecimentos que afetam o sujeito* traz elementos para que possamos melhor compreender como o *sujeito* é concebido na AD. Segundo o autor, o *esquecimento número um,* da ordem do inconsciente, corresponde ao fato de que, ao falarmos, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos. Por meio desse efeito ideológico, esquecemo-nos de que nossas formulações sempre remetem ao dizer de um outro,

---

[4] O conceito de ideologia é considerado aqui em sua definição discursiva. Diante de um texto, de um dizer, de uma imagem, etc., somos sempre levados a interpretar. No entanto, interpretamos como se os sentidos estivessem sempre ali, de uma forma transparente. A ideologia é o que produz esse efeito de evidência do sentido, naturalizando algo que é produzido na relação entre o histórico e o simbólico.

retomando um sentido pré-existente. O *esquecimento número dois*, que é da ordem da enunciação, diz respeito à nossa impressão de que há correspondência exata entre a realidade, nosso pensamento, e a linguagem. Temos a ilusão de que o que dizemos só pode ser dito de uma única forma. No entanto, como observa Pêcheux (1975, p.173), há no interior de uma formação discursiva "enunciados, formas e sequências" em relação de paráfrase e, ao enunciar uma delas, o sujeito-falante silencia uma cadeia de outras possíveis formas que poderiam reformular o que foi dito.

Essas reflexões nos ajudam a entender que o sujeito na AD é afetado pelo inconsciente e pela ideologia, apresentando uma fala que é constitutivamente atravessada pelo discurso do outro. A AD trabalha, portanto, com um sujeito que é *cindido*, *descentrado, heterogêneo.*

Tendo recuperado os conceitos de *língua, sentido* e *sujeito*, como entendidos pela AD, podemos refletir sobre outros dois conceitos que serão centrais para nossa pesquisa: *representação* e *identidade*.

Stuart Hall (2006) comenta que o conceito de identidade está sendo extensamente discutido na teoria social, pois o sujeito, visto anteriormente como unificado, é agora entendido como fragmentado. Para explicar essa transformação, Hall (2006) retoma três diferentes concepções de identidade.

A primeira delas refere-se ao sujeito do Iluminismo, visto como um ser totalmente centrado, racional e portador de uma "essência" que não é alterada mesmo diante de mudanças exteriores. A segunda concepção é a do sujeito sociológico, na qual esse núcleo essencial do sujeito passa a ser visto não como algo independente de qualquer outro fator, mas como formado na interação entre o "eu" e a sociedade. Já na terceira concepção de identidade, a do sujeito pós-

moderno, os indivíduos não têm uma identidade estável e unificada. O sujeito é composto por várias identidades, não necessariamente coerentes entre si.

Como explica Hall (2006), antes das transformações operadas na sociedade durante o século XX, o sujeito tinha como porto seguro para a formação de sua identidade certas estruturas sociais, como a família, a igreja, o trabalho, a identidade nacional, etc., estruturas que o localizavam enquanto indivíduo social. Com as transformações operadas nessas estruturas, os lugares no mundo social e cultural se multiplicam, e os sujeitos se identificam com diversas identidades, através de processos de identificação mais provisórios, variáveis e conflitantes. A identidade torna-se, segundo Hall, uma "celebração móvel", pois é formada e transformada continuamente de acordo com as formas pelas quais somos representados em nossos sistemas culturais.

Sobre a relação entre identidade e representação, Woodward (2007, p. 17) defende que damos sentido ao que somos através das representações. A autora entende por representação as práticas de significação e os sistemas simbólicos que permitem o nosso posicionamento como sujeito. Para ela, esses sistemas simbólicos possibilitam o que somos e o que podemos vir a ser:

> A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2007, p. 17)

Entre as mudanças conceituais que possibilitaram a visão de sujeito que não possui uma identidade fixa e estável, Hall apresenta a descoberta do inconsciente por Freud e a releitura que Jacques Lacan faz desse autor.

Como Coracini (2007, p.17) explica, para Lacan:

> ... nos vemos inevitavelmente pelo olhar do outro (...) a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos, verdade com a qual nos identificamos e que assumimos como se não fosse transitória.

Hall (2006) esclarece que, para Lacan, a formação do eu através do olhar do outro é o que marca a inserção da criança nos sistemas de representação simbólica, e esse processo é acompanhado por sentimentos contraditórios e não resolvidos (como a negação de sua parte feminina ou masculina, entre outros), que são a chave da formação do inconsciente e da clivagem do sujeito. Esse sujeito dividido busca continuamente uma completude, e, por isso, na perspectiva psicanalítica, os teóricos reforçam que a identidade não é algo acabado usando o termo "processos de identificação".

Em *A Celebração do Outro*, Coracini (2007) resgata os pensamentos de Lacan para problematizar questões de identidade e interdiscurso. O conceito de interdiscurso, discutido pela autora na introdução da obra mencionada, também sustenta o entendimento de sujeito enquanto ser clivado e atravessado pelo inconsciente. Ela relembra que o *interdiscurso* é entendido na AD como o conjunto de dizeres que existem antes mesmo de nossa inserção na língua. Esses discursos formam uma rede que contém dizeres provenientes do *outro* e, portanto, é uma rede heterogênea, formada por diferentes culturas, valores, crenças e ideologias. Os sujeitos, atravessados pela língua, são assim formados por esses diferentes fragmentos de discurso. São sujeitos diferentes em si mesmos, mas que têm a ilusão de serem unos. Ainda segundo a autora, criamos uma ficção sobre "quem somos", sobre nossa identidade, através dessa língua (que também não é una) e da

representação imaginária que fazemos do outro e do olhar desse sobre nós; oferecemos aos outros e a nós mesmos essas representações como realidade.

Ao comentarmos o conceito de identidade, mencionamos a mudança desse conceito na *pós-modernidade*. Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, percebemos a necessidade de entender melhor outras características dessa era e, por isso, recorremos ao trabalho de Zygmunt Bauman. Esse autor se propõe a refletir sobre o presente estágio da modernidade, analisando diversos aspectos desse momento. A seguir, apresentaremos algumas das características discutidas por esse autor que serão relevantes para a nossa pesquisa.

Bauman (2001, p.8) postula que a *fluidez* é a principal metáfora para o estágio presente da era moderna. Os fluidos, como nos lembra o autor, “não mantêm sua forma com facilidade”, eles “não se atêm muito tempo a qualquer forma”. Mais do que o espaço, o que conta para os fluidos é o tempo; afinal eles só preenchem o espaço por um momento. O autor ainda esclarece que os fluidos “se movem facilmente” e “não são facilmente contidos”, o que nos faz associá-los à ideia de “leveza”, “mobilidade” e “inconstância”. Essas características, segundo o autor, refletem a natureza da presente fase da modernidade.

Bauman sabe que muitos podem não considerar a metáfora exposta adequada pois dirão que a modernidade foi, desde o princípio, o derretimento de sólidos, e por isso não haveria razões para associar a metáfora da fluidez somente ao estágio no qual nos encontramos da modernidade. Diante dessas objeções, o autor explica que a modernidade, no início, visava derreter os sólidos somente para substituí-los por outros novos e aperfeiçoados. Na presente fase da modernidade, essa ambição é diferente, pois o derretimento não visa a substituição por outra estrutura sólida e duradoura. Na verdade, Bauman acredita que a nova ordem

instalada na modernidade não está aberta a substituição por novas opções. O autor discorre sobre outros elementos da fase atual da modernidade para explicar esse ponto de vista.

Um desses elementos diz respeito ao fato de que o primeiro sólido a ser derretido foi o das lealdades tradicionais e das obrigações (para com a família, com a ética, entre outras) em nome de um cálculo racional de efeitos, em nome da economia. Bauman argumenta que, por esse motivo, a rede de relações sociais ficou desprotegida e sem condições de competir com a racionalidade dos negócios. Ou seja

> O derretimento dos sólidos levou a progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos econômicos. Essa nova ordem deveria ser mais sólida que as ordens que substituía, porque, diferentemente delas, era imune a desafios por qualquer ação que não fosse econômica. (BAUMAN, 2001, p.10)

Ainda segundo Bauman, essa nova ordem que foi sedimentada apresenta subsistemas que são livres e voláteis, mas que estão entretecidos de forma rígida e desprovida de qualquer liberdade de escolha. Essa rigidez, para Bauman, é resultado justamente do derretimento dos sólidos, do “soltar os freios”, da crescente “desregulamentação”, “liberalização”, “flexibilização” e “fluidez”, do “descontrole dos mercados financeiro, imobiliário e de trabalho”. Essas características permitem que o sistema e os agentes livres tenham total liberdade e velocidade de locomoção, mantendo-se radicalmente desengajados. É por isso que Bauman acredita que

> Se o tempo das revoluções sistêmicas passou, é porque não há edifícios que alojem as mesas de controle do sistema, que poderiam ser atacados e capturados pelos revolucionários; e também porque é terrivelmente difícil, para não dizer

> impossível, imaginar o que os vencedores, uma vez dentro dos edifícios (se os tivessem achado), poderiam fazer para virar a mesa e por fim à miséria que os levou a rebelião (BAUMAN, 2001, p.12)

Como parte dessa "flexibilização", Bauman postula que a divisão em "classes" é outro molde que está se liquefazendo. Se antigamente os sujeitos podiam encontrar nas classes uma moldura que encapsulava "a totalidade das condições e perspectivas de vida", agora esses pontos de orientação e padrões aos quais podíamos nos conformar são escassos e, por isso, não temos um grupo de referência predeterminado a seguir. Para Bauman (2001), estamos agora na era da "comparação universal". Os poderes que liquefazem passaram do sistema para a sociedade, e os padrões de dependência e interação se tornaram fluidos. Com essas mudanças, o fracasso na vida do sujeito aparece como sendo sua própria responsabilidade, afinal ele é livre dos moldes que antes limitavam seus projetos e estratégias de vida.

Os conceitos aqui expostos – provenientes dos campos da AD, da sociologia e dos estudos culturais – nos auxiliarão durante a análise, ajudando-nos a compreender as maneiras pelas quais os professores voluntários e os alunos da OEI são significados no dizeres presentes em nosso *corpus*.

Justificativa

Ao abordar discursivamente o ensino-aprendizagem de língua inglesa, muitos trabalhos acadêmicos tomam como objeto os dizeres de professores e alunos de escolas regulares (públicas ou privadas) ou de escolas de ensino de idiomas. Em nossa pesquisa, consideraremos os dizeres de professores de uma ONG. O ensino de inglês, ao ser praticado em uma ONG, ocorre em um ambiente que não é o

geralmente esperado para tal atividade. A adoção desse novo lugar gera um deslocamento nas redes de sentido sobre o que é ensinar essa língua, e sobre quem são os professores nesse processo. Ao mesmo tempo, esse deslocamento não significa o abandono de conceitos tradicionalmente relacionados ao ensino regular. Dessa forma, acreditamos que o jogo entre os diferentes sentidos sobre o ensino de língua inglesa e os atores envolvidos nessa atividade interessa àqueles que atuam profissionalmente com o ensino dessa língua estrangeira, contribuindo para a reflexão sobre sua prática.

Além disso, por descrever brevemente o percurso histórico das ONGs em nosso país e investigar a atuação de uma ONG específica, o trabalho poderá interessar aqueles que desejam compreender melhor as organizações não governamentais. A presente pesquisa poderá contribuir para questionar a aparente transparência do significado da sigla ONG, pois pretende discutir como os sentidos relacionados às ONGS apresentam essas organizações como espaço de conflito, o qual, ao mesmo tempo, poderia contribuir para emancipar o cidadão, evitando que ele seja obrigado a recorrer a outros serviços assistenciais, ou criar, também, certa dependência e submissão a esse tipo de ajuda. Por um lado, as ONGs poderiam representar a solução de certos problemas sociais e, por outro, estariam retirando do Estado o que deveria ser sua responsabilidade.

Perguntas de pesquisa e objetivos

No desenvolvimento desta pesquisa, apoiamo-nos nas noções de sujeito, linguagem, sentido, entre outros conceitos decorrentes de uma abordagem discursiva da linguagem. Buscamos também compreender melhor como as

organizações não governamentais se constituíram no contexto nacional. Com base nesses estudos prévios, objetivamos analisar e discutir as representações de *professor voluntário, aluno e língua inglesa*, fazendo a hipótese de que há um enunciado, que permeia o imaginário de professores voluntários, o qual poderia ser elaborado como “nas escolas regulares não é possível aprender inglês”. Para tanto, a pesquisa será norteada pelas seguintes perguntas:

- Quais as representações dos termos *língua inglesa, professor voluntário e aluno,* presentes nas falas dos professores voluntários entrevistados?
- As representações oscilam em relação ao espaço sendo considerado? Ou seja, a representação de *professor* muda quando o professor em questão é um docente da ONG ou da escola regular frequentada pelos jovens atendidos?
- Podemos identificar, nos dizeres analisados, representações que corroboram a nossa hipótese (há um enunciado, que permeia o imaginário de professores voluntários, o qual poderia ser elaborado como “nas escolas regulares não é possível aprender inglês”)?

Ao refletir sobre as perguntas de pesquisa, temos como objetivos específicos:

- Investigar as representações de língua inglesa, aluno e professor que atravessam o imaginário dos atores da escola através da identificação dessas representações nos dizeres dos voluntários.

- Discutir a concepção de *ONG* em relação ao universo escolar, observando como os diferentes atores envolvidos em processos educacionais são significados em um e em outro espaço.

De modo geral, objetivamos problematizar o ensino de inglês realizado através de uma atividade que se apresenta como inquestionável (o voluntariado) e, desse modo, levantar questões que possam auxiliar a formação de professores de língua inglesa em nosso país.

Constituição do *corpus*

Nosso *corpus* de pesquisa é constituído por formulações extraídas de entrevistas realizadas com professores voluntários de uma ONG que promove o ensino de inglês. As entrevistas foram realizadas com 8 voluntários, seis mulheres e dois homens (V.1 e V.4), cujos perfis descrevo brevemente no quadro a seguir:

	Idade (aproxi-mada)	**Escolaridade**	**Ocupação**	**Como aprendeu inglês?**	**Experiência internacional**
V.1	30 anos	Superior completo (Ciências da computação)	Trabalha na área de tecnologia de segurança de informação	Na escola pública	Trabalhou por cinco anos na Inglaterra
V.2	30 anos	Superior completo (Publicidade)	Trabalha em uma empresa a qual um estúdio de televisão famoso pertence. Vende os conteúdos desse estúdio para as redes de televisão	Completou cursos que lhe permitiram ter certificados (cita Cambridge)	Não menciona
V.3	50 anos	Superior completo (Letras)	Bancária aposentada Foi professora particular no passado	Não menciona	Não menciona
V.4	30 anos	Superior completo (Engenharia)	*Trainee* na área de marketing e vendas de uma grande multinacional	Não menciona	Intercâmbio para dupla diplomação (Brasil – França) e estágio na Alemanha (3 meses) e França (5 meses)

V.5	60 anos	Não menciona	Não menciona	Curso completo em escola de idiomas reconhecida	Visita a filha que mora nos Estados Unidos
V.6	30 anos	Não menciona	Trabalha em empresa de transportes marítimos	Curso completo em escola de idiomas reconhecida	Não menciona
V.7	30 anos	Superior completo (Letras)	Professora de inglês. Já atuou em escolas de idiomas mas atualmente atua como professora particular	Não menciona	Não menciona
V.8	30 anos	Pós-graduação em Marketing	Atuava como administradora em grandes empresas. Parou de trabalhar nesse ramo quando a filha nasceu. Disse que agora está trabalhando com artes, mas não menciona exatamente de que forma.	Curso completo em escola de idiomas reconhecida	Cursos de idiomas e de Marketing no exterior.

No momento da entrevista, esses voluntários atuavam em diferentes bairros da cidade de São Paulo. Dois deles no bairro do Butantã, três na região do Morumbi, um no bairro do Jaguaré e dois no bairro de Pinheiros.

Cinco das entrevistas foram realizadas dentro da própria organização, antes ou depois das aulas ministradas pelos professores voluntários. As outras três entrevistas aconteceram em locais neutros: uma delas em uma livraria e as outras duas em uma lanchonete. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

As perguntas escolhidas para guiar as entrevistas foram:

- Quando e como você começou a trabalhar na OEI? O que o motivou?
- Fale sobre a sua história profissional.
- Como você percebe o aproveitamento dos alunos?
- Como o inglês é ensinado na OEI?
- Por que a língua estrangeira ensinada nesta ONG é o inglês?

Como nosso objetivo é analisar os dizeres dos professores voluntários, buscamos eleger perguntas que permitissem que eles falassem por mais tempo, sem a necessidade da interrupção da entrevistadora.

Nos meses nos quais as entrevistas foram realizadas, pudemos participar também de uma reunião de capacitação com candidatos a voluntários. Nessa ocasião, conhecemos melhor a responsável pela organização e a sua forma de trabalho. Essa reunião também foi gravada em áudio e transcrita, no entanto, optamos por não incluí-la no *corpus* analisado devido ao volume de dados que teríamos. Na semana seguinte à reunião de capacitação, fomos convidados a participar de um encontro informal, na residência da presidente da organização, para a celebração do final dos trabalhos do ano de 2008. Nesse momento, conhecemos muitos outros voluntários. Tanto a reunião de capacitação como o encontro informal com os voluntários nos auxiliaram a compreender melhor as condições de produção dos dizeres que constituem o *corpus*.

Normas para transcrição

Seguimos as normas para transcrição propostas por Dino Preti e disponíveis no livro *Análise de textos orais* (1999), também organizado pelo mesmo autor.

Reproduzimos, a seguir, parcialmente a tabela de sinais como apresentada na obra citada.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento da vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?

Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))

Lista de abreviaturas

AD	Análise de Discurso	V	Voluntário
F	Formulação	OEI	ONG de ensino de inglês

CAPÍTULO 1

Entendendo as organizações não governamentais

Estudos discursivos motivados pela forma como a língua inglesa se apresenta nos contextos de ensino-aprendizagem no Brasil geralmente lançam um olhar investigativo sobre os dizeres de professores e alunos de escolas regulares (públicas ou privadas) ou de escolas de ensino de idiomas. Nosso estudo, no entanto, está relacionado aos dizeres de indivíduos que se propõem a ensinar inglês a partir de um outro espaço: o das ONGs. Para analisar os dizeres nesse contexto, que não é aquele geralmente associado como habitual para o ensino da língua inglesa, precisamos entender como esse novo espaço – o das ONGs – se constitui. Por isso, iniciaremos esse capítulo buscando investigar sentidos relacionados à sigla ONG, considerando como as organizações não governamentais se constituíram em nosso país e alguns dos diferentes pontos de vista sobre as atividades por elas realizadas.

1.1 – A questão semântica – o que ONG significa?

Atualmente definida pelo dicionário Houaiss (HOUAISS, 2001) como organização “cujas atividades ou campo de atuação são públicos ou de interesse público, mas que é institucional ou financeiramente independente do governo ou das instituições ou empresas ligadas a ele”, o termo organização não governamental (ONG) está presente em diversos meios. Seu uso por diferentes sujeitos em variados contextos causa a ilusão da existência de um entendimento comum e exato

sobre o que são as ONGs. No entanto, quando uma discussão sobre o papel dessas organizações na sociedade é proposta, percebe-se a pluralidade de entendimentos a respeito das suas funções.

Exemplos de diferentes concepções que buscam explicar o termo ONG podem ser encontrados em um debate organizado pelo programa Entre Aspas, do canal Globo News, no dia 29 de janeiro de 2008. Participaram do programa o antropólogo Rubem Cesar Fernandes (diretor-executivo da ONG Viva Rio), o jornalista Thomas Traumann e espectadores que opinaram através de um chat de internet. Essas opiniões, como o mediador do debate comenta, mostram que muitas pessoas têm dúvidas sobre quais são as atividades de uma ONG.

A primeira internauta a participar ao vivo do programa argumenta: “o nome mesmo já diz ... não governamental ... o governo não tem obrigação nenhuma de manter essas organizações”. Diante de ideias como essa, Rubem Cesar Fernandes explica que as ONGs são “não governamentais”, mas não “anti-governamentais”. Elas realizam “serviço de interesse público” geralmente em áreas “onde o governo tem dificuldade de entrar por alguma razão” e, por isso, podem, sim, receber auxílio do Estado.

Outro participante do chat diz que considera as ONGs “cabide de emprego... empresa privada que quer sobreviver sem produzir”. Rubem Cesar Fernandes e Thomas Traumann argumentam que há ONGs criadas com propósitos corruptos, mas que grande parte das existentes faz um trabalho importantíssimo. O jornalista comenta, por exemplo, que entre as diversas ONGs, há aquelas que fazem um trabalho excepcional, como a “pastoral da terra”. É curioso perceber que para ele a pastoral da terra pode ser considerada uma ONG. No site da Comissão Pastoral da Terra (CPT), não foi encontrada referência a essa como sendo uma organização

desse tipo. Em um artigo escrito por Ivo Poletto (2004), primeiro secretário da CPT, ele esclarece ao relembrar o surgimento da comissão:

> [...] é bom lembrar que **não havia** praticamente nada do que temos hoje em termos de organizações voltadas para a construção de uma sociedade brasileira para todos os brasileiros. Não existiam nem CUT nem PT, menos ainda o MST e a Central dos Movimentos Populares. **Nem mesmo as ONGs** e as múltiplas associações de trabalhadores.[5]

Considerando esses trechos extraídos do debate, podemos perceber a variedade de significados atribuídos à sigla ONG. Para alguns, essas organizações são corruptas, para outros, elas realizam um trabalho essencial para atender a necessidades públicas. Outros ainda atribuem significado literal ao termo "não governamental", acreditando que ONG e governo não devem manter relações, enquanto outros acreditam que essa parceria beneficia a sociedade. Há ainda comentários que exemplificam a pouca clareza quanto aos critérios que diferenciam ONGs das organizações filantrópicas que, como explica Rubem Cesar Fernandes, estão ligadas à tradição religiosa.

Os comentários tecidos durante o debate acima descrito mostram algumas características que Rubem Cesar Fernandes atribui às ONGs. Outros comentários sobre essas organizações podem ser encontrados no livro *Privado porém público* (1994), também de Fernandes, no qual o antropólogo se propõe a abordar o terceiro setor na América Latina. O autor inicia sua discussão sobre o terceiro setor tomando por base a definição sugerida pelo pesquisador norte-americano Lester Salamon[6]. Nas palavras de Fernandes, a definição de Salamon aponta a existência

---

[5] Grifo nosso

[6] Dr. Salamon é uma figura importante nas pesquisas sobre o Terceiro Setor nos Estados Unidos e no mundo. Já foi diretor do Departamento de Administração e Receita Federal

de um “terceiro personagem”, além do mercado e do Estado. Para ele, esse “terceiro setor”, apesar de não governamental e não-lucrativo, é organizado; é também independente e formado por indivíduos que se associam de maneira voluntária. Fernandes comenta que, para alguns, esse “terceiro personagem” deveria ser considerado “primeiro”, já que a associação voluntária de indivíduos com um propósito comum deve ter surgido, cronologicamente, antes do Estado e do mercado em nossa história.

Para Fernandes (1994, p.21), o terceiro setor pode ser entendido como uma das possíveis combinações entre público e privado. O autor propõe o seguinte quadro:

Agentes		**Fins**		**Setor**
privados	para	privados	=	mercado
públicos	para	públicos	=	estado
privados	para	públicos	=	terceiro setor
públicos	para	privados	=	(corrupção)

A combinação correspondente ao terceiro setor refere-se, segundo o autor, a “um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos” (FERNANDES, 1994, p.27) e sugere que a vida pública é composta por atos do governo e também por atividade cidadã.

Apesar de partir da definição sugerida por Salamon, Fernandes acredita que não somente as organizações formais devem ser incluídas dentro do terceiro setor. Para o autor, há, na América Latina, um vasto campo de articulações informais dentro da sociedade civil que não pode ser ignorado. Dessa forma, o termo “terceiro

---

Americana e lecionou nas Universidades de Harvard, Vanderbilt, e Duke. Informações disponíveis em http://ips.jhu.edu/pub/Lester-M-Salamon-Ph-D. Último acesso em 01 de outubro de 2009.

setor" seria mais abrangente, incluindo não somente elementos formais, mas também outros personagens informais, como curandeiros, conselheiros espirituais, entre outros. Segundo Fernandes, esses indivíduos são importantes em certas localidades nas quais são procurados para a prestação de serviços sem fins lucrativos.

Entendendo o "terceiro setor" dessa forma mais abrangente, Fernandes apresenta o objeto de nosso interesse, as ONGs, como um dos componentes desse vasto campo que não é nem o Estado nem o mercado. Para o autor, as ONGs ilustram bem a ideia de algo que é "privado com funções públicas". As ONGs são:

> [...] instituições propriamente privadas, mas sem fins lucrativos. Lucros eventuais devem ser reinvestidos nas atividades-fim, não cabendo a sua distribuição, enquanto tais, entre os membros da organização. Para que este princípio seja resguardado, os responsáveis legais de uma ONG (seus diretores) não podem sequer receber remuneração através de salários. O capital acumulado por uma ONG não pode se converter no patrimônio de seus executivos. Não há herdeiros nesse caso. Quando o criador (ou criadores) de uma ONG desaparece, uma outra pessoa deve assumir o seu lugar. Quando uma ONG desaparece, seus bens devem ser transferidos para uma outra organização do mesmo gênero. (FERNANDES, 1994, p.66)

Trabalhos acadêmicos que podem auxiliar o entendimento sobre as organizações não governamentais são ainda escassos. Como identifica Malvasi (2004, p.16 - 19), grande parte dos textos encontrados tratam dos movimentos sociais; são textos que, apesar de tocarem na questão das ONGs, não tomam o termo como seu objeto principal de análise. Ainda como Malvasi explicita, a leitura de obras que abordam o surgimento das ONGs no Brasil revela a recorrência de certos autores, que parecem constituir um campo de referência na área. Entre os

autores mencionados por Malvasi e pesquisados no presente trabalho estão: Rubem César Fernandes, Leilah Landim, Ana Maria Doimo e Maria Glória Gohn.

Apesar das obras dos autores acima discutirem o termo ONG desde o início dos anos 90, somente em 23 de março de 1999 uma lei foi aprovada com o intuito de regulamentar o Terceiro Setor. A Lei 9.790 qualifica as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e regulamenta a parceria entre essas e o Estado. A ONG que será estudada durante nosso trabalho está entre as que são reconhecidas como OSCIP.

Para que possa ser considerada uma OSCIP, os trabalhos da organização devem apresentar pelo menos um dos seguintes objetivos:

> I - promoção da assistência social;
> II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
> III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
> IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;
> V - promoção da segurança alimentar e nutricional;
> VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
> VII - promoção do voluntariado;
> VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;
> IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;
> X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;
> XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
> XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas [...] (BRASIL, 1999)

Observamos, portanto, que o termo ONG não é o escolhido para definir as organizações legalmente, e sim uma nova sigla: OSCIP. No entanto, o conflito sobre qual termo usar ainda aparece mesmo em instrumentos de divulgação do governo. O Programa Estadual de Apoio às ONGs do estado de São Paulo, por exemplo, apesar de usar a sigla ONG, diz o seguinte sobre o termo em seu site:

> Consideramos a denominação **ONGs** um **termo amplo**, **inadequado** e por isso mesmo, **confuso**.
> **-** Amplo**,** porque inclui tudo o que não é governamental, como:
> a) Organizações de mercado (empresas, bolsas, cooperativas);
> b) Organizações corporativas (sindicatos, centrais, associações de classe);
> c) Organizações partidárias;
> d) Organizações religiosas;
> e) Outros grupos e entidades de cidadãos (clubes).
> **-** Inadequado**,** porque afirma o que é pela forma negativa, ou seja por exclusão; e
> **-** Confuso**,** na medida em que não limita o público alvo que está se querendo atingir. (SÃO PAULO, 2009)[7]

Ou seja, mesmo um programa da administração pública que leva o termo ONG em seu título não está confortável a respeito do seu uso.

Enxergando a conceitualização do terceiro setor como uma tarefa ainda em construção, a Comissão de Direito do Terceiro Setor da Ordem dos Advogados do Brasil lançou, em 2007, uma cartilha que traz elementos básicos para o entendimento desse campo. Os autores da cartilha afirmam que o conceito tem gerado muita controvérsia no meio acadêmico e que não há um único entendimento entre os diversos autores sobre o que é, e qual a abrangência, do chamado terceiro setor. De qualquer forma, a cartilha oferece uma definição em linhas gerais:

---

[7] Grifo nosso

> [...] o Terceiro Setor é o espaço ocupado especialmente pelo conjunto de entidades privadas sem fins lucrativo que realizam atividades complementares às públicas, visando contribuir com a sociedade na solução de problemas sociais e em prol do bem comum. (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2007, p. 8)

Quanto aos aspectos civis, as entidades do terceiro setor são regidas pelo Código Civil e constituídas juridicamente como associações ou fundações. A cartilha esclarece que, apesar do uso frequente dos termos “ONGs”, “entidades”, “institutos”, entre outros, legalmente somente os termos “associações” ou “fundações” são válidos. De acordo com os autores, essas duas categorias podem ser definidas da seguinte forma:

> Associação é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos ou lucrativos, que se forma pela reunião de pessoas em prol de um objetivo comum, sem interesse de dividir resultado financeiro entre elas. Toda a renda proveniente de suas atividades deve ser revertida para os seus objetivos estatutários.
> Fundação é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos ou lucrativos, que se forma a partir da existência de um patrimônio destacado pelo seu instituidor, através de escritura pública ou testamento, para servir a um objetivo específico, voltado a causas de interesse público. (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2007, p. 9)

Vemos assim que, mais uma vez, o termo ONG não é o que vigora quando essas organizações precisam ser reconhecidas legalmente.

Em seu texto *Múltiplas identidades das ONGs*, Landim (2002) concorda que o termo ONG parece não ter uma identidade definida. Por ser um termo que permite múltiplas apropriações, ele já foi usado até mesmo para designar organizações terroristas, como mostra a autora nos dois artigos jornalísticos citados no início de seu livro. Para ela, quanto mais o termo ONG se torna comum e reconhecido em nossa sociedade, menos podemos atribuir a ele significados próprios.

Buscamos nesse item apontar a pluralidade de sentidos atribuídos à sigla ONG. Observar como o termo desliza e evoca diferentes sentidos é particularmente interessante do ponto de vista dos estudos discursivos. Se para a Análise de Discurso o sentido de uma expressão não existe em si mesmo, pois se constitui na relação com o interdiscurso – entendido como conjunto de dizeres dispersos que formam uma memória de sentidos –, é relevante que busquemos, na história da formação dessas organizações, e nos possíveis dizeres "esquecidos" sobre elas, os elementos que podem nos auxiliar na compreensão da multiplicidade que hoje se apresenta. Por isso, apresentaremos no próximo item um breve percurso histórico das ONGs em nosso país. Lembramos que tal percurso histórico será desenvolvido através de textos que abordam a questão das ONGs sob diferentes perspectivas, e que o nosso objetivo é tomar contato com esses pontos de vista sem o intuito de defender uma ou outra visão.

1.2– O percurso histórico das ONGs no Brasil

Antes de abordarmos a constituição das ONGs em nosso país, é relevante buscar compreender a constituição dessas organizações no contexto global. A respeito desse tema, Fernandes (1994) mostra que iniciativas civis na história mundial não são um fenômeno novo. O autor explica que a reforma protestante no século XVI permitiu que os fiéis participassem de iniciativas desse tipo, consideradas anteriormente do domínio das hierarquias sagradas. Além disso, ainda segundo Fernandes, o ingresso das classes trabalhadoras na vida pública é abordado em muitos trabalhos sobre a vida social do século XIX. Apesar de ser um tema que não

constitui uma novidade, o autor esclarece que a expansão da atividade cidadã ocorre de forma sem precedentes a partir dos anos 90.

Dentre as diversas formas de participação da sociedade civil na vida pública, as ONGs surgem, a partir da segunda metade do século XX, como um novo tipo de instituição. Menescal (1996) esclarece que não basta entender as ONGs como aquilo que não é governo. Isso englobaria em seu escopo outras organizações (como sindicatos, partidos, etc.) e ignoraria o fato de que, na África por exemplo, ONGs foram criadas pelo governo. Para melhor entender o termo ONG, a autora explica que o mesmo surgiu em 1950, na ONU, com o objetivo de diferenciar dois tipos de organizações: as organizações internacionais governamentais (OIGs) – como, por exemplo, as agências especializadas das Nações Unidas, a OTAN, entre outras – que eram constituídas através de acordos governamentais; e as ONGs, organizações internacionais que não tinham sido estabelecidas por acordos governamentais. Naquele momento, e para esse propósito, o termo se mostrou satisfatório.

Pressburger (1996) oferece uma possível explicação sobre a necessidade da criação de órgãos de cooperação internacional que não fossem vinculados ao governo. Segundo o autor, algumas nações européias criaram órgãos de cooperação com a finalidade de repassar ajuda financeira para as ex-colônias após a segunda guerra mundial. Para Pressburger (1996, p. 94), os países europeus estabeleceram esses órgãos, em um primeiro momento, pois “expiavam a culpa pela manutenção das colônias, após sentirem na própria pele o que é ser colônia, invadidas que foram pelas tropas de ocupação”. No entanto, as nações perceberam que as relações entre esses órgãos e outros governos apresentavam suas complexidades. O governo de um país não poderia simplesmente se relacionar com

grupos de outros países que estivessem fora do poder sem que com isso pudessem gerar “problemas diplomáticos de ingerência de uma nação em outra”. Diante desse conflito, a solução encontrada foi a criação de organizações não governamentais que se encarregassem do repasse daqueles recursos governamentais.

O problema com o termo ONG começa quando ele passa a ser utilizado para se referir a organizações que atuavam localmente, ou seja, que não correspondiam a essa necessidade inicial de interação entre diferentes países. O livro *Autogestão – O governo pela autonomia* (relançado com o subtítulo *O nascimento das ONGs*), da pesquisadora Nanci Valadares de Carvalho, nos ajuda a melhor compreender como o termo ONG passou a ser utilizado em relação a organizações locais. A autora explica que, desde o fim dos anos 60, a ideia de autogoverno foi assunto de discussões políticas em diversos países industrializados. Nesses países, pessoas se organizaram em grupos tomando como base a vivência cotidiana compartilhada e passaram a administrar a vida comunitária, visando trabalhar para a “consecução de objetivos relativos ao atendimento de suas necessidades básicas de saúde, educação, moradia e trabalho, ali onde se verificasse a ausência de governo” (CARVALHO, 1995). Essas organizações eram chamadas de *grassroots* e se tornaram uma alternativa à democracia participativa. Para a autora, essas organizações cresceram, pois seus associados não viam suas demandas atendidas pelos “canais burocráticos estatais ou privados, incapazes de encompassar as novas camadas sociais oriundas do aumento demográfico da população em escala mundial” (CARVALHO, 1995, p. 14). A autora explica que os cidadãos consideravam o Estado muitas vezes como uma instituição corrupta, ilegítima e incapaz de atender as suas necessidades.

Carvalho acredita que o termo ONG passou a ser utilizado com referência a organizações locais, pois as *grassroots*, por adotarem “formas participativas de democracia e a horizontalidade da autoridade interna”, se aproximavam do modelo das organizações não governamentais internacionais. No entanto, as organizações que passam a ser reconhecidas pela sigla ONG e que atuam localmente se diferenciam das organizações comunitárias ou de base (as *grassroots),* pois, “embora possam ter-se iniciado pelo interesse de uma ou poucas pessoas, atuam em direção ao desenvolvimento de amplos grupos sociais” (CARVALHO, 1995, p.15).

A autora também acredita que o surgimento das organizações não governamentais se deve não somente ao funcionamento do próprio Estado, mas também do mercado. Ela argumenta que o mercado não tem demonstrado capacidade de absorver grande parte da mão-de-obra disponível, encorajando o surgimento de meios de trabalho dentro das organizações mencionadas. Carvalho reforça, assim, a ideia de que essas organizações formam um terceiro setor, ao lado do Estado e do mercado.

No contexto brasileiro, Landim (1998 e 2002) nos fornece elementos para verificar como as comunidades de base também estão na origem das relações sociais que possibilitaram o surgimento das ONGs por aqui. Os agentes dessas comunidades, que no Brasil eram conhecidas como centros, compartilhavam histórias e experiências semelhantes, mas não havia entre eles, na época do surgimento de tais comunidades, nos anos 70, a sensação de pertencimento a algo institucionalizado, nem o desejo de buscar um “nome” que daria unidade ao seu tipo de atuação. Para Landim, isso se deve a dois fatores. O primeiro é o próprio regime autoritário do período – as pessoas que se associavam para intervir na vida pública

buscavam não registrar suas atividades temendo repressões. O segundo fator se refere ao caráter conjuntural dos centros. Fortemente marcado por paradigmas marxistas, o trabalho dessas comunidades almejava encorajar transformações que deveriam ser realizadas pelas classes trabalhadoras – "sujeitos históricos legítimos das mudanças estruturais" (LANDIM, 2002, p.20) – e não pelos que as apoiavam. Dessa forma, as comunidades de apoio poderiam deixar de existir de acordo com mudanças nos movimentos aos quais se ligavam ou de acordo com os resultados obtidos no futuro. A atuação desses centros e agentes nos anos 70 é considerada pela autora a "pré-história" das ONGs brasileiras.

Sabendo que os anos 70 correspondem também ao período no qual o Brasil foi governado pelo general Emílio Garrastazu Médici (governo que ficou conhecido como o mais repressivo do período da ditadura militar brasileira), é intrigante pensar como, em condições tão adversas, surgem essas comunidades de base e movimentos que consideravam o "povo" como protagonista das mudanças desejadas. Para Doimo (1995, p.73), esse tipo de comportamento só foi possível graças à mudança que se operou sobre o conceito de "povo" no mesmo período. A autora explica que uma imagem do "povo como sujeito de sua própria história" emerge e, a partir dela, uma multiplicidade de movimentos sociais.

Como já explicitamos, partimos do pressuposto de que os sentidos que hoje se relacionam com a palavra ONG filiam-se a uma rede de dizeres anônimos que habitam o interdiscurso. Dessa forma, importa saber como se operou essa mudança no conceito de "povo", já que ela aparece como fator relevante nas práticas das organizações que estão na base das que, nos anos 90, seriam reconhecidas como ONGs.

1.2.1 A mudança no conceito de “povo” e os movimentos sociais nos anos 70

Doimo afirma que, entre o início dos anos 70 e meados dos anos 80, a ideia do “povo como sujeito” esteve presente no discurso de alguns atores sociais importantes, como os setores progressistas da Igreja Católica; os segmentos da intelectualidade acadêmica, principalmente aqueles que estavam desenvolvendo seus estudos de forma independente devido à repressão, e os militantes de esquerda, que não podiam se associar devido à ditadura. Em oposição à imagem anterior de povo como uma massa a ser controlada e guiada, esses grupos acreditavam que as mudanças estruturais necessárias somente seriam realizadas pelo povo, “de baixo para cima”. Essa concepção influenciou os movimentos sociais da época e fez com que algumas associações de cunho assistencialista passassem a atuar de forma diferente, dando origem aos chamados “centros”. São esses centros que são tomados como forma primitivas de ONGs pelos teóricos estudados.

Entre os fatores que possibilitaram essa releitura do papel do povo está, segundo a autora, a falência do nacional-desenvolvimentismo. Ideologia tecnocrata dos anos 1954-1964, o nacional-desenvolvimentismo promoveu o desenvolvimento urbano e industrial, mas gerou, em contrapartida, uma sociedade mais complexa devido às mudanças nas relações de trabalho no campo, que também estava se modernizando. Moradores das zonas rurais passam a ocupar os centros urbanos e o alto nível de desigualdades sociais motiva movimentos de luta por reformas de base. Doimo explica que, dessa forma, inaugurou-se:

> [...] uma concepção centrada na capacidade ativa do povo, pela qual não havia mais lugar nem para o culto do “Estado-

> nação", que prometia o desenvolvimento pela eficácia instrumental-administrativa do planejamento compreensivo, nem tampouco para a ação das vanguardas, que previam combater o imperialismo e o latifúndio pela conscientização das massas amorfas, passivas e indiferentes. (DOIMO, 1995, p.75)

Outro fator importante para o surgimento da imagem do "povo" enquanto agente de transformação é, segundo Doimo, o contato de segmentos da intelectualidade com os textos de Gramsci durante a emergente crise do marxismo. Conforme Bosi (2000, p. 1-3), Gramsci distingue dois tipos de intelectuais: os intelectuais orgânicos, "cujo papel é fornecer cimento ideológico aos estratos dominantes" e sancionar a hegemonia desses; e os intelectuais tradicionais, cuja função é ligar o passado ao presente e garantir a "continuidade e a hierarquia de instituições de fundo estamental: a Igreja, as universidades, os tribunais[...]". No entanto, os intelectuais deveriam se opor a essas atitudes tendenciosas e conformistas e ser "intelectuais orgânicos da classe dos explorados [...] cujos valores democráticos, curtidos na experiência dos conselhos de fábrica, pudessem prevalecer após a conquista do poder". Dessa forma, a expressão "ditadura do proletariado" ganha um significado diverso do que "lhe deu o jargão estalinista e passa a significar o governo do bem público pelos cidadãos-trabalhadores e não mais pelos estrategistas dos interesses estritamente particulares.". Para Gramsci, somente a consciência sofrida desses cidadãos-trabalhadores seria capaz de "motivar a ação política libertadora".

A Igreja Católica, por sua vez, também contribui para a nova ideia de "povo", ao perceber a necessidade de reformas internas diante dos impactos da modernidade. Doimo (1995, p.76) afirma que essa necessidade, apontada durante o Concílio Vaticano II em 1962, fez com que a Igreja aceitasse "novas experiências organizativas e teológicas", defendendo a "autonomia das organizações de base

contra o avanço da racionalidade do Estado". Segundo a autora, a Igreja tinha interesse em "enxugar sua estrutura interna e, ao mesmo tempo, revitalizar a sociedade civil – seu espaço, por excelência, de atuação – contra o avassalador crescimento do Estado" (DOIMO, 1995, p.81). Ainda segundo Doimo (1995, p.82), nesse contexto de "definição de metas centradas na organização autônoma da sociedade civil" surge a Teologia da Libertação e, ao mesmo tempo, a experiência das CEBs – Comunidades Eclesiais de Base.

Os novos sentidos sobre o "povo" o apresenta como "aquele que não se deixa cooptar e manipular" e não mais como "clientela cativa"; ele passa de "massa amorfa" a um "coletivo organizado e predisposto à participação continuada na luta por seus interesses"; é um "ser autômato e independente"; não mais "objeto das instituições de representação política", mas sim "o sujeito realizador da democracia de base direta e propositor de políticas alternativas em torno dos direitos humanos e sociais." (DOIMO, 1995, p.124).

É com essa concepção de povo que os movimentos reivindicativos evoluem entre os anos 70 e 90. De acordo com Doimo (1995, p.126), esses movimentos dispensavam um comando central, pois negavam hierarquias. No entanto, apesar da diversidade de suas atividades, eles pareciam obter uma certa "costura interna" através da troca de experiências. Essa troca propiciou a disseminação de uma linguagem comum, "uma espécie de simbolismo verbal provedor do sentimento de pertença a uma mesmo espaço compartilhado".

Efeitos dessa nova maneira de pensar as bases foram sentidos também por pequenas organizações assistencialistas. Segundo Doimo (1995, p.76), elas deixam de lado a atividade puramente assistencialista – que contradiz o projeto do povo enquanto elemento ativo e responsável por mudanças – para adotar o método Paulo

Freire de educação popular e defender que somente a participação direta e sem restrições do povo possibilitaria o desenvolvimento do país. Essas pequenas organizações – também chamadas de centros e que passam a apoiar ações comunitárias e, anos mais tarde, os movimentos populares – constituem, como explica a autora, o início das organizações não governamentais.

1.2.2 Os centros de educação

Landim (1998, p.28), em sua pesquisa sobre a origem das ONGs no Brasil, também atribui importância a essas pequenas organizações das quais fala Doimo. A autora, em sua pesquisa sobre a origem das ONGs pertencentes à Associação brasileira de organizações não governamentais (ABONG), verifica que muitas delas já existiam nos anos 70. Contudo, naquela época essas associações não eram reconhecidas como ONGs, mesmo porque não havia interesse em buscar uma identidade institucional. Essas entidades eram conhecidas como "centros de educação de base", de "educação popular", de "promoção social", ou ainda de "assessoria popular". [8]

Entre os alicerces dessas organizações, encontrava-se o conceito da chamada Pedagogia Popular. Doimo esclarece que o exercício pedagógico popular é caracterizado por um "novo modo de fazer política que reconheça o indivíduo

[8] O estudo de Landim e da maioria dos autores pesquisados diz respeito a ONGs que iniciaram suas atividades nos anos 70. Apesar desse não ser o caso de muitas das ONGs atuais, consideramos os estudos desses autores relevantes pois mostram como conceitos como *povo*, *Estado* e *sociedade civil* sofreram transformações ao longo das últimas décadas. Essas transformações afetaram o entendimento sobre a parceria entre Estado e Sociedade Civil e, portanto, são relevantes para o entendimento do aumento significativo no numero de ONGs a partir dos anos 90. Acredita-se que no Brasil o número de ONGs saltou de 2 mil nos anos 80 para aproximadamente 300 mil nos dias atuais. (SCHLEGEL, 2004)

como cidadão e não como subordinado a relações de favor e tutela"; essa prática buscava "diluir as dicotomias dirigente-dirigido e sujeito-objeto, próprias, respectivamente, do processo político e dos métodos de ensino-aprendizagem ou de conhecimento." (DOIMO, 1995, p.128). Dessa forma, os centros de "educação popular" surgiram baseados em teorias que, como as de Paulo Freire, denunciavam a maneira pela qual a educação pode ser opressora e servir a propósitos políticos.

O quadro desses centros é composto, conforme Landim (1998, p. 38), por pessoas que vinham criando uma competência específica: a de "educador de base". Eram pessoas que tinham a habilidade de transitar entre diferentes meios sociais e realizar atividades de cunho educativo com grupos de setores populares, através de projetos de intervenção social.

Antes dos anos 70, a educação popular estava associada a programas de alfabetização de adultos dentro de associações de perfil assistencial ou filantrópico. No entanto, nos anos seguintes, essas associações abandonaram essas características para adotar o sentido "organizativo-conscientizador" da educação popular (DOIMO, 1995, p.130). Segundo Landim (1998, p.39), os trabalhos assistenciais passam a depender de "objetivos e dinâmicas de criação de autonomia e contrapoderes, de costas para o Estado e nas bases da sociedade". Através da importância atribuída à autonomia das bases, esses "centros" se diferenciam das entidades assistencialistas, entendidas como geradoras "de dependências e hierarquias."

1.2.3 A participação da Igreja Católica

A importância da Igreja na difusão do conceito de povo enquanto sujeito de sua própria história já foi mencionada no item 1.2.1. Entretanto, o papel da Igreja diante dos movimentos sociais e dos centros populares não se resume a essa difusão. Tampouco foi a Igreja um simples "guarda-chuva das oposições" durante o regime autoritário (DOIMO, 1995, p. 139). Como menciona Landim (1998, p.32), a Igreja se fez muito presente durante os primeiros movimentos pós-64, sendo que, nas histórias sobre as origens dos centros de educação popular, são encontradas "paróquias, dioceses, organismos eclesiais, bispos, padres, freiras e leigos católicos". Consideramos interessante realizar essa breve descrição sobre a presença da Igreja nas organizações que dão origem às primeiras ONGs, pois há na fala de nossos entrevistados elementos que remetem a essa instituição.

Fernandes (1994) esclarece que, a partir do Concílio Vaticano II, os bispos da América Latina optaram preferencialmente pelo trabalho com as bases. Essa opção reforça o conceito de "comunidade", e do investimento nesse conceito resulta o valor atribuído na época às CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), vistas como portadoras da "verdadeira Igreja". As CEBs, segundo Fernandes, introduziram uma nova maneira de se entender as associações locais na América Latina. Como o autor argumenta, essas comunidades "puseram as pessoas para falar" ao permitir que elas se reunissem não somente para assistir a um rito – a missa – mas também para discutir a bíblia e o que os textos ali presentes tinham a dizer sobre seus problemas locais. Acreditava-se que a mudança das pessoas, da Igreja e do mundo seria possível se as pessoas se reunissem para refletir juntas:

> Em tempos autoritários, quando o povo já não era chamado para as grandes concentrações em praça pública, as CEBs combinadas as "Pastorais Populares" souberam recuperá-lo sob um outro ponto de vista – não mais a imagem de uma grande massa vista do alto do palanque, que só pode se

> expressar sob a forma dos aplausos ou das vaias, e que se personaliza identificando-se com o líder que lhes fala; mas, sim, o cenário de uma rede inumerável de pequenos círculos nos quais as pessoas se encontram para pensar e celebrar juntas (FERNANDES, 1994, p.40)

Fernandes (1994) comenta que aquele que estivesse interessado em praticar algum tipo de ativismo social – fosse esse indivíduo religioso ou não – teria como melhor opção a procura de um dos membros dessas comunidades eclesiais. Doimo (1995, p.140) relata que, quando ela própria começou a interagir com os movimentos sociais, não pôde ignorar a presença da Igreja – através das CEBs e das pastorais – em todas as atividades com as quais se envolveu.

Essa capilaridade dos canais da Igreja fomentou os feixes de relações que os centros estabeleciam com outros elementos: para cima, com as ONGs internacionais que financiavam seus projetos; para baixo, com as bases; e horizontalmente, entre os diversos agentes dos demais centros. (LANDIM, 1998, p. 34)

A presença da Igreja se estende também ao universo simbólico dos movimentos populares. Segundo Doimo (1995, p.143), elementos que remetem a metáforas clericais e imagens religiosas (os mais frequentes sendo a “caminhada”, o “povo oprimido”, a “libertação”) estão presentes nas cartilhas, nos cânticos, nos panfletos e outros meios utilizados para encorajar a participação ativa e continuada das bases.

Diante dos elementos discutidos, Doimo (1995, p.149) acredita que a Igreja não deve ser tratada meramente como aquela instituição que forneceu abrigo em tempos autoritários, pois ela participou continuamente e legitimou, com seu apoio material, organizativo e simbólico, as ações empreendidas pelos movimentos populares e pelos centros de educação.

1.2.4 Dos centros populares dos anos 80 às ONGs

Ao final da década de 70 os centros populares recebem uma quantidade significativa de outros tipos de colaboradores (LANDIM, 1998, p.40). São pessoas que tiveram suas carreiras interrompidas por conta de prisões, perseguições políticas, ou de movimentos acabados ou em crise. Essas pessoas pouco contato tiveram durante suas trajetórias com os colaborados cristãos mencionados anteriormente e trazem para os centros novas competências; são pessoas com conhecimentos em política e com disposição para atuar como militantes. Segundo Landim (1998, p.40), são eles os responsáveis pela inserção dessas organizações na vida política e pela formação dos chamados “assessores” que realizarão diversas funções no apoio aos movimentos sociais (como o sindical urbano e rural, os de luta pela terra e os de moradores de áreas periféricas das cidades), que se desenvolviam pelo Brasil na época. Landim ainda postula que, no início dos anos 80, sem abandonar completamente a ação comunitária localizada, os centros assumem definitivamente seu papel de entidades ligadas ao Movimento Popular.

Além da disposição militante, Landim conta que esses novos colaboradores também contavam com o desejo de inserção profissional. Ao investir mais fortemente nos centros como campo de profissão, esses agentes se tornam responsáveis pela elaboração de um perfil mais secularizado para essas entidades. Ao mesmo tempo, por serem mais providos de capitais sociais e culturais do que os agentes de educação de base que já se encontravam nos centros, esses novos colaboradores serão responsáveis pela colocação dos centros em relação com instituições como as universidades, os partidos políticos e outros órgãos do governo.

Esse novo perfil dos “centros” será consolidado com a volta dos exilados a partir de 1979. Alguns deles também encontram nos centros os meios para retomar suas carreiras interrompidas. Como argumenta Landim (1998, p.43), muitos desses personagens contaram com o apoio de agências não governamentais para a continuação de seus estudos ou para garantia de um trabalho durante os anos de exílio. Dessa forma, os exilados trouxeram:

> [...] não só um capital acumulado de relações, mas também um maior domínio do funcionamento dessas organizações internacionais, em diversos países, de sua natureza, de seus papéis e possibilidades, de suas políticas internas e externas – da complexidade das forças sociais e políticas em jogo na sua atuação. Vão contribuir para o debate que logo começaria a se aprofundar entre os ‘centros’ sobre as suas relações de dependência e autonomia com as agências de cooperação internacional. (LANDIM, 1998, p.44)

Além das mudanças já mencionadas, aqueles que retornaram do exílio também promovem a diversificação dos temas defendidos pelas entidades. Temas como o feminismo, o ambientalismo, as questões étnicas, entre outros, são reforçados. No entanto, de acordo com a autora, os exilados não poderiam promover essas mudanças sem considerar toda a estrutura montada durante uma década em relação aos centros. Somente através do reconhecimento dos outros feixes de relação (horizontal, entre os agentes espalhados pelo país; para cima com as agências de financiamento, e para baixo com as bases) é que as mudanças fomentadas pelos mais novos colaboradores se tornam possíveis.

Depoimentos colhidos por Landim mostram que, em meados dos anos 80, os agentes desses “centros” buscaram intencionalmente adotar o nome ONG. Como já eram chamados de ONGs pelas agências de financiamento internacionais, os “centros” decidiram adotar esse nome antes que outras entidades que não

compartilhavam de suas características o fizessem. Dessa forma, os seus agentes garantiam a apropriação de um nome que possuía “valor simbólico de mercado” (LANDIM, 1998, p.48), já que era com as ONGs que as entidades de financiamento estavam dispostas a trabalhar. Outro fator que colabora com a institucionalização dos “centros” por aqui é a democratização e o avanço dos movimentos populares. Os movimentos não precisavam mais de “centros de assessoria” e essas pré-ONGs se viram esvaziadas de seu papel. Era tempo de investir em uma identidade, em um “protagonismo próprio”.

A adoção do nome ONG ocorre não somente no Brasil. Landim observa que, na mesma época, agentes de diferentes países são colocados em contato – através de reuniões, colóquios, publicações – e percebem que compartilham uma trajetória semelhante. Esse grupos de agentes percebem que, com a intermediação das agências de cooperação do Norte, um grupo de organizações com características semelhantes havia surgido, e eles passam a se reconhecer como ONGs.

Através da leitura dos autores já mencionados, é possível compreender que, para eles, há uma mistura particular que deu o tom para as ONGs em nosso país: agentes ligados à educação de base uniram forças com a Igreja para a realização de projetos que objetivavam a conscientização do povo quanto a questões políticas e quanto ao seu poder organizativo. A esse grupo juntam-se ex-militantes de outros movimentos populares e intelectuais que tiveram suas carreiras interrompidas. A partir de então, as ações desses centros passam a privilegiar a assessoria a movimentos populares. Com o tempo, a participação da Igreja diminui, os movimentos passam a ser independentes e os “centros” buscam se institucionalizar. Adotam o nome ONG, pelo qual já eram conhecidos nos meios internacionais, e

passam a investir em eficiência para captar, dessa forma, recursos do Estado e de outras agências internacionais.

1.2.5 A relação entre Estado e ONGs

Como pudemos observar, nos anos 80 as organizações não governamentais ganham lugar de destaque no Brasil e em outros países. Elas expandem seu trabalho durante os anos 90, buscando atuar sobre problemas com os quais o governo parece não conseguir lidar de maneira satisfatória. Emir Sader (1996), ao discorrer sobre a expansão das ONGs, retoma o que pode ser lido em outros autores sobre o momento do surgimento das mesmas. O autor menciona que a expansão das ONGs ocorre no mesmo período histórico em que há o esgotamento da política de Bem-Estar Social, o fim do ciclo expansivo do capitalismo e a crise de representação do Estado e de outras instituições ou organizações sociais. Em relação à crise de representação do Estado, Cunha (2005) relata que se argumentava haver o governo demonstrado através da história não ser capaz de lidar sozinho com problemas sociais e que, assim, um outro tipo de Estado deveria surgir; um “mais eficiente, mais flexível, capaz de aprender a sê-lo, olhando para as experiências criativas levadas a cabo pela sociedade civil.” (CUNHA, 2005, p.32). Dessa forma, surgem discursos que visam a encorajar a parceria entre Estado e sociedade civil – já que essa atuaria de forma mais racional, ágil e eficiente. Para alguns, o governo deveria ser o articulador das iniciativas engendradas pela sociedade civil, enquanto essa seria a “executora” por meio de suas organizações ou através da atuação individual de alguns de seus membros.

Alguns autores, no entanto, acreditam que a parceria Estado e sociedade civil mascara ações que visam promover políticas neoliberais. Perceber como esses dois pontos de vista se articulam é necessário para melhor compreender os diversos sentidos relacionados às ONGs.

Petras (1996?)[9], por exemplo, acredita que as ONGs, incentivadas pelos regimes neoliberais, pelo Banco Mundial e por fundações ocidentais, acabaram minando a política de Bem-Estar Social, ao oferecerem serviços sociais às populações pobres. O autor defende, em um de seus artigos, que o advento das ONGs permitiu ao Estado cortar gastos públicos e aplicar seus recursos na sustentação dos lucros das classes mais abastadas; ele pôde “subsidiar débitos de bancos privados, empréstimos a exportadores, etc.” (PETRAS, 1996, p. 22). O autor também argumenta que somente a atuação do governo nos problemas sociais é capaz de produzir mudanças significativas, pois as ONGs atuam de forma muito local e limitada. Além disso, segundo o autor, o enfoque das ONGs “despolitiza e desmobiliza os pobres”, pois desvia a atenção dos mesmos “das fontes e das soluções da pobreza”. A política da ação privada voluntária, para Petras, faz com que “além de pagar impostos ao Estado e nada obter como retorno” as pessoas ainda tenham que “fazer horas extras com recursos marginais” e “gastar energias escassas para obter serviços que a burguesia recebe do Estado". Por fim, nesse mesmo artigo, o autor conclui que:

> Ao incorporar o pobre à economia neoliberal por intermédio puramente da “ação privada voluntária”, as ONGs criam um mundo político no qual a aparência de solidariedade e de ação social dissimula uma conformidade conservadora com a

[9] Não foi possível identificar ao certo qual a data de publicação da revista na qual o artigo foi consultado.

> estrutura de poder nacional e internacional (PETRAS, 1996, p. 24)

Partindo de argumentos semelhantes ao de Petras, as autoras Isle Gomes e Joana A. Coutinho apresentam a transição entre as atividades sociais dos anos 80 e 90 no Brasil, enfocando aspectos diversos dos enfatizados pelos autores citados nos itens anteriores. Elas acreditam que os movimentos dos anos 80 "colocaram na agenda política a luta pela democracia" (GOMES; COUTINHO, 2008, p.1) e, dessa forma, se afastaram de suas posturas mais radicais. Para as autoras, a esquerda buscava se diferenciar da herança do "socialismo real" e por isso passou a defender a democracia enquanto valor universal. A democracia foi defendida como forma de assegurar a participação dos cidadãos nas decisões que são de interesse de todos. Dessa forma, a esquerda se afastava "de qualquer perspectiva autoritária ao mesmo tempo em que se empenhava em construir um consenso em torno das medidas democráticas" (GOMES; COUTINHO, 2008, p.1). No entanto, as autoras acreditam que esse consenso não levou em consideração o fato de que a democracia estaria circunscrita "pela estrutura do Estado burguês", e que o Estado "não é um instrumento de poder que pode ser repartido entre as classes". Ainda segundo as autoras, os intelectuais da esquerda brasileira acabaram ajudando a encobrir que, sob a bandeira da democracia, os governos investiram em políticas econômicas prejudiciais às classes populares. Entre essas políticas, está a transferência para ONGs de serviços antes prestados pelo Estado. Para as autoras, aqueles que defendem as ONGs por considerarem que elas realizam um trabalho de melhor qualidade e com maior liberdade do que o Estado esquecem de questionar o fato de que as políticas sociais perderam o princípio de universalidade. O atendimento realizado por ONGs, por maior que essas organizações sejam, é sempre localizado; não garante aos cidadãos que todos terão acesso aos mesmos serviços. Ou seja,

para as autoras, os movimentos que estão presentes nas origens das atuais ONGs, ao apoiar um governo democrático, acabaram por apoiar um governo que manterá as diferenças entre as classes sociais.

Ainda sobre a relação entre Estado e ONGs, não podemos esquecer que, no Brasil, essa parceria esteve em destaque em outubro de 2007, quando foi instaurada a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das ONGs. O texto que define o plano de trabalho dessa CPI explica que o crescimento do terceiro setor nos anos 90 “criou novos desafios para o Estado brasileiro”, consolidando a ideia de que “o Estado necessita de parceiros para prestação de serviços, com destaque para a área social”. Essa parceria muitas vezes envolve o repasse de dinheiro público às organizações e, por isso, o texto defende a criação de “mecanismos eficazes de controle da aplicação” dos recursos repassados ao terceiro setor. O requerimento da criação da CPI delineia como sua finalidade

> apurar, no prazo de cento e vinte dias [o requerimento original fixa o prazo de sessenta dias], a liberação, pelo Governo Federal, de recursos públicos para organizações não-governamentais – ONGs – e para organizações da sociedade civil de interesse público – OSCIPs, bem como a utilização, por essas entidades, desses recursos e de outros por elas recebidos do exterior, a partir do ano de 1999 até o ano de 2006 (SENADO FEDERAL, 2007)

Escândalos relacionados ao repasse de recursos públicos às ONGs fizeram com que algumas pessoas passassem a ter opiniões como as expressas no programa Entre Aspas, comentado no início desse capítulo. Casos de corrupção envolvendo entidades do terceiro setor continuam a ser destaque na mídia de

tempos em tempos. Essa é possivelmente a razão pela qual o trabalho da CPI das ONGs somente foi concluído no final de outubro de 2010[10].

1.2.6 O "novo voluntariado"

No item anterior, pudemos observar pontos de vista que são divergentes no que diz respeito à parceria entre Estado e Sociedade civil e a transição entre os movimentos populares dos anos 80 e as ONGs. Cunha (2005) também aponta a existência de diferentes perspectivas em relação a um fenômeno que pôde ser observado nos anos 90 no Brasil: a popularização da ideia de "novo voluntariado". A autora argumenta que o discurso sobre o Terceiro Setor e a falência do Estado que circulava mundialmente foi reforçado no Brasil durante os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso. O governo, admitindo que o Estado não era capaz de responder às demandas sociais, criou o programa Comunidade Solidária em janeiro de 1995 e, concomitantemente, extinguiu o antigo órgão responsável pela assistência social no país – a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Cunha (2005) explica que essa atitude e os documentos que tratam da criação da Comunidade Solidária mostram a tentativa de caracterizá-la como uma nova maneira de pensar o enfrentamento dos problemas sociais no Brasil, oposta a um passado assistencialista. A oposição ao assistencialismo de momentos passados também estava presente nas práticas que nos anos 70 possibilitaram a "nova" imagem de povo, como já vimos. Percebemos, portanto, ecos de dizeres dos anos 70 no que será o esforço para caracterizar uma outra "nova" imagem – a do

---

[10] O relatório final da CPI das ONGs pode ser acessado em <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=83242&tp=1. Último acesso em 10 de dezembro de 2010.

novo voluntariado. Através do trabalho de Cunha (2005), e de textos que circularam na mídia nesse período, procuraremos entender como se construiu essa imagem do "novo voluntariado". Essa construção será importante para a investigação dos itens assinalados em nossas questões de pesquisa, apresentadas anteriormente.

O Comunidade Solidária defendia que o quadro de exclusão social só poderia ser revertido com a parceria entre Estado, Mercado e Sociedade Civil. Apesar de ser uma iniciativa do governo, o programa Comunidade Solidária não era apresentado como atrelado ao Estado; era caracterizado como um programa hibrido do qual membros da sociedade civil faziam parte. Cunha (2005, p. 54 - 55) esclarece que o Comunidade Solidária atuava em três frentes: "Programa de Fortalecimento da Sociedade Civil", "Programas Inovadores" e "Interlocução Política". Para nossa pesquisa, interessa saber que a primeira frente foi a responsável por "fazer circular informações e produzir conhecimento sobre o terceiro setor", bem como rever a legislação reguladora do mesmo e promover o "Programa Voluntários", que buscou criar instituições para divulgação e promoção do trabalho voluntário.

Como comentamos anteriormente, o trabalho de Cunha (2005, p. 147) defende que houve um esforço na época para construir um "novo" conceito de voluntariado. Esse novo voluntariado se distanciava do que era apresentado como modelos ultrapassados de atuação social: a atuação filantrópica e a reivindicativa. Sabemos que a atuação filantrópica se relaciona com a ideia de caridade e assistência. Ações de caridade podem ser entendidas como motivadas por compaixão e benevolência para com aqueles que estão em situação dita "inferior", além de serem, por vezes, relacionadas à ideia de "esmola". O conceito de filantropia se aproxima, por vezes, do conceito de assistência. A atividade assistencial é geralmente atribuída ao ato de fornecer o mínimo para garantir

necessidades consideradas básicas aos indivíduos que não dispõem de meios para obtê-las[11]. A autora esclarece que a atuação filantrópica e assistencial foi desqualificada no processo de construção do conceito de "novo" voluntário, pois se resumia a uma atuação motivada por simples compaixão e que não enxergava a "solidariedade" como uma troca, na qual os dois lados envolvidos ganham com o processo. Peças publicitárias que divulgavam ações voluntárias e depoimentos daqueles ligados a esses trabalhos enfatizavam, por muitas vezes, que ao doar, o voluntário também ganhava algo em troca. O trabalho voluntário traz, a seu realizador, maior experiência, sensações de prazer e satisfação, ampliação do seu círculo social, entre outros ganhos. A atuação reivindicativa (característica da atuação dos movimentos sociais), por sua vez, foi desqualificada como sendo uma forma ineficiente de atuação, pois estava relacionada a "ausência de resultados" e a "espera de braços cruzados pelo Estado".

Um exemplo da desqualificação da filantropia e da exaltação do novo voluntariado pode ser encontrado em um artigo da revista Veja, de dezembro de 2001, em que Maria de Lourdes Egydio Villela (2001b) – presidente do Comitê Brasileiro para o Ano do Voluntariado – afirma que

> O trabalho voluntário deixou de ser mera benemerência para se situar no campo das ações efetivas de resgate social. Passou a ocupar papel estratégico na luta contra as desigualdades que nos afligem. (VILLELA, 2001b)

Outro exemplo que ilustra o que passou a ser entendido como voluntariado nos anos 90 está em uma cartilha do Centro de Voluntariado de São Paulo (DOHME, 1998). O texto esclarece que o trabalho voluntário é "uma ação de

---

[11] De acordo com as definições obtidas no dicionário Houaiss. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br >. Acesso em 08 out. 2009.

qualidade, exercida com prazer, visando a uma solução não necessariamente grande, mas eficiente" (DOHME, 1998, p.3). A mesma cartilha ainda define o "novo voluntário" como uma pessoa que

> motivada por valores de participação e solidariedade, doa seu TEMPO, TRABALHO e TALENTO, de maneira espontânea e não remunerada, para uma causa de interesse social e comunitário. O voluntário arregaça as mangas para colaborar para um mundo melhor.[12] (DOHME, 1998, p.2).

A afirmação de que esse trabalho é "de qualidade" nos remete a outra característica do "novo voluntário". Cunha (2005) mostra que a aproximação entre Mercado e Sociedade Civil fez com que conceitos originários do mundo do trabalho migrassem para a ação voluntária. Os interessados em ser voluntários devem geralmente passar por "processos seletivos" e, ao iniciarem suas atividades, participar de "treinamentos" e "avaliações". Além disso, eles devem ser "gerenciados" por superiores.

Podemos concluir, a partir das leituras realizadas, que o novo voluntário é um indivíduo que, de acordo com seus talentos e com o tempo livre que possui, busca atuar através de uma organização para realizar trabalhos que visam provocar resultados pequenos e pontuais, porém eficientes. É esperado desse indivíduo comprometimento e qualidade na prestação de seus serviços. Para que possa cumprir com esses objetivos, ele receberá treinamento e suporte de seus superiores. Além de beneficiar os usuários diretos de seus serviços, o trabalho do voluntário trará benefícios a ele próprio ao lhe proporcionar prazer, realização pessoal e aprendizado.

---

[12] Grifo do autor

A construção desse novo conceito de "voluntário" foi possível, em grande parte, por sua presença marcante nos meios de comunicação e por ser assunto de âmbito internacional. A divulgação na mídia incluiu a veiculação de fotografias e reportagens sobre atores, cantores, esportistas, entre outras figuras públicas, realizando trabalhos voluntários[13]. É importante lembrar que 2001 foi instituído pela ONU como o Ano Internacional do Voluntariado e que esse evento

> [...] esteve presente em diversos veículos de comunicação. Em publicidade foram 50 horas na TV, 400 horas em rádio, 50 páginas de mídia impressa, 200 horas em painéis luminosos. Em mídia espontânea, 2000 páginas de reportagens, 200 horas em canais de televisão e 300 horas em rádio (CUNHA, 2005, p. 124)

Cunha defende que a maneira pela qual o conceito de "novo voluntariado" foi trabalhado fez com que possíveis críticas quanto a sua atuação fossem anuladas. Para o autor, a atribuição de caráter de modernidade à atuação desse "novo voluntário" – em oposição a antigas formas de atuação equivocadas – desqualifica a crítica ao atribuí-la a posições ultrapassadas que refletem uma falta de entendimento quanto às mudanças do mundo. Da mesma forma, a ênfase na atuação da sociedade civil faz com que qualquer intencionalidade do governo referente aos programas de trabalho voluntário não seja localizada. Além disso, por ser o trabalho do voluntário um gesto de colaboração e superação de divergências, criticá-lo

---

[13] Um dos exemplos desse tipo de divulgação pode ser encontrado na edição especial de 2001 da revista Veja, intitulada "Guia para fazer o bem". Dentro do conteúdo exclusivo on-line dessa edição encontramos fotos de atores, cantores, apresentadores e outras celebridades realizando algum tipo de trabalho voluntário. Disponível em < http://veja.abril.com.br/especiais/filantropia/gente.html> Acesso em 08 out. 2009. A título de exemplificação, podemos relembrar, também, a participação da atriz Regina Duarte em campanhas do programa "Alfabetização Solidária" (vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=WRB1ubrOTDI>. Acesso em 08 out. 2009), e do ator Tony Ramos no programa "Amigos da Escola" (ver <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html>. Acesso em 08 out. 2009)

significaria recusar os valores de cooperação e solidariedade. Finalmente, por ser o trabalho voluntário uma disposição do indivíduo, um gesto do seu livre-arbítrio, criticá-lo seria criticar a liberdade das pessoas de “fazer o bem”.

Buscando chamar a atenção dos leitores ao fato de que as características do novo voluntariado silenciam preocupações relativas à garantia de direitos sociais, Cunha (2005, p.131) explica que deseja questionar não o estímulo ao voluntariado, mas

> os efeitos causados, para o campo das ações, decisões e interpretações sobre a sociedade e seus problemas, por uma política pública elaborada com base, predominantemente, em termos de engajamento individual, ação indignada, doação e disposições particulares.

Assim como pudemos perceber anteriormente a existência de pontos de vista divergentes em relação ao papel das ONGs, podemos notar, a partir dos apontamentos realizados nesse item, que a imagem de voluntariado criada ao longo dos anos 90, também comporta questionamentos: ao mesmo tempo em que o conceito de voluntariado se apresenta como algo acima de qualquer questionamento, alguns vislumbram, a partir dele, consequências negativas para o campo das políticas públicas.

1.3 Uma ONG para o ensino de Inglês

A partir desse percurso por diferentes autores sobre o tema do trabalho voluntário e da atuação das ONGs, esperamos poder entender melhor as práticas e o discurso do elemento específico que é nosso objeto de estudo: uma ONG de ensino de Inglês.

Dentro do contexto apresentado, em janeiro de 2003, surge a ONG que será pesquisada (e que chamaremos de OEI – ONG de Ensino de Inglês). Ela atua na cidade de São Paulo e objetiva capacitar voluntários a ministrar aulas de inglês em outras ONGs, parceiras da OEI. Por meio do site da organização na internet ficamos sabendo que ela tem como missão utilizar "o ensino de inglês como instrumento de educação, auxiliando o pré-adolescente e o adolescente a conquistar, com autonomia, seus ideais e a alcançar um futuro melhor". Quanto à razão pela qual o inglês foi a língua escolhida, o site fornece a seguinte explicação:

> Porque o ensino de outra língua amplia o universo cultural desses jovens; porque transmite valores éticos e educacionais e porque, desenvolvendo a comunicação oral e escrita do aluno, desperta nele a vontade de aprender, elevando sua auto estima.

Há dois cursos oferecidos pela OEI. O primeiro, chamado "Inglês – Educação" (EDU) tem como público-alvo jovens de onze a treze anos. O outro curso, "Inglês – Profissão" (PROF), é oferecido a jovens entre quatorze e dezessete anos. Cada um desses cursos é dividido em quatro módulos semestrais e tem 72 horas de duração. As aulas acontecem semanalmente e duram uma hora, podendo acontecer no período da manhã ou da tarde, de segunda a sábado. O calendário de aulas acompanha o das escolas públicas regulares. No primeiro semestre de 2009, a OEI atuava em trinta e três ONGs parceiras, atendendo a mil e seiscentos alunos através do trabalho de oitenta e seis professores voluntários.

Os voluntários que atuam na ONG são caracterizados pelo site como membros da sociedade civil que atuarão após serem "devidamente capacitados por meio de curso com 10 horas de duração". Eles "têm bons conhecimentos de inglês (nível intermediário ou adiantado) e se interessam por educação de jovens". O

contato do voluntário com a OEI geralmente se inicia através do cadastro no site da própria organização. Nesse cadastro, o voluntário deve informar, além dos dados pessoais, suas experiências anteriores com trabalhos voluntários e com ensino. O candidato deve também escrever um pequeno parágrafo em inglês sobre o seu nível no idioma, incluindo certificados e experiências em países de língua inglesa. Finalmente, ele deve explicar por que gostaria de ser um voluntário e escolher o período de sua preferência para participar das reuniões como parte do processo de capacitação. As reuniões são divididas em: Reunião Informativa, com duração de 2 horas e na qual o candidato recebe informações sobre o projeto da OEI; e Reunião de Capacitação e Treinamento, com duração de 8 horas. Além dessas reuniões, caso o candidato a voluntário realmente comece a trabalhar com a OEI, ele deverá doar 20 horas semestrais para as atividades docentes e participar de reuniões semestrais e workshops para discussão e acompanhamento dos trabalhos sendo realizados.

Participamos de uma dessas Reuniões de Capacitação e Treinamento, em seis de dezembro de dois mil e oito, e pudemos observar que, através da realização de dinâmicas, a treinadora busca fazer com que os candidatos exponham suas visões sobre “educação” “disciplina” “inglês” e “adolescente”, ao mesmo tempo em que compartilha com eles a visão da organização sobre os mesmos temas. Em outro momento do treinamento, os professores recebem instruções sobre conceitos e procedimentos do escopo do ELT (English Language Teaching) e são apresentados ao formato do curso e ao material que os auxiliará durante as aulas.

Foi possível notar que, entre os candidatos presentes na reunião daquele dia, estavam donas de casa, uma bancária aposentada, uma advogada, uma física, um administrador, entre outros profissionais. No entanto, não tive contato com nenhum

candidato que atuasse profissionalmente como professor de inglês. O fato de não ser necessário pertencer à categoria de professor de inglês para participar dos trabalhos da ONG parece ser enfatizado pelo site da organização. Encontramos, ao final da página que trata sobre os voluntários, um parágrafo, anunciado como "curiosidade", sobre os voluntários atuantes daquele momento. A ONG, então, contava com a participação de "engenheiros, advogados, bancários, donas de casa, estagiários de letras/publicidade, empresários". Somente ao final da lista, encontramos "professores de inglês aposentados ou não e tradutores".

Sabemos que o sentido das expressões não se estabelecem de forma independente, a partir unicamente do sistema linguístico. Desse modo, mapear as condições de produção dos dizeres se faz necessário. Ao elencar algumas das características da ONG da qual os participantes de pesquisa fazem parte, esperamos ter contribuído com o entendimento do contexto atual de seus dizeres. Já a exposição dos estudos de diferentes autores sobre o surgimento das ONGs objetiva fornecer subsídios para analisar as formulações de nossos entrevistados enquanto dizeres que, para produzir sentido, dialogam com a história.

A partir desses elementos, passaremos, então, à análise dos dizeres dos voluntários e das representações de *voluntário* e de *professor* encontradas nas entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 2

Representações de *professor voluntário*

Diversas são as representações que constituem o imaginário social sobre o "professor". A figura do "voluntário" também foi delineada por diferentes dizeres que circularam em nosso país, principalmente a partir de 2001[14]. No entanto, não encontramos até o momento um número significante de referências sobre uma outra figura que reúne as duas anteriores: o "professor-voluntário". Percebemos a importância da confluência dos lugares de "professor" e de "voluntário" na representação dos participantes da nossa pesquisa pelo fato de que um nome foi criado para designá-los dentro da OEI: *volunteachers*.

Conforme discutido na introdução deste estudo, partimos do pressuposto de que atribuímos sentido ao que somos através também dos sentidos produzidos pelas representações, entendidas como práticas de significação que nos posicionam como sujeitos. O professor voluntário, como dissemos, não aparece como um personagem muito presente nos discursos que nos rodeiam. No entanto, acreditamos que os dizeres que circulam em nossa sociedade a respeito das ONGs, do ensino oficial e da atuação de professores e voluntários, fornecerão material para a formação de possíveis representações de *volunteacher*. Interessa-nos, neste capítulo, entender como o professor voluntário é significado a partir das representações advindas de seus dizeres.

---

[14] Como comentado no capítulo 1, 2001 foi instituído pela ONU como o Ano Internacional do Voluntariado, e houve no Brasil um grande esforço para convocar a população a realizar trabalhos dessa natureza.

2.1 – Representações de voluntariado

Analisaremos, inicialmente, as representações de *voluntariado* presentes nos dizeres dos entrevistados. Decidimos partir desse aspecto, pois, ao falar sobre sua prática, os *volunteachers* parecem relacioná-la com maior frequência à prática do *voluntário*, sendo que sua atuação como *professor* não fica clara na maioria dos dizeres. Percebemos que, muitas vezes, as falas dos entrevistados se caracterizam como dizeres que poderiam ter sido formulados por outros tipos de voluntários, que não realizam atividades de ensino, especificamente.

Observamos que as representações de *voluntariado* estão, de algum modo, relacionadas ao conceito de *trabalho*. O voluntário, ao exercer suas atividades, realiza um *trabalho*. Essa noção, por sua vez, parece deslizar entre duas designações diferentes: trabalho *remunerado* e *gratuito*. Iniciaremos nossa análise buscando entender como essas duas noções se relacionam nos dizeres dos entrevistados.

Acreditamos ser possível identificar nas formulações a seguir a representação de *voluntário* atrelada ao conceito de trabalho remunerado, pois o voluntário é representado como *funcionário agente de responsabilidade social.*

[F.1] Eu comecei esse ano mesmo... e:... como?...porque **na empresa onde eu trabalho** eles têm uma ... a:... uma **área de voluntariado** e essa área de voluntariado tem uma associação com algumas... umas ONGs e aí eu... **eu vi o que tinha disponível** (V.1)

[F.2] éh... eu comecei em março deste ano... comecei este ano... né? agora em 2008 né?... ah:... foi... no primeiro semestre... é que é assim... **eu trabalho na empresa Y né?...** e lá a gente tem o **instituto empresa Y**... que trabalha com atividades sociais... e... de **responsabilidade**

> **social**... e: ela possui várias parceiras né? que são outras ONGs né? que são ... não necessariamente a OEI... mas têm outras ONGs também... com outras/ outros ramos outras atividades né?...de **responsabilidade social** (V.4)

Como vimos anteriormente, a partir dos anos 90, o Estado buscou parcerias com a sociedade civil e com as empresas privadas para o enfrentamento dos problemas sociais. Esse foi, entre outros fatores, um dos elementos responsáveis pela difusão do conceito de responsabilidade social (repetido em F.2) entre as grandes empresas, sendo que algumas delas criaram departamentos ou comissões dedicadas ao tema. Em, [F.1], a conjunção explicativa *porque* é utilizada para elucidar como o voluntário começou seus trabalhos na OEI. Ela introduz o dizer *na empresa onde eu trabalho eles têm uma área de voluntariado*. Ou seja, a razão pela qual o voluntário começou a atuar na OEI, o porquê dessa decisão, está diretamente ligado à empresa na qual ele trabalha. A expressão *é que é assim*, em [F.2], cria um efeito de sentido semelhante ao criado pela conjunção *porque* em [F.1]. E, novamente, a empresa na qual o voluntário trabalha (*eu trabalho na empresa Y*) figura como a razão do início de seu vínculo com a OEI. Portanto, observamos que alguns dos voluntários que participam da ONG estudada chegaram até ela através dos programas de responsabilidade social de suas empresas. Desse modo, a relação de alguns *volunteachers* com o voluntariado parece ser pautada pela sua ligação a um trabalho remunerado: o trabalho que exercem dentro da empresa.

O trabalho realizado dentro de uma empresa também é uma característica que se destaca em [F.3]. Ao ser questionado sobre como iniciou sua participação na OEI, o voluntário responde fazendo referência ao seu local de trabalho e à fusão entre a empresa na qual ele trabalha e outra. Vejamos:

> [F.3] éh:... eu **trabalho para a empresa X**... que é a empresa X... e:.. aí a empresa Y e a empresa X se uniram... e eu comecei a trabalhar no início do semestre... em julho... mais ou menos... e comecei aqui nesse instituto em agosto... estou no primeiro semestre com a OEI (V.2)

Provavelmente, há na formação discursiva desse participante dizeres como "grandes empresas realizam projetos na área de responsabilidade social"; logo, a pertinência da sua resposta é, para ele, algo "dado". Ele não precisa esclarecer por que o início de sua participação na OEI remete a sua inserção na empresa na qual trabalha. Assim, [F.3] apresenta indícios de que a empresa parece se sobrepor à ONG – primeiramente, há a relação do *volunteacher* com a empresa e, depois, como se a ONG fizesse parte da empresa, temos a ligação do *volunteacher* com a ONG.

Ainda sobre os conceitos de *voluntariado* e *empresas*, consideremos o comentário presente em um site (RESPONSABILIDADESOCIAL.COM, 2009) sobre o tema da responsabilidade social:

> Infelizmente, muitos ainda confundem o conceito [de responsabilidade social] com filantropia, mas as razões por trás desse paradigma não interessam somente ao bem estar social, mas também envolvem melhor performance nos negócios e, consequentemente, maior lucratividade.

Esse comentário exemplifica um elemento inerente à lógica capitalista: se há trabalho ou investimento, deve haver ganho. Ou seja, para que as empresas invistam em responsabilidade social, é preciso convencê-las de que esse investimento trará retornos mensuráveis para a empresa também, e não somente para o "usuário" do benefício prestado. Percebemos, nessa característica, um dos pontos no qual o trabalho voluntário realizado dentro da lógica de mercado difere dos trabalhos voluntários de origem religiosa. Se estes últimos evitam a divulgação

do que foi realizado, pois o mérito de uma boa ação está em realizá-la de forma discreta[15], o voluntariado empresarial deve tornar suas ações visíveis, deve utilizá-las para a promoção de sua imagem. Negócios que incentivam a participação de seus funcionários em trabalhos voluntários podem agregar à sua marca o valor positivo que o voluntariado possui em nossa sociedade, realizando o chamado marketing social. Dessa forma, podemos considerar que o trabalho voluntário realizado pelo funcionário acaba sendo uma tarefa que ele realiza para o benefício da própria empresa. As companhias podem, assim, obter vantagens competitivas através de horas não remuneradas de trabalho de seus funcionários.

A atuação do voluntário, que é também um funcionário de uma empresa, se insere na mesma lógica: se há trabalho, deve haver ganho. A noção de trabalho, principalmente a partir da expansão do capitalismo, remete ao conceito de atividade remunerada. Como, então, motivar as pessoas a realizar um trabalho de forma gratuita? Observamos, no capítulo 1, que a reposta foi encontrada na noção de *ganho pessoal.* Como os ecos do discurso mercadológico são fortes dentro de uma sociedade capitalista, é necessário desconstruir a ideia de trabalho como algo necessariamente remunerado (ou seja, do ponto de vista financeiro) e enfatizar o conceito de "troca", "aprendizado", "realização", entre outras formas não financeiras. Desse modo, podemos entender que voluntariado é representado como *atividade que traz ganhos,* ainda que eles não sejam financeiros. Essas outras formas de obtenção de vantagens estiveram muito presentes nos dizeres que circularam sobre voluntariado, principalmente a partir dos anos 90, como já pudemos observar.

---

[15] "Mas, quando tu deres esmola, não saiba a tua mão esquerda o que faz a tua direita" (Matheus, VI: 3)

As empresas ainda atribuem ao trabalho voluntário outros possíveis ganhos para o funcionário. Em uma cartilha para orientar a implantação de programas de voluntariado em empresas (GOLDBERG, 2001), o Instituto Ethos defende que os funcionários devem se envolver com atividades sociais, pois terão seu leque de competências ampliado. Esses funcionários se tornam “mais integrados ao trabalho e à própria organização”, “adquirem maior satisfação pessoal com o que fazem” e passam a apresentar aspectos comportamentais mais positivos. Seus currículos serão melhor apreciados em futuras oportunidades, pois os responsáveis por recrutar candidatos avaliam que um voluntário revela maior “iniciativa, pró-atividade e resistência à frustração, pois o trabalho voluntário é geralmente árduo e os resultados pouco divulgados”. Além disso

> a diversidade e o imprevisto do trabalho voluntário criam condições que revelam talentos e potencialidades desconhecidos pela empresa. Em paralelo, o prazer gerado com a participação e o sentimento de “pertencer a um grupo” possibilita que os voluntários criem laços mais fortes de identidade organizacional e tendam a ser cooperativos tanto em situações cotidianas quanto em momentos de crise (GOLDBERG, 2001, p. 32)

Os comentários apresentados na cartilha do Instituto Ethos indicam que o ganho para o funcionário que participa de ações voluntárias está diretamente ligado aos ganhos da empresa. Se o funcionário desenvolve as habilidades mencionadas, a empresa ganha ao ter como parte de sua equipe um funcionário melhor qualificado e habilidoso. O ganho do funcionário, dessa forma, parece resultar também em maior visibilidade e aceitação dentro da empresa. Podemos perceber indícios desse conceito na formulação que se segue:

[F.4] na verdade **eu já sou** voluntária de **dois** outros projetos que é o Junior Achievement e **eu** dou aula de inglês em um orfanato também... então para adolescentes... aí **eu** queria dar aula de inglês mas não sabia por que ONG... e aí que **eu** achei essa iniciativa da empresa Y junto com a empresa X da OEI... e é o meu **terceiro dia de voluntariado**... então **eu** já faço isso **há anos** assim é (V.2)

Em [F.4], ao ser questionada sobre suas atividades, V.2 diz *na verdade, eu já sou voluntária de dois outros projetos*. O uso da expressão *na verdade* cria um efeito de sentido de correção de uma informação. Essa expressão enfatiza o fato de que V.2 não iniciou suas atividades como voluntária somente ao conhecer a OEI, e que o trabalho na OEI não é sua única forma de atuação como voluntária. O efeito de correção criado pela expressão *na verdade* se torna importante para que a quantidade de trabalhos voluntários realizados por V.2 seja destacada. Somos informados que V.2 é voluntária em um orfanato e que, ao todo, ela dedica três dias da semana a atividades sociais diferentes. Além disso, V.2 esclarece que realiza atividades sociais *há anos,* estabelecendo um efeito de sentido de que sua atuação como voluntária é algo consistente, que faz parte do que a define há muito tempo.

O trabalho voluntário pode trazer um retorno financeiro de forma indireta ao funcionário que está envolvido com atividades de responsabilidade social dentro de sua empresa, ao possibilitar que ele mantenha seu emprego ou alcance novos postos na organização onde trabalha. Em [F.4], a ênfase na quantidade de trabalhos voluntários realizados por V.2 pode encontrar sua motivação nessa noção de crescimento profissional. Afinal, um funcionário que tanto contribui com os projetos de responsabilidade social de sua empresa deve alcançar maior visibilidade dentro dela.

Ainda sobre a representação de voluntariado como *atividade que traz ganhos,* consideremos as formulações a seguir:

[F. 5] na verdade assim... **eu** já havia feito um trabalho voluntário... há um certo tempo... e era um trabalho voluntário que não era tão **estruturado**... então **eu** sentia falta... de um pouco mais de estruturação... de chegar no lugar... saber um pouco melhor o que **eu** ia fazer **para de fato sentir que aquilo era produtivo**... e na época **eu** larguei... enfim... por motivos pessoais (V.8)

[F. 6] um dia **eu** me deparei com um artigo... acho que na revista Claudia... alguma revista... que falava da OEI... e **eu** sempre gostei de dar aula... **me** identifiquei... já tinha dado em algumas outras ocasiões... aula particular... mais particular mas eu já trabalhei muito com treinamento... enfim... gost**o** de ensinar... tenh**o** conhecimento do inglês e ach**ei** interessante... aí **eu** fui atrás... realmente acho que assim... **atendeu a minha necessidade**... a **minha expectativa** e comecei (V. 8)

Em [F.5], observamos novamente o uso da expressão *na verdade.* O efeito de sentido criado por ela significa a voluntária como alguém que não está realizando um trabalho social pela primeira vez. Ela já mostrou seu interesse por atividades sociais em outro momento. No entanto, não observamos aqui a representação de voluntariado da forma como essa atividade era representada entre os anos 60 e 80. A voluntária não avalia a atividade que realizou pelo seu potencial de habilitar o atendido a transformar sua realidade, nem pelo seu valor enquanto doação no sentido religioso. Em [F.5], destacam-se expressões que relacionam a atividade voluntária à satisfação do próprio voluntário (*eu sentia falta / saber o que eu ia fazer / eu larguei*), ao que ele tem a ganhar através das tarefas que realizar. Podemos

observar, novamente, a influência do discurso mercadológico nos dizeres sobre voluntariado.

A presença da noção de ganho ecoa não só em [F.5], mas também em [F.6], através de outros elementos típicos do mundo coorporativo. Observamos esses elementos em [F.5], no desapontamento de V.8 com o fato de o trabalho por ela realizado anteriormente não ser *tão estruturado*, não ser *produtivo*. A aproximação realizada entre voluntariado e Mercado, já apontada no capítulo 1, está, portanto, não somente na atribuição de um *ganho* a essa atividade, mas também na transferência de valores do mundo empresarial para o mundo dos trabalhos sociais. O conceito de produtividade, tão característico da atuação em empresas, pode, assim, migrar para os dizeres sobre o voluntariado (*saber um pouco melhor o que eu ia fazer para de fato sentir que aquilo era produtivo...*).

O percurso histórico sobre as práticas voluntárias realizadas no Brasil, explorado no capítulo 1, evidencia a forte presença de valores antagônicos aos valores de Mercado na origem das ações de cunho social em nosso país. Vimos que os grupos que deram origem às ONGs tinham, como seus principais representantes, pessoas ligadas à igreja católica, militantes, intelectuais de esquerda e membros de comunidades carentes. Dessa forma, podemos afirmar que formulações como as observadas até o momento se tornaram possíveis graças ao deslocamento operado na representação de voluntariado nos últimos anos, que passou de uma atividade pautada em aspirações políticas ou religiosas, para uma atividade muito influenciada pela discursividade de mercado. Se nos anos 60/70 a atividade voluntária era baseada na promoção de melhores condições para as classes menos favorecidas, através da conscientização destas e do estímulo a reivindicação de direitos, o trabalho dos voluntários nos anos 90 passou a ser representado com ênfase na sua

característica de “via de duas mãos”, de atividade na qual o voluntário também “ganha”. É por meio desse deslocamento que se operou na representação de voluntariado, entre os anos 60 e 90, que [F.5] pode, hoje, fazer sentido. O mesmo deslocamento permite, em [F.6], a afirmação de que o trabalho que a voluntária realiza no momento *atende* as suas necessidades. O foco que a participante coloca na *sua* necessidade (*atendeu a minha necessidade... a minha expectativa*), e não nas dos assistidos, entraria em conflito com representações mais tradicionais de voluntariado.

O deslocamento no conceito de voluntariado, que possibilita que dizeres sobre solidariedade atribuam grande importância ao *eu*, e não às causas ou aos assistidos, pode ser melhor compreendido se o posicionarmos em um contexto mais amplo, dentro do momento histórico no qual se insere: a pós-modernidade. Entre as características dessa era, sociólogos como Bauman apontam o individualismo. A importância atribuída ao “eu” nas formulações apresentadas e em formulações que ainda serão analisadas revela uma característica comum da pós-modernidade, o fato de que os indivíduos devem fornecer a si mesmos os elementos para sua biografia. Em outros momentos, instituições como a família, a Igreja e as divisões sociais forneciam às pessoas os elementos para que elas soubessem o que era esperado delas, quais eram as suas oportunidades, quem elas deveriam ser. Atualmente, as pessoas não podem mais contar com esses moldes pré-fabricados nos quais deviam somente se encaixar. Como postula Bauman (2006, p.xv), a individualidade não é mais “dada”, ela se tornou uma tarefa. Nos dizeres analisados, percebemos *atos de falar de si* e a atribuição ao *eu* de um papel ativo em relação ao voluntariado (*eu já havia feito / eu sentia falta / eu larguei / eu me deparei / eu sempre gostei / eu me identifiquei / eu fui atrás)* Por isso, acreditamos que a

atividade voluntária figura entre os elementos que auxiliam os entrevistados nessa tarefa, como diz Bauman, de auto construção da individualidade. Os voluntários, ao falarem de si como tal, atribuem a sua identidade as características que estão atreladas ao voluntariado. Características que, como vimos, se apresentam como inquestionavelmente positivas.

Até o momento, observamos formulações que representam a atividade voluntária como uma *atividade que traz ganhos*. No entanto, nem todas as formulações partem dessa representação. Consideremos a formulação que se segue:

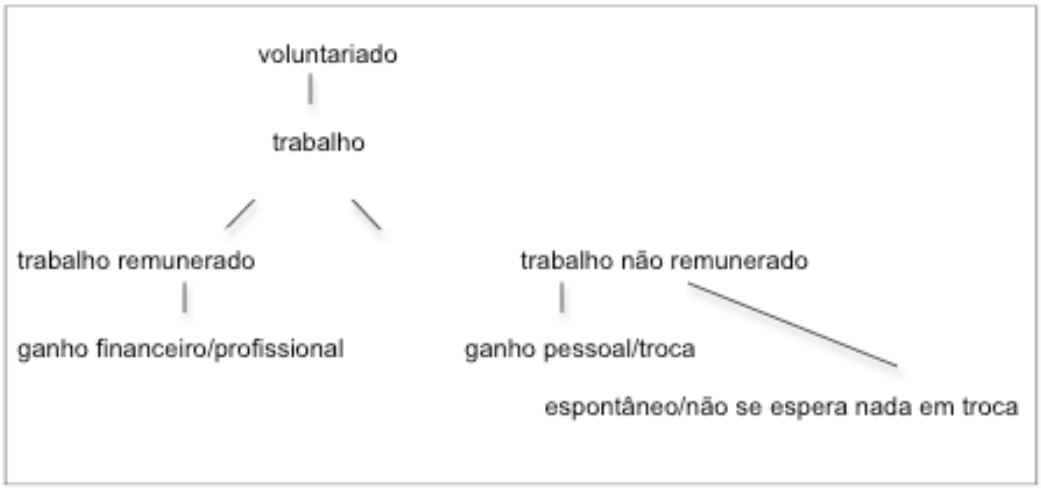
> [F.7] entrei num... num... num... numa empresa... no grupo X... né?... como trainee... aí primeiro ano de trainee a gente é obrigado a fazer um voluntariado **que não é voluntariado**... porque tu é obrigado a fazer... mas é... na Junior Achievement que é outra ONG né? (V.4)

O participante, em momentos da entrevista que antecedem à [F.7], nos conta sobre sua formação dentro de uma família de tradições católicas, e de como, desde jovem, sempre engajou-se em atividades voluntárias, sendo que participou de uma ONG mesmo enquanto estava fora do país, estudando. Ao retornar ao Brasil, começou a trabalhar dentro de uma das empresas do grupo X e, dessa forma, começou a participar de um outro trabalho voluntário. No entanto, percebemos que, em [F.7], a representação de "trabalho voluntário" que constitui esse dizer entra em conflito com a nova representação proposta pela empresa na qual V.4 atua. Em [F.7], observamos que um trabalho voluntário não é simplesmente aquele realizado sem remuneração financeira; é preciso que essa atividade seja uma iniciativa do voluntário, sem coerções externas. Acreditamos poder identificar aqui a representação de voluntário como *aquele que realiza um trabalho por sua própria*

vontade, sem esperar algo em troca. O voluntário em questão considera o trabalho realizado pelos *trainees* de sua empresa uma atividade que, apesar de receber o nome de voluntariado (*um voluntariado*), não apresenta as características necessárias a tal atividade (*um voluntariado que não é voluntariado*), pois há uma imposição relacionada a sua realização (*tu é obrigado a fazer*).

É interessante pensar, a partir dessa fala, as consequências de um trabalho voluntário que é encorajado (ou exigido) pela empresa na qual o voluntário é um funcionário. Se no capítulo 1 vimos o quanto a disposição individual é dada como o que caracteriza o trabalho de um voluntário, aqui a mesma ação aparece como algo que pode não advir somente do livre-arbítrio dos indivíduos, já que suas atitudes em ações voluntárias terão consequências na sua vida profissional dentro de suas empresas. Essas reflexões apontam para uma relação complexa entre ONGs, empresas e funcionários/voluntários: As ONGs conseguem muitos de seus voluntários através dos programas de responsabilidade social fomentados por grandes empresas. As empresas, ao encorajar tais programas, podem agregar valor a sua marca e, consequentemente, ser mais competitivas no mercado. Os funcionários, por sua vez, movidos ou não por sentimentos de caridade, sabem que ao se envolverem com os projetos sociais da empresa poderão ter maiores chances de ascensão em suas carreiras.

A partir das observações anteriores, percebemos que as representações de voluntariado, até o momento, parecem deslizar entre as seguintes noções:



Uma outra representação que pode ser observada é a de voluntário como *aquele que realiza uma atividade naturalmente desejada.* Vejamos as seguintes formulações:

[F.8] eu queria fazer alguma coisa esse ano ( ) **muito tempo atrás** mas esse ano... eu falei... não... esse ano **tem** que fazer algo de novo (V.1)

[F.9] na verdade na verdade assim... eu **sempre** tive uma identificação muito forte com atividades sociais... **sempre sempre** fui... toda a minha criação foi assim... (V. 5)

[F.10] então... eu **sempre quis** fazer um trabalho voluntário... e aí eu procurei algumas instituições... (V. 7)

O desejo de realizar um trabalho voluntário aparece nos dizeres dos *volunteachers* como algo que, há tempos, faz, ou sempre fez, parte de suas vidas. Com exceção de [F.9], que atribui sua identificação com atividades sociais a sua "criação", os outros voluntários não justificam a razão do seu desejo. A expressão *sempre* em [F.9] e [F.10], cria um efeito de sentido que representa a vontade de

realizar um trabalho voluntário como algo que constitui esses voluntários, como uma característica inata. Vimos, anteriormente, que a atividade voluntária aparece nos dizeres dos entrevistados enfatizando muito mais o papel de agente do voluntário do que os resultados da atividade realizada para uma comunidade. Aqui, também, observamos o foco no *eu voluntário* (*eu queria / eu falei / eu sempre tive / eu sempre quis fazer / eu procurei*), e podemos relacionar esse uso constante de enunciados *sobre si* novamente com a tarefa de nos constituirmos enquanto indivíduos na pós-modernidade.

Ao criar o efeito de sentido de que o voluntariado é algo inato aos entrevistados, os dizeres analisados também provocam o sentido de que os voluntários não estão envolvidos com suas atividades por modismos ou porque alguém os persuadiu a agir assim. No entanto, essa aparente transparência (sou naturalmente um voluntário) é um efeito ilusório, pois a adesão à representação de *pessoa naturalmente mais afetiva e caridosa,* além de remeter à tarefa de construção de identidade (que cabe a cada individuo na pós-modernidade, como mencionamos), é, na realidade, um processo constituído na história, como observaremos a seguir.

O desejo de fazer um trabalho voluntário em [F.8], [F.9] e [F.10] parece dialogar com enunciados que passaram a habitar o interdiscurso, a partir principalmente de 2001, o ano internacional do voluntariado. Exemplos desses enunciados podem ser encontrados na apresentação da edição especial de 2001 da revista Veja, intitulada “Guia para fazer o bem”. Nela encontramos dizeres sobre a “onda do bem”, descrita como um fenômeno da época, além da asserção de que há uma “missão de solidariedade que cabe a todos nós”. Esses dizeres buscavam, na

época, convencer um grande número de pessoas a dedicarem parte de seu tempo a uma ação social.

Em [F.8], [F.9] e [F.10], a benevolência parece se apresentar como uma característica natural do ser humano, pois é *sempre* algo desejado. Considerando o contexto brasileiro, é interessante retomar o que diz Chauí (2000) em sua obra *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. A autora mostra como a representação do povo brasileiro foi construída, entre outros elementos, por meio de textos que enaltecem a mistura das três raças tidas como origem de nosso povo: o índio, o português e o negro. Entre as características atribuídas a esses povos e transferidas ao brasileiro, a autora menciona a "afetividade", a "filantropia", o "amor ao trabalho" e o "espírito extremo de caridade".

Esses dizeres sobre as origens do povo brasileiro nos antecedem e habitam nossa memória discursiva. Como postula Coracini (2007,p.59):

> Assim, ser brasileiro é ser o que dizem que somos e ver o outro do modo como o vemos [...] o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido.

Dessa forma, podemos entender melhor o efeito de transparência que se opera sobre [F.8], [F.9] e [F.10]. Os dizeres que, caladamente, habitam nossa memória discursiva influenciam a maneira como entendemos o que somos. Em [F.8], [F.9] e [F.10] há uma identificação dos *volunteachers* com a representação historicamente construída de brasileiro como *naturalmente afetivo*. A essa representação somam-se os dizeres que circularam em 2001 e que caracterizavam o brasileiro como tendo sido arrebatado pela *onda do bem*; dizeres que discorriam a

respeito de uma grande quantidade de brasileiros que estavam envolvidos em atividades voluntárias. Se nos vemos através dessas representações, acabamos nos identificando com o apelo a “fazer o bem”. Esse “chamado do bem” consegue evocar ainda hoje os *volunteachers* entrevistados.

Acreditamos que o fato de a representação de brasileiro como *pessoa naturalmente afetiva* constituir os participantes da pesquisa faz com que surjam, em suas formulações, dizeres que parecem oferecer uma desculpa que justifique não terem começado a trabalhar como voluntários antes. Eles se apresentam como pessoas que sempre quiseram realizar esse tipo de trabalho, mesmo quando ainda não o faziam. O desejo de atuar em algum tipo de trabalho voluntário sugere, até mesmo, um caráter de imposição em alguns momentos, como podemos perceber pelo uso do verbo *ter* em [F.8] (*tem que fazer algo de novo)*.

O voluntariado, sendo representado como *fazer o bem*, faz com que as vozes que apontam aspectos negativos da atuação de ONGs e do trabalho voluntário, apresentando argumentos como os que vimos no capítulo 1, pareçam não existir. Vozes dissonantes são silenciadas, pois, se alguém é contra o *voluntariado*, esse alguém é contra *fazer o bem*: e quem gostaria de ser contra *fazer o bem*?

Esse efeito de transparência sobre o sentido da palavra voluntariado como algo *bom*, *desejado*, pode fazer com que alguns desejem acumular o valor atribuído a essa atividade. É o que podemos observar retomando [F.4] (*já sou voluntária de dois outros projetos / é o meu terceiro dia de voluntariado*). Nessa formulação, o trabalho voluntário é apresentado como exercido em maior quantidade. O indivíduo participa de três projetos, se dedica ao trabalho voluntário três vezes por semana, e já faz isso há tempos. Se o trabalho voluntário se apresenta como algo *desde sempre bom*, imbuído de um valor positivo, ao elencar a quantidade de trabalhos

voluntários nos quais está envolvido, o participante de pesquisa se significa a partir desses mesmos valores, intensificando-os.

No entanto, sabemos que as representações não são estanques e, em meio àquelas referentes ao trabalho voluntário como algo de valor intrinsecamente positivo e especial (que todos desejam realizar, que traz ganhos, etc.), uma outra representação parece escapar na seguinte formulação:

> [F.11] eu trabalho em inglês na minha profissão (todo tempo) então na verdade eu sempre quis dar aula de inglês... quer dizer... eu dei aula de inglês logo que eu me formei... e aí como eu dou aula no orfanato eu estava procurando uma ONG para dar aulas de inglês... então na verdade é **mais um** trabalho voluntário... (V.2)

A atividade até então representada por suas qualidades diferenciadas, que a tornam atraente aos olhos dos indivíduos modernos, perde sua aura de algo especial em [F.11] ao ser designada como *mais um trabalho voluntário*, tornando-se "mais um" trabalho na lista de tarefas que fazem parte da rotina de V.2. Lembremos que V.2 é a mesma que enuncia [F.4]. Assim, entre as diversas ocupações por ela elencadas, V.2 fala sobre seu mais recente trabalho do ponto de vista de quem não atribui à atuação voluntária caráter diferenciado. Trata-se de uma atividade que se iguala às demais. Ecoa nesse dizer a representação: voluntariado *é só mais um trabalho***.** Essa mesma representação pode ser percebida em [F.1], quando a atuação escolhida pelo voluntário aparece como uma em um leque de opções (*... eu vi o que tinha disponível*). Não encontramos aqui uma tarefa que foi escolhida pelo que apresenta de especial. Como em um catálogo, a atividade parece ter sido escolhida de acordo com o seu grau de conveniência para o voluntário. Essa formulação (*... eu vi o que tinha disponível*) sugere novamente a primazia do "eu" na

pós-modernidade. Assim como pudemos observar em outros enunciados, o trabalho voluntário se apresenta nesse dizer tendo como ponto de referência o *eu* voluntário, e não os atendidos. A escolha da tarefa a ser realizada é feita pelo voluntário, baseada nas opções que lhe são dadas (como opções oferecidas a um consumidor), e não nos grupos que precisam de auxílio.

Outra representação possível de ser identificada nos dizeres dos *volunteachers* é a de voluntário como *aquele que doa.* Essa representação aparece nas seguintes formulações:

> [F.12] Eu pensei inicialmente assim... o que eu me sinto confortável em falar... que eu poderia **passar** para alguém... por conhecimento e:... e que eu pudesse **devolver** para a sociedade o que eu aprendi... porque eu aprendi inglês no ensino estadual...né? não fiz curso... é:... foi **na escola mesmo**... (V. 1)

> [F.13] e também por ter vivido fora... muito tempo... eu queria **passar** um pouco da cultura para eles também... (V.1)

Convém ressaltar que não se trata de doação de bens materiais (*passar para alguém... por conhecimento / passar um pouco da cultura*), como é de se esperar dentro de uma representação mais tradicional de doação. Uma das mudanças sobre o conceito de voluntariado nos anos 90 diz respeito justamente a essa característica. Os programas que buscavam encorajar o trabalho voluntário reforçavam a ideia de que, para ajudar o próximo, as pessoas não precisavam necessariamente dispor de dinheiro. A tarefa de beneficiar os “menos favorecidos” foi concebida como algo que poderia ser feito por qualquer um que estivesse disposto a doar uma parte, mesmo que pequena, do seu tempo. Dentro dessa perspectiva, a doação poderia estar relacionada a algum conhecimento ou habilidade que o voluntário poderia *passar*

para outra pessoa (exatamente como podemos perceber em [F.12] e [F.13]). Essa característica dialoga com outra que mencionamos sobre a pós-modernidade: a *primazia do eu*. Os dizeres sobre o voluntariado privilegiam aquilo que *o voluntário* pode *doar* para alguém, e não o que os outros precisam receber. Em [F.12], por exemplo, o dizer *o que **eu me** sinto confortável em falar* aponta para a centralidade do *eu* no critério para a escolha do trabalho a ser realizado.

É interessante observar que para além do contexto da ONG estudada, as representações de "novo voluntariado", como apresentadas no capítulo 1, se aproximam muito das representações típicas de *professor*, como aquele que ensina algo, que tem um conhecimento a oferecer. No caso mais específico da OEI, o elemento de doação é a língua inglesa, ou a cultura dos países de língua inglesa. Notamos, nesses excertos ([F.12] e [F.13]), elementos sobre a questão das representações de língua inglesa, os quais serão explorados em outro momento de nossa pesquisa.

Em [F.12], ainda é possível observar que a doação é, por vezes, caracterizada como uma espécie de *pagamento de uma dívida* (*devolver para a sociedade o que eu aprendi...*). A esse respeito, observemos também a próxima formulação:

> [F.14] o que me leva... eu... eu acho uma grande injustiça ... na verdade né?... social mesmo né?... uma falha nossa como comunidade... em **não proporcionar as oportunidades iguais a todos** né? (V. 4)

As formulações [F.12], [F.13] e [F.14] sugerem que os voluntários sentem que foram *privilegiados* no que tange ao seu passado educacional e, consequentemente, sua inserção no mercado de trabalho. As oportunidades são representadas como

diferentemente distribuídas aos membros de uma sociedade (*não proporcionar as oportunidades iguais a todos*). Mesmo sem mencionar diretamente o contexto educacional, podemos inferir que essas oportunidades remetem à escola, devido ao contexto de atuação do voluntário. Para melhor entendermos os efeitos de sentido presentes nessas formulações e em outras que ainda serão analisadas, o conceito de não-dito se faz necessário.

De acordo com Orlandi (2007, p.82), o conceito de *não-dito* foi objeto de exploração de diferentes linguistas, entre eles, Ducrot. Ele subdividiu o conceito de não-dito em *pressuposto* e *subentendido*. Segundo esse autor, poderíamos entender o *pressuposto* como aquilo que se torna uma informação expressa em um dizer, mesmo não estando verbalmente presente nele. Por exemplo, ao dizer “não trabalho mais como voluntária”, geramos o pressuposto “eu trabalhava como voluntária”. O *subentendido* é aquilo que poderia ser relacionado a essa sentença, dependendo do contexto, mas que não é necessariamente da instância da linguagem. Por exemplo, podemos especular sobre as razões pelas quais a voluntária interrompeu suas atividades. Orlandi (2007, p.83) esclarece, então, que o conceito de não-dito também é explorado na AD, e que não devemos, com isso, entender que tudo aquilo que não é dito em um enunciado deve ser considerado. A autora postula que o não-dito deve ser considerado sempre a partir do dito, das condições de produção do dizer e da relação do dito com o interdiscurso.

Em [F.12], por exemplo, apesar de não estarem verbalmente expressos, podemos identificar ecos de dizeres sobre o ensino de inglês em escolas regulares. O voluntário, ao dizer que aprendeu inglês *na escola mesmo,* faz surgir em seu discurso um “não-dito” que poderia ser formulado como “na escola regular não se aprende inglês”. Esse não-dito retorna ainda no dizer *não fiz curso*, já que os dizeres

que desqualificam a escola como local de aprendizagem de uma língua estrangeira geralmente transferem essa competência para as escolas que oferecem cursos de idiomas. Dessa forma, ter aprendido inglês na escola pública se configura, para o voluntário, como algo que poucos puderam fazer; um privilégio. Ao se identificar com essa representação de *privilegiado*, o voluntário busca meios de *devolver* à sociedade aquilo que foi a ele concedido em outro momento. O verbo "devolver" implica na existência de algo *devido* ou *esperado*. Os dizeres apresentam, assim, o ato de aprender inglês em uma escola pública como um privilégio, e não como um direito (como formulado pelos dizeres oficiais); quem gozou de tal privilégio adquiriu uma dívida (se apropriou de algo ao qual nem todos têm acesso) que deve ser sanada através da devolução à sociedade do que pôde tomar para si.

As últimas representações discutidas se relacionam à ideia de doação. Essa ideia, por sua vez, remete ao conceito de caridade, basilar em muitas das religiões e presente nos escritos que norteiam a Igreja Católica[16]. A Igreja, como discutido anteriormente, também se encontra na base dos trabalhos sociais que deram origem às atuais ONGs.

A partir dessas considerações e do pressuposto de que somos constituídos nos diferentes discursos que nos perpassam, aos quais estamos expostos antes mesmo que possamos dizer algo, torna-se relevante, nesse momento da pesquisa, atentar aos diferentes meios pelos quais elementos do discurso religioso se fazem presentes nas formações discursivas dos *volunteachers*. Acreditamos que o

---

[16] Na tradução de João Ferreira de Almeida da Bíblia (edição de 1995, p.1179), a palavra caridade aparece no seguinte trecho da carta de Paulo aos Coríntios : "Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos e não tivesse caridade, seria como o metal que soa ou como o sino que tine (…) Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e a caridade, estas três; mas a maior destas é a caridade.". No entanto, em nota, o tradutor alerta para o fato de que a palavra "amor" também poderia ter sido utilizada.

chamado discurso religioso, como afirma Orlandi (1987, p.9), atravessa outros dizeres presentes nas culturas ocidentais, entre eles os de cunho pedagógico e os relacionados às minorias.

Observemos as próximas formulações:

[F.15] minha família é **católica praticante** então eu participava de **grupos de jovens**...(V.4)

[F.16] é porque eu dava aula em uma/ em Osasco... era uma favela que tinha lá.. e a gente dava aula em cima... de uma... em cima de uma **igreja** que o padre reservou para a gente e eu dava aula lá (V.5)

[F.17] eu já tinha feito um trabalho mas... na verdade... na... de **catequista** né?... durante... dois anos... (V.6)

A filiação dos voluntários ao discurso religioso ocorre, em [F.15], [F.16] e [F.17], de maneira explícita pela suas histórias de vida. Nessas formulações, a Igreja aparece como a instituição que é frequentada, na qual o voluntário já realizou atividades (*grupo de jovens*, *aulas* ou *catequese*).

Além dessa filiação mais explícita, notamos também a presença da Igreja através de palavras e expressões que remetem ao discurso religioso e que aparecem nos dizeres dos *volunteachers*, como em [F.18] (*iniciação*), [F.19] (*parabolazinha*) e [F.20] (*ideia da sementinha*). Vejamos:

[F.18] tem... nós temos... éh... nós tivemos o curso de... **iniciação**... vamos dizer assim... existe um termo correto mas eu não sei agora... (V.1)

[F.19] e tem uma historinha muito boa que eu gosto de contar... que.. que.. é bastante... é uma **parabolazinha**... que é assim... (V.4)

[F.20] e achei legal isso de ajudar né?... estar podendo assim... é aquela ideia da **sementinha** que você vai devagarzinho né?... vai jogando a **sementinha** e um dia quem sabe alguma delas... cresce (V.7)

Os cursos que preparam professores são geralmente designados como "cursos de capacitação", de "treinamentos". No entanto, para descrever esse tipo de evento, a palavra "iniciação" é a que irrompe em [F.18]. Afetado pela ilusão de que sabe exatamente o que está dizendo, e que controla plenamente os sentidos do que diz, V.1 busca justificar sua escolha dizendo que sabe que há um termo mais apropriado, "correto", que poderia ter sido utilizado, mas que não lhe vem à memória. Indivíduos são submetidos à uma *iniciação* quando são introduzidos, entre outros, em alguma experiência misteriosa ou desconhecida, ou quando são admitidos no culto de uma divindade, ou como membro de uma seita ou sociedade secreta. Dessa forma, o sentido de *experiência religiosa* se torna presente na fala de V.1, mesmo que ele tenha a ilusão de poder controlar os efeitos que seu dizer pode suscitar.

Sabemos que a Igreja Católica baseia muitos de seus princípios nos dizeres atribuídos à figura de Cristo, e que ele expressava seus ensinamentos através de parábolas – narrativas alegóricas que transmitem de maneira indireta preceitos religiosos ou morais. Em um texto no qual busca caracterizar o discurso religioso, Orlandi (1983, p. 259) aponta a parábola como uma das formas textuais que caracterizam esse discurso. A história que é introduzida em [F.19] é caracterizada pelo voluntário como uma *parábola*, evocando, assim, sentidos da tradição religiosa em sua formulação[17]. As parábolas ecoam também em [F.20]. Nessa formulação a

[17] A parábola contada pelo entrevistado é a seguinte: "tinha uma/ um senhor... que estava caminhando em uma praia... e na noite anterior tinha dado uma maré muito alta... como há anos não havia tido... e o mar jogou para a areia... centenas de estrelas do mar... para essa

voluntária expressa sua satisfação em realizar o trabalho com a OEI, retomando o que ela chama de “aquela ideia da sementinha”. O pronome demonstrativo “aquela”, presente em [F.20], indica que há algo afastado espacial/temporalmente que deve ser retomado. Dessa forma, podemos entender que há uma referência anterior que remete à *sementinha*. Esse dizer anterior é encontrado na parábola do semeador, presente na Bíblia no livro de Marcos, capítulo 4[18].

Assim, percebemos que a presença da Igreja na história das ONGs, apontada no capítulo 1, deve ser considerada do ponto de vista discursivo também. Se partimos do pressuposto que a língua significa na sua relação com os sujeitos e a história, devemos manter essa relação entre Igreja e ONG em mente ao nos aproximarmos dos dizeres dos *volunteachers*.

---

areia... e a maré baixou muito rápido e as estrelas ficaram encalhadas nessa areia e iriam morrer com o sol e com o passar do tempo... e ele estava caminhando ali na beira da praia com a praia linda assim... cheia de estrelas do mar... daí ele olhou assim “po... legal”... e tal... e tinha uma criancinha correndo de um lado para o outro... [...] pegando uma estrelinha e pum... jogando no mar... e ia lá pegava uma estrelinha e pum... jogava para o mar...pegava uma estrelinha e pum... jogava para o mar... dai ele olhou assim... ficou/ sentou na areia e ficou uns cinco minutos olhando aquela criança e ela correndo... correndo... correndo... correndo... dai ela parava assim... cansava um pouquinho... sentava... respirava... recuperava o fôlego e corria... corria... daí ele olhou assim... foi lá perto dela e... cutucou ela... e disse “menino... o que você está fazendo?”... “ora” responde ele né? “ora... estou jogando a estrela no mar”... “mas moleque... tem CENtenas de estrelas aqui... não vai fazer diferença nenhuma isso daí... tu nunca vai conseguir transportar essas estrelas todas para o mar... elas vão morrer” daí ele olhou assim... “não vai fazer diferença nenhuma” né?... e o menino olhou assim para o senhor... pegou uma estrelinha do chão... olhou para o senhor e disse para ele “para essa daqui fez”... e jogou de volta para o mar...”

[18] Eis que saiu o semeador a semear. E aconteceu que, semeando ele, uma parte da semente caiu junto ao caminho, e vieram as aves do céu e a comeram. E outra caiu sobre pedregais, onde não havia muita terra, e nasceu logo, porque não tinha terra profunda. Mas, saindo o sol, queimou-se e, porque não tinha raiz, secou-se. E outra caiu entre espinhos, e, crescendo os espinhos, a sufocaram, e não deu fruto. E outra caiu em boa terra e deu fruto, que vingou e cresceu; e um produziu trinta, outro, sessenta e, outro, cem. (Bíblia traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Ed. 1995, p. 1017)

Acreditamos que a última representação analisada (voluntário = *aquele que doa*) e as características atreladas a essa representação (o ato de *devolver algo à sociedade* e a *presença do discurso religioso*) nos permitem vislumbrar a intersecção entre representações de voluntário e representações de professor. Como dissemos, o professor é geralmente entendido como aquele que "passa" conhecimento aos outros (doa – "dá aulas"). Além disso, a responsabilidade do professor para com a sociedade e a ligação entre educação e Igreja são elementos da história dos docentes na nossa sociedade. As representações que serão analisadas no próximo item também mostram a intersecção entre "professor" e "voluntário", mas com maior presença de representações historicamente atribuídas ao "professor".

2.2 – Representações de professor

Estudos sobre a história do desenvolvimento da profissão docente (NÓVOA 1991, VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992) apontam duas fases na história da escola a partir do século XVI. A primeira, entre o século XVI e a segunda metade do século XVIII, corresponde à fase da dominação da escola pela Igreja. A segunda fase, que se inicia na segunda metade no século XVIII e que vai até os dias de hoje, refere-se à escola enquanto regulada pelo Estado. No entanto, as mudanças não afastaram por completo a presença da Igreja na educação. Como esclarece Nóvoa (1991, p. 119):

> O processo de estatização é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso antigas motivações, nem as normas e os valores que

> caracterizam as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre.

Observamos que, assim como na história do voluntariado, a história da profissão docente está relacionada à Igreja. No Brasil, a ligação entre ensino e religião fica ainda mais evidente pela atuação dos jesuítas em nosso país, que uniram catequese e ensino para evangelizar os indígenas. O foco no ensino é uma característica marcante da ordem dos Jesuítas. A Companhia de Jesus nasce, na primeira metade do século XVI, como ordem essencialmente missionária, mas aos poucos passa a ser também uma ordem docente, buscando promover a formação de jovens "nas letras e virtudes" (CHAMBOULEYRON, 1991).

Ainda hoje, reflexos dessa história aparecem nos dizeres de professores. Como mostra Coracini (2007), ao serem questionados sobre a razão que os levou a escolher a sua profissão, alguns professores apresentam respostas como: "por vocação" ou "porque tenho uma missão a cumprir".

Esse breve olhar sobre a história da escola nas sociedades ocidentais nos permite compreender melhor a representação identificada nas próximas formulações. Nelas, o professor aparece representado como *missionário*.

> [F.21] agora... o que me leva a fazer tudo isso... né?... qual é o meu... meu motivo disso tudo né?... isso é meio complicado assim... **a gente nunca sabe direito o que nos leva a fazer essas coisas**... ( ) não sei te dizer direito o que me leva não (V.4)

O voluntário em [F.21] (e mais adiante em [F.22]) diz não conseguir identificar o que o leva a conduzir as atividades que realiza na ONG. O verbo *levar*, tendo o voluntário como objeto (*me leva*), cria um efeito de sentido de condução: há algo que

leva, que conduz, o voluntário a realizar suas atividades. No entanto, o voluntário não consegue identificar qual agente é responsável por essa condução (*a gente nunca sabe direito o que nos leva a fazer essas coisas*). Parece-nos que o voluntário segue um impulso exterior, algo que *o leva*, mas o qual ele não consegue distinguir. Esse impulso poderia ser entendido como um *chamado*. A formulação sugere o seguinte efeito de sentido: o voluntário, como um ser vocacionado, atende ao *chamado* que recebeu e aceita o trabalho para o qual foi convocado. Aqui o voluntário aproxima-se da imagem do professor como ser que possui uma *vocação*; imagem que ainda persiste no imaginário social e dos próprios professores. O *voluntário*, bem como o professor, são representados como seres que são chamados a cumprir uma missão.

Ainda sobre a representação de professor como missionário, consideremos a formulação que se segue:

> [F.22] uma sociedade eu acho... a gente/eu não sei por que o sistema funciona dessa maneira... né?... chegou a essa maneira... ah: então assim... para mim... a única maneira de conseguir **mudar a realidade**... é tu dando oportunidade justamente às **pessoas que não têm oportunidade**... **não que elas não tenham a oportunidade**... é que para elas o **acesso é difícil**... ou... **desconhecido**... **elas têm a oportunidade**... só que elas **não conhecem** a oportunidade... então... tem que pelo menos **levar** essa oportunidade para essas crianças... **abrir as portas** e dizer ó... **ali** você tem uma porta que vocês podem entrar... então... isso a gente falha muito em mostrar essas oportunidades para essas crianças... ah:... eu... eu... até... enfim... **não sei te dizer direito o que me leva não**... (V.4)

Assim como um missionário, que através da evangelização opera uma mudança sobre uma comunidade, o professor voluntário em [F.22] é representado

como aquele que pode *mudar* a realidade. A mudança pode ocorrer, pois o voluntário irá guiar seus alunos até as possibilidades que estão distantes ou inacessíveis (*acesso é difícil... ou... desconhecido*) e possibilitar o acesso a elas (*abrir as portas*). Assim como percebeu Coracini (2007) em redações de professores, os voluntários, como pastores, aparecem nos dizeres como aqueles que irão conduzir os alunos (o seu rebanho) por caminhos difíceis. A distância entre as crianças e as situações às quais o voluntário pode conduzi-las é ainda marcada pelo uso do verbo "levar" (ao levar algo a alguém, tornamos próximo o que estava distante dessa pessoa) e pelo advérbio "ali" (*ali você tem uma porta*).

O voluntário toma para si representações que em outros contextos de nossa sociedade são atribuídas à figura do professor e, ao fazê-lo, significa o professor da escola pública. Apesar de não ser um professor profissionalmente, o voluntário enuncia o que deve ser feito por um educador. Em *tem que pelo menos levar essa oportunidade*, o uso do verbo *ter* sugere uma tarefa que é obrigatória, e ao mesmo tempo elementar, como sugere a expressão *pelo menos*. Dessa maneira, a formulação cria um efeito de sentido de que o professor da escola pública não consegue realizar nem mesmo essa tarefa (de levar oportunidades) que é indispensável e mínima e, por isso, há a necessidade de atuação do voluntário.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os dizeres em [F.22] representam o voluntário como um missionário que irá guiar as crianças até as oportunidades existentes, o professor da escola regular é representado por um não-dito que se faz presente, e que poderia ser formulado como *o professor da escola regular não guia os alunos até as oportunidades*.

Um conflito que podemos vislumbrar em [F.22] diz respeito a um enunciado que parece habitar as formações discursivas dos *volunteachers* e de outras pessoas

em nossa sociedade: “o sucesso depende de cada um”. Logo após afirmar que as oportunidades são divididas de maneira desigual entre os membros de uma sociedade, e identificar uma parcela da população que não tem acesso a elas (*as pessoas que não tem oportunidades*), surge em [F.22] um dizer que busca reelaborar o que foi dito (*não que elas não tenham a oportunidade*). A característica que apontamos aqui também é comentada por Chauí (2000, p.8), a respeito da representação do povo brasileiro. Segundo a autora, há no Brasil “a crença generalizada de que (...) só não melhora e só não progride quem não trabalha”. Ou seja, os brasileiros têm possibilidades, e se não as utilizam é porque não conhecem o *caminho* até elas. Por isso, a *missão* do professor de *conduzir* os alunos em direção às situações favoráveis.

Podemos perceber em [F.23] que o professor, como o missionário, é *aquele que deve agir*.

> [F.23] é... porque na verdade acho que **a gente tem que provocar isso neles** né?... o professor que tem que ter essa... essa postura... a gente **não tem que ficar esperando que eles queiram**... então a gente tem que que ajudar... e **fazer com que eles estejam interessados** né?... então é... toda aula é uma **luta** diferente ((risos)) **vou tentando** fazer coisas assim... para **ver se eu consigo atingir e motivar**... então **às vezes algumas coisas dá certo**... música... eles gostam... ( ) aí passou aquela atividade... **mas faz parte**... a gente vai aprendendo com eles também né? (V.7)

A expressão *na verdade,* que já havia sido utilizada em outras formulações, aparece novamente em [F.23]. Mais uma vez, essa expressão cria um efeito de sentido de correção de expectativas anteriores. Para aqueles que pensam que não cabe ao professor provocar o interesse nos alunos, a voluntária apresenta uma visão

contrária. Diferentes atitudes são representadas como obrigações do professor, efeito obtido através da reiteração do verbo *ter* (*tem que provocar / tem que ter essa... essa postura / não tem que ficar esperando / tem que ajudar*). A alternância entre *a gente* e *o professor* como sujeitos das sentenças que mostram o que *tem que* ser feito (*a gente tem que provocar / o professor tem que ter*) indica que, novamente, o voluntário enuncia da posição de professor, postulando o que deve ser feito por ele.

Assim como missionário não espera que os infiéis se interessem em ser evangelizados por sua própria iniciativa e deve despertar o desejo e mostrar as vantagens da nova fé, do mesmo modo deve agir o professor. Ele aparece como aquele que deve fazer com que o aluno queira aprender (*não tem que ficar esperando que eles queiram / a gente tem que provocar isso neles / fazer com que eles estejam interessados*), como aquele que terá domínio sobre o interesse do aluno. Dessa forma, esses dizeres remetem à noção de que o processo de ensino-aprendizagem depende integralmente das atitudes do professor, depositando sobre ele a responsabilidade pelo sucesso ou não da mudança que pretende sobre os alunos. Altas expectativas como essa (que pressupõem um sujeito totalmente consciente e intencional, que tem pleno controle de suas ações e de possíveis resultados advindos delas) fazem parte da história do professor nas escolas urbanas. Como explica Jones (1990, p.66), quando a escola falhou no seu propósito de reformar os moradores das cidades, a explicação oferecida para essa falha foi o fato de que muito era esperado do professor. O autor esclarece, no entanto, que esse argumento escondia o fato de que os problemas que o professor era encorajado a resolver é que eram irreconciliáveis.

Ainda sobre a representação de professor como *missionário*, podemos observar que a tarefa empreendida pelo professor (assim como a do missionário), é árdua (*toda aula é uma luta diferente*), que precisa ser realizada por um ser abnegado e persistente, mesmo diante da resistência de seu público (*vou tentando*).

O local oficial de ensino dos alunos atendidos pela OEI é a escola pública. Ao discorrer sobre o que deve ser feito por um professor, o voluntário significa o professor da escola pública como aquele que não segue o que deveria ser sua obrigação, desqualificando, desse modo, esse local oficial de ensino. Caso as tarefas necessárias fossem realizadas pelo professor da escola regular, o voluntário não teria que experimentar a *luta* que enfrenta a cada aula. A escola regular é representada, nessa formulação e em outras, como o local da impossibilidade da realização de certas tarefas, que passam a caber à OEI. De qualquer forma, a OEI é um espaço alternativo, não oficial. Por isso, o voluntário pode enunciar que a sua falha em atingir os objetivos por ele determinados (*provocar isso neles / ter essa postura / fazer com que eles estejam interessados*) é algo que *faz parte*. O uso de *às vezes* e de *algumas* em *às vezes algumas coisas dá certo* cria um efeito de sentido de sucesso restrito. No entanto, realizar somente um mínimo é considerado algo que *faz parte* pois, se nem mesmo o espaço oficial consegue dar conta dos desafios, qualquer pequeno progresso conseguido pelo espaço alternativo deve ser considerado um ganho.

Em [F.24] podemos, mais uma vez, perceber ecos do discurso religioso:

> [F.24] para mim ser voluntário... vamos ver... éh:... ser um agente de **transformação**... na comunidade... ah:... em que tu estás presente... tu está cercado... assim... é aquela velha história... a gente não consegue mudar o mundo... todo né?... mas tu consegue **mudar o mundo que está ao seu redor**... **começando por ti mesmo**... né?...

> então... o primeiro passo é tu... saber o que tu quer... assim... saber o que que é importante mesmo né? e:... buscar fazer aquilo que tu acha **correto**... então... ah:... o meu voluntariado é **mais uma ferramenta**.... né?.. de mostrar essas oportunidades para as crianças que não...não... vislumbram elas... (V.4)

O professor, assim como a figura do missionário, deve ser alguém que conseguiu *reformar* a si próprio para, então, poder reformar o próximo (*mudar o mundo que está ao seu redor... começando por ti mesmo*). Essa "reforma interior" se relaciona, além da representação de professor como missionário, com a representação de professor como *modelo a ser seguido*. Jones (1990, p. 60), ao traçar a história do professor das escolas urbanas na Europa, mostra como, a partir de 1840, surge a preocupação com o treinamento para a formação de professores que fossem modelo de ética e bom caráter. Os professores deveriam ser aquilo no qual desejavam transformar as crianças, enfrentando, para tanto, uma disciplina semelhante à presente nos monastérios, a fim de aprenderem a desejar a humildade e valorizar a modéstia. Jones (1990, p.60) explica que:

> The new strategy made the teacher into a irresistible ethical image whose magnetic attraction would **transform**[19] the progeny of the labouring classes into ethical subjetcs responsive to a bio-power.

Assim, observamos que em sua "origem" o professor das escolas modernas era entendido como alguém que poderia transformar as crianças das classes menos privilegiadas. A palavra "transformar" traz em si a ideia de "formar" (ao transformar, damos uma nova forma – formamos algo novo, ou algo que vai além do que originalmente se apresentava). Desse modo, através de traços dessa história, que

[19] Grifo nosso

ainda se fazem presentes nos dizeres que circulam na ONG analisada, podemos identificar, em [F.24], (*ser um agente de transformação*) e [F.25] a representação de professor como *alguém que (trans)forma*. Vejamos [F.25]:

> [F.25] a presidente da ONG... ela diz muito é "você não está lá só para ensinar inglês"... você está lá para... **formar** pessoas.... você está lá para ensinar inglês... **formar** pessoas... dar perspectiva... éh...éh...éh... algo mais do que só ir lá e falar yes... e etc... é dar perspectiva e mostrar que é possível fazer alguma coisa... eles **crescerem** e **dar um pontapé para eles**... terem **aquele** sentimento inicial... "é acho que aquilo ali pode me ajudar em alguma coisa" então eu acho que o método da OEI é muito importante (V.1)

Nessa formulação, o *volunteacher* aparece como quem vai fazer algo além de ensinar inglês. Em *você não está lá para...* e *você está lá para*..., o pronome *você* atribui a responsabilidade pelas tarefas enumeradas ao voluntário. É o voluntário que está lá para formar pessoas. No entanto, como mencionamos anteriormente, a OEI é o espaço alternativo para ensino de inglês, ela não ocupa o espaço oficial da escola. Se cabe ao voluntário formar pessoas, a escola regular, e o professor que nela atua, são representados, pelo não-dito, como incapazes desse compromisso. O conceito de transformar, presente em [F.24] e em outras formulações, pode sugerir que a atuação da escola é insatisfatória, indicando que a partir do que a escola *formou*, é preciso ir além e *transformar*. Contudo, o uso do verbo *formar* em [F.25] caracteriza o papel da escola não como mínimo, mas como nulo; é necessária a atuação da ONG para que haja a *formação* dos alunos, do zero. Esse efeito de sentido de ponto zero também é alcançado através dos dizeres *dar um pontapé para eles* e *terem aquele sentimento inicial*. Os dizeres sugerem que caberá ao voluntário dar início a uma tarefa que deveria ter sido realizada pelo professor da

escola regular. Esse professor, através do dizer *é mais do que só ir lá e falar yes*, se faz presente por um não-dito que subjaz essa formulação: se o voluntário deve fazer mais do que só falar yes, isso se deve ao fato de que há alguém limitando seu trabalho somente a essa ação; e ao apontar o que não deve ser a ação do voluntário, a formulação representa o professor da escola pública como o agente dessa ação criticada, ou seja, é o professor da escola pública que é representado como quem limita seu trabalho a falar *yes*, a fornecer somente elementos mínimos da língua inglesa, sem a preocupação de *dar perspectivas,* de *formar pessoas*.

A análise das formulações apresentadas mostra como as representações de *volunteacher* oscilam entre representações de voluntário e representações de professor. Observamos também como, através dessas representações, o professor da escola regular e a própria escola ecoam em não-ditos que subjazem as formulações observadas. No entanto, as formulações apresentadas na próxima seção indicam que esse *estar entre dois lugares* (professor e voluntário) pode se configurar como *estar em lugar nenhum* em alguns momentos.

2.3 – Professor voluntário – Que lugar é esse?

Observaremos nas formulações a seguir que o lugar ocupado pelo professor voluntário dentro das ONGs nas quais atua não é bem definido. Vimos nos itens 2.1 e 2.2 como as representações de *professor voluntário* oscilam entre momentos nos quais a representação de *professor* predomina e momentos nos quais a de *voluntário* se destaca. Passemos às formulações nas quais o *professor voluntário* parece inseguro quanto ao seu lugar, não conseguindo se inserir nem no lugar de professor, nem no de voluntário.

Em [F.26], por exemplo, o professor voluntário relata sentir que seu papel foi visto com receio pelos alunos:

> [F.26] eles eram meio... **receosos**... **do que seria isso**... tanto que eles me perguntaram **por que eu estava fazendo aquilo...** né?... por que eu era voluntário...acho que depois que eu contei o porquê aí eles baixaram um pouco a guarda (V.1)

O professor voluntário atua diretamente com os alunos atendidos pela ONG. Dessa forma, as representações com as quais esse professor se identifica serão configuradas, também, pela forma como ele acredita que os alunos o veem. Em [F.26], o lugar social do professor voluntário parece não ser reconhecido pelo aluno, que o questiona a respeito de seus motivos para ser um voluntário (*me perguntaram por que eu estava fazendo aquilo*). O voluntário que enuncia [F.26] é um dos que conheceram a OEI através da empresa na qual trabalha, e seus alunos sabem disso. Possivelmente, os alunos, também constituídos pelo discurso do capitalismo, estranham o fato de o professor voluntário (que possui um bom emprego em uma grande empresa) se interessar em realizar um trabalho sem ganhar algo em troca. Seu papel de voluntário é questionado.

Em [F.27], o professor voluntário também é visto com certo estranhamento pelos alunos:

> [F.27] então... era a mesma... o que acontece foi assim... eu comecei com uma turma grande... de mais ou menos dezessete alunos... muito problemática... era impossível dar aula... eu... era nítido que as pessoas estavam lá parecia que assim por obrigação... até **da forma já que te olhavam**... parecia que era assim... **eu estava fazendo um favor**... (V.8)

Como comentamos em 2.1, a representação de voluntariado como algo necessariamente bom faz com que tenhamos a impressão de que opiniões contrárias a esse tipo de atividade não existam. No entanto, em [F.27], essas opiniões divergentes parecem encontrar voz através da atitude dos alunos. As representações positivas e valorizadas de voluntariado não correspondem ao olhar que a professora vê em seus alunos. Esse olhar parece mostrar que os alunos não se sentem bem na posição de *assistidos*, de indivíduos que *precisam de ajuda*. O professor voluntário, através do papel que se propõe a desempenhar, torna mais explícita, de alguma forma, a injustiça social da qual o aluno é vitima. O trabalho do voluntário parece ser visto, por alguns alunos, como um assistencialismo que os humilha, que os coloca na posição de ser inferior, que depende de favores (*parecia que era assim... eu estava fazendo um favor*), ao invés de poder confiar na garantia de seus direitos à educação. Além disso, a expectativa de que o trabalho do voluntário faz sentido, pois é desejado pelos atendidos, não é correspondida. Para o professor, os alunos não parecem desejar participar daquela aula (*estavam lá parecia que assim por obrigação)* Desse modo, o professor não encontra no olhar de seus alunos a representação esperada de voluntário como aquele que *faz o bem* e, por isso, é *bem visto*.

Conforme exposto no capítulo 1, os voluntários da OEI atuam em ONGs parceiras. As aulas não são ministradas na própria OEI e, por isso, o voluntário deve se deslocar até a ONG na qual deseja atuar. Dessa forma, o voluntário da OEI está em contato com outra ONG da qual não faz parte, oficialmente. Essa situação é comentada na formulação a seguir:

> [F.28] eu acho que é um trabalho bem bem difícil assim... porque... como sendo uma vez por semana... nós... **a gente vem de fora da**

> **instituição... entendeu**?... então **a sua... a figura lá é diferente das outras**... **éh:... organizadoras**... entendeu? então ele/**a maneira como eles veem você é "oba... vou brincar" "hoje é dia de brincar"** (V.7)

Uma das características que definem um voluntário é o seu vínculo com uma organização. Esse traço fica claro nas recomendações presentes na cartilha do centro de voluntariado de São Paulo (ver DOHME, 1998). No caso dos voluntários entrevistados, percebemos que eles estão vinculados à OEI. No entanto, quando se deslocam até as ONGs parceiras, passam a atuar em uma organização na qual não são vistos como membros oficiais (*a gente vem de fora da instituição / a sua...a figura lá é diferente das outras*). Mais uma vez, o voluntário se diz através da imagem que ele acredita provocar no outro; ele sente que é visto (e se define) como alguém "de fora". Como consequência da sua posição diferenciada dentro da instituição, o professor voluntário não se sente visto com seriedade pelos alunos, que consideram o momento ao lado do *volunteacher* um período de recreação (*vou brincar / hoje é dia de brincar*). Assim, além de não conseguir se estabilizar no lugar de voluntário, por ser um estranho na instituição, o *volunteacher* também não consegue se encontrar no lugar de professor. A autoridade e respeito que esperava obter a partir desse lugar não corresponde à reação dos alunos (*hoje é dia de brincar*).

A formulação a seguir também mostra um professor voluntário que não consegue legitimar sua posição:

> [F.29] é uma hora de aula que para ser produtiva a gente precisa de uma certa disciplina... né?... então eu acho que isso... talvez também tenha: incomodado um pouco né?... parece que aquela... **não sei se é aquela ( )... "ah... isso é extra-curricular... isso não é a escola"**

> então... não fica um pouco aquela... **aquele momento... bagunça**... ah... vou conversar com a minha amiga... vou fazer isso... senti um pouco isso... que às vezes não... não era tão levado a sério... (V.8)

Uma das expectativas comuns em relação a um professor, de qualquer matéria escolar, é que ele ou ela seja capaz de manter a disciplina dentro da sala de aula. A voluntária, identificando-se com essa representação de professor, busca fazer com que os alunos mantenham uma certa disciplina durante o período de uma hora que corresponde a sua aula. No entanto, a voluntária acredita que a atividade que ela desempenha é vista, pelo olhar do outro (os alunos), como algo que não precisa ser levado a sério. Desse modo, a representação de seu papel como professor voluntário fica comprometida. Ela não consegue ser vista com a seriedade que, para ela, seria necessária para o lugar que busca ocupar.

A professora voluntária acredita que seu papel não é *tão levado a sério* pois os alunos atribuem ao seu curso o caráter de atividade *extra curricular*, atividade que *não é escola*. Podemos inferir aqui a presença de um não-dito que poderia ser formulado através do seguinte enunciado: “na escola, a atividade seria levada a sério”. Esse enunciado, por sua vez, contradiz um outro, presente no imaginário que constitui alunos e professores, e que poderia ser elaborado da seguinte forma: “na escola, inglês não é levado a sério”. A contradição também está presente na própria atuação da professora voluntária: se sua formulação deixa escapar o não-dito sobre o sucesso do ensino na escola (na escola, a atividade seria levada a sério), o que a motiva a trabalhar na OEI? O que justifica o ensino de inglês dentro de uma ONG, se o ensino na escola é a modalidade que é levada a sério pelos alunos?

Esse caráter fluído de seu lugar (ora professor, ora voluntário, ora nem um nem outro), parece fazer com que o *volunteacher* busque legitimar sua prática

aproximando-se do lugar que é legitimado por uma instituição: o lugar de professor profissional. Vejamos:

> [F.30] a attendance deles melhorou muito... como eles veem que **eu não falto** ( )... eles também não faltam... (V.2)

> [F.31] bom... eu faço... eu **faço... testezinhos meus** né? (V.5)

O trabalho voluntário é muitas vezes visto como algo menos estável, que não exige o mesmo comprometimento de um trabalho fixo, remunerado. O voluntário pode interromper suas funções sem que precise obedecer a regulamentos legais. Para se distanciar dessa representação, o voluntário, em [F.30], mostra como seu comprometimento se assemelha ao que é esperado de uma trabalhador remunerado, comprometido (*eu não falto*). O voluntário busca legitimar sua atuação aproximando-se da representação de professor profissional.

A realização de atividades tipicamente desenvolvidas por um professor profissional também pode ajudar o *volunteacher* a legitimar seu trabalho. Em [F.31], a voluntária comenta que faz seus próprios “testezinhos”. A OEI não possui e não encoraja seus voluntários a realizarem testes ou outros tipos de avaliações. No entanto, a voluntária decidiu criá-los. Acredito que sua decisão foi motivada pelo desejo de tornar seu lugar mais estável, mais próximo ao do professor enquanto profissional socialmente legitimado. Ao mesmo tempo, o diminutivo utilizado nessa formulação (*testezinhos*) atribui a esses testes o caráter de atividade sem valor significativo. Não são testes que foram elaborados com preocupações pedagógicas, com a intenção de avaliar o aproveitamento dos alunos e traçar os passos do professor para que ele possa auxiliar o grupo; são apenas *testezinhos*.

O conhecimento da língua inglesa é outro fator que parece legitimar a atuação dos *volunteachers:*

> [F.32] então... mas é assim... quer dizer... **não tenho formação nenhuma... eu sei falar muito bem inglês**... éh... eu vou muito para lá...(V.5)

Durante a realização das entrevistas com os voluntários, questionei-os sobre a experiência que tinham com a língua inglesa. A grande maioria mencionou cursos em escolas de idiomas consideradas boas, viagens ao exterior, o uso do inglês em seus empregos atuais, entre outros elementos que atestam a sua habilidade em se comunicar naquela língua; [F.32] exemplifica um desses momentos.

Logo após expor que não tem "formação nenhuma", a voluntária, em [F.32], diz que "sabe falar muito bem inglês". Nenhuma conjunção é utilizada para relacionar as duas sentenças, elas aparecem como elencando características do voluntário (eu *não tenho formação nenhuma /* eu *sei falar muito bem inglês*). No entanto, a ordem na qual as sentenças são enunciadas permite inferir uma relação adversativa que poderia ser elaborada no seguinte enunciado: "eu não tenho formação nenhuma, *mas* sei falar muito bem inglês". A fluência em língua inglesa surge como o que credencia a voluntária a ensinar o idioma. Sabemos que, para muitos alunos, um bom professor de língua estrangeira é aquele capaz de utilizar essa língua como se fosse um falante nativo. Dessa forma, o voluntário, que não possui a formação acadêmica exigida para a atuação como professor profissional, pode legitimar sua atuação, pois há, nas formações discursivas de alunos e professores (voluntários ou não), um enunciado que poderia ser elaborado como "para ser bom professor de língua estrangeira, basta ser um falante competente da mesma".

Após essas considerações sobre as representações de professor e de voluntário presentes nos dizeres dos *volunteachers*, e dos apontamentos sobre a instabilidade do lugar por eles ocupado, passaremos a análise de formulações que nos permitem observar como *aluno* e *língua inglesa* são representados nos dizeres dos *volunteachers*.

CAPÍTULO 3

Representações de *Aluno* e *Inglês*

No capítulo 2, discutimos as representações de professor voluntário presentes nos dizeres dos próprios *volunteachers*. Neste capítulo, abordaremos, a partir das falas dos voluntários, as representações de elementos externos ao *volunteacher,* mas que também se relacionam a ele: o aluno e a língua inglesa.

3.1 – Representações de aluno

Como apresentamos na introdução, nosso trabalho se baseia em autores que postulam que, por sermos atravessados pela língua, somos formados por diferentes fragmentos de discurso. Para esses autores, através da língua e da representação imaginária que fazemos do outro e do olhar desse sobre nós, criamos o conceito de quem somos, de qual é a nossa identidade.

Dessa forma, acreditamos ser pertinente analisar as maneiras pelas quais os alunos da OEI são significados no dizeres dos *volunteachers*, já que tais elementos poderão influenciar as representações que esses estudantes têm de si e que outros terão sobre eles. Representações, que como vimos na introdução, formarão/transformarão continuamente suas identidades.

Um elemento que chama a atenção nos dizeres analisados é o fato de que as formulações a respeito dos alunos os predicam principalmente pelas suas carências. Suas carências fazem com que eles sejam diferentes do *volunteacher*, que não sofre a falta dos mesmos elementos. Por essas diferenças, podemos observar que o

aluno é, por vezes, representado como *aquele que vive outra realidade.* O efeito de sentido de diferença entre as realidades de alunos e voluntários parece ser provocado, muitas vezes, por metáforas espaciais[20]. Vejamos:

> [F.33] abre **os horizontes deles** ... por exemplo... eles têm uma visão da **comunidade dentro do Jaguaré**... eles não sabem nem muito bem o que que é o shopping Eldorado... sei lá... não sei... então assim... para eles... falar de um outro país é algo... "NOssa"... entendeu?... é muito diferente... saber que têm outras culturas... outras maneiras de ver as coisas... de perceber as coisas... de sentir as coisas... então... para eles é um universo que:: se::/ ajuda também a sonhar **um pouco**... então de certa forma ajuda **um pouco** na fuga também de uma rotina **um pouco** cruel... ah... e também... **amplia horizontes para o mundo que existe *lá fora***... né?... (V.4)

> [F.34] tem crianças às vezes que a gente dá aula que **nunca nem atravessou a ponte** né?... não sabe nem onde é que fica outro bairro... então é uma forma dela conhecer outros lugares do mundo até né?... (V.4)

Em [F.33], o uso do pronome *deles* (*abre os horizontes deles*) marca linguisticamente a existência de um horizonte, um espaço, que não é *meu* (do voluntário), nem *nosso.* O voluntário se posiciona fora do ambiente que irá comentar, fora do território do aluno. Em [F.33] e [F.34], os alunos são representados como aqueles que somente visualizam o horizonte de suas comunidades, limitadas dentro do bairro no qual vivem. Nem mesmo outros locais públicos próximos as suas residências são conhecidos. A realidade do aluno e o mundo ao qual ele tem acesso

---

[20] Entendemos por metáfora a figura de linguagem que consiste em utilizar uma palavra fora do seu contexto convencional, atribuindo a ela nova significação por uma comparação implícita.

são representados como pequenos, bem menores do que os locais nos quais voluntário pode circular. O terreno limitado dos alunos contrasta com o do voluntário. Os alunos sabem que, além de residir em outra localidade e ter acesso a outros espaços físicos, esse voluntário já esteve também em outros países. O aluno é representado como aquele que vive em uma comunidade, dentro de um bairro, sem acesso a outros ambientes, ao *que existe lá fora* ([F.33]), fora do espaço que lhe cabe.

O ingresso em outros espaços acontece, como sugere [F.33], através de aulas que permitem que o aluno aprenda a respeito de outros países e culturas. No entanto, esse acesso também será limitado. A presença da expressão *um pouco* (*sonhar um pouco / ajuda um pouco / uma rotina um pouco cruel*) indica que as expectativas de acesso a uma realidade diferente são pequenas. É um acesso que acontece através de um sonho, ou de uma fuga, e, ainda assim, de forma reduzida. A expressão *um pouco,* em *um pouco cruel,* pretende a redução de aspectos negativos da realidade atribuída aos alunos. A ajuda será pouca, o sonho será pouco, e isso parece estar de acordo com a necessidade dos alunos, pois suas rotinas são representadas, nesse caso, como *um pouco cruel*. A expressão *um pouco* que modaliza os resultados das aulas busca também suavizar o que há de negativo na rotina dos alunos. Porém, a palavra *cruel* traz uma memória de sentidos muito forte em seus aspectos negativos. A combinação de *um pouco* e *cruel* parece até mesmo contraditória, sugerindo que a tentativa de modalização em [F.33] deixou escapar uma percepção da realidade dos alunos como algo que é, na verdade, fortemente negativo.

A limitação espacial pretende ser quebrada através das aulas oferecidas pela ONG. Durante essas aulas, os alunos poderão perceber que há outras culturas,

outras formas de entender as experiências vividas. No entanto, os alunos, ao frequentar uma escola regular, deveriam já ter sido expostos a essas reflexões. Se cabe à ONG realizar a tarefa de romper as barreiras que limitam o acesso dos alunos a novos espaços, isso significa que a escola regular não está realizando tal tarefa. A escola é significada novamente pelo não-dito, que, nesse caso, poderia ser formulado como "a escola não ensina sobre diferentes culturas". Além disso, a própria existência de uma ONG de ensino de inglês faz com que a escola regular seja significada como aquela que não vai habilitar o aluno a se comunicar em inglês, e, dessa forma, deixará de possibilitar ao aluno o acesso ao mercado de trabalho e a condições que o permitam expandir seu espaço limitado.[21]

Ainda sobre a representação de aluno como *aquele que vive outra realidade*, diferente da vivida pelo voluntário, uma *realidade limitada*, observemos as seguintes formulações:

> [F.35] eles vivem em um **cantinho** aqui... então você expande esse conhecimento... deles da cidade... que eles/ ele parte da rua dele... para a cidade dele... eles fazem... eles fazem... é:... posters... cada um cria sua **cidade ideal**... o que tem... eles botam logo department... ah:... **police department**... é muito engraçado (V.5)

> [F.36] no começo é difícil... mas você tem que quebrar essa barreira de de:.. da vergonha... e o segundo... trazer algo mais plausível para o **mundinho** deles... assim que você colocar isso no **mundinho** deles aí acho que ele começa a ficar mais tranqüilo (V.1)

Ao localizarmos algo em um *canto* [F.35], imaginamos que esse algo esteja em um local retirado, limitado, que representa uma pequena parte do total de um

---

[21] Observaremos, em outros momentos, como a língua inglesa é representada como elemento necessário para o acesso ao mercado de trabalho.

espaço. Em [F.35], a palavra que descreve o espaço no qual vivem os alunos é *cantinho*, fazendo com que as características atribuídas a *canto* sejam acentuadas pelo uso do diminutivo. O uso do diminutivo em representações do espaço do aluno como *limitado* também é observado em [F.36]. Os alunos são descritos como aqueles que vivem em um *mundinho* no qual a língua inglesa deve ser inserida para que o aprendizado ocorra (*colocar isso no mundinho deles*). Os diminutivos em [F.35] e [F.36] provocam, ainda, o efeito de sentido de um espaço que é menor em valor. O aluno é, portanto, representado como aquele que habita um espaço limitado, de menor valor, e que não é compartilhado pelo voluntário (é o *mundinho deles,* o *cantinho* onde *eles vivem*). Podemos entender o *mundinho* dos alunos como representante do pouco conhecimento acerca do mundo que esses alunos possuem. São alunos que conhecem muito pouco sobre elementos que estão fora do seu espaço físico imediato. A escola regular parece ser caracterizada novamente, através do não-dito, como a instituição que não fornece aos alunos conhecimentos sobre espaços fora da comunidade que habitam.

Outra carência surge em [F.35]: os alunos são representados como *aqueles que carecem de segurança*. De acordo com a voluntária, ao imaginarem sua cidade ideal, os alunos procuram incluir rapidamente o *police department* nas suas criações. O dizer *eles botam logo ... police department* cria um efeito de sentido de urgência, de desejo. Os alunos incluiriam rapidamente em suas cidades ideais um elemento associado a segurança. Sabemos, através de jornais e outros meios de comunicação, que as regiões habitadas pelos alunos atendidos são consideradas violentas, e que a maioria das vítimas nesses bairros são jovens. Portanto, a representação em [F.35] de alunos como *carentes de segurança* é uma representação que podemos identificar em outros veículos midiáticos também, o que

provavelmente encoraja o aluno a incluir em sua cidade ideal algo que forneceria segurança.

Em relação ao fato dos alunos elencarem o Police Department como algo necessário em suas cidades ideais [F.35], a voluntária emprega a expressão *é muito engraçado*. Retomando outros contextos nos quais essa expressão é usada, poderíamos entendê-la como uma manifestação de surpresa, de estranhamento (é engraçado, é estranho, que eles coloquem o Police Department). Embora os voluntários enunciem de um lugar que diagnostica a comunidade dos alunos (a comunidade é representada como carente, composta por famílias desestruturadas, entre outras características), a voluntária se surpreende com o fato de os alunos incluírem um item relacionado a segurança em seu projeto. Para alguém que conhece a comunidade em questão, e que deveria, por isso, saber que se trata de uma comunidade onde muitos jovens são vítimas de violência, a surpresa com o fato mencionado não deveria ocorrer.

Ainda sobre o aluno como aquele que vive outra realidade, observemos:

> [F.37] tanto é que os meninos vivem pedindo para eu ver rap eu digo... “eu não traduzo rap para vocês... porque é uma... é uma **linguagem grosseira** e... e a a gíria que eles falam **eu não entendo**... **não entendo**”... é **outra língua**... é um/ o maior interesse que eles têm é em letra de rap... pode reparar... os rapazinhos... tanto é que eu dou a musiquinha de rap... (para a V6) você já deu a musiquinha de rap que eles adoram cantar?(...) é é... quer dizer... vale tudo né?... (V.5)

A voluntária identifica no pedido dos alunos algo que não faz parte de sua realidade, algo que ela diz não entender. O rap, estilo musical no qual os alunos identificam a língua inglesa e que gostariam de ver trabalhado em sala de aula (*vivem pedindo*), é caracterizado pela professora negativamente (*linguagem*

grosseira), como algo que não faz parte do inglês que ela conhece (*é outra língua)*. Nesse dizer, podemos perceber que, na verdade, não se trata de uma linguagem que a professora não conhece pois, se ela não conseguisse entender ao menos parte do sentido das letras, ela não teria como qualificá-las como grosseiras. Podemos inferir que a dificuldade para a voluntária está em lidar com o desafio de uma letra que, geralmente, contém expressões de cunho sexual ou relata episódios violentos. Diante desse desafio, a letra de rap acaba sendo censurada e não sendo reconhecida como expressão legítima de um estrato social.

O rap que é admitido em sala foi elaborado para fins didáticos e faz parte de um material para ensino de línguas para adolescentes. O diminutivo utilizado para falar a respeito desse rap que é dado em sala (*eu dou a musiquinha de rap)*, pode ser interpretado como uma sugestão de que a letra é direcionada para um público infantil. No entanto, o diminutivo nesse enunciado parece trazer indícios de que, para a voluntária, essa música utilizada não tem grande valor. A música que é levada para a sala de aula se trata de uma versão caricatural do rap, é somente uma *musiquinha*. Por utilizar um rap "didático", em sala de aula, a professora acredita que está abrindo concessões e aceitando o que os alunos sugerem. O uso da expressão *vale tudo... né?*, cria o efeito de sentido de que a professora realiza o sacrifício que for necessário (até mesmo aceitar levar um rap para a sala de aula), para que os alunos se interessem. No entanto, o pedido dos alunos somente é atendido após o interesse deles por rap ser desqualificado e adaptado de forma a tornar-se aceitável para o professor também. O diferente, para a professora, trazido pelos alunos, não encontra espaço durante as aulas.

As realidades de alunos e voluntários são representadas como distintas também no que diz respeito ao acesso a oportunidades, como notamos nas próximas formulações:

> [F.38] e eu acho muito legal esse trabalho com crianças... que mesmo que... que assim... que **não tem às vezes tantas oportunidades**...né?... na vida... (V.6)
>
> [F.39] uma vez que tu conhece a realidade... né?... **aqui** a **realidade** onde **eu estou** atualmente... **aqui** na comunidade Jaguaré... é muito **boa**... ainda... comparada a outras realidades que são muito mais **cruéis** assim... ah:... mas quando tu conhece a realidade brasileira... principalmente... contrastes gigantes né?... tu... tu te dá conta da injustiça social que a gente está cometendo... todo dia né?... toda hora né?... então... é... eu tento fazer alguma coisa para minimizar essa **barreira entre... o... a pessoa que não tem oportunidade e aquela que teve tudo já de mão... mão beijada entre aspas...** (v.4)

O trabalho comentado em [F.38] é feito com um grupo definido de crianças; não são todas as crianças que se caracterizam como público alvo dessa atividade. O pronome relativo *que* associa a essas crianças a falta de *tantas oportunidades na vida.* Ao mesmo tempo em que uma falta de oportunidades é identificada, ela é modalizada pelas expressões *às vezes* e *tantas*. A falta de oportunidades não é absoluta, os alunos são representados como aqueles que não têm tantas oportunidades, o que nos permite inferir um não-dito que poderia ser formulado como “esses alunos têm alguma oportunidade”. O uso de *tantas oportunidades* abre caminho para uma comparação. Podemos questionar: esses alunos não têm tantas oportunidades em relação a quem? Como o tema discutido nas entrevistas é a educação, entendemos que os alunos não têm tantas oportunidades quanto outros

que recebem um tipo de educação formal diferente, que frequentam escolas que não são as públicas.

Em [F.39], percebemos também elementos relacionados ao espaço físico na representação sobre os alunos. A realidade dos alunos atendidos é aquela da região onde vivem (*aqui a realidade onde eu estou atualmente... aqui na comunidade Jaguaré*). A presença do voluntário naquela realidade é temporária, como indica o verbo estar (*a realidade onde estou*); a realidade daquele local não é a sua, é a dos alunos.

A situação da comunidade em questão é descrita como boa. No entanto, ao compará-la com outras realidades, o voluntário diz que há situações mais cruéis. O uso de *mais cruéis* implica uma comparação entre a vida na comunidade na qual ele trabalha e as outras realidades que ele está comentando. Esse comparativo cria o efeito de sentido de que a realidade da comunidade atendida é cruel (menos cruel que as demais, mas ainda assim, cruel). Há um conflito, portanto, entre a primeira representação dessa comunidade como tendo uma realidade boa, e então, como local de uma realidade cruel.

A imagem da *barreira* (*minimizar essa barreira*) também remete a um conceito de espaço físico. Os alunos estão localizados em um lado da barreira, não tendo acesso ao outro lado, onde estariam as oportunidades. Essa barreira, para o voluntário, deve ser *minimizada*. Observamos, portanto, que os esforços que serão realizados não irão remover a barreira, mas apenas diminuí-la. Esses dizeres corroboram a imagem que muitos alunos de escolas públicas têm de que nunca alcançarão as mesmas chances de outros alunos de escolas privadas. As pessoas localizadas nos lados opostos da barreira são, no enunciado, as *que não têm oportunidades* e *as que tiveram tudo de mão beijada*. Entretanto, notamos que o

voluntário busca corrigir o que disse, amenizando as facilidades que havia atribuído aos indivíduos que têm oportunidades na vida (*mão beijada entre aspas*). O dizer do voluntário traz indícios da resistência que temos em admitir que as pessoas tornam-se bem sucedidas por fatores que vão além do esforço pessoal. Como comentamos na introdução, estudos sobre a pós-modernidade nos localizam em uma era de "comparação universal". Com as divisões entre classes se liquefazendo, não temos mais esses grupos de referência nos quais ancorar nossas perspectivas de vida. Mesmo aqueles que localizamos como pertencentes às classes privilegiadas (que *tiveram tudo de mão beijada*) são entendidos como pessoas que não teriam obtido sucesso sem esforço. Habita nosso interdiscurso um enunciado que poderia ser formulado como "todos podem ser bem sucedidos, basta querer e se esforçar". Exemplos de homens e mulheres que tiveram uma infância pobre e conseguiram atingir uma posição de destaque na sociedade são exaltados diariamente nos veículos midiáticos, reforçando o conceitos de que *todos podem vencer* e de que *o fracasso na vida do sujeito é sua própria responsabilidade*.

Além de serem representados como aqueles que não têm oportunidades, os alunos também são entendidos como *aqueles que não acreditam que podem ter acesso a uma realidade diferente*. Na formulação que se segue, percebemos que eles carecem de estímulo para tentar mudar sua realidade. Notamos, também, a questão da "comparação universal" discutida anteriormente:

> [F.40] e também por ter vivido fora... muito tempo... eu queria passar um pouco da cultura para eles também... para servir de/ como se fosse um **estímulo** falando assim... olha o que **vocês podem** ter contato... **eu vim de onde vocês ... vocês são...** não tenho origem esplêndida não... pelo contrário... mas é para mos/é tanto para compartilhar o que eu aprendi... como também estimular e falar **vocês também podem**

> **chegar até esse ponto**... **vocês também podem** conhecer o país tal... o país tal... o país tal... então é esse/ foram esses os fatores motivadores aí. (V.1)

O voluntário se apresenta como um exemplo de alguém que conseguiu realizar seus sonhos, apesar de não ter nascido em uma família privilegiada financeiramente (*não tenho origem esplêndida*). Por isso, ele acredita que, ao falar sobre sua experiência de vida com a classe, poderá incentivá-los a buscar melhores oportunidades (*como se fosse um estímulo*). O que aproxima o voluntário dos alunos, nessa formulação, são suas origens, mas há uma diferença na escolha dos verbos utilizados para enunciar essa semelhança: "*eu vim de onde vocês...*" cria no ouvinte a expectativa de que a continuação será "*vieram*", ou "*vêm"*. No entanto, emprega-se o verbo ser (*vocês são*). Os alunos não somente vêm do lugar de origem mencionado pelo voluntário, eles pertencem a esse lugar, eles *são* de lá. A subjetividade, a identidade deles está ancorada nessa origem.

Embora tenha partido do mesmo ponto no qual os alunos se encontram, o voluntário se situa em um local diferente desses quando pensa no momento presente. Ele deseja mostrar aos alunos que é possível chegar a ter acesso às mesmas oportunidades que ele teve (*vocês também podem chegar até esse ponto*). Notamos, novamente, conceitos de espaço físico atrelados à representação dos alunos. Eles são aqueles que não estão no mesmo *ponto* que o professor voluntário. Há uma distância entre o local onde os alunos se encontram e aquele onde o professor está; os alunos devem, assim, vencer essa distância para chegar ao mesmo ponto que o professor.

Mas, apesar da origem em situação de desvantagem e da distância entre os alunos e o ponto no qual serão bem sucedidos, o voluntário enfatiza que é possível,

a esses alunos, vencer esses desafios. Em [F.40], *vocês podem* é utilizado insistentemente, trazendo indícios de que o enunciado “o sucesso e o fracasso são responsabilidades de cada indivíduo”, próprio da pós-modernidade, habita a formação discursiva desse *volunteacher*. Além disso, para que a reiteração de que os alunos podem conseguir ascender socialmente faça sentido, é preciso que ela dialogue com dizeres do interdiscurso que defendem a impossibilidade dessa mudança. Dessa forma, [F.40] traz indícios de que os alunos são representados também pela carência de confiança em si mesmos. O aluno é representado como *aquele que não acredita em sua capacidade de alcançar melhores condições de vida*.

As próximas formulações corroboram essa representação:

> [F.41] mostrar essas oportunidades para as crianças que não...não... vislumbram elas... não necessariamente apenas uma oportunidade também né?... mas também... **melhorar a auto-estima**... o... porque muitas vezes elas... **se sentem incapazes** de fazer **alguma** coisa... então... não deixa de ser mostrar uma oportunidade também né?... porque no momento em que tu diz **não**... **tu és capaz**... **tu podes fazer**... e tu mostra para ela que tu pode fazer... ela vislumbra uma oportunidade... então... na verdade na verdade se resume a oportunidade... mostrar oportunidade... para as pessoas que não vislumbram **nenhuma** oportunidade aí... para uma vida melhor... (V.4)

> [F.42] eu entendo que o **objetivo maior** é assim... além de **motivá-los**... de... enfim... **abrir a cabeça**... de **mostrar para eles que eles são capazes**... de dar toda essa **possibilidade**...(V.8)

A palavra oportunidade aparece diversas vezes em [F.41]. A formulação sugere que as oportunidades existem para todos, mas que os alunos não as

enxergam por não acreditarem em suas capacidades. No dizer *não... tu és capaz* o *não*, presente no início do excerto, dialoga com um dizer anterior, não presente na formulação, mas que poderia ser expresso como "alunos com o meu perfil não são capazes". Ao melhorar a auto-estima do aluno e convencê-lo de que ele é capaz, o voluntário acredita que poderá fazer com que as oportunidades se tornem visíveis aos estudantes (*no momento em que tu diz não... tu és capaz [...] ela vislumbra uma oportunidade*). A forma como o dizer está estruturado indica o poder que ele atribui a seu próprio dizer, capaz de produzir mudanças na realidade estagnada dos alunos. O poder de sua palavra seria capaz de produzir deslocamentos. É interessante notar, nessa formulação, a relação, já comentada, entre voluntariado, docência e religião. O professor voluntário, assim como os profetas, os padres e outros representantes religiosos, teriam sua palavra investida de um poder. Para que sua palavra provoque uma mudança, basta que ela seja pronunciada, não sendo necessária uma ação concreta.

A questão de tornar as oportunidades visíveis é realmente central. O voluntário repete a expressão *na verdade* para enfatizar que o que realiza tem como objetivo mostrar aos alunos as oportunidades. A importância desse objetivo também é reforçada através da representação dos alunos como aqueles que não conseguem enxergar *nenhuma* oportunidade para melhorar sua vida. Ou seja, sem a intervenção do trabalho do voluntário, os alunos podem continuar exatamente nas mesmas condições de vida, pois não enxergam *nenhuma* alternativa. As formulações [F.41] e [F.42] representam o aluno como aquele que pouco sabe de si (*não vislumbra nenhuma oportunidade* / é preciso *abrir a cabeça* deles e *mostrar que eles são capazes*) e, portanto, precisam ser guiados. Percebemos nesse dizer a pretensão do voluntário de conhecer os alunos melhor do que eles mesmos. O

voluntário acredita ser aquele que sabe o que é melhor para os alunos, aquele que sabe como retirá-lo de seu estado de estagnação.

A formulação seguinte, [F.42], também define como objetivo principal dos voluntários criar a motivação nos alunos. Encontramos novamente a representação de aluno como aquele que não acredita em si mesmo, que precisa ser motivado para realizar suas atividades. O trabalho do voluntário busca *abrir a cabeça dos alunos*. O termo *abrir a cabeça* cria o efeito de sentido de que estamos falando de pessoas que são resistentes ao aprendizado, a mudanças, ao novo, e que por isso mesmo possuem conhecimentos limitados. Enquanto não acreditam que as oportunidades existem para todos e que eles também podem alcançá-las, o aluno encontra-se com a *cabeça fechada*, resistente, limitado. Ao realizar esses objetivos da ONG, o voluntário estaria dando ao aluno *toda essa possibilidade*. Acredito que a palavra *possibilidade* em [F.41] cria um efeito de sentido semelhante ao criado com a palavra *oportunidade*, em [F.40]. Tanto *possibilidade* quanto *oportunidade* indicam a existência de mudanças que podem ser realizadas pelos alunos em relação as suas condições de vida, basta que eles acreditem e se esforcem.

Se por um lado o discurso de que todos são capazes pode ser benéfico, fazendo com que os alunos das classes menos privilegiadas sintam-se livres para buscar e alcançar melhores condições de vida, não podemos nos esquecer de que aqueles que não conseguirem resultados positivos vão sentir, de maneira ainda mais contundente, que não têm nada a que culpar por suas frustrações e problemas. Somos levados a crer que fatores como a diferença na quantidade de horas de educação formal, a diferença entre os recursos disponibilizados para alunos de escolas privadas e alunos de escolas de periferia, a falta de recursos materiais para ampliar seus estudos, a necessidade de trabalhar ainda na infância, entre outros

fatores randômicos ou sociais, não podem ser considerados complicadores na busca do sucesso. Como postula Bauman (2001, p.43):

> ...se ficam doentes, supõem-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriosos para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da auto-expressão e da impressão que causam. Isto é, em todo o caso, o que lhes é dito hoje, e aquilo em que passaram a acreditar, de modo que agora se comportam como se essa fosse a verdade(...). **Riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos; são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados**.[22]

Acredito que devemos, sim, motivar alunos a acreditar em seus potenciais. No entanto, é preciso fornecer a jovens de diferentes classes sociais meios para que possam ter semelhantes condições de acesso àquilo que anseiam para o seu futuro.

Ainda em [F.40] e [F.41], encontramos a escola regular, mais uma vez, representada através de sua ausência. Sabemos que os alunos frequentam a escola e, se não confiam em si mesmos até o momento, é porque ela não conseguiu cumprir com o seu papel de desenvolver e mostrar aos alunos seus talentos. A ausência da escola pode ser sentida na formulação seguinte também, na qual o aluno é representado como *aquele que tem dificuldades em atividades intelectuais*.

> [F.43] muito difícil de você sentar **fazer com que eles pensem**... que eles **desenvolvam**... se a gente der um trabalho para eles... ah... **escrever** alguma coisa... **completar**... ou... eles fazem... né?... dai ficam **quietinhos**... ai na hora que a gente quer que eles **pensem**... para

[22] Grifo nosso

> eles **acharem um resultado**... ai vira uma **bagunça**... porque dai acho que não sei se **eles não sabem como fazer**... como se comportar... entendeu?... então... ( ) é guiar... (V.7)

Os alunos são representados nesse dizer como jovens que resistem à realização de um trabalho mais intelectual, que envolva raciocínio. O voluntário tenta *fazer* com que os alunos pensem, mas percebe que essa atividade lhe oferece dificuldades. Por outro lado, as atividades que envolvem processos mais mecânicos, como *escrever alguma coisa* ou *completar* são realizadas. Há nesse dizer uma outra representação comum nas escolas em nosso país: a representação de bom aluno como aquele que se mantém *quieto* durante a aula. Durante a atividade que a professora identifica como realizada, os alunos permanecem *quietinhos*. Por outro lado, durante a atividade que é identificada pela voluntária como não realizada, atividade essa que envolve pensar e encontrar resultados, os alunos transformam a aula em *bagunça.* Se os alunos são convidados a encontrar um resultado, e esse trabalho pode ser feito em conjunto, podemos esperar que haja discussão de hipóteses e idéias entre eles. Cabe questionar se a *bagunça* é nesse caso uma total falta de envolvimento com o que foi proposto ou se os alunos estavam engajados na discussão do tema sugerido, mas sem permanecerem *quietinhos*.

Tentando entender a razão pela qual os alunos não conseguem realizar a atividade sem recorrer a bagunça, a voluntária diz acreditar que eles não sabem como se comportar e como realizar uma atividade que exige raciocínio e busca de resultados. Considerando que esses alunos também são estudantes regularmente matriculados em escolas regulares públicas, há um não-dito que se faz presente no dizer da voluntária, e que poderia ser expresso como *a escola não ensina a pensar, a encontrar resultados*. Além disso, se os alunos somente conseguem realizar

atividades mais mecânicas, podemos inferir que essas são as atividades com as quais estão acostumados. Dessa forma, a escola aparece como incapaz de realizar uma das tarefas mais comumente atribuídas a ela: a de desenvolver o raciocínio.

Observamos algumas formulações que significam a escola pela sua ausência, representando-a como instituição que não consegue cumprir com muitas das tarefas a ela atribuídas. Os alunos que frequentam essas escolas são, por sua vez, representados como jovens que não têm acesso à educação formal de qualidade. Além de carecerem de uma educação formal fornecida pelo sistema escolar, os alunos também são representados como carentes da educação fornecida pela família, como observaremos nas formulações que se seguem:

> [F.44] então **não tem uma/um** um programa que eles fazem que eles acham interessante... e:... que eles não... eu acho que é um pouco de falta de estrutura... né?... de família... essas coisas... e também de você pegar alguma coisa que seja interessante para eles... (V.7)

A voluntária em [F.44] lamenta que os alunos não considerem interessante nenhum dos programas a eles oferecidos. A exclusão de todos os programas (*não tem um programa*) traz indícios de que a instituição que se propôs a cuidar desses jovens provavelmente não buscou saber o que interessa a eles. Muitas vezes, as instituições de apoio buscam realizar com os atendidos aquilo que *elas* consideram necessário. No entanto, se considerarmos as formulações anteriores, nas quais os jovens são representados como aqueles que vivem outra realidade, podemos entender que a distância entre voluntários e alunos é grande, e, por isso, não podemos identificar ao certo o que interessa a esses alunos sem darmos voz a eles.

A falta de interesse dos alunos é atribuída, em [F.44], à falta de *estrutura, de família*. Alunos de famílias com baixo poder aquisitivo são geralmente

representados como jovens que não possuem uma estrutura familiar adequada, e essa representação traz consigo a representação desse aluno como sendo um caso difícil para a escola. Acredito que essa representação é partilhada pelos voluntários que, diante da dificuldade de fazer com que os alunos se interessem pelos programas oferecidos pelas ONGs, justificam o problema atrelando-o à falta de estrutura familiar, mesmo que, mais adiante, assumam que os programas oferecidos é que podem não ser interessantes aos alunos (falta *pegar alguma coisa que seja interessante para eles*).

Em [F.45], a voluntária relata que, além da OEI, participa de um outro projeto através da empresa na qual trabalha.

> [F.45] a gente ensina na verdade um pouco do mundo corporativo tipo é um plano que chama empresa em ação então são executivos... que introduzem para eles... ah... um pouco de oferta e demanda... produção produtividade... negociação... estratégia de marketing... então para eles terem um pouquinho de contato com o que **eles não têm em casa**... então a ideia é essa... a gente vai em escolas municipais... onde o modelo deles é o **pai e a mãe sempre... não graduados.**.. então enfim... a gente dá um **outro escopo de vida** (V.2)

O projeto em questão tem como objetivo apresentar aos alunos alguns aspectos do mundo coorporativo. A necessidade de expor os alunos a esses temas justifica-se, segundo a voluntária, pelo fato de que os alunos não têm contato em casa com pessoas que conseguiram continuar seus estudos e finalizar o ensino superior (*pai e a mãe sempre... não graduados)*. As famílias desses estudantes não fazem parte desse chamado mundo coorporativo e, consequentemente, trata-se de uma esfera distante dos alunos. Oferecendo o contato com elementos que fazem

parte do trabalho em uma empresa, o programa pretende possibilitar aos alunos um novo *escopo*, um modelo alternativo de vida. Essa formulação, como pudemos observar em formulações anteriores, também atribui à palavra do voluntário o poder de provocar deslocamentos; basta que o voluntário fale a respeito do funcionamento do mundo coorporativo para que ele dê ao aluno um *outro escopo de vida*.

Podemos inferir que, pelo fato de os pais não serem graduados, os alunos teriam somente esse modelo de vida a seguir, o de pessoas que não conseguiram ingressar no ensino superior. Contudo, se atentarmos para as outras representações de alunos de escola pública, presentes não só neste trabalho mas em outros, veremos que os dizeres que circulam sobre esses alunos já os colocam na posição daqueles que não terão acesso ao ensino superior, independentemente do modelo familiar que possuem. Os dizeres sobre esses alunos frequentemente versam sobre o fato de não terem adquirido conhecimento suficiente para ingressar em uma universidade pública, de serem alunos que nem mesmo tentam realizar vestibulares para universidades gratuitas, de não conseguirem pagar pelos custos da realização de um curso superior particular, de terem de ingressar no mercado de trabalho desde cedo e não conseguirem administrar estudo e trabalho, entre outros. Recentemente, durante a campanha presidencial de 2010, percebemos que as propostas apresentadas para esse público, para os chamados *filhos das famílias mais pobres*, estavam relacionadas a oferecer-lhes acesso ao ensino técnico profissionalizante. Muito pouco foi dito em relação à melhoria do ensino para que esses alunos tenham acesso às universidades públicas.

Encontramos o aluno representado como aquele que *carece de estrutura familiar* também na formulação que se segue:

> [F.46] eles não não dão valor... mas eu acho que isso ... **uma parcela**... **uma boa parcela.**.. eu acho que **vem de casa**... não existe... acho que a **consciência** do quanto é importante... de se ter o estímulo né?(V.8)

Os alunos não dão valor às aulas de inglês oferecidas pela OEI. Para tentar explicar essa situação, a expressão *uma parcela* é utilizada. Não nos é dito a que se refere essa parcela, mas podemos inferir que se trata de *uma parcela de culpa*. Na sequência, essa parcela se transforma em *boa parcela*, e sua origem é atribuída à casa dos alunos, ou seja, as suas famílias. As famílias são representadas, assim, como as grandes culpadas pelo fato de os alunos não valorizarem o ensino de língua inglesa, pois não têm consciência da importância dessa atividade.

Entretanto, ao considerarmos outros sentidos a respeito de jovens residentes em áreas da periferia, percebemos que a responsabilidade pela falta de valorização do ensino de língua inglesa pelos alunos deve ser discutida considerando outros fatores. Sabemos que muitos dizeres sobre os estudantes atendidos pela ONG os significam como trabalhadores que ocuparão cargos que não exigem conhecimentos acadêmicos, que muitos deles não conseguirão empregos em grandes empresas e sobreviverão com empregos considerados *menores.* Dessa forma, se o aprendizado do inglês é, na maioria dos casos, atrelado justamente às ocupações que não fazem parte do leque de possibilidades dos alunos, não deveria nos surpreender a falta de valorização mencionada.

Discutimos nesse item as representações de *aluno* presentes nos dizeres dos voluntários. Observamos que os alunos são representados principalmente pelas suas carências, e que metáforas espaciais presentes nas formulações analisadas significam os alunos como jovens que vivem uma realidade diferente daquela vivida pelos voluntários. As aulas da OEI são representadas como o elemento que

possibilitará a mobilidade dos alunos, para que tenham acesso a novos espaços. O inglês seria, em algumas dessas formulações, o item necessário para o ingresso no mercado de trabalho. Contudo, essa representação de língua inglesa é somente uma das representações desse idioma. A análise dos dizeres dos *volunteachers* revelou outras, que passaremos a discutir no próximo item.

3.2 – Representações de *Inglês*

Como mencionamos no capítulo anterior, os voluntários que participam da OEI, muitas vezes, também atuam ou já aturaram em grandes empresas. Sabemos que nessas empresas circulam diversos dizeres sobre a língua inglesa e o seu ensino-aprendizado, os quais habitarão as formações discursivas dos *volunteachers*.

No entanto, dizeres sobre a língua inglesa não se limitam ao espaço do mundo coorporativo. Estamos também expostos a enunciados sobre a língua inglesa que circulam no meio educacional, em peças publicitárias e em outros veículos de comunicação. Esses dizeres fazem parte da memória discursiva do brasileiro e habitam o interdiscurso.

Nesse item, analisaremos alguns dizeres dos voluntários a respeito da língua inglesa, identificando quais representações de língua inglesa se fazem presentes em seus dizeres e observando quais regiões do interdiscurso são colocadas em funcionamento para que elas façam sentido.

O aprendizado da língua inglesa geralmente ocorre na escola regular ou em uma escola de idiomas. A OEI, ao se configurar como um novo espaço para essa prática, terá o ensino de inglês realizado sob sua responsabilidade, representado,

muitas vezes, na sua relação com o ensino nos outros dois espaços mencionados (escolas regulares e de idiomas).

Podemos identificar, nas próximas formulações, a representação do ensino de inglês na OEI como sendo *mais comunicativo*, em comparação ao ensino em escolas regulares:

[F.47] nós não damos **nada de gramática** porque **já a escola... dá muita gramática** (V.5)

[F.48] V5: é por isso que eu digo... é o negócio... **eles dão a gramática** e **nós damos o desembaraço** para eles chegarem... conseguir ter um... **pedir uma informação**...

[F.49] ele é bom porque ele é bem/ é de forma assim **dinâmica**... né? Tem **situações** assim do **do dia-a-dia**... é até por/ pela falta de de de tempo né? que a gente tem... então assim **não dá para se aprofundar muito na gramática**... então seria mais realmente o básico (V.6)

As formulações [F.47] [F.48] e [F.49] filiam-se a um enunciado que circula, entre outros espaços, em mídias que promovem cursos de idiomas. Esse enunciado poderia ser elaborado da seguinte forma: *aprender inglês é aprender a comunicar-se em situações reais.* Nas últimas décadas, desde que a abordagem comunicativa passou a ser adotada pela grande maioria das escolas de idiomas e materiais didáticos, o ensino que privilegia questões gramaticais passou a ser visto como um impedimento para a comunicação fluente. As metodologias consideradas modernas devem auxiliar o aluno a “dominar” a língua como um veículo de comunicação para ser utilizado naturalmente, sem que o aluno se preocupe demais com padrões gramaticais. Ao mesmo tempo em que se filiam ao enunciado exposto (aprender inglês é aprender a comunicar-se em situações reais), as formulações localizam na

escola regular o espaço onde o aprendizado não ocorre da forma como deveria. Na escola, de acordo com as formulações, o ensino é pautado pelo foco em questões gramaticais. A diferença entre as práticas realizadas na OEI e as realizadas nas escolas regulares fica clara na oposição estabelecida pelo uso dos pronomes “eles” (*eles dão a gramática*) “nós” (*nós damos o desembaraço*). Não podemos deixar de notar aqui o professor da escola regular sendo representado como aquele que tenta ensinar a língua inglesa através de uma forma que não é eficiente.

Especialmente em [F.48], podemos perceber que a língua é considerada um instrumento de comunicação. Entender as línguas como mero veículo para troca de informações (*pedir uma informação*) não permite que a complexidade do encontro com uma segunda língua seja trabalhada. Em outro momento de nossa análise veremos como, em outras formulações, a aprendizagem de uma língua está relacionada a itens lexicais para troca de informações emergenciais.

A formulação [F.50] também aponta a escola como um espaço no qual não há comunicação em língua estrangeira:

> [F.50] V5: eles adoram o flip-flop[23] ((risos)) claro... porque a a e nenhuma professora de inglês na escola vai usar e ensinar o flip-flop... então... quer dizer... então ele... ele sabe o flip-flop e não esquece nunca mais...
> V6: ainda mais porque **na escola regular** também **a professora não fala muito**... **o aluno não fala muito**...

Em [F.50], o responsável pelo ensino de inglês na escola regular é identificado por um ser do sexo feminino: *a professora*. O lugar de professor,

[23] Em referência a uma aula na qual a professora ensina esse item lexical. Ela diz que os alunos gostam de aprendê-lo.

principalmente no ensino fundamental, é construído como ocupado preferencialmente por mulheres. A representação de professor como o *modelo a ser seguido*, *missionário* (discutida no capítulo 2) há muito habita o imaginário social. Essa representação geralmente remete à figura da mulher que, ao ser representada como mais amorosa, paciente e maternal, estaria melhor qualificada para trabalhar com alunos de menor faixa etária.

Essa *professora,* apontada em [F.50], não corresponde ao ideal de professor de língua estrangeira de acordo com as metodologias modernas, pois ela "não fala muito". Podemos entender que essa professora não fala muito, pois é mais reservada, não conversa muito com os alunos. No entanto, o efeito de sentido que parece predominar nessa formulação é o de que a *professora não fala muito inglês*. Ou seja, ela não possui habilidades comunicativas na língua estrangeira que se propõe a ensinar. Essa característica é apresentada paralelamente a um dizer sobre o aluno: *a professora não fala muito* e *o aluno não fala muito*. Parece haver nesse dizer uma relação de causa e efeito entre o fato de a professora não ter a habilidade de falar inglês e os alunos não conseguirem se comunicar nessa língua.

Frequentemente, o fato de o professor não saber falar fluentemente a língua inglesa é apontado como a razão pelo fracasso no ensino dessa língua nas escolas. Essa característica é discutida sem que questionamentos sobre outros aspectos sejam feitos. Por exemplo, durante os programas de estágio realizados para a obtenção do certificado de graduação, pudemos conhecer professores que atuavam tanto em escolas de idiomas (nas quais foram admitidos por serem considerados fluentes) e em escolas regulares. Os dizeres desses professores também representavam o ensino de inglês nas escolas como mal sucedido. Nesse caso, o

argumento que defende a falta de fluência dos professores como a razão pelos maus resultados obtidos pelos alunos em escolas regulares não se sustenta.

Ainda sobre os contrastes, elencados nos dizeres dos *volunteachers,* entre as escolas regulares e a OEI, podemos considerar a formulação a seguir:

> [F.51] então... eu acho a metodologia... muito boa... né?... assim... eu lembro quando eu fiz o primeiro workshop... de você trabalhar justamente algumas atividades né?... **não ficar tão focado em... éh:... o escrever... o decorar**... e sim através de **brincadeiras**... de **jogos**... de coisas um pouco mais **lúdicas**... para que eles de fato assimilem... né?... então assim... **não existe também aquela obrigatoriedade.**.. uma vez que não existe uma **prova**... então... assim... **não é obrigado a decorar sem saber o que está fazendo** (V. 8)

As responsáveis pela OEI organizam workshops nos quais os candidatos a voluntário são orientados a respeito das atividades que devem ser realizadas em suas aulas. Em [F.51], percebemos que o conteúdo a ser ensinado deve ser oferecido através de *jogos* e *brincadeiras*. O ensino de inglês na OEI é, portanto, representado como *atividade lúdica*. A grande concorrência entre os institutos de ensino de idiomas parece haver promovido, através das propagandas veiculadas pela mídia, o ensino de inglês como algo que deve ser necessariamente divertido, sem rotina, dinâmico. Essas características são geralmente atribuídas aos jogos e brincadeiras que ocorrem na sala de aula de língua estrangeira. Atividades como essas podem, sem dúvida, ser utilizadas em momentos de uma aula para que o aprendizado se torne mais prazeroso. No entanto, estaríamos simplificando o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se acreditássemos que, somente através de atividades lúdicas, poderíamos dar conta das diferentes etapas envolvidas nesse processo.

Em contraste com essa representação, encontramos o ensino de inglês nas escolas regulares representado como sendo realizado através de atividades *sem sentido* (*obrigado a decorar sem saber o que está fazendo*) e que privilegiam a memorização de informações (*o escrever... o decorar*). Essa forma de ensino, que valoriza o aluno que memoriza informações, está relacionada, em [F.51] às avaliações que devem ser aplicadas nas escolas regulares (*existe uma prova*). Observamos aqui que o ato de avaliar nas escolas ainda é entendido como uma simples verificação de conteúdos memorizados. A capacidade que a avaliação tem de ser uma etapa no processo de ensino, que pode auxiliar o professor a tomar decisões quanto aos próximos passos para ajudar o aluno a atingir seus objetivos, não parece ser reconhecida.

Apesar das altas expectativas depositadas no ensino de língua inglesa, e que serão discutidas em breve, observamos que tanto na OEI quanto nas escolas regulares, o ensino-aprendizagem de inglês é representado como *pouco*. Vejamos as formulações a seguir:

> [F.52] é... eu acho assim... que embora eles falem que eles **aprendem mais aqui do que na escola**... eu acho... incrível porque eu ... a **nossa proposta aqui não é que ninguém saia falando inglês**... né?... e é **muito: muito pequeno mesmo** né?... **o pouco** que eles aprendem aqui... (V.2)

> [F.53] vamos explorar os dois lados então... éh... o aproveitamento deles... nas aulas de inglês do colégio... eu não conheço a realidade deles... mas eu sei o que eles me relatam... e o que eles me relatam é que **eles não aprendem quase nada**... nas minhas aulas de inglês... o que eles me relatam... eles dizem... nossa professor... **aprendi mais aqui com vocês do que na minha escola**... aprendi mais com uma hora da semana tua do que um ano inteiro... no colégio... (V.4)

Ao contrário de [F.48], que apresenta o ensino de inglês na ONG como sendo voltado para o desenvolvimento das habilidades orais (*e nós damos o desembaraço para eles chegarem... conseguir ter um... pedir uma informação*), [F.52] afirma que a proposta da OEI não é habilitar os alunos a se comunicar plenamente em língua inglesa (*a nossa proposta aqui não é que ninguém saia falando inglês*). Além disso, o que é ensinado e aprendido em termos de língua inglesa é representado como *pouco,* em [F.52]. O conceito de pouco ainda é intensificado pela maneira como o dizer é construído. Em "é muito: muito pequeno mesmo né?... o pouco que eles aprendem aqui", podemos entender que "o pouco que eles aprendem aqui é muito muito pequeno". Ou seja, o aprendizado é representado como *pouco*, e esse *pouco*, por sua vez, é caracterizado como *muito muito pequeno*. Portanto, o ensino-aprendizagem de língua inglesa na OEI é representado como algo muito limitado. Ainda assim, o ensino-aprendizagem na escola regular é, na mesma formulação, representado como algo ainda menor (*eles aprendem mais aqui do que na escola*). Em [F.53], a escola também é representada como o espaço no qual o ensino-aprendizagem é muito limitado (*eles não aprendem quase nada*), sendo mais limitado do que na OEI (*aprendi mais aqui com vocês do que na minha escola*).

A limitação atribuída aos resultados obtidos na OEI não aparecem como algo que frustra os objetivos da organização. Em diversos momentos nos dizeres dos voluntários entrevistados podemos encontrar indícios de que o ensino de inglês na OEI é oferecido aos alunos como outros itens são oferecidos em diversos trabalhos sociais. Para pessoas que carecem de alimentos, são oferecidas cestas básicas (o mínimo de alimento para que possam sobreviver). Para pessoas que não possuem abrigo durante o inverno, são oferecidos cobertores (o mínimo para que possam

suportar o frio durante as noites). No caso dos alunos que não possuem conhecimentos em língua inglesa (afinal, *eles não aprendem quase nada* na escola [F.53]), é oferecido o mínimo necessário para que ele possa "sobreviver" em um mundo globalizado. O inglês ensinado na OEI é, desse modo, representado como *o mínimo necessário*. Vejamos como essa representação aparece nas formulações que se seguem:

> [F.54] é **lógico** que... eu... o **aproveitamento... não é... muito grande**... né?... mas eu acho que as as... ah:... vamos dizer assim o:... **o coração** daquilo que está sendo dado... eles acabam absorvendo... né?... então de repente é assim **uma frase** que eles não vão lembrar a estrutura inteira da frase... mas vão lembrar... **uma palavrinha nova**... vão lembrar **a forma de perguntar**... então isso eu acho que acaba **atendendo bem a necessidade**... né? (V.8)

> [F.55] são **pinceladas** mesmo, né? (V.3)

> [F.56] **se eu conseguir o mínimo já... já é o... já é o suficiente** (V.7)

A constatação de que o aproveitamento dos alunos não é muito grande não surpreende o voluntário (*é lógico... o aproveitamento não é muito grande*). Itens lexicais ou frases prontas (*uma frase... uma palavrinha nova... uma forma de perguntar... pinceladas*) são consideradas suficientes para o público atendido e indicam superficialidade na abordagem da língua. Se esse *mínimo* que é absorvido atende *bem a necessidade*, como diz a voluntária, podemos entender que esse mínimo é o que os alunos necessitam, é *o suficiente*. Essa ideia é ainda reforçada pelo uso repetido do advérbio *já*. Ao pensarmos em outras frases nas quais esse advérbio é utilizado de forma semelhante (por exemplo: "se conseguir terminar parte

da tarefa, já está bom demais...” ou “se eu puder descansar por duas horas já é o suficiente...” etc), percebemos que ele se refere a uma situação em relação à qual o falante não alimenta grandes expectativas (o falante provavelmente não espera terminar a tarefa por completo, nem espera descansar por mais de duas horas, etc). O uso de já em *já é o suficiente* evidencia a falta de expectativas do voluntário para com o aprendizado de língua inglesa dos alunos. Acredito ser possível observar em [F.56] um não-dito que poderia ser formulado como: “esse aluno não conseguiria aprender muito na escola, então o mínimo que conseguir através da ONG será um ganho”.

A próxima formulação também valoriza o ensino de vocabulário como estratégia para o aprendizado dos alunos que frequentam a organização:

> [F.57] se vocês forem para os Estados Unidos... você está perdido... você chega para alguém... excuse me... bus stop?... alguém vai saber te dizer... você pergunta when?... mas eles vão entender... então... esquece... **esquece dos verbos**... **esquece essa coisa... que... que fica te segurando para falar o inglês perfeito**... você vai... você vai porque você/ é uma **questão de emergência**... então a pessoa... assim... é assim que eu dou... agora... (V.5)

Para a voluntária, em [F.57], os alunos devem aprender palavras consideradas essenciais para situações de emergência (*excuse me... bus stop... when*). Dessa forma, eles podem obter as informações que necessitam em uma viagem, por exemplo. Não é necessário que o aluno aprenda a formular sentenças completas (*esquece dos verbos*), pois ele não deve se preocupar em falar *o inglês perfeito*. Mais uma vez, elementos considerados gramaticais (*os verbos*) são caracterizados como impedimento à comunicação. O artigo definido *o,* antes de *inglês perfeito,* aponta para uma visão de língua como um objeto finito, cujos

contornos podem ser delimitados e que possui uma única forma considerada isenta de erros. Observamos nessa formulação uma representação muito comum sobre a língua como um conjunto que pode ter suas partes desagregadas, e que o aprendizado de todas as partes levaria ao conhecimento pleno da língua. Os alunos da OEI, como já vimos, terão acesso ao mínimo necessário desses elementos desmembrados *([F.54] vão lembrar... uma palavrinha nova; [F.57] excuse me... bus stop*), não há a expectativa que os alunos adquiram o todo da língua inglesa. Lembramos que esse conceito de língua como algo que pode ser apreendido em sua totalidade difere do conceito de língua com o qual trabalhamos, e que foi exposto na introdução deste trabalho.

Adquirindo somente alguns dos elementos lexicais da língua, os alunos já seriam capazes de utilizá-la para obter informações. Dessa forma, as formulações [F.48] (*conseguir ter um... pedir uma informação...*), [F.54] e [F.57] trazem indícios de que a língua é representada como *instrumento de comunicação* (*uma frase... uma palavrinha nova / é uma questão de emergência*). Christine Revuz (1998) brilhantemente contesta a concepção de língua como simples instrumento. A autora postula que, ao entrar em contato com uma segunda língua, o aprendiz já traz consigo uma longa história com sua língua materna. Revuz (1998) nos lembra que, mesmo antes de podermos falar, já somos falados pela nossa língua materna. Os adultos que nos rodeiam falam sobre nós quando somos bebês, atribuindo a nós qualidades, sentimentos, na tentativa de nos interpretar. A autora esclarece que as palavras que aprendemos em nossa primeira língua nos chegam através desse contato com o outro. Nesse processo, as palavras são carregadas não somente de sua significação linguística, mas também de cargas afetivas. Ao aprender a falar, a criança irá dizer algo sobre os valores que os objetos adquiriram para ela através da

linguagem que foi construída a partir do outro, investida de valores. Revuz (1998) observa que há um sistema linguístico, um código exterior ao adulto e a criança, que permite a tomada de palavra por um e por outro. Por meio desse código social, podemos “jogar” com o sistema linguístico, mas não “legislar” sobre ele. No entanto, a existência desse código não significa, afirma a autora, que a língua pode ser “instrumento de designação objetivo das coisas do mundo”, pois a língua não se separará jamais de sua “sedimentação afetiva”. Desse modo, não devemos entender o aprendizado de uma língua estrangeira como a simples aquisição de um novo instrumento, que será utilizado sem conflitos, pois:

> Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e a sua língua (REVUZ,1998, p. 220)

Há, ainda, um outro aspecto apontado por Revuz (1998) que se mostra relevante para o entendimento da próxima representação de ensino-aprendizagem de língua inglesa. As formulações a seguir representam o aprendizado de língua inglesa como algo que causa *vergonha e estranhamento*:

[F.58] mas no começo... acho que **por natureza**... as pessoas eles... com língua estrangeira eles têm um pouco de... **um pé atrás** né?... (V.1)

[F.59] tinham **vergonha de falar** um “a” em inglês... hoje em dia já falam... por pouco que seja eles falam “ah... quem quer falar isso”... “ah eu”... e eu nunca esperava que aquela/ aquele aluno iria falar eu... pelo contrário... então... no começo é difícil... mas você tem que quebrar essa **barreira de de:.. da vergonha** (V.1)

[F.60] ou têm **muita timidez... de falar**... de ler alto... a questão do inglês (V.8)

Revuz (1998) observa que, ao aprender uma língua estrangeira, o sujeito deve ligar três dimensões que não necessariamente convivem em harmonia. São elas: a “afirmação do eu” (pois o sujeito irá expressar seu *eu* em uma nova língua), o “trabalho do corpo” (o aparelho fonador será colocado em jogo para a articulação e entendimento de sons estranhos), e a “dimensão cognitiva” (o aprendizado exige um trabalho de análise e memorização de estruturas linguísticas).

A partir dessa observação, a autora irá postular que a aprendizagem de uma língua estrangeira se revela um processo delicado, pois,

> ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. (REVUZ, 1998, p.217)

Em [F.58], observamos que o voluntário identifica o estranhamento causado pelo encontro com uma língua estrangeira (*um pé atrás*) e o considera natural. No entanto, esse estranhamento parece ser algo que o voluntário não experimenta, pois quem sente receio em relação à língua estrangeira são *as pessoas*, são *eles*.

O desafio de articular novos sons aparece em [F.59] e [F.60] como algo que causa vergonha aos alunos. Revuz (1998) esclarece que, ao tentarmos articular novos sons, devolvemos ao aparelho fonador uma liberdade já esquecida. Além disso, os movimentos necessários para articular sons desconhecidos provocam sensações na região bucal, uma região importante no corpo erógeno. Isso, segundo a autora, pode ser verificado no fato de essa tentativa de articular novos sons provocar “risos explosivos” e “bloqueios”.

Na representação de ensino de inglês como o fornecimento do *mínimo necessário* para os alunos da ONG, observamos que a língua inglesa que pode ser aprendida pelos alunos que frequentam as ONGs é representada como limitada a alguns de seus itens lexicais e a algumas frases prontas. Não será um aprendizado que privilegiará a expressão de si. Desse modo, entre os três espaços nos quais o aprendizado de inglês poderia ocorrer (a escola regular, a escola de idiomas e a ONG), dois são descartados (a escola regular e a ONG) como opções para o aprendizado da língua de forma mais abrangente. Os cursos oferecidos por escolas de idiomas são representados, portanto, como a única opção para o aprendizado da língua de maneira bem sucedida. As formulações a seguir apontam a representação do aprendizado de língua inglesa como algo que *só pode ocorrer em escolas de idiomas*:

[F.61] o inglês... que na grande maioria das vezes essas crianças não têm possibilidade... de **aprender inglês em outro lugar**... (V.8)

[F.62] ela é uma das melhores...e... eu **até estou vendo um curso** para ela (V.3)

Sabemos que os alunos estão expostos ao inglês na escola e que, no caso daqueles que frequentam as ONGs parceiras da OEI, eles têm acesso ao curso oferecido pela organização. No entanto, em [F.61], um *outro lugar* aparece. Lugar ao qual os jovens atendidos não têm acesso. Podemos inferir que esse outro lugar é a escola de idiomas. O inglês, para os alunos da ONG, deve ser aprendido na escola ou na OEI, (ainda que o inglês nesses espaços seja representado como limitado) pois o *outro lugar* é um espaço que as crianças não terão meios de frequentar por não terem condições de arcar com os custos das mensalidades (elas *não têm*

possibilidade de aprender ali). A OEI parece ocupar, assim, o lugar simbólico da *única chance* que os alunos atendidos têm de aprender um pouco da língua inglesa; o *único lugar* no qual algum ensino aprendizagem de língua inglesa é possível para esses alunos.

De qualquer forma, havendo a chance de ingresso em uma escola de idiomas, essa deve ser considerada a opção preferencial. Como observamos em [F.62], mesmo a voluntária que trabalha com o ensino da língua inglesa na OEI e que tem como aluna uma jovem que apresenta bom desempenho (*é uma das melhores*) acredita que essa estudante deva buscar um curso de idiomas. A professora se dispõe a realizar essa busca para a aluna, mesmo não sendo essa tarefa parte de suas responsabilidades, como sugere o efeito de sentido provocado pelo advérbio *até* (*até estou vendo um curso para ela*). A formulação sugere que a aluna mereceria o acesso a um curso de idiomas como uma *premiação* pelos seus resultados.

Há atualmente uma grande variedade de escolas de idiomas, o que gera muita concorrência entre elas em busca de novos alunos. Analisando peças publicitárias dessas escolas, Carmagnani (2001, 130) postula que “a temática da globalização aparece em grande parte dos anúncios”. O discurso publicitário, segundo a autora, recorre ao discurso político e empresarial ao incorporar a palavra *globalização*. Os voluntários entrevistados certamente estão em contato com os discursos empresariais e publicitários a respeito da língua inglesa e de seu papel em um mundo globalizado. Percebemos a influência desses discursos nas formulações a seguir, nas quais a língua inglesa é representada como *língua universal*

[F.63] eu acho que o inglês é assim... é **a língua universal**... **qualquer lugar que você vá** do mundo... eu falo inglês e espanhol... mas éh:...

> é a língua que **qualquer pessoa** entende... entendeu?... **não importa... para onde você for**...(V.2)

[F.64] é a **língua internacional**... com que **todo mundo se entende**... (V.5)

O inglês aparece em [F.63] e [F.64] como uma língua que possibilita o entendimento entre pessoas de diferentes bagagens culturais e linguísticas. Não importa o local para onde o aluno decida ir (*qualquer lugar que você vá*), caso ele saiba se comunicar utilizando a língua inglesa, o entendimento entre ele e as pessoas do local onde se encontra estará garantido. A língua inglesa possibilitará a comunicação entre diferentes pessoas sem que haja desentendimentos (*qualquer pessoa entende / todo mundo se entende*).

Certamente, essa representação ignora toda a complexidade envolvida no encontro com uma segunda língua. Como explicitamos em nossa introdução, trabalhamos com o conceito de sujeito entendido como afetado pelo inconsciente e pela ideologia, apresentando uma fala que é constitutivamente atravessada pelo discurso do outro, marcado pelo espaço e pelo tempo e pela língua na qual produz sua fala. Ao se inscrever em uma língua estrangeira o sujeito entrará em contato com outras vozes, com outros confrontos, e esse processo terá um impacto em sua constituição enquanto sujeito. Mais uma vez, Revuz (1998, 223) pode nos auxiliar a entender melhor o encontro do sujeito com a língua estrangeira:

> A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio”, e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estilhaça ao contato

> com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra a coisa.

Como afirma Revuz, o encontro com uma segunda língua questiona nossa ilusão de que o nosso ponto de vista sobre as coisas é único, o que gera desconforto em certos aprendizes. Observamos, assim, a ingenuidade em se esperar que confrontos e desentendimentos entre falantes de línguas diferentes se apaguem no momento em que esses fizerem uso da língua inglesa.

A próxima representação de língua inglesa se relaciona com a anterior. Por ser representado como uma língua universal, o inglês também é representado como uma *língua que abre portas*.

[F.65] acho que o inglês ainda ... é o que predomina... né?... que **abre** mais caminhos para eles...(V.3)

[F.66] eu acho que é mais para: **abrir** os caminhos mesmo... os horizontes... (V.4)

[F.67] o inglês... é algo que... na minha visão... vai **abrir** horizontes para elas... vai **abrir** novas oportunidades... o **mercado de trabalho** não vai perguntar para ti quem que descobriu o Brasil... vai perguntar "**tu sabe falar inglês ou não**?"... então para o mercado de trabalho é mais valorizado o inglês... então isso ajuda na empregabilidade deles... ah... mas que um conteúdo de história que eles não vão usar... claro que depende da situação... mas... pragmatismo... inglês é mais forte... mais importante (V.4)

No item anterior observamos que os alunos são representados como aqueles que carecem de acesso a novos espaços, novos horizontes, que precisam ser guiados até as oportunidades existentes. Em [F.65], [F.66] e [F.67], percebemos que a língua inglesa será a "chave" para que o aluno abra o caminho que o levará às mudanças desejadas. O sentido das formulações [F.63] a [F.64] é possível pois, torna presente dizeres da esfera empresarial que habitam o interdiscurso. Esses dizeres atrelam ao conhecimento da língua inglesa as chances de sucesso profissional. Essa característica fica clara em [F.67], onde não somente uma ou outra empresa cobrará de um possível candidato o conhecimento da língua inglesa, mas sim todo o mercado de trabalho (*o mercado de trabalho ... vai perguntar "tu sabe falar inglês ou não?"...).* O efeito de sentido criado é o de que não há vagas para as quais o candidato não tenha que apresentar o conhecimento em língua inglesa. Esses fatores fazem com que o conhecimento da língua inglesa tenha maior valor do que outros conhecimentos escolares. Aquilo que o aluno sabe sobre história, por exemplo (*o mercado de trabalho não vai perguntar para ti quem que descobriu o Brasil*), não será capaz de lhe garantir acesso a um emprego. Somente o inglês pode oferecer ao candidato essa "chave". Percebemos que a banalização da aprendizagem atinge não somente as representações de língua inglesa, mas de outros conhecimentos também. Ao assumir que o aprendizado de história se resume a memorizar nomes e datas (*quem descobriu o Brasil?*), e que conteúdos sobre essa matéria não serão proveitosos no futuro de um jovem, estamos negando a ele acesso aos elementos mesmos que lhe permitirão questionar e refletir sobre sua posição de aluno dito *carente* e, então, conseguir "abrir" portas para mudanças mais efetivas.

Nas formulações que se seguem, observaremos que a representação de inglês como *língua que abre portas* é intensificada. A seguir, veremos a língua inglesa representada como *o mínimo necessário para a obtenção de um emprego*.

> [F.68] **o mínimo do mínimo** para você sabe?... conseguir um emprego é ou você ter um curso superior ou você ter uma segunda língua... não importa... se você trabalha como balconista de um restaurante... se você souber falar... hi... can I help you?.. já é um diferencial que você tem para **o seu outro colega** a hora que ele for te contratar que não tem um segundo idioma... (V.2)

O candidato a um emprego precisa apresentar um dos dois elementos essenciais para a obtenção de um emprego: um curso superior ou uma segunda língua (*o mínimo do mínimo*). No caso dos alunos atendidos pela OEI, que como vimos no item anterior são representados como jovens que não terão acesso a um curso universitário, a chance que eles terão para ingressar no mercado de trabalho é o aprendizado da língua inglesa, seja qual for a ocupação que eles consigam obter (*não importa... se você trabalha como balconista de um restaurante*). Eles não desejarão estar no lugar do candidato (*outro colega... que não tem um segundo idioma*) que será deixado para trás por não *possuir* um segundo idioma.

As formulações a seguir corroboram a representação em questão:

> [F.69] eu ainda acho que o inglês vai ser o... continuar sendo... o da vez... vai ser **premissa básica** e aí os outros vão ser diferenciais... coisa que antigamente o inglês era o diferencial... daqui para frente vai ser... você **tem que saber isso de qualquer maneira**... e espanhol e... sei lá... alemão... e... dependendo de qual é a sua área de atuação...(V.1)

[F.70] as pessoas já tratam isso como... a gente diz em inglês éh **given** né?... éh éh como **dado**... você entra em uma empresa multinacional... por exemplo... é **premissa** que você já saiba inglês... e por quê?... porque é o que se fala nos últimos anos e eu acho que vai se manter ainda como sendo a língua padrão para se entender entre entre diferente culturas (V.1)

O inglês é entendido como o pré-requisito para que qualquer processo de seleção tenha início, ele é a *premissa básica.* Não há, para o candidato a um emprego, a possibilidade de se abster de adquirir esse conhecimento. A obrigatoriedade expressa pelo verbo ter (*tem que saber isso*) é intensificada pelo uso da expressão *de qualquer maneira*. Ou seja, não há desculpas para a falta de conhecimento sobre a língua inglesa, o jovem deve encontrar os meios para aprender essa língua *de qualquer forma*.

Em [F.70], observamos, além da representação já comentada de inglês como língua universal (*língua padrão para se entender entre diferentes* culturas), o conceito de que a necessidade de se ter conhecimentos em inglês para ingressar no mercado de trabalho é uma informação que não é questionada, que já é *given,* é *dada.* Para o voluntário, isso acontece, pois o inglês é a língua utilizada nos últimos anos em ambientes empresariais. No entanto, é preciso questionar como o efeito de consenso a respeito dessa representação de inglês é obtido. Acreditamos que a presença dessa representação em diversos discursos que nos rodeiam é a responsável pela impressão de que “todos sabemos que essa é uma verdade”. Há regiões do interdiscurso que abrigam enunciados que poderiam ser expressos como “somente sabendo inglês um candidato pode conseguir emprego” e a cada novo dizer a esse respeito, que obtém sentido ao dialogar com essa região do interdiscurso, o efeito de consenso a respeito desse tema se torna maior.

Ainda sobre a representação de inglês como *o mínimo necessário para a obtenção de um emprego*, observemos [F.71] a seguir:

> [F.71] o inglês é meio **mandatory**... é **obrigatório** você ter acho que é o mínimo... que você tem que ter... claro que você não precisa ser perfeito... mas se você conseguir escrever um e-mail... se você conseguir atender um telefonema... éh... ou... enfim... **não importa a profissão** que eles venham a ter... e às vezes muitos deles **não têm condição de fazer faculdade**... então **se eles tiverem pelo menos um idioma**... já é uma coisa que diferencia ... que diferencia no mercado de trabalho...(V.2)

A língua inglesa é, também, colocada diante dos alunos como conhecimento que não é uma opção, mas sim uma obrigatoriedade. Não existe alternativa a não ser aprender essa língua, caso o aluno deseje ingressar futuramente no mercado de trabalho (*é mandatory / é obrigatório / é o mínimo*). Quanto aos alunos atendidos pela ONG, a necessidade é ainda maior, pois a alternativa que se apresenta em relação à língua inglesa é o curso superior e, como observamos no item anterior, entre as representações de aluno, não se encontra a representação de *jovem que realizará um curso universitário*.

A língua inglesa ocupa, nessas representações, um posição semelhante à dos cursos profissionalizantes. Como comentamos anteriormente, os alunos são representados como aqueles que não realizarão estudos acadêmicos e, cada vez mais, as chances de sucesso para eles são associadas à realização de cursos profissionalizantes. A maneira pela qual a língua inglesa é representada pelos voluntários sugere que a própria língua poderia ser representada como um conhecimento técnico, *como habilitação de um curso profissionalizante*. Assim como o curso de eletrônica habilita o aluno a realizar certas tarefas, também o curso

de inglês o faz (*conseguir escrever um e-mail... se você conseguir atender um telefonema*).

Observamos que, apesar das grandes expectativas em relação à transformação que pode ser operada através da atuação do voluntário, as escolhas que estarão disponíveis aos jovens atendidos continuam sendo limitadas. Não há, nos dizeres analisados, a perspectiva de que esses alunos poderão optar por prosseguir seus estudos após o Ensino Médio, ingressar em uma instituição de ensino superior de qualidade e escolher com liberdade quaisquer carreiras que desejem seguir. As opções disponibilizadas através do ensino do *mínimo do mínimo* de inglês serão colocações no mercado de trabalho que dificilmente serão ocupadas por jovens que tiveram um ensino considerado de qualidade, e não o acesso a estudos acadêmicos.

Tendo analisado as representações de *aluno* e *língua inglesa* presentes nos dizeres dos voluntários, retomaremos os principais momentos de nossa pesquisa para traçar algumas considerações finais a respeito do ensino de língua inglesa no espaço de uma ONG.

CONCLUSÃO

Partindo de uma inquietação motivada por minha percepção, em dizeres de diversos alunos, de que o estudo de inglês na escola pública tende a ser representado como inválido, interessei-me em investigar o papel de uma ONG, surgida como um novo espaço para o ensino desse idioma. Apesar da semelhança entre algumas condições da escola pública e da ONG (escassez de recursos especiais, alunos com o mesmo perfil, entre outros), essa organização aparece como alternativa que supostamente traria melhores resultados para o ensino de língua inglesa.

Decidimos analisar os dizeres daqueles que se propõem a ensinar inglês nesse novo espaço e investigar as representações de *professor voluntário, aluno e língua inglesa* presentes nessas falas. Antes, fez-se necessário compreender melhor como as ONGs surgiram em nosso país e quais os sentidos atribuídos a essas organizações. No capítulo 1, observamos que o sentido do termo *organização não governamental* oscila, podendo ser entendido como uma organização corrupta, uma organização filantrópica, uma entidade que gera a dependência de certas camadas da população a seus serviços, uma atividade que viabiliza maior independência e acesso a oportunidades por parte das comunidades carentes, uma máscara de políticas neoliberais, entre outras interpretações, por vezes, contraditórias.

As leituras realizadas sobre a origem das ONGs no Brasil nos permitiram compreender que muitas delas surgiram nos anos 70, antes mesmo de adotarem o nome ONG para sua identificação. Naquela década, houve a união entre agentes ligados à educação de base e a Igreja, buscando conscientizar o povo quanto a

questões políticas e quanto ao seu poder organizativo. Os locais para a realização das atividades desse grupo eram conhecidos como *centros*. Algum tempo depois, ex-militantes de outros movimentos populares e intelectuais que não puderam dar continuidade as suas carreiras, na época da ditadura, e juntaram a esses agentes. As ações dos *centros* passaram, então, a privilegiar a assessoria a movimentos populares. Com o tempo, os movimentos passaram a ser mais independentes, a Igreja diminuiu sua participação nesses grupos e os centros buscaram se institucionalizar. É nesse momento, em meados dos anos 80, que adotaram o nome ONG, pelo qual já eram conhecidos em círculos internacionais, e investiram em eficiência, buscando captar recursos do Estado e de outras agências.

Houve ainda, nos anos 90, um fenômeno de popularização do chamado *novo voluntariado*. O governo, admitindo que o Estado não era capaz de responder às demandas sociais, criou o programa *Comunidade Solidária* e passou a encorajar iniciativas da sociedade civil para o combate a problemas sociais. Todos eram convidados a participar de atividades como voluntários, não sendo necessário ter experiência ou dinheiro. Qualquer um, disposto a doar um pouco do seu tempo, poderia realizar algo.

Após compreendermos melhor o desenvolvimento das ONGs em nosso país, buscamos, no capítulo 2, entender as representações que constituem o *professor voluntário.* Observamos que essas representações podem ser divididas entre as que se aproximam mais de *voluntário* e *voluntariado*, e as que relacionadas com o *professor*.

Ao analisar as representações de voluntário, pudemos perceber a mudança que se operou nos dizeres entre os anos 60 e 70 e após o ano internacional do voluntariado, em 2001. Se naquelas décadas, como discutimos no capítulo 1, o

voluntariado era representado pelo seu caráter religioso ou político (época na qual os trabalhos sociais buscavam conscientizar o povo sobre seus direitos e encorajar movimentos reivindicativos), nos dias atuais, os dizeres sobre o voluntariado se encontram pautados pela discursividade de mercado. A influência do Mercado está, entre outros, na maneira pela qual o voluntário inicia suas atividades sociais, já que isso acontece, muitas vezes, através do seu local de trabalho. As empresas encorajam seus funcionários a dedicarem horas livres à caridade, argumentando que esse gesto lhe trará ganhos pessoais (maior satisfação pessoal e troca de experiências através de algo que lhe dê prazer, no tempo que dispõe). Além disso, o funcionário que realiza atividades voluntárias é mais bem-visto em sua empresa e em futuras oportunidades de trabalho. Ele será representado como uma pessoa que melhor se adapta a situações adversas (pois está acostumado ao trabalho voluntário, que geralmente apresenta condições difíceis de realização), que sabe trabalhar melhor em equipe e que possui maior sentimento de pertencimento à organização na qual trabalha. Dessa forma, o funcionário sabe que terá ganhos profissionais através do voluntariado. Ao mesmo tempo, a empresa que encorajou esse trabalho, pode agregar a sua imagem o valor positivo que o voluntariado possui em nossa sociedade. Os funcionários, através de horas de trabalho não remunerado, acabam trabalhando para o ganho de suas empresas. Ou seja, atividades que deveriam servir exclusivamente aos interesses das camadas menos privilegiadas da população passam a servir aos interesses da lógica de mercado também, aos ganhos de empresas privadas.

Nos dizeres analisados, encontramos indícios de que essa mudança reposicionou o foco do trabalho voluntário, que passou dos atendidos ao “eu” que realiza a atividade social. Em diversas formulações, a importância atribuída ao “eu”

voluntário como aquele que escolhe a atividade com a qual vai se envolver, tornando-se responsável pelos seus resultados, sugere que estamos diante de uma característica da pós-modernidade: o individualismo Se, como postula Bauman (2006), somos compelidos a construir nossas identidades (em um mundo no qual não podemos mais contar com padrões pré-estabelecidos por instituições como a família, a Igreja e as divisões sociais), entendemos que o ato de falar de si, posicionando-se como voluntário, auxilia os entrevistados nessa construção.

No entanto, apesar dessa mudança permitir observar que, ao contrário do que aconteceu em suas origens, os dizeres sobre o voluntariado pouco mostram interesses religiosos ou políticos, outra representação pôde ser identificada, segundo a qual ser voluntário é realizar uma atividade *sem esperar nada em troca* (nenhum tipo de ganho).

Indícios de que o *voluntariado* é representado como uma *atividade naturalmente desejada* também foram encontrados. Discutimos como a representação de brasileiro como *ser naturalmente afetuoso* habita o interdiscurso, desde o período da colonização, e como essa representação recobrou sua força durante os esforços nos anos 2000 e 2001 para encorajar o surgimento de novos voluntários. Ainda sobre essa representação, percebemos como ela acaba silenciando vozes que criticam a atuação das ONGs em nosso país. Essas críticas, discutidas no capítulo 1, perdem sua força, pois são direcionadas a atividades que são representadas como um impulso natural para fazer o bem. Criticá-las seria criticar o livre-arbítrio daquele que decidiu realizar atividades benevolentes. Consideramos esse um dos motivos pelos quais é difícil discutir as implicações de uma ONG que busca tratar da educação. Por ser desafiador criticar aqueles que se propõem a auxiliar jovens a obterem um pouco mais de conhecimento, acabamos

por não questionar o outro lado dessa atividade: ao assumirmos que alguns terão acesso a melhor educação através de uma ONG, devemos perceber que diversos outros jovens não serão atendidos por essa organização, e o problema que a ONG busca resolver será sempre tratado de forma limitada e localizada, sem a ambição da universalização de um direito.

Finalmente, discutimos a representação de voluntário como *aquele que doa*. A doação, nesse caso, se faz por meio do conhecimento que o voluntário se dispõe a *passar* para os atendidos por uma ONG. Mais uma vez, notamos a *primazia do eu* nos dizeres analisados, indicando que o foco das atividades não está no que os grupos atendidos por trabalhos sociais precisam, e sim, no que os voluntários podem oferecer a esses grupos.

Observamos como os voluntários, em algumas formulações, parecem entender que foram privilegiados por terem tido acesso ao aprendizado da língua inglesa e devem, por isso, devolver esse conhecimento à sociedade. Há ainda, nessa representação, a presença de elementos do discurso religioso, mostrando que a presença da Igreja na história das ONGs no Brasil deve ser considerada do ponto de vista discursivo também.

Entre as representações de *volunteachers* que se relacionam ao lugar do *professor* está a representação de professor voluntário como *missionário*. O conceito de *vocação* aparece nas formulações dos *volunteachers* quando esses dizem não saber ao certo o que os *leva* a realizar suas atividades. As formulações apontam a existência de um professor voluntário que, assim como um missionário, tem como função *mudar a realidade* da comunidade na qual atua. Ele deve também, através da realização de uma tarefa *árdua* e que exige *resignação* e *persistência*, *conduzir* seu público às oportunidades. Nas formulações analisadas, o poder de ação do

professor parece ser o que determina, integralmente, o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Ao enunciar da posição de professor, os voluntários postulam o que deve ser feito por esse profissional e, através do não-dito, que subjaz diversas formulações, percebemos que o professor da escola regular é representado como aquele que não consegue guiar seus alunos às oportunidades, e a escola regular como o local da impossibilidade do aprendizado necessário para que o aluno consiga realizar mudanças em sua realidade.

Relembrando muito o papel dos primeiros professores urbanos, o *volunteacher* também é representado como um *modelo a ser seguido*, devendo atentar para sua *reforma interior*. O professor, nessa representação, é um *agente (trans)formador*. Percebemos a presença dos verbos *formar* e *transformar* nos dizeres que correspondem a essa representação. No caso dos dizeres que atribuem ao voluntário a tarefa de *transformar* os alunos, notamos a presença de um não-dito que qualifica a formação oferecida pela escola regular como precária, pois é necessário que, a partir da formação oferecida pela escola, a ONG opere uma transformação. Contudo, no caso das formulações que apresentam o verbo *formar*, a formação oferecida pela escola regular é representada como nula. O voluntário e o que ele promover em suas aulas será o ponto inicial do qual o aluno partirá em seu processo de formação.

Acreditamos haver nas representações apresentadas uma lógica que precisa ser problematizada: o ato de aprender inglês em uma escola pública é representado como um impossibilidade, pois a escola regular é um local que forma os alunos de forma precária ou nula. A ONG aparece para ocupar o local de ponto de partida na formação dos jovens atendidos. No entanto, como a ONG não é a instância oficial para o ensino do idioma, os resultados por ela alcançados, ainda que mínimos,

devem ser vistos como um ganho por esses alunos que, do contrário, não teriam resultado algum. Essa lógica se reproduz nos dizeres dos voluntários sem que um ponto fundamental seja discutido: somente um ensino de qualidade, oferecido universalmente e entendido como *direito* e não como *privilégio,* pode alterar a realidade dos estudantes.

As representações que ora colocam o *volunteacher* no lugar de *voluntário*, ora no lugar de *professor*, não produz estabilidade em nenhum desses lugares. Por vezes, os dizeres dos entrevistados mostram que eles não conseguem ser reconhecidos nem como *professores*, nem como *voluntários*. O *volunteacher* acredita ser visto com *receio* pelos alunos, que questionam sua motivação para ser um *voluntário*. Seu lugar torna-se desconfortável, ao ser recebido como um agente que está realizando um favor, praticando uma assistência que humilha aquele a quem deseja ajudar. Esse voluntário também é considerado um *estranho* dentro da organização na qual atua, pois não é a essa organização que se filia, e sim à OEI. Nos momentos nos quais a legitimação de seu papel falha, o *volunteacher* pode buscar validar sua atividade se aproximando do lugar reconhecido pela instituição educacional: o do professor profissional. Por isso, o voluntário busca realizar tarefas atribuídas a esse profissional (elaborar testes, exigir disciplina, ser comprometido). O conhecimento da língua inglesa também é evocado para credenciar sua atuação. Desse modo, um enunciado, que parece habitar a formação discursiva de alunos e professores, se faz presente: “para ser bom professor de língua estrangeira, basta ser um falante competente da mesma”.

Exploramos, então, as representações que constituem o *professor voluntário*. Acreditamos que, assim como algumas das representações de *professor voluntário* advêm das representações que tradicionalmente são atribuídas ao *professor*, as

representações de *professor* não são imunes às representações de *professor voluntário*. Desse modo, acreditamos que o fato de pessoas estarem desempenhando de forma *gratuita* um serviço pelo qual o professor é *remunerado* deve ser problematizado. Em qual outro campo de atuação, pessoas sem formação acadêmica podem se propor a realizar, voluntariamente, uma atividade para a qual existem profissionais? Poderíamos encontrar advogados voluntários que não fossem advogados por profissão? O mesmo poderia acontecer com médicos, engenheiros, e outros tantos profissionais? Não estaria a profissão de professor sendo representada como *atividade que não exige formação acadêmica específica*? Como uma atividade que pode ser desempenhada *por todos*? No caso específico dos professores de inglês, não estaria sua atuação sendo representada como simplesmente relacionada a sua habilidade em falar a língua?

Em algumas formulações, observamos que as tentativas do *volunteacher* de legitimar seu papel não fornecem a garantia de que sua atividade trará os resultados desejados. Alguns *volunteachers* percebem que seus trabalhos não produziram os resultados esperados e, então, dizem que suas atividades teriam sido bem sucedidas se tivessem sido realizadas dentro de uma escola regular. No início de nossa pesquisa, elaboramos a hipótese de que as representações negativas a respeito do ensino-aprendizagem de inglês dentro da escola regular fazem parte das formações discursivas de muitos em nossa sociedade e, consequentemente, eles acreditam que o aprendizado de uma língua estrangeira só será possível fora do espaço escolar. No entanto, podemos observar que, quando o ensino não alcança os resultados esperados em um novo espaço – o espaço das ONGs, no caso – há dizeres que passam a atribuir a escola o poder de realizar esse tipo de ensino, ignorando a contradição presente na própria prática do voluntário nesse caso. Afinal,

o que justifica sua atuação em uma ONG de ensino de inglês se é na escola que esse aprendizado funciona?

O trabalho realizado na OEI envolve, além dos professores voluntários, os alunos e a língua inglesa. Para compreendermos melhor o ensino de inglês no espaço de uma ONG analisamos, no capítulo 3, as representações de *aluno* e de *inglês* presentes nos dizeres dos voluntários entrevistados.

Observamos que os dizeres a respeito dos alunos predicam os aprendizes principalmente em torno de suas carências. Devido a essas carências, os alunos são representados como aqueles que vivem uma realidade diferente daquela vivida pelo voluntário. Muitas vezes, o efeito de sentido de diferentes realidades é obtido através do uso de metáforas espaciais. Essas metáforas representam o aluno como um jovem que tem acesso somente aos horizontes restritos de sua comunidade, e cuja expectativa de acesso a espaços maiores é limitada. A restrição a outros espaços pretende ser quebrada por meio das aulas oferecidas pela OEI e, dessa forma, a escola é significada como uma instituição que não está proporcionando aos alunos o necessário para sua mobilidade social.

Os dizeres sugerem que os alunos não acreditam na possibilidade de vencer as barreiras que os posicionam em seus locais limitados. Os voluntários dizem, por isso, que devem afirmar aos alunos que eles são capazes de alcançar seus objetivos. O poder atribuído à palavra do voluntário nas formulações é grande. Ao dizer aos alunos que eles são capazes, o voluntário acredita que imediatamente permite ao aluno vislumbrar novas possibilidades. Observamos que habita o interdiscurso desses voluntários um dizer que poderia ser formulado como *qualquer um pode alcançar seus objetivos, basta querer e se esforçar*. Se por um lado esse dizer pode ajudar o aluno a melhorar sua auto-estima e buscar seus objetivos, por

outro lado ele silencia o fato de que não há espaço para que todos sejam extremamente bem sucedidos, e que outros fatores, além da auto-confiança, influenciam o sucesso ou fracasso das ações humanas. O jovem poderá entender que, caso não consiga realizar seus sonhos, o único culpado é ele mesmo, não podendo buscar razões em circunstâncias exteriores. Desse modo, dificilmente esses alunos contribuirão para discutir o papel da escola pública e o compromisso que ela deveria ter com a garantia de boa qualidade e condições iguais de aprendizagem a todos os jovens.

As formulações que atribuem ao voluntário o poder de fazer com que os alunos enxerguem novas oportunidades também sugerem que os voluntários sabem quais os melhores caminhos para os alunos, como se conhecessem mais sobre os jovens atendidos do que eles mesmos. Quando os jovens não mostram interesse pelas atividades sugeridas pelos voluntários, surge nos dizeres a representação dos alunos como carentes de estrutura familiar adequada. As formulações sugerem que os alunos deixam de se dedicar às atividades que os voluntários consideram importantes, pois não têm a presença dos pais reforçando a importância delas. Alunos de baixo poder aquisitivo são geralmente representados como membros de famílias mal estruturadas e, mesmo sem conhecer diretamente os pais dos jovens atendidos, os voluntários assumem essa representação como válida.

A realidade dos alunos também é representada como diferente, no que diz respeito àquilo que apreciam. O *rap*, estilo musical que os alunos desejariam ver em sala de aula, não é reconhecido pelo voluntário como elemento que pode ser utilizado para o ensino da língua inglesa. Somente em uma forma caricatural, através de um rap feito para um material didático, esse estilo musical encontra espaço durante a aula. Ao modificarmos um estilo musical que é apreciado pelos

alunos que buscamos incluir, mostramos que não aceitamos aquele estilo como forma de expressão genuína de sua comunidade. Acreditamos que os voluntários precisam estar dispostos não só a transformar, mas a se transformarem, no contato com o diferente, aceitando o desafio de também trabalhar com as sugestões trazidas pelos alunos.

Nosso interesse em melhor compreender as maneiras pelas quais os alunos da OEI são significados no dizeres dos voluntários foi alimentado pelo contato com autores que problematizam o conceito de inclusão na educação - conceito extensivamente utilizado, mas pouco definido. Não há dúvidas de que aqueles que argumentam a seu favor visam o benefício dos considerados excluídos, mas a utilização desse termo sem que o mesmo seja submetido a um olhar crítico pode acirrar ainda mais o abismo entre “quem está dentro” e “quem está fora”. Como defende Coracini (2007, p.111), não devemos enxergar a inclusão como um conjunto que procedimentos que tentam transformar o diferente naquilo que somos, naquilo que se encontra dentro do que é representado como normalidade. Incluir os alunos atendidos por uma ONG que trabalha em bairros pobres e periféricos exige que os envolvidos nesse processo busquem escutar o que esses alunos têm a dizer sobre si mesmos; escutar suas verdades, seus valores. Dessa forma, a pretensão de saber o que é melhor para os alunos, antes mesmo de dar voz ao que eles consideram para o seu futuro, e a decisão de não aceitar as formas de expressão por eles apreciadas, devem ser repensadas. Com base nessa preocupação, possivelmente conseguiríamos entender melhor a falta de interesse de alguns alunos pelas atividades propostas, sem atribuí-la, imediatamente, a fatores como a falta de estrutura familiar.

Sabemos que os alunos de escolas públicas são representados como jovens que dificilmente ingressarão em uma universidade de qualidade e que, por isso, ocuparão posições consideradas menores no mercado de trabalho. Cercados por dizeres que alimentam essa representação, acredito que alguns alunos não demonstram interesse em atividades educacionais por se identificarem com essas formulações. Dessa forma, diante da impossibilidade relacionada ao seu futuro, esses jovens podem não conseguir atribuir valor a atividades ligadas a temas escolares. No entanto, mudar essa representação através de dizeres contrários, como o que alguns voluntários utilizam para encorajar os alunos, não é o suficiente. Ações concretas são necessárias para que alunos de escolas públicas tenham acesso a possibilidades de realizações diversas. Ao invés de escolhermos por esses alunos, defendendo seu ingresso no mercado de trabalho imediatamente após a conclusão do Ensino Médio, ou em uma escola técnica, deveríamos proporcionar a todos os meios para que eles pudessem escolher entre essas opções ou outras, como o ingresso em uma Universidade de qualidade.

Ainda no capítulo 3, analisamos as representações de *inglês* presentes nos dizeres dos voluntários. Como o aprendizado da língua inglesa geralmente ocorre em institutos de idiomas ou em escolas regulares, o ensino de língua inglesa na OEI é geralmente representado em relação a esses outros lugares.

Em relação à escola regular, o ensino de inglês na OEI é representado como mais comunicativo. No entanto, esse aspecto comunicativo aparece nos dizeres como simples troca de informações emergenciais e acúmulo de itens lexicais, sugerindo que a língua é entendida como mero veículo de comunicação, sem que sua complexidade seja levada em conta. A comparação entre OEI e escola regular também significa o professor da última como aquele que não consegue se

comunicar oralmente na língua que se propõe a ensinar, e que realiza atividades que são representadas como *sem sentido*.

Apesar das diferenças enunciadas entre o inglês ensinado na OEI e o inglês ensinado nas escolas regulares, em ambos locais o ensino desse idioma é representado como *pouco*. Os dizeres sugerem que a língua inglesa é oferecida aos alunos como outros elementos o são em trabalhos assistenciais (como uma cesta-básica é oferecida àqueles que não têm alimento, por exemplo). O inglês é, dessa forma, representado como o *mínimo necessário* para que o aluno sobreviva no mundo globalizado. A precariedade na aprendizagem da língua inglesa parece não frustrar os voluntários, como indicam os dizeres que representam esse *mínimo* como suficiente para o público atendido. Essa representação sugere que, como os *volunteachers* acreditam que sem a presença da ONG os alunos aprenderiam menos ainda, qualquer progresso realizado pela OEI é satisfatório.

Há ainda, nos dizeres dos voluntários, a representação da língua inglesa como *língua universal*, atribuindo a esse idioma a capacidade de apagar conflitos de entendimento entre falantes de diferentes línguas. Esse conceito sugere que o entendimento de *língua* por parte dos voluntários é superficial, não sendo considerado em toda sua complexidade. Essa *língua universal* também é representada como um instrumento *que abre portas*, possibilitando ao aluno vencer as barreiras que o limitam a um espaço restrito. No entanto, ao lado dessa grande expectativa em relação a possibilidades de realizações futuras que a língua inglesa pode assegurar, há a representação do inglês como o *mínimo necessário para a obtenção de um emprego*, seja ele qual for. O aprendizado de língua inglesa é, portanto, representado como uma *obrigatoriedade* para esses alunos, seja como um conhecimento técnico que lhe proporcionará o acesso a um emprego ou como o

instrumento que lhe permitirá sonhos mais ambiciosos. É interessante observar o contraste entre a importância atribuída à língua inglesa e o sucesso em sua aprendizagem que é esperado na OEI.

Como as ONGs, em geral, são representadas como local de *alternativa*, como organização que não está atrelada ao governo e que, por isso, possui maior liberdade, iniciamos nosso trabalho com a expectativa de que a OEI ocuparia, nos dizeres, o lugar simbólico daquilo que poderia realizar o que a escola pública é representada como incapaz de fazer: ensinar a língua inglesa para que o aluno possa se comunicar através dela. Observamos que alguns dizeres atribuem ao voluntário e à atuação da ONG o poder de realizar grandes transformações. Contudo, a análise das formulações indicou que entre os três espaços nos quais o aprendizado da língua inglesa poderia ocorrer (a escola regular, a ONG e o instituto de idiomas), dois (as escolas regulares e as ONGs) são representados como locais que não fornecerão os elementos necessários para o aprendizado da língua de forma mais consistente. Há uma alta expectativa quanto às realizações da ONG nos dizeres dos *volunteachers*, mas essa expectativa resvala em dizeres sobre a impossibilidade de ensinar a língua inglesa em seu nível idiomático, comunicativo. Portanto, os dizeres dos *volunteachers* apontam para o reforço do lugar já estabelecido das escolas de idiomas como o único que permite o aprendizado de uma língua na sua completude e de forma bem sucedida. Essas escolas, contudo, são inacessíveis aos alunos de baixa renda, e, dessa forma, a OEI é representada como sua única opção de algum tipo de aprendizado, ainda que ele seja *mínimo*.

Diante dessas considerações, acreditamos que a investigação de outras ONGs que atuam na área da educação seja um caminho profícuo para pesquisas futuras, o que nos permitiria compreender melhor as representações que parecem

circunscrever a escola pública, seus professores e alunos em uma situação de impossibilidade. Situação que, por ser tão fortemente presente no interdiscurso, permite que outros indivíduos, muitas vezes sem formação pedagógica, sintam-se aptos a ocuparem a posição de professor, realizar o que acreditam ser o trabalho desse profissional de forma gratuita, e enunciar sobre as práticas e decisões que esses profissionais deveriam adotar. Se buscamos, como profissionais da educação, que nossa profissão seja reconhecida, devemos problematizar situações que desvalorizam nossa atuação, ainda que esses contextos envolvam pessoas com objetivos solidários e benevolentes. Não duvido que a dedicação dos voluntários possa trazer benefícios aos jovens atendidos por uma ONG. Contudo, acredito que os esforços dessas organizações devem, também, retomar o caráter reivindicativo que estava presente na origem das ONGs no Brasil e, dessa forma, buscar o acesso a educação como um direito que deve estar ao alcance de todos. Ao tratarmos de educação, não podemos aceitar que ela seja disponibilizada a alguns *privilegiados*, a poucos que tiveram a *sorte* de ingressar em uma escola de qualidade ou de ser atendidos por uma ONG bem estruturada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar. 2001

BAUMAN, Zygmunt. Foreword by Zygmunt Bauman: Individually, Together . In: BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM. *Individualization: Individualized Individualism and its Social and Political Consequences.* London/Thousand Oaks/ New Delhi: Sage Publications, 2006.

BOSI, Alfredo. Os apontamentos de Gramsci. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 08 de abril de 2000. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/fsp/resenha /rs0804200001.htm> . Acesso em: 05 maio 2009.

BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1991

BRASIL. Lei n. 9790, de 23 de Marco de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 mar. 1999. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis /l9790. htm>. Acesso em: 03 maio 2009.

CARMAGNANI, Anna Maria G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: Carmagnani, A.M.G.; Grigoletto, M. (Org.). *Inglês como Língua Estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001.

CARVALHO, Nanci Valadares de. *Autogestão*: *o nascimento das ONGs.* Trad. bras. Luiz R. S. Malta; trad. da conclusão Monica C. Galati. 2ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Priori, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

CORACINI, Maria José. *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.* Campinas: Mercado de Letras, 2007

CUNHA, Márcia Pereira. *Os Andaimes do Novo Voluntariado*. São Paulo. 160p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2005

DOHME, Vânia D'Angelo*. Trabalho Voluntário: primeiros passos na direção de um trabalho voluntário construtivo, desafiante e agradável*. São Paulo: Centro de Voluntários, [1998]. Disponível em: <www.sar11.org.br/docs/voluntariado /centro_voluntariado.pdf> Acesso em: 03 de out. 2009.

DOIMO, Ana Maria. *A vez e voz do popular*: *movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: ANPOCS: Relume Dumará, 1995.

FERNANDES, Ruben Cesar. *Privado porém público:* o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GOLDBERG, Ruth. *Como as empresas podem implementar programas de voluntariado*. São Paulo: Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, [2001]. Disponível em: <www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/ MnVoluntariado.pdf> Acesso em: 10 ago 2010.

GOMES, Isle; COUTINHO, Joana A. Estado, movimentos sociais e ONGs na era do neoliberalismo. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, v. Outubro, n. 89, 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/089/89gomes _coutinho.pdf.> Acesso em: 03 out. 2009.

GRIGOLETTO, Marisa. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia.* Campinas: Editora da Unicamp, 2002

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. bras. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORTA NUNES, José. Leitura de Arquivo: Historicidade e Compreensão. In: Indursky, Freda; Ferreira, Maria Cristina L. (org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.* São Carlos: Claraluz, 2007.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em:<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete =organiza%E7%E3o&stype=k>. Acesso em: 02 maio 2009.

JONES, Dave. The genealogy of the urban schoolteacher. In: BALL, Stephen J. *Foucault and Education: Disciplines and knowledge*. London and New York: Routledge, 1990

LANDIM, Leilah. Experiência Militante: História das assim chamadas ONGs. In: LANDIM, Leilah (Org.) *Ações em Sociedade: militância, caridade, assistência, etc*. Rio de Janeiro: Nau Editora: Iser, 1998.

LANDIM, Leilah. Múltiplas identidades das ONGs. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *ONGs e Universidades*. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis: Abong, 2002.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. bras. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003

MALVASI, Paulo Artur. *Meninos do Morumbi: eficácia simbólica e dilemas institucionais de uma ONG*. São Paulo, 2004. 112p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MENESCAL, Andréa Koury. História e gênese das organizações não governamentais. In: GONÇALVES, Hebe Signorini (Org.). *Organizações não Governamentais: solução ou problema?.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 109 – 139, 1991

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Secção de São Paulo. *Cartilha terceiro setor*. 2ªed. São Paulo, 2007. Disponível em < http://www2.oabsp.org. br/asp/comissoes/comissao.asp?id_comissao=72&opcao=6> Acesso em: 02 maio2009.

ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. *Entre Aspas*, Rio de Janeiro: Globo News, 29 jan. 2008. Programa de TV.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento - As formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Palavra, Fé, Poder*. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil. In: Indursky, Freda; Ferreira, Maria Cristina L. (org.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: Indursky, Freda; Ferreira, Maria Cristina L. (org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.* São Carlos: Claraluz, 2007.

PASSOS, Deusa Maria de Souza-Pinheiro. *Linguagem, Política e Ecologia: Uma Análise do Discurso de* Partidos *Verdes.* Campinas, SP: Pontes, 2006.

PETRAS, James. Intelectuais: uma critica marxista aos pós-marxistas*. Lutas Sociais* (PUC-SP), São Paulo: Midiograf, v1, n.1, [1996?]. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/revista/vol1.html> Acesso em: 03 out. 2009.

PÊCHEUX, Michel (1975). *Semântica e Discurso: uma critica à afirmação do óbvio.* Trad. Brás. E. P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

POLETTO, Ivo. *Aos 25 anos, uma documentação do tempo germinal em que nasceu a CPT* . 11 fev. 2004. Disponível em: <http://www.cptnac. com.br/?system=news&action=read&id=1187&eid =26> . Acesso em: 02 maio 2009.

PRESSBURGER, Thomas Miguel. ONGs e cidadania. In: GONÇALVES, Hebe Signorini (Org.). *Organizações não Governamentais:* solução ou problema?. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

RESPONSABILIDADESOCIAL.COM, Brasília: Agência Neurônio, edição 82, ano 6. Disponível em: <http://www.responsabilidadesocial.com/institucional/institucional_view.php?id=1>. Acesso em 11 de out. 2009.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. bras. S. Serrani-Infante. In: Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998

SADER, Emir. *Prefácio*. In: GONÇALVES, Hebe Signorini (Org.). *Organizações não Governamentais:* solução ou problema?. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. *Manual de orientação para a criação de uma ONG ambientalista*. Disponível em: < http://homologa .ambiente.sp.gov.br/proaong/pdf/como_montar_ong.pdf.> Acesso em: 03 maio 2009.

SENADO FEDERAL. CPI das ONGs: Plano de trabalho. Brasília, 2007. Disponível em < http://www.senado.gov.br/atividade/comissoes/comissao.asp?origem=SF&com=1382> Acesso em: 02 ago. 2010.

SCHLEGEL, Rogério. Soluções Sociais: produção em série. Folha de São Paulo, Sao Paulo, 25 mai 2004. Sinapse. Disponível em < http://www1.folha .uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u838.shtml> Acesso em: 01 ago. 2010

SIMÕES, Pedro. Valores Religiosos e Profissões. *Praia Vermelha: Estudos de política e teoria social*. Rio de Janeiro: UFRJ Programa de Pós Graduação em Serviço Social, n.12, p. 148 – 175, 2005. Disponível em <http://www.ess.ufrj.br/publicacoes.htm> Acesso em: 10 out. 2009

UECHI, Suzi Aparecida. *Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos lingüísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

VARELLA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Revista Teoria e Educação.* Porto Alegre, n. 6, p. 68 – 96, 1992

VILLELA, Maria de Lourdes Egydio. Cidadania: Queremos 40 milhões de voluntários. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04 mar. 2001a. Cotidiano. Entrevista concedida a Antônio Gois. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0403200110.htm> Acesso em: 03 out. 2009.

VILLELA, Maria de Lourdes Egydio. Começamos a década do voluntariado. Veja On-line, São Paulo: Abril, edição especial dezembro de 2001b. Disponível em < http://veja.abril.com.br/especiais/filantropia/p_081.html>. Acesso em: 03 out 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007

ANEXOS

VOLUNTÁRIO 1

E: ( ) quando e como você começou a trabalhar com a OEI?
V: Eu comecei esse ano mesmo... e:... como?...porque na empresa onde eu trabalho eles têm uma ... a:... uma área de voluntariado e essa área de voluntariado tem uma associação com algumas... umas ONGs e aí eu... eu vi o que tinha disponível... eu queria fazer alguma coisa esse ano ( ) muito tempo atrás mas esse ano... eu falei... não... esse ano tem que fazer algo de novo... e aí questionei lá na minha empresa e eles disseram... não... tem o Junior Achievement que é um programa tal ( ) e tem ah:... para ser um voluntário de professor de inglês com a OEI... e aí que eu fiquei sabendo eu falei... então é isso que eu... que eu vou fazer e entrei em contato e aí... deu certo
E: legal... e onde você trabalha?
V: eu trabalho na empresa X
E: ( ) e o que motivou você? ( )
V: Eu pensei inicialmente assim... o que eu me sinto confortável em falar... que eu poderia passar para alguém... por conhecimento e:... e que eu pudesse devolver para a sociedade o que eu aprendi... porque eu aprendi inglês no ensino estadual...né? não fiz curso... é:... foi na escola mesmo... no colegial... o ginásio e o colegial que a gente falava antigamente... foi lá mesmo... e eu queria mostrar para eles... é possível sim... não é só em curso de ABC e D é:... é possível... se você quiser aprender inglês você vai aprender... é... e também por ter vivido fora... muito tempo... eu queria passar um pouco da cultura para eles também... para servir de/ como se fosse um estímulo falando assim... olha o que vocês podem ter contato... eu vim de onde vocês ... vocês são... não tenho origem esplêndida não... pelo contrário... mas é para mos/é tanto para compartilhar o que eu aprendi... como também estimular e falar vocês também podem chegar até esse ponto... vocês também podem conhecer o país tal... o país tal... o país tal... então é esse/ foram esses os fatores motivadores aí
E: tá certo... e:.. eu queria que você falasse um pouquinho da sua história profissional...
V: tá... minha história profissional... eu sou formado em algo parecido com isso aqui... formado em colégio técnico então eu ia para a escola mas eu também tinha... eh... um curso profissionalizante na área de eletrônica... e aí eu me formei em eletrônica comecei a trabalhar na área de informática... e aí eu comecei a estudar... sou formado em Ciências da Computação... e aí quando eu entrei na EMPRESA X... em noventa e oito entrei na EMPRESA X... estou lá até hoje... faz dez anos que estou na EMPRESA X... e hoje... e aí eu comecei a trabalhar na área específica de tecnologia de segurança de informação que é segurança de sistema... do setor bancário... etc... isso no Brasil... na EMPRESA X Money do Brasil e... por desempenho tudo não sei o que em dois mil e três... eu... fui convidado a fazer parte do time global da EMPRESA X... foi quando eu me mudei para a Inglaterra... e virei lá gerente global de implementação de... iniciativas de segurança e etc... e tive oportunidade de viajar o mundo inteiro aí durante esses 5 anos que eu estava lá...e:... então é mais ou menos isso... então hoje em dia/ e ajudou muito... o colégio... essa base... foi ( ) me deu meu primeiro emprego... e em conjunto eu gostava de inglês então foi quando... quando eu comecei a trabalhar... foi o diferencial também... eu comecei a estudar na Fatec... arrumei meu primeiro por causa do colégio... uh...técnico... um cursinho para ensino profissionalizante... aí comecei a trabalhar... ganhar dinheiro... consegui fazer a faculdade... assim que eu entrei na faculdade aí veio/entrou o inglês... que me deu diferencial para mim no trabalho na época/ quer dizer... no momento ainda era o diferencial... hoje em dia você tem que ter cinco línguas sei lá quantas... e aí... então... o que eu estou querendo dizer é o seguinte... que foram esses... dois fatores que deram o boom na minha carreira... então por

isso que eu/ eu outro motivo ( ) eu tenho que mostrar que... junta os dois... dá certo... então é mais ou menos isso a minha... resumo de qual é a minha vida profissional aí ( )
E: Você ficou quanto tempo na Inglaterra?
V: eu fiquei... quatro anos...quatro... de dois mil e três a dois mil e sete... então... morando lá... trabalho fixo... empresa que levou... não é aquela coisa de "ah... brasileiro só vai para fora"... é... né?... na aventura... na na.... dá par ir também de uma maneira... éh... mais tranqüila... então... tem um momento de adquirir bastante a cultura... do país... então... acho que isso ajuda também... não é só ir lá... na aventura... é legal também na aventura... porém se você vai estabilizado você consegue/ acho que você tem mais percepção de adquirir cultura do outro país e isso é muito interessante
E: legal... e:... aqui no/ como você percebe o aproveitamento dos alunos aqui?
V: varia um pouco de aluno/ bom acho que de uma maneira geral não é só aqui... varia de aluno para aluno... no começo... eles eram meio... receosos... do que seria isso... tanto que eles me perguntaram por que eu estava fazendo aquilo... né?... por que eu era voluntário...acho que depois que eu contei o porquê aí eles baixaram um pouco a guarda... mas no começo... acho que por natureza... as pessoas eles... com língua estrangeira eles têm um pouco de... um pé atrás né?... e a maneira como eu tentei quebrar aquilo... foi... inserindo cultura... dando exemplos de "ah então... eu estava ali... falaram assim... tanranran... tanranran"... então... varia de aluno para aluno... mas acho que depois que eu comecei a passar a dar coisas que são... que já/ ou fazem parte do dia-a-dia deles... músicas por exemplo... ou... coisas que eles... vislumbram... ver alguma/ algum momento no futuro... "ah... eu gostaria de visitar não sei tal lugar"... ( ) você quebra esse/ essa... essa barreira... eles passam a se interessar mais... então na na minha turma ali tem... casos claros... no começo eram... né?... dormindo em cima da mesa... ou/ até hoje em dia continuam alguns dormindo em cima da mesa... mas outros que eram assim... tinham vergonha de falar um "a" em inglês... hoje em dia já falam... por pouco que seja eles falam "ah... quem quer falar isso"... "ah eu"... e eu nunca esperava que aquela/ aquele aluno iria falar eu... pelo contrário... então... no começo é difícil... mas você tem que quebrar essa barreira de de:.. da vergonha... e o segundo... trazer algo mais plausível para o mundinho deles... assim que você colocar isso no mundinho deles aí acho que ele começa a ficar mais tranqüilo
E: e como você percebe o inglês ensinado aqui? existe algum tipo de treinamento... na OEI?
V: tem... nós temos... éh... nós tivemos o curso de... iniciação... vamos dizer assim... existe um termo correto mas eu não sei agora... que ele demonstra qual é o objetivo... qual é a metodologia que usa... o porquê que usa a metodologia... éh... então... tem a preocupação de... inserir vocabulário... de inserir a possibilidade deles ouvirem o inglês... deles falarem o inglês... então temos a metodologia que eles utilizam... eu... eu sou muito crítico... mas eu achei muito interessante... concordei com a metodologia... não é aquela coisa... segue o que está no livro... e é isso aí... não... tem a preocupação de "insere coisas do cotidiano deles... dê atividades em que... um... você monitora o que eles estão fazendo... mas também tem atividades que você larga e eles... para eles usarem a imaginação... e depois você... usando a imaginação deles lá no exemplo... eles se sentem valorizados... e é isso é... que é o que importa... que uma coisa que a... que a Teli... ela diz muito é "você não está lá só para ensinar inglês"... você está lá para... formar pessoas.... você está lá para ensinar inglês... formar pessoas... dar perspectiva... éh...éh...éh... algo mais do que só ir lá e falar yes... e etc... é dar perspectiva e mostrar que é possível fazer alguma coisa... eles crescerem e dar um pontapé para eles... terem aquele sentimento inicial... "é acho que aquilo ali pode me ajudar em alguma coisa" então eu acho que o método da OEI é muito importante
E: e:..porque... você acha/acredita... que a língua estrangeira ensinada aqui é o inglês e não outra
V: até nos últimos... sei lá... trinta... vinte anos... eu acho que ainda vai ser... éh... vai ser a língua universal... dizem que vai ser chinês... mas na minha opinião pessoal... não acho... acho que vai continuar sendo o inglês ... e:.. o problema é que a partir de agora as pessoas já tratam isso como... a gente diz em inglês éh given né?... éh éh como dado... você entra em uma empresa multinacional... por exemplo... é premissa que você já saiba inglês... e por

que?... porque é o que se fala nos últimos anos e eu acho que vai se manter ainda como sendo a língua padrão para se entender entre entre diferente culturas... então eu acho que por isso éh... se fala... o inglês e não o francês não o espanhol... o espanhol está chegando muito forte por causa... né?... da das das das... associações da America Latina etc... mas eu ainda acho que o inglês vai ser o... continuar sendo... o da vez... vai ser premissa básica e aí os outros vão ser diferenciais... coisa que antigamente o inglês era o diferencial... daqui para frente vai ser... você tem que saber isso de qualquer maneira... e espanhol e... sei lá... alemão... e... dependendo de qual é a sua área de atuação... você ( ) na Alemanha... na Suíça... e sei lá o que seja você vai ter que aprender... então eu acho que é por isso que o inglês continua ... foi escolhido e vai continuar por um bom tempo

VOLUNTÁRIO 2

E: …quando e como você começou a trabalhar com a... com a OEI?
V: éh:... eu trabalho para a empresa X... que é a empresa X... e:.. aí a empresa Y e a empresa X se uniram... e eu comecei a trabalhar no início do semestre... em julho... mais ou menos... e comecei aqui nesse instituto em agosto... estou no primeiro semestre com a OEI
E: e o que te motivou a participar desse projeto...
V: na verdade eu já sou voluntária de dois outros projetos que é o Junior Achievement e eu dou aula de inglês em um orfanato também... então para adolescentes... aí eu queria dar aula de inglês mas não sabia por que ONG... e aí que eu achei essa iniciativa da empresa Y junto com a empresa X da OEI... e é o meu terceiro dia de voluntariado... então eu já faço isso há anos assim é ((risos))
E: é... certo... sempre nessa área de ensino de inglês?
V: Não... com a Junior Achievement a gente ensina na verdade um pouco do mundo corporativo tipo é um plano que chama empresa em ação então são executivos... que introduzem para eles... ah... um pouco de oferta e demanda... produção produtividade... negociação... estratégia de marketing... então para eles terem um pouquinho de contato com o que eles não tem em casa... então a ideia é essa... a gente vai em escolas municipais... onde o modelo deles é o pai e a mãe sempre... não graduados... então enfim... a gente dá um outro escopo de vida... tipo... que na verdade é em português... enfim... esse é o foco... mas um business corporate environment... assim... e inglês porque eu trabalho em inglês na minha profissão todo tempo então na verdade eu sempre quis dar aula de inglês... quer dizer... eu dei aula de inglês logo que eu me formei... e aí como eu dou aula no orfanato eu estava procurando uma ONG para dar aulas de inglês... então na verdade é mais um trabalho voluntário...
E: uma coisa levou a outra... legal... e ai eu queria que você falasse um pouquinho sobre a sua história profissional
V: éh... sou publicitária... na verdade quando... antes de eu começar a fazer a faculdade de publicidade eu dava aula de inglês porque eu já me formei em Cambridge... Oxford... enfim... sempre adorei inglês... dava aula de inglês com dezoito anos... mas eu me formei em publicidade... comecei a trabalhar com cinema... aí comecei a trabalhar na HBO... na Warner Channel... e aí uma coisa levou a outra e hoje eu trabalho na Universal Studios... ah... com todas as produções de cinema e séries da Universal... é que a Universal pertence à empresa X... então
E: ah... eu não sabia
V: é... ninguém sabe((risos)) é... tipo... nada a ver... vende lâmpada e vende filme... exatamente... então... éh...tipo... a Universal é uma parte... é um dos business da empresa X... e daí eu acabei trabalhando para a Universal... enfim... e hoje eu vendo conteúdo para... para as emissoras de televisão... filmes... séries... é isso
E: ah que legal... interessante... e como você percebe o aproveitamento dos alunos aqui?
V: éh... claro que assim ah... muitos são diferentes uns dos outros eu acho mas... é impressionante... eu tenho um resultado assim super positivo cara... eles me adoram... eu também... a gente éh:... tem um aproveitamento assim... éh... maravilhoso... acho que a attendence deles melhorou muito... como eles vêem que eu não falto ( )... eles também não

faltam... ( ) a aula de inglês... eu vejo aqui por exemplo com a professora de etiqueta... “ah ela não vem a gente também não vem”... entendeu?... então é uma coisa que... é uma troca que é engraçada... é uma troca que “pô... a professora está lá... está fazendo um trabalho voluntário”... eu estou sempre com a aula planejada... sempre... enfim... com coisas novas... então a gente é... é uma troca muito grande... eu acho que assim... para mim é uma satisfação eles saírem daqui pelo menos sabendo falar um monte de coisas... sabe?... acho que o básico do básico do inglês eu consegui passar e isso é muito
E: legal... certo... e como éh... você percebe assim o ensino de inglês aqui... em termos de metodologia... como é feito
V: da OEI?
E: isso
V: ah... putz... eu adorei o curso... esse semestre eu dei esse At the Restaurant... eu ainda não conheço outras... outros módulos na verdade... mas assim... eu achei... super assim completo... na verdade uma coisa leva a outra... então a gente aprendeu um pouco de restaurante... mas é o que eu te falei... aí você vai para birthday... aí você vai para data... você vai para dia da semana... você vai para mês... aí “ah professora mas como é que eu falo as horas?”... aí você vai para time... enfim... eu acho que uma coisa está super ligada com a outra... acho que as sugestões... enfim... a gente fez um treinamento... de quatro dias com a diretora da OEI... com a Mirela... que foi super produtivo... com várias atividades então eu uso muitas dessas atividades aqui... eu acho que tudo que é mais dinâmico eles respondem muito bem... adolescente responde muito à competição... tipo quem está ganhando... quem não está ganhando... quem sabe mais... que não sabe mais... então assim... eu acho que o curso é super... nossa... eu adorei... eu quero ver os outros módulos... mas pelo menos esse At the restaurant eu gostei muito
E: legal... que são vários então
V: são acho que então... pelo que eu entendi tem o prof e o ed... então na verdade eles... éh... por exemplo... tem o módulo um... módulo dois... módulo três... pode ser At the restaurant... éh... Jobs... sei lá o que... então você pode...
E: são temáticos
V: sim
E: ah tá...
V: então esse na verdade foi super pertinente por eu estar dando aula para a culinária... enfim...
E: tudo a ver né?
V: é... e eles adoraram... então a gente entrou muito em foods... sabe?... por exemplo... como proceder dentro de um restaurante... foi bem legal
E: legal... e... por que você acredita que a língua estrangeira ensinada aqui é o inglês?
V: aqui você diz...o que... no Brasil?
E: é... não
V: ou na ONG?
E: na ONG... por que você acredita...
V: eu acho que... por exemplo... se não fosse o inglês teria que ser o espanhol... eu acho que assim... é o que eu falo para eles o tempo inteiro... assim... o mínimo do mínimo para você sabe?... conseguir um emprego é ou você ter um curso superior ou você ter uma segunda língua... não importa... se você trabalha como balconista de um restaurante... se você souber falar... hi... can I help you?.. já é um diferencial que você tem para o seu outro colega a hora que ele for te contratar que não tem um segundo idioma... então o que eu explico para eles por exemplo... eu estou onde eu estou... é... porque eu falo um segundo idioma... eu trabalho é oitenta e cinco por cento em inglês... então... o meu assistente por exemplo tem a mesma idade que eu... ele é pós graduado e eu não sou... mas ele não fala inglês... então eu falo... por exemplo... então... isso para mim assim... eu deixo muito claro para eles... eu acho que é um diferencial de mercado... é... que hoje o inglês é meio mandatory... é obrigatório você ter acho que é o mínimo... que você tem que ter... claro que você não precisa ser perfeito... mas se você conseguir escrever um e-mail... se você conseguir atender um telefonema... éh... ou... enfim... não importa a profissão que eles

venham a ter... e as vezes muitos deles não tem condição de fazer faculdade... então se eles tiverem pelo menos um idioma... já é uma coisa que diferencia ... que diferencia no mercado de trabalho... entendeu?... e eu acho que o inglês é assim... é a língua universal... qualquer lugar que você vá do mundo... eu falo inglês e espanhol... mas éh:... é a língua que qualquer pessoa entende... entendeu?... não importa... para onde você for... eu acho que essa é a escolha do idioma talvez... então na verdade é isso... mas eu estou contente assim... ainda a gente vai até vinte de dezembro...
E: ( )
V: é... aqui vai longe... mas assim... e é até bom... porque também só deu as quatorze aulas agora... quinze aulas... a gente vai fechar mais três até o fim do ano... eu estou bem contente porque a gente começou com duas semanas de atraso aqui por causa do instituto... mas está... está bem legal

VOLUNTÁRIO 3

E: Quando e como você começou a trabalhar com a OEI?
V: Eu acho que faz três anos... nós estamos... três a quatro anos... foi quando eu me aposentei... e daí eu comecei a dar aula..
E: certo... e o que que te motivou a procurar essa área?
V: porque eu tinha feito letras... e:... nunca tinha dado aula mesmo... para valer... tinha dado aula particular... assim... alguma coisa... só... mas aí eu... achei que... que seria interessante e vim procurar
E: e o que você fazia antes... de se aposentar?
V: eu era bancária
E: está certo... e:... como você percebe o aproveitamento dos alunos daqui?
V: no inglês? ((risos))
E: isso... no inglês... ((risos))
V: é... eu acho assim... que embora eles falem que eles aprendem mais aqui do que na escola... eu acho... incrível porque eu ... a nossa proposta aqui não é que ninguém saia falando inglês... né?... e é muito: muito pequeno mesmo né?... o pouco que eles aprendem aqui... mas... e os alunos também mudam muito... então isso complica um pouquinho porque aqueles que estão bem acabam as vezes até se desmotivando um pouco porque: eles estão sempre convivendo com gente que sabe menos que eles... né?... mas... eles aprendem... né?... eles... sempre alguma coisa a gente consegue agregar...
E: legal... é... até a: a última menina comentou isso né? como muda muito... acaba vindo gente nova
V: é... ela é uma das melhores...e... eu até estou vendo um curso para ela
E: ah... legal...
V:e:... mas:... ela fica/ ela é muito boa... quietinha... comportada... mas você sente que ela acaba ficando meio desmotivada porque ... ela... sabe?/ sempre é ela que sabe as respostas né?... então eu deixo ela sempre para o fim... para perguntar... para ver se os outros aprenderam... mas...
E: ( ) e: você falou que chegou a dar aula particular né?... como é que você percebe a: a aula em si aqui na OEI... a proposta
V: ah... eu acho que aqui é muito mais lúdica né?... não existe uma cobrança de... matéria mesmo... né?... são pinceladas mesmo, né?...
E: ( )
V: é... e de ver quem sabe... aqueles que têm... tem um contato maior com a língua... né?... vê quem tem... sempre tem aqueles que têm mais facilidade, né?
E: ( ) por que a língua estrangeira ensinada aqui é o Inglês e não outra?
V: o que eu acho... bom... porque partiu de um grupo de professoras de inglês... a primeira coisa... e... eu acho que... apesar de hoje ter espanhol... mandarim... né?... acho que o inglês ainda ... é o que predomina... né?... que abre mais caminhos para eles... e que eles até têm mais contato porque sempre me perguntam muita coisa em inglês de jogo de vídeo-game... né? é o vocabulário que eles têm acesso...

VOLUNTÁRIO 4

E: então a primeira é… eu queria saber um pouquinho quando e como você começou a trabalhar com a OEI?
V: com a OEI?
E: isso
V: éh... eu comecei em março deste ano... comecei este ano... né? agora em 2008 né?... ah:... foi... no primeiro semestre... é que é assim... eu trabalho na Empresa Y né?... e lá a gente tem o instituto Empresa Y... que trabalha com atividades sociais... e... de responsabilidade social... e: ela possui várias parceiras né? que são outras ONGs né? que são ... não necessariamente a OEI... mas tem outras ONGs também... com outras/ outros ramos outras atividades né?...de responsabilidade social que a gente po/tem a oportunidade de participar como voluntário...ah:: então... surgiu essa oportunidade... assim que eu conheci a OEI né?... através do instituto Empresa Y... a gente teve uma capacitação lá mesmo no::no:: na empresa né? que a OEI foi para lá na nossa empresa fazer capacitação... né?... me interessei pelo assunto... e:: comecei a participar aí este ano foi quando eu conheci a OEI... ah: em março tive a primeira turma aqui já na fundação Gentil Afonso Durães ... na comunidade Jaguaré... e:: a primeira turma do ano... desse primeiro semestre.. é uma turma que foi diferente dessa agora do segundo semestre ( ) atividade também durante esse ano... e hoje foi a minha última aula do ano aí desse primeiro ano de OEI...
E: e o que o motivou a: se interessar por essa área
V: na verdade na verdade assim... eu sempre tive uma identificação muito forte com atividades sociais... sempre sempre fui... toda a minha criação foi assim... então... por exemplo... éh:... um breve histórico né?... só para ter uma noção... ah: minha família é católica praticante então eu participava de grupos de jovens... a gente fazia serenata de Natal... a gente fazia sacolinhas com brinquedinho... com alguma coisinha ali dentro... saia por uma vila da minha cidade... sou lá de Porto Alegre... ah... numa... num vilarejo ali... numa favelinha que tinha ali do lado... perto da igreja... cantando músicas de Natal né?... daí as pessoas iam para as portas assim e tal... daí a gente distribuía as sacolinhas para as crianças assim.... era muito legal... muito legal... adorava aquilo... e:: dái também... no colégio... no ensino médio... eu eu eu fui o presidente do grêmio da legião de honra do colégio militar de Porto Alegre... que é um grêmio que faz atividades sócio–culturais... né? dentro do colégio... campanha do kilo... campanha do agasalho... do brinquedo... do uniforme... que a gente usava uniforme do colégio as vezes tinha criança que não podia pagar... daí as crianças da quinta série cresciam... o uniforme deixava de servir... e a gente reaproveitava... então assim... várias campanhas nesse sentido... daí eu entrei para a faculdade... na faculdade parei um pouco... né... comecei a me dedicar mais para os estudos... e para a iniciação cientifica e tal... rarara... daí eu fiz um intercâmbio... e nesse intercâmbio... eu tinha que fazer um projeto de segundo ano... que era o chamado... projeto lá... ah: e o intercâmbio foi lá na França também... e...teve a oportunidade também de fazer um um um projeto na área social... mesmo sendo uma escola de engenharia... a gente... era uma escola aberta... assim... generalista e humanista também... e:... um Francês lá me chamou e disse... po Eduardo... a gente está indo lá... tem um projeto legal aí e eu acho que seria legal tu participar... falei... po legal... vamos nessa... o que é?... ah... é criar uma rede de ONGs no Brasil... com uma ONG francesa daqui... puxa... sensacional... vamos lá... né?... daí a gente focou algumas ONGs em Salvador e Recife... que trabalhavam com crianças né?... foi nosso foco de ação porque ONGs e Brasil é muito grande né?... que tipo de ONG?... ah... que trabalham com educação... ou criança... ou ( ) no Brasil?... aonde no Brasil?... daí a gente focou Salvador e Recife... que são as duas cidades extremamente carentes nessas áreas... inclusive Recife é a cidade com maior extermínio mundial de crianças... é absurdo... e:... ah... então... estudamos algumas ONGs locais... e tudo mais... o trabalho que elas faziam e tudo mais... fizemos um relatório de necessidades... infra-estrutura... ( ) voluntários... infra-estrutura... ou sementes... ou... instrumentos musicais...

enfim... aquilo que a gente detectava de necessidades... se reportava para essa ONG francesa que já tinha rede no Camboja ... em Lima no Peru... tinha uma rede bem legal assim... interessante o trabalho... e eu sempre envolvido nesses/nessas nessas atividades... ai voltei para o Brasil... aqui... de volta do intercâmbio... continuei na faculdade e não fiz mais nada... entrei num... num... num... numa empresa... no grupo Empresa Y... né?... como trainee... aí primeiro ano de trainee a gente é obrigado a fazer um voluntariado que não é voluntariado... porque tu é obrigado a fazer... mas é... na Junior Achievement que é outra ONG né?... e que não é a OEI... é a Junior Achievement que leva o empreendedorismo para dentro das escolas... então tem o programa mini empresa... que é esse que a gente participa... daí no meu primeiro ano de trainee eu fiz esse trabalho de voluntariado dentro da empresa... e agora que eu estou no meu segundo ano de empresa... eu comecei a fazer esse trabalho com a OEI... que é ah:... levar o inglês para dentro da sala de aula... né?... agora... o que me leva a fazer tudo isso... né?... qual é o meu... meu motivo disso tudo né?... isso é meio complicado assim... a gente nunca sabe direito o que nos leva a fazer essas coisas... o que me leva... eu... eu acho uma grande injustiça ... na verdade né?... social mesmo né?... uma falha nossa como comunidade... em não proporcionar as oportunidades iguais a todos né?... uma sociedade eu acho... a gente/eu não sei porque o sistema funciona dessa maneira... né?... chegou a essa maneira... ah: então assim... para mim... a única maneira de conseguir mudar a realidade... é tu dando oportunidade justamente as pessoas que não têm oportunidade... não que elas não tenham a oportunidade... é que para elas o acesso é difícil... ou... desconhecido... elas têm a oportunidade... só que elas não conhecem a oportunidade... então... tem que pelo menos levar essa oportunidade para essas crianças... abrir as portas e dizer ó... ali você tem uma porta que vocês podem entrar... então... isso a gente falha muito em mostrar essas oportunidades para essas crianças... ah:... eu... eu... até... enfim... não sei te dizer direito o que me leva não...

E: é um conjunto de coisas né?

V: é um conjunto de coisas né?... é que... uma vez que tu conhece a realidade... né?... aqui a realidade onde eu estou atualmente... aqui na comunidade Jaguaré... é muito boa... ainda... comparada a outras realidades que são muito mais cruéis assim... ah:... mas quando tu conhece a realidade brasileira... principalmente... contrastes gigantes né?... tu... tu te dá conta da injustiça social que a gente está cometendo... todo dia né?... toda hora né?... então... é... eu tento fazer alguma coisa para minimizar essa barreira entre... o... a pessoa que não tem oportunidade e aquela que teve tudo já de mão... mão beijada entre aspas...

E: está certo... e... bom... você acabou falando um pouco sobre a sua história profissional... né?... você ( ) alguma coisa... acho que...

V: sei lá... só para fechar... a formação acadêmica né?... tá então... é... entrei... fiz federal do Rio Grande do Sul... engenharia de materiais... ao mesmo tempo eu fiz um programa de dupla diplomação com intercâmbio na França... então eu sou engenheiro francês também... pela escola central de Paris...

E: já falava francês?

V: não... cheguei lá... tive que aprender... e... daí então eu tenho duplo diploma... né?... engenheiro de materiais pela UFRS engenheiro generalista pela... pela... escola central de Paris... é... e essa é a minha formação...ah: acadêmica... né?... histórico profissional... eu tive... no início da faculdade... iniciação científica... no laboratório de materiais cerâmicos

E: certo

V: tijolos e telhas... digamos... ( ) ah: depois... eu fiz um estágio na área de qualidade em Frankfurt na Alemanha durante três meses... depois eu fiz um estágio na França...ah... em uma industria siderúrgica em Dunkerque... durante cinco meses... depois eu voltei para o Brasil... e eu fiquei cinco meses também... em pesquisa e desenvolvimento de uma indústria petroquímica... que é a a a era a Ipiranga Petroquímica agora é a Braskem... e agora entrei como... agora não né?... em dois mil e sete entrei como trainee da Empresa Y em marketing e vendas agora...

E: e como você percebe o aproveitamento dos alunos?

V: na minha aula?

E: é... nas aulas de inglês...
V: nas minhas aulas de inglês... tá... porque... porque eu estou dizendo isso né?... vamos explorar os dois lados então... éh... o aproveitamento deles... nas aulas de inglês do colégio... eu não conheço a realidade deles... mas eu sei o que eles me relatam... e o que eles me relatam é que eles não aprendem quase nada... nas minhas aulas de inglês... o que eles me relatam... eles dizem... nossa professor... aprendi mais aqui com vocês do que na minha escola... aprendi mais com uma hora da semana tua do que um ano inteiro... no colégio... então... ah:... e minha percepção agora né?... ah: dos alunos... o aproveitamento deles na sala de aula é muito boa... tá?... pelo menos a minha turma aqui é muito boa... muito boa mesmo... eles são extremamente inteligentes... dedicados assim... éh... a gente não passa tarefa de casa então a gente não tem como... éh:... exigir um... um... retorno para ... breve assim... para a aula que vem e tudo mais... né?... não tem uma avaliação nesse sentido... mas... ah... o aproveitamento deles aqui eu acho muito bom... assim eles te/ eles se esquecem de muita coisa... natural... muito vocabulário e tal... não sei o que... mas eles prestam muita atenção... participam... dão novas ideias... e até pedem matérias novas assim... por exemplo... se eles percebem que tem alguma deficiência eles te perguntam... professor a gente pode ver isso?... daí eu... claro... a aula que vem então a gente vai falar sobre tal assunto... exato... eles pedem alguma coi/ por exemplo a gente precisa fazer uma reserva de restaurante... tá?... que era o tópico do módulo que eu estava ensinando né?... que era... no telefone... solicitar a reserva em uma mesa de um restaurante... daí eu disse... a para a pessoa poder contatar alguém tem que saber o que?... o número do telefone... qual o número do telefone?... daí alguns não sabiam os números em inglês... daí um dos alunos falou... professor... a gente pode ver os números na próxima aula?... pode... então a aula que vem a gente vai ver os números... então a gente fugiu do tópico restaurante... entrou nos números... depois volta para o restaurante e continua... entendeu?
E: vai agregando né?
V: vai agregando valor... então assim... minha percepção é:... para mim... os meus alunos aqui... é nota dez... eu acho sensacional...
E: muito bem... e... bom você falou um pouquinho disso mas como você percebe o ensino de inglês pela OEI?
V: pela OEI...
E: isso
V: eh:... ela nos dá muita liberdade... para mim isso é ótimo... tá?... vai depender da metodologia de cada um... tem gente que gosta de ter um cronograma muito mais quadradinho... redondinho... tal... mas ela te dá essa ferramenta... também... então assim... ao mesmo tempo que ela te dá essa liberdade toda... que na verdade na verdade... deixa eu reformular né?... ah:... ela já te dá o módulo pronto... ela diz... esse aqui é o roteiro que tu vai ter que fazer... agora... cabe a ti administrar esse roteiro... né?... então... se eu sentir uma deficiência... por exemplo números... que foi o caso específico né?... na minha unidade... eu posso parar essa unidade... dar a aula de números e depois retornar e continuar... então eu... para mim... eu acho que assim... ela junta tanto o a ferramenta metodológica para quem quer seguir o a sua receita né?... quanto ela possibilita tua liberdade de escolha para fazer quase o que tu bem entenderes na sua aula né?... então isso eu acho...é um... é uma é uma... uma mescla assim de/ dos dois/ das duas metodologias que está/ dá uma uma ótima ferramenta... aí
E: uma boa receita
V: ... uma ótima receita de de de ensino aí... gostei... eu acho muito bom
E: legal... e... a questão da língua estrangeira... por que você acredita que foi o inglês o escolhido
V: olha eu... boa pergunta... eu não sei porque... tá?... porque como eu ... é pela minha/ meu histórico... né? assim... eu tive contato com várias ONGs né?... então tu tem diversas formas de a/ de... de... de... ti aproximares das crianças... né?... o mais usual é música... né?... principalmente lá em Salvador e Recife que foram as minhas experiências né?... porque ... são crianças que têm... têm... muita dificuldade... muito mais do que aqui... uma realidade muito cruel... brutal até... e... eles têm muito ódio do mundo... muita raiva... das coisas... eles

eles... eles têm raiva assim... então... e eles não sabem sobre/ se o dia de amanhã... é uma realidade muito... muito... muito imediatista... muito... eles têm que viver o presente... porque o futuro... o colega do lado dele já não está mais aqui para falar... entendeu?... então éh: para eles não existe... éh...éh... o que existe é o hoje... o amanhã é uma incógnita... mesmo... então... ah... tu não tem condições de chegar lá e dar uma aula de inglês para eles... eles vão dizer... "para que que eu quero isso?... eu estou mais preocupado com o que eu vou comer agora"... entendeu?... "to com fome"... então tu tem que dar comida... "eu estou com...éh medo"... tem que dar segurança... então... tem OUTRAS necessidades maiores do que ... o livro... né... então... qual a saída disso?... se tu não tens condições de dar a segurança... ou... éh... o pão de cada dia alí né?... claro que tu vai ajudar de certa forma... mas tu podes fazer o que? ... ensinar música... que é a saída deles..... porque é uma fuga para eles que não é as drogas... né?... então eles entram para a música como um hobby... um prazer deles... né?... e por que que a gente sempre vê grupo Olodum... Projeto Axé... que é tudo... Timbalada... latinha... tambor? ... tem que ser percussão... porque eles estão carregados... eles têm que descarregar em alguma coisa... e o tambor para eles é a válvula de escape... eles estão lá... tum tum tum... descarregando tudo que eles têm ali... então... eu sei te justificar a música... não sei te justificar o inglês ((risos))... mas o inglês para mim aqui... ah... o que que/ o que que/ qual é a grande vantagem do inglês que eu vejo... né?... aqui pelo menos... né? com as minhas crianças... ah... que já têm uma/ por que com as minhas crianças?... porque elas já têm uma estrutura... elas têm uma família... elas têm uma casa... mesmo que não seja a melhor casa ou a melhor família... elas têm... elas têm uma escola... e elas têm uma fundação que dá suporte... então elas já têm uma estrutura... elas têm alimento... elas têm um pouco de segurança... né?... e uma noção de futuro... então assim tu pode entrar com livros... com elas... ah... por que ensinar inglês? ... né? e não matemática... física... geografia... história... bom... ah... o inglês... é algo que... na minha visão... vai abrir horizontes para elas... vai abrir novas oportunidades... o mercado de trabalho não vai perguntar para ti quem que descobriu o Brasil... vai perguntar "tu sabe falar inglês ou não?"... então para o mercado de trabalho é mais valorizado o inglês... então isso ajuda na empregabilidade deles... ah... mas que um conteúdo de história que eles não vão usar... claro que depende da situação... mas... pragmatismo... inglês é mais forte... mais importante... ah::... que mais...o:: a visão de mundo... né?... abre os horizontes deles ... por exemplo... eles têm uma visão da comunidade dentro do Jaguaré... eles não sabem nem muito bem o que que é o shopping Eldorado... sei lá... não sei... então assim... para eles... falar de um outro país é algo... "NOssa"... entendeu?... é muito diferente... saber que têm outras culturas... outras maneiras de ver as coisas... de perceber as coisas... de sentir as coisas... então... para eles é um universo que:: se::/ ajuda também a sonhar um pouco... então de certa forma ajuda um pouco na fuga também de uma rotina um pouco cruel... ah... e também... amplia horizontes para o mundo que existe lá fora... né?... claro... tu não está vendendo uma ideia ilusória... está vendendo uma outra cultura... né? então assim... eu acho que ajuda um pouco na:: na:: amplitude dos horizontes deles... né?... tanto é que eu sempre busco levar também... por exemplo... "o que que é números romanos?"... quando eu vou dar a aula de números... "vocês aprenderam números romanos no colégio?"... "aprendemos"... "como é que é?... então existem outras formas de escrever os números... e os números romanos é daonde?" "ah... é lá da Europa... da Itália..." tal... não sei o que "nossa... que legal"... então eles começam... através do inglês... aprender um pouco de geografia... um pouco de história... um pouco... de... de... da matemática... até... para saber os números tem que saber um pouco de matemática... né?... para saber da onde vem as coisas... onde é que fica a Inglaterra... onde é que fica os Estados Unidos... onde é que fica a Austrália... eles têm que saber um pouco de geografia... né?... o que que é Europa... o que que é América... né?... e história para... tu fala dos números romanos... está falando do império romano... e tal.. não sei o que... então tu vai puxar... tu vai linkando algumas coisinhas... tu não vai dar uma aula de história... mas tu vai fazer uma referência a uma aula de história... que talvez ele/ quando na aula de história ver aquilo lá ele "nossa... lá no inglês eu vi que realmente tinha isso"... entendeu?... então eu acho que o inglês ele... amplia um pouco mais os horizontes... dando uma ferramenta útil de empregabilidade aí para eles...

E: legal... muito bem... certo...e como/ o que/ o que é uma ONG para você? Como você define? Você teve contato com ONGs...
V: NOSSA... ((risos)) isso para mim
E: o que você tem a dizer sobre ONGs?... a ideia de ONG
V: pois é... eu... honestamente falando eu nem sei a definição técnica da ONG... tá?... mas... para mim a ONG... o que que é?... é uma ferramenta... tá?... seria uma ferramenta de::... de suporte... ela não é uma solução mas ela é um... a ferramenta para a solução... ah::... ah::... para diminuir os abismos sociais existentes na... na comunidade... para mim essa é a grande função da ONG... ah::... é dar oportuni/ mostrar as oportuni/ não é necessariamente dar a oportunidade... mas mostrar as oportunidades para aquelas pessoas que não vislumbram nenhuma oportunidade... para mim - - até vou entrar um pouquinho na/no meu sonho de vida aqui quase - - eu ah... o grande... para mim a ONG ideal seria aquela que pegasse... família de rua... crianças de rua... que não têm nem um teto para morar... vivem debaixo de um papelão ou de uma ponte... colocar em um centro comunitário e dar estudo de qualidade... e... habitação para os pais... estudo de qualidade para as crianças... centros profissionalizantes para os jovens... ah... de maneira que esse estudo de qualidade pudesse gerar futuros engenheiros... advogados... médicos... políticos... de ponta... do país... que eles sim teriam força para mudar alguma coisa de verdade... entendeu?... fosse uma reação em cadeia nesse sentido... pegar a base da pirâmide e jogar ela para o topo da pirâmide... isso seria uma ONG extremamente eficiente... o IDEal de ONG... é isso aí...
E: muito bem... e como você vê a relação ONG...Estado?
V: a/o desculpa... não entendi...
E: como você vê a relação ONG... Estado?
V: nossa... honestamente eu... não sei... eu não tenho resposta para essa pergunta... ONG... estado... meu contato com entidades governamentais... é muito pequena... eu tenho desconhecimento total assim das... das atividades do estado...
E: porque a pergunta vai mais no sentido dos papeis...
V: ah... ok
E: a questão do papel do Estado... do papel da ONG...
V: ok... éh... então... ah:: de certa forma na minha visão a ONG tende a suprir as deficiências que a comunidade mesmo detecta... em atribuições que deveriam ser do estado... preocupado com o social... né?... ah::... então... se o estado está deficiente na saúde das pessoas... com certeza a própria comunidade vai se organizar para buscar a solução para a saúde... da mesma forma com a educação... como é o caso da OEI... e para as demais... situações... né?... áreas da da economia... e social... aí ... brasileira... ou... sei lá... do seu estado...
E: ( ) e fale um pouco sobre o que é ser voluntário
V: OPA... o que é ser voluntário?... vamos lá... para mim ser voluntário... vamos ver... éh:... ser um agente de transformação... na comunidade... ah:... em que tu estás presente... tu está cercado... assim... é aquela velha história... a gente não consegue mudar o mundo... todo né?... mas tu consegue mudar o mundo que está ao seu redor... começando por ti mesmo... né?... então... o primeiro passo é tu... saber o que tu quer... assim... saber o que que é importante mesmo né? e:... buscar fazer aquilo que tu acha correto... então... ah:... o meu voluntariado é mais uma ferramenta.... né?.. de mostrar essas oportunidades para as crianças que não...não... vislumbram elas... não necessariamente apenas uma oportunidade também né?... mas também... melhorar a auto-estima... o... porque muitas vezes elas... se sentem incapazes de fazer alguma coisa... então... não deixa de ser mostrar uma oportunidade também né?... porque no momento em que tu diz “não... tu és capaz... tu podes fazer... e tu mostra para ela que tu pode fazer... ela vislumbra uma oportunidade... então... na verdade na verdade se resume a oportunidade... mostrar oportunidade... para as pessoas que não vislumbram nenhuma oportunidade aí... para uma vida melhor...
E: está certo... mais alguma coisa para incluir sobre o seu trabalho na OEI e a escola regular?... como é que você enxerga essa relação?
V: deixa eu pensar aqui... ah... agora assim de cabeça... não vem nada....
E: é... eu acho que você acabou comentando um pouquinho do que eles comentam...

V: é... então assim... a OEI... para mim assim... eu acho ah:... eu acho muito interessante o trabalho da OEI... né?... vou falar um pouquinho sobre o trabalho dela então... com relação a escola... porque ela serve de uma ponte na verdade né?... porque ela busca na comunidade necessidades de de de aulas de ... de ensino de inglês... e ela detecta também na comunidade... busca também... coleta né?... voluntários que gostariam de atuar nessas comunidades... e ela faz esse link dos dois... ela junta os dois... né?... então.. esse trabalho da OEI para mim é muito interessante ... e focado no inglês também - - eu vou comentar um monte de coisa no seu trabalho que eu acho que vai ser legal para para o trabalho...
E: claro
V: que é o seguinte - - ah... que é algo que eu percebi há três semanas atrás na verdade... durante as férias... duas semanas atrás durante as férias... éh... o trabalho da OEI é como uma ponte... o trabalho que eu fiz lá no intercâmbio que era com uma ONG francesa era uma rede...
E: sim
V: então... vislumbrar ONGs... ver as necessidades dela e ver com outras ONGs se eles tem oportunidade de intercâmbio ou até na própria comunidade se existem por exemplo voluntários ou doadores que tivessem vontade de contribuir para essas... para essas organizações... então tu tens o que?... tu tens rede... tu tens troca... tu tens troca de prática... troca de experiências... troca de material... troca de pessoas... troca de informações... ah... e:... uma focada no inglês... outra genérica... e:... uma outra coisa que também me chamou muito atenção... que uma vez me perguntaram... é o seguinte... se tem tantas ONGs espalhadas por ai... trabalhando um monte para melhorar a condição social... por que a gente não vê mudança nenhuma?... daí eu... me questionei assim... eu não sei responder essa pergunta... mas uma das... uma das... das razões que eu vejo... é que essas ações são esparsas... são focadas em uma determinada comunidade em um determinado assunto... aqui a gente está agindo com o inglês... mas não tem nada na área de saúde... não tem nada na área de... sei lá... historia... geografia... matemática... física... outras disciplinas... ou na área profissionalizante... ou no empreendedorismo... enfim... então aqui eu estou fazendo um trabalho de inglês aqui... uma outra pessoa está fazendo um trabalho de saúde... sei lá... no galpão vizinho... uma outra está fazendo um trabalho de empreendedorismo no galpão da outra esquina... e o que que acontece... eu sozinho aqui não vou mudar muita coisa... ( ) o que que eu estou vislumbrando agora para um futuro de ONGs... né?... está tendo essa necessidade de redes... trocas de informações... troca de informações e tudo o mais... mas a rede sozinha não basta... basta uma ação focada... então o que acontece?... por que não escolher uma comunidade e decidir... vamos mudar a realidade desta comunidade?... e com a rede de ONGs... dizer... eu preciso... de ação... no idioma estrangeiro... eu preciso de ação na educação ... em geral... primária... enfim... eu preciso de ação na saúde e no empreendedorismo... agregar ONGs que trabalham nessas áreas... e atuar juntas... integradas... numa mesma comunidade... e assim realmente transformar a realidade daquela comunidade... então para mim o que eu vislumbro assim em um futuro ideal e próximo das ONGs né?... ah... rede e ação focada... são as duas grandes ações para mim que vão mudar... que vão... ser essenciais para uma mudança efetiva da realidade como um todo porque hoje em dia a gente realmente não ve muito resultado né?... e tem uma historinha muito boa que eu gosto de contar... que.. que.. é bastante... é uma parabolazinha... que é assim... ah:... tinha um... porque... enquanto isso não chega né?... quer dizer que todos os esforços foram em vão... né?... vamos pensar um pouquinho... então tem essa historinha que diz o seguinte... tinha uma/ um senhor... que estava caminhando em uma praia... e na noite anterior tinha dado uma maré muito alta... como há anos não havia tido... e o mar jogou para a areia... centenas de estrelas do mar... para essa areia... e a maré baixou muito rápido e as estrelas ficaram encalhadas nessa areia e iriam morrer com o sol e com o passar do tempo... e ele estava caminhando ali na beira da praia com a praia linda assim... cheia de estrelas do mar... daí ele olhou assim “po... legal”... e tal... e tinha uma criancinha correndo de um lado para o outro... de uma lado para o outro pegando - - já conhece?... não...
E: acho que... mas eu não lembro o final... lembro da parte das estrelinhas...

V: dai a criancinha correndo de um lado para o outro pegando uma estrelinha e pum... jogando no mar... e ia lá pegava uma estrelinha e pum... jogava para o mar...pegava uma estrelinha e pum... jogava para o mar... dai ele olhou assim... ficou/ sentou na areia e ficou uns cinco minutos olhando aquela criança e ela correndo... correndo... correndo... correndo... dai ela parava assim... cansava um pouquinho... sentava... respirava... recuperava o fôlego e corria... corria... daí ele olhou assim... foi lá perto dela e... cutucou ela... e disse "menino... o que você está fazendo?"... "ora" responde ele né? "ora... estou jogando a estrela no mar"... "mas moleque... tem CENtenas de estrelas aqui... não vai fazer diferença nenhuma isso daí... tu nunca vai conseguir transportar essas estrelas todas para o mar... elas vão morrer" daí ele olhou assim... "não vai fazer diferença nenhuma" né?... e o menino olhou assim para o senhor... pegou uma estrelinha do chão... olhou para o senhor e disse para ele "para essa daqui fez"... e jogou de volta para o mar...
E: pergunta para essa se vai fazer...
V: pergunta para essa se vai fazer diferença
E: é ótima...
V: então assim... é... foi o que/ foi a resposta que eu dei para esse meu colega né?... realmente a gente não vê uma mudança radical nas coisas né?... mas de alguma forma... tu estas ajudando talvez a plantar uma sementinha... uma mudança... em alguma dessas crianças... e talvez uma delas tenha uma oportunidade que... se não tivesse tido essa ação... ela não teria tido essa oportunidade... não teria mudado... então assim... talvez a gente esteja contribuindo para alguma mudança pontual... especifica... mas imperceptível no contexto... mas que está lá... a grande/ o grande desafio agora é transformar essas mudanças... em algo realmente expressivo... em alguma coisa realmente expressiva... que seria então... na minha visão... essa... já está existindo um movimento de rede de ONGs... agora basta apenas consolidar essa rede e focalizar os esforços para que haja realmente uma mudança... grande aí na ... na sociedade...

VOLUNTÁRIO 5

E: a primeira é quando você começou a trabalhar com a OEI?
V: com a OEI... fazem sete anos... seis ou sete...
E: o que te motivou inicialmente?
V: é porque eu dava aula em uma/ em Osasco... era uma favela que tinha lá.. e a gente dava aula em cima... de uma... em cima de uma igreja que o padre reservou para a gente e eu dava aula lá e eu comecei ajudando na alfabetização das crianças... mas aí eu vi que eu tinha muito... que o meu conhecimento em inglês - - eu tenho uma filha que mora nos Estados Unidos... então - - é muito bom... e as crianças lá queriam estudar ... para complementar a aula delas... e eu comecei a dar aulas de inglês lá e deu muito certo... eu inventei um método da minha cabeça e foi dando certo... e... mas depois eu tive que viajar... para ir para a casa da minha filha nos Estados Unidos... e tive que faltar um mês... e aí elas puseram uma pessoa que me substituiu... mas:... a:... a:... a:... a:... a pessoa que era encarregada que criou... - - que chama Veredas isso - - a pessoa que criou o Veredas... ela disse... ela disse "ah mas não para" eu disse bom agora eu vou parar porque até achar outro lugar... ela falou "não não... mas eu conheço"... e aí ela me apresentou para a Teli... então foi assim que eu fui parar lá... e aí eu entrei no método da... aí eu entrei... numa organização que já tinha um método que me orientava... né então... aí foi mais fácil fazer... muito mais do que eu ficar bolando a semana inteira o que eu ia dar para eles... e eu ficava a manhã inteira dando aula de inglês lá... toda... era toda quinta-feira... a manha inteira eu ficava lá com eles...
E: interessante... então foi até uma... você começou com alfabetização mas houve um interesse por parte deles...
V: por parte deles... porque... eu dava para os pequenininhos alfabetização mas a gente conversava porque eu ajudava a servir o almoço para eles... essas coisas assim... e eles falavam... eles falavam... "não... o difícil é estudar inglês"... que eram os meninos de doze... treze anos...

E: ah... já estava tendo
V: aí eu pedi porque tinha tanta gente ajudando na alfabetização enquanto que o inglês ninguém tinha tido... é... e aí eu comecei... eu fui a primeira dentro da Veredas a dar aula de inglês...
E: que legal...
V: foi legal...
( )
E: eu queria que você falasse um pouquinho sobre o seu histórico profissional
V: é aí que está né?... quer dizer... assim... é autodidata... eu fui batendo a cabeça... para ver o que dava certo... e inventei... até hoje eu invento musiquinha... então eu pego... eu pego... musiquinha sabe... que assim... sei lá... pirulito que bate bate... então boto uma letra em inglês... então isso ajuda... ah... então... mas é assim... quer dizer... não tenho formação nehuma... eu sei falar muito bem inglês... éh... eu vou muito para lá... porque tenho minha filha morando lá... e ela recebe muita gente... e todo mundo falando em inglês... então eu fui melhorando aquilo que eu tinha estudado... que eu fiz... eu fiz Cultura Inglesa... fiz o curso completo na Cultura Inglesa... por interesse próprio... porque depois com esse negócio de viajar muito para lá... desenvolveu o diálogo...
E: legal... e... ah... como você percebe o aproveitamento dos alunos... em relação ao inglês...
V: eh... bom... eu faço... eu faço... testezinhos meus né?... então... por exemplo... nessa... cada vez eu peço uma coisa diferente... trago muitos jornais de lá... então... por exemplo... ah... anúncios... essas coisas... então aqueles encartes que têm com propaganda de de de coisas... então eles oferecem... ah... pague um e leve dois... tem tanto off... tem sale... tem each... essas coisas assim... então o primeiro dia eu digo... “olha vocês vão olhar agora um jornal ... um jornal americano... como é que um supermercado de lá anuncia”... eles olham “e... não entendi nada... não entendi nada...” e aí depois a gente vai dando... como eu dou baseado em um shopping center... então quando chega no... no... no... ( ) nas últimas aulas... ele vem eu pego o mesmo jornal e distribuo de novo aí você vê que eles/ claro porque eles ( ) cada um tem a sua loja no shopping center... então ele tem que fazer oferta... tudo isso...
E: que legal né?
V: legal né? e é uma coisa que prende a atenção deles... porque... se não tiver... vamos dizer... alguma coisa... assim... eu já dei aula/ outra aula aqui também... quer dizer... esse é o shopping center... então você fica assim envolvendo o shopping center... eu já fiz uma vez... nós fizemos a cidade... então isso também é muito interessante... porque... eles estão muito.... eles vivem em um cantinho aqui... então você expande esse conhecimento... deles da cidade... que eles/ ele parte da rua dele... para a cidade dele... eles fazem... eles fazem... éh... posters... cada um cria sua cidade ideal... o que tem... eles botam logo department... ah:... police department... é muito engraçado... e depois tem a danceteria... se o rio passa a danceteria tem que dar para o rio... e na criatividade deles eles vão ampliando o vocabulário...
E: legal... certo... e:... e o inglês ensinado pela OEI em termos de metodologia... como você percebe?
V: eu acho que funciona... funciona... bem assim... para os adolescentes... porque sempre tem um tema... como eu falei... já fiz o tema do hotel... o hotel... também vai desenvolvendo por que? porque eles/ amplia muito o vocabulário deles... e:... nós não damos nada de gramática porque já a escola... dá muita gramática... então... você pode chegar e dizer... eu digo... “se vocês forem para os Estados Unidos... você está perdido... você chega para alguém... excuse me... bus stop?”... alguém vai saber te dizer... você pergunta “when?”... mas eles vão entender... então... esquece... esquece dos verbos... esquece essa coisa... que... que fica te segurando para falar o inglês perfeito... você vai... você vai porque você/ é uma questão de emergência... então a pessoa... assim... é assim que eu dou... agora... o método deles eu acho que funciona mais para adolescentes... o método que eles me deram para as crianças... ah:... eu achei muito difícil para... para... agora... eu não tenho experiência... porque esse ano que eu comecei com as crianças... então eu não posso falar

muito... mas achei muito difícil para passar aquilo que eles tem lá... para passar para as crianças... então fui fazendo as musiquinhas... eu boto lá músicas... o que eles dão... eu peço para eles fazerem desenhos... entende/então... fica nessa base... mas isso... isso eu que adaptei... para esse grupo de crianças que eu tenho que é bem rebelde...
E: é... a primeira experiência né?... agora que você vai...
V: com criança é... não sei se eu vou continuar... não porque é muito difícil... eu sou muito vovozinha para isso... muito vovó...
E: e porque você acredita que a língua ensinada ... ((a outra professora chega e se apresenta – trocamos algumas palavras))
E: porque você acredita que o inglês é que foi a língua escolhida pela ONG? Por que é o inglês o foco?
V: porque é a língua internacional... é lógico... então quer dizer... é o que eu digo para os meninos... eles éh... eu dou uma série de exemplos... que eles... até se for um taxista... se eles for um taxista bilíngüe ele pode ficar na porta de hotel... ele vai ficar no aeroporto ele vai ganhar muito mais do que o taxi que tem que ficar recolhendo passageiros ( ) não é verdade... se ele for... se arrumar um emprego no hotel... que é um... que é um emprego... formidável... porque a... a pessoa tem contato com tanta gente mas até a faxineira vai ter que saber alguma coisa de inglês porque se alguém perguntar... “Where is the exit? The exit?”... ela tem que saber... por aqui... quer dizer então um conhecimento mínimo de inglês as vezes ela consegue um emprego... ah... que poderia ir para outra pessoa com mais capacidade... com outras coisas... mas ela sabendo inglês ela consegue... e eu tive uma experiência muito boa que uma menina que foi minha aluna aqui... um dia eu fui ao shopping Iguatemi ela era caixa... nas lojas americanas... então quando ela me viu falou “teacher”... eu nem lembrava mais... meu deus do céu... pois é... um amor a menina... e ela disse “sabe... quando eu fiz o teste eu pus lá que eu sabia inglês... e as coisas que me perguntaram eu sabia responder... então... arrumei o emprego”... você vê... ( ) é a língua internacional... com que todo mundo se entende...

VOLUNTÁRIO 6

E: a primeira é quando você começou a trabalhar com a OEI?
V: eu comecei a trabalhar com a OEI esse ano na verdade... através de uma reportagem... o ano passado eu já tinha feito... já tinha ido a reunião... aí eu fiz a capacitação em um sábado esse ano... aí eu comecei esse ano
E: certo... e o que te motivou a procurar esse trabalho?
V: é que na verdade assim eu acho muito interessante assim todo os trabalhos das das ONGs né? eu já tinha feito um trabalho mas... na verdade... na... de catequista né?... durante... dois anos... e eu acho muito legal esse trabalho com crianças... que mesmo que... que assim... que não tem as vezes tantas oportunidades...né?... na vida... eu acho que é muito bom para integrá-las um pouco mais né? também...
E: legal... e a... você disse que foi através de uma reportagem
V: isso... saiu na... na Claudia... da Teli...
E: ah... acho que eu lembro qual é
V: é... falando sobre a OEI... isso... aí eu achei interessante e entrei em contato... inclusive na época parece que muita ente viu... também entrou em contato por causa disso...
E: ah... deu uma divulgação legal então...
V: é... com certeza
E: e:...ah:... eu queria que você falasse um pouquinho sobre o seu histórico profissional...
V: é... na verdade assim... eu... eu trabalho em uma empresa que faz transporte marítimo... né?... então... sempre trabalhei na área mais focada a vendas... né?... da.. da.. nesse segmento... e eu utilizo muito a língua inglesa né?... então eu acho que é importante falar inglês porque é o diferencial... que nem... no meu ramo... se a pessoa não sabe falar inglês... ela está fora... ela não consegue entrar... ela não consegue participar...
E: acaba nem entrando

V: é... exatamente... então é uma coi/e... e... também como eu lido assim com o público... acho que isso acaba facilitando até... interagir... ou até mesmo para... pra dar exemplos para eles... também né?... do dia-a-dia... onde eles podem utilizar realmente o idioma...
E: mais real...
V: é... exato...
E: está certo... e... bom... aproveitando então essa pergunta... é... e como é a sua experiência com a língua inglesa... você chegou a estudar em alguma escola...
V: é... eu estudei... eu fiz cinco anos na Cultura Inglesa... e depois... ((comentário da outra voluntária que também estava presente)) e depois basicamente o que eu aprendi foi também no dia-a-dia... no trabalho... porque na Cultura Inglesa é mais é gramática... e assim... é as coisas diárias... não técnicas... né?... então aí a parte técnica... aprendi mais no trabalho mesmo...
E: lá que veio né?
V: é...
E: e:... como você percebe o aproveitamento dos alunos?
V: olha... é que depende mui/ eu acho que assim o idioma eu acho que ele como na maioria das profissões ( ) a pessoa tem que gostar... né?... eu percebo isso... então aqueles que gostam... eles demonstram maior interesse em aprender... agora aqueles que estão ali digamos ah porque é bom ter o inglês no currículo... é mais complicado né?... você tem que puxar mais... chamar mais a atenção da pessoa... então tem umas ótimas surpresas assim de aluno na classe que ele mesmo fala "teacher... mas não é isso... não é aquilo... ele mesmo traz sugestões... eu acho isso ótimo... como tem outros que ficam conversando então precisa chamar para ali para a aula né?... mas eu acho que o aproveitamento em geral é bom... assim pelo menos a incidência de faltas é mínima...
E: a... legal
V: é... a presença... né?... o pessoal vem mesmo...
E: é isso nas outras instituições também eles estavam comentando né?
V: é... isso que é bom
E: que é difícil eles faltarem...
V: é
E: muito legal... e:... em termos de metodologia... como que o inglês é ensinado? Como você percebe o ensino de inglês na... na OEI?
V: então ele é bom porque ele é bem/ é de forma assim dinâmica... né? Tem situações assim do do dia-a-dia... é até por/ pela falta de de de tempo né? que a gente tem... então assim não dá para se aprofundar muito na gramática... então seria mais realmente o básico... acho que a OEI é mais para despertar... né?... aquele interesse pelo inglês e saber a importância dele... para aí depois buscar... depois que começar a trabalhar... se especializar um pouco mais... eu acho que é mais isso... é para conhecer a língua inglesa...
E: ta certo... e a questão da língua mesmo... porque você acha que a língua inglesa é a ensinada... na instituição?
V: eu acho que é mais para: abrir os caminhos mesmo... os horizontes... até para saber o que acontece até em outro país porque para mim assim... eu sempre gostei de estudar idiomas até para aprender um pouco da cultura de outro país... acho que a partir do né? da educação/ do idioma você também aprende... então eu acho que isso tem os dois aspectos né? também... acho que de você mostrar para a criança... que nem mesmo a Teli falou... tem crianças as vezes que a gente dá aula que nunca nem atravessou a ponte né?... não sabe nem onde é que fica outro bairro... então é uma forma dela conhecer outros lugares do mundo até né?... como que isso acontece... então isso é interessante

VOLUNTÁRIOS 5 e 6

Como as voluntárias estavam juntas no momento da entrevista, há esse momento no qual as duas participam.
V6: é interessante também em casa… eu tenho um menino e uma menina… o o menino não de interessa por idiomas… a menina já ama…

E: olha só
V5: é eu acho que vai… vai de dentro para fora… né?
V6: ( ) no espanhol ele ( ) mais atraído... agora o inglês... ela já não... ela já... pediu ate para deixar TV né? a cabo... assim para poder ouvir... né?... o filme no original... para ela poder pegar... e ela pega música...
V5: interessada
V6: bem melhor do que eu... então ela canta ( ) que música é difícil né?
E: eu acho
V5: tanto é que os meninos vivem pedindo para eu ver rap eu digo... "eu não traduzo rap para vocês... porque é uma... é uma linguagem grosseira e... e a a gíria que eles falam eu não entendo... não entendo"... é outra língua... é um/ o maior interesse que eles têm é em letra de rap... pode reparar... os rapazinhos... tanto é que eu dou a musiquinha de rap... ((para a V6)) você já deu a musiquinha de rap que eles adoram cantar?...
V6: é
E: que barato né?
V5: é é... quer dizer... vale tudo né?...
V6: exatamente... ( ) mais interessante... acho que nós... ver assim a carinha deles né?...
V5: claro
V6: o interesse deles em fazer as coisas...
V5: claro
V6: e eles/ é que nem uma coisa que eu achei interessante... que... até no treinamento que a gente recebe também é que eles não percebem que eles têm o inglês no dia-a-dia deles
( )
V5: que nem você fala delivery... todos eles sabem o que é...
( )
V5: eles nunca fazem isso... mas eu sempre peço para eles trazerem... nunca trazem... eu digo "quando vocês estão andando de ônibus... vocês estão andando na rua escrevam tudo que vocês vêem escrito em inglês que as vezes vocês nem compreendem e estão repetindo"... acho que uma vez uma menina trouxe alguma coisa que era... a... flying sushi... flying sushi... ( ) foi a única que trouxe... os outros "ah esqueci"... "ah esqueci"... ( )
V6: ah... isso é verdade... você dá um papel alguma coisa para fazer em casa... poucos trazem também é...
V5: não não não tanto é que você sabe o que eu faço com os cadernos deles? Eu recolho... e eu boto no porta-malas do meu carro... aí quando eu chego eu devolvo o caderno... que é para eles anotarem as coisas... porque se não eles esquecem... que é uma aula uma vez por semana
E: até lembrar...
V5: até não... e eles são mais preocupados com as outras aulas quer dizer... eles tem que/ eles almoçam aqui depois eles vão para a escola pública... então eles estão muito mais preocupados com a matéria que eles estão trazendo da escola do que lembrar de trazer o caderninho de inglês... então eu já deixo comigo que assim não tem perigo de esquecer...
E: entendi... então eles acabam saindo daqui depois do almoço e aí é que eles vão para a escola...
V5: aí depois vão para a escola... e ao contrário dos que de manha vão a escolinha aí eles vem... eles vem... muitas vezes almoçam aqui... e já começam a aula
E: entendi
V5: então eu já peguei aqui essa aula da uma e meia... estão todos meio dormindo até...
E: ah... depois do almoço né?
V5: depois do almoço... dia de de de calor fica todo mundo assim bocejando...
V6: mas é engraçado... tem semana que eles estão meio dormindo mesmo né?... eu pergunto "o que aconteceu com vocês?"
V5: é... as vezes é porque tem jogo de futebol... ( )olha... os termos de futebol também é... é legal... eu dou aula também para as crianças... para os pequenininhos... então eu tenho que nem uma::... eu comprei nos Estados Unidos... é um bingo... é um bingo mas é um bingo de palavras... então... as figuras... você dita as palavras eles têm que por... é mui/ fica muito

difícil porque é... vamos ver ó... a/o rain... ( )... mas o que os meninos não erram se você ver é o kick... ((risos)) a figura é um é um garoto assim... ele está dando... ele está dando um chute na bola... kick... todo mundo sabe o que é kick...
E: já sabe o que é né?
V5: é engraçado isso... é por causa do futebol ( ) e ficou na cabecinha deles esse kick ( ) esperto demais... é tão engraçado... e outra coisa quando eu ensino que nas lojas né? eu digo "ó quem tem a loja de sapato vende flip-flop"... eles adoram o flip-flop ((risos)) claro... porque a a e nenhuma professora de inglês na escola vai usar e ensinar o flip-flop... então... quer dizer... então ele... ele sabe o flip-flop e não esquece nunca mais...
V6: ainda mais porque na escola regular também a professora não fala muito... o aluno não fala muito...
V5: é bom é difícil... é por isso que eu digo... é o negócio... eles dão a gramática e nós damos o desembaraço para eles chegarem... conseguir ter um... pedir uma informação...
V6: exato
V5: as palavras-chaves... aquela when where...who... não sei o que... isso é importantíssimo porque... eles entendem where... bus stop...
V6: é é é
V5: sabe... todo mundo vai saber... when bus? ( ) ... ah... half an hour... quer dizer... então ele consegue uma informação... mas que ele tem que saber que fora essas palavras-chaves how much... how many... não é? entendeu... é uma coisa que a gente pode passar para eles... porque... pensando nisso... a hora que ele... se de repente acontece... a minha filha... por exemplo... ela casou e foi morar nos Estado Unidos... e está lá há dezoito anos... continua casada morando lá... ela toda hora vem para cá mas ela:... ela ela por exemplo ela tinha... ela tinha uma belíssima base de inglês... porque ela fez Cellep aqui completo e depois ela fez um curso em Cambridge... de um mês... pouco mas ...ah... já... e aí ela... ela chegou nos Estados Unidos... depois que eles conseguiram lá botar os documentos em ordem... meu genro tem uma loja que vende mármore essas coisas... e ela arrumou um emprego também... e ela atualmente como ela mora na Califórnia ela fala correntemente espanhol... inglês e português...
V6: aí que beleza
V5: usando lá... porque a quantidade de Mexicanos que tem na Califórnia é muito grande... não é como... em Miami... ( ) em relação aos cubanos... mas aí são os Mexicanos... então quer dizer... se você tem um jardineiro... se você vai botar gasolina no carro... qualquer coisa... sempre é mexicano... sempre é mexicano... sempre é mexicano...
V6: ai que legal
V5:então ( ) tem que falar o espanhol e depois ela é... ela é gerente de marketing para a América Latina... América Latina é... espanhol inteirinha... quer dizer
V6: exato
V5: então ela... ela teve que melhorar o espanhol e no inglês... quer dizer... chega uma hora na vida que ( ) você precisa de uma língua que você estudou
V6: com certeza... é... é... e é interessante que até... pensando até no meu... namorado também... que ele é Inglês... e ele não fala Português muito bem... Apesar de estar há três anos aqui... mas como ele tem sempre alguém por perto fala inglês... então o pessoal fala... não... tem que falar Português... você tem que aprender o Português... e onde ele trabalha só tem Inglês.
V5: então ele mantém a língua...
V6: então ele fala... aí eu falei assim "não... você precisa aprender né?"... aí um dia até quando só... só tinha umas amigas que só falam Português... ele conseguiu se virar... então... eu trouxe ele aqui... aí eu falei assim... para... para eles verem que não tem que ter vergonha
V5: ah... que interessante
V6: de falar( ) inglês porque o estrangeiro quando vem para cá... todo mundo ajuda...
V5: tem a mesma dificuldade
V6: todo mundo entende... e ele tem que se virar mesmo falando errado...
V5: e o português é difícil

V6: exato... o português é difícil... então quer dizer foi bom porque... na verdade eles viram que... que nem eu falei para eles “olha... não tem que ter vergonha...” né? que nem as vezes o pessoal fala “po teacher... você também né? ( )... não falava... e na verdade até hoje dependendo do lugar que você vai... a gente tem dificuldade da mesma forma né?... eu acho que... dependendo do... do sotaque né?... é é diferente...

VOLUNTÁRIO 7

V: é porque tem aquela coisa de… se é escola particular… tem as que começam porque o pai coloca… né?... então... e eu dou aula nessa ONG e eles/ é muito difícil para eles... sentarem na sala e querer aprender... entendeu... então isso aí é uma coisa que tem que trabalhar com eles... para eles saberem que é importante é isso... tem que construir isso neles... e demora muito...
E: uhn... entendi... então mesmo assim a questão da motivação
V: é porque... não sei... quer... perguntar alguma coisa...
E: não... na verdade não tem muita/ as perguntas são mais para guiar um pouco... mas assim... qualquer coisa que você tenha detectado em relação aos alunos... né?... acaba entrando dentro da... do projeto...
V: é... então... isso dai é um ponto porque:... as aulas para eles são:... eles... como eles estão em uma instituição que é fora da aula do... da escola... então... e lá eles têm algumas atividades para fazer e eles não... não estão assim... não tem assim uma... levam muito a sério...
E: tá
V: entendeu?... então não tem uma/um um programa que eles fazem que eles acham interessante... e:... que eles não... eu acho que é um pouco de falta de estrutura... né?... de família... essas coisas... e também de você pegar alguma coisa que seja interessante para eles...
E: que realmente assim
V: que eles... é... daí você se conseguir pegar o pessoal aí acho que:... que vai né?... mas para eles... é muito disperso... muito difícil de você sentar fazer com que eles pensem... que eles desenvolvam... se a gente der um trabalho para eles... ah... escrever alguma coisa... completar... ou... eles fazem... né?... dai ficam quietinhos... ai na hora que a gente quer que eles pensem... para eles acharem um resultado... ai vira uma bagunça... porque dai acho que não sei se eles não sabem como fazer... como se comportar... entendeu?... então... ( ) é guiar...
E: entendi... você acha que eles ficam mais perdidos né? dependendo do...
V: isso... ficam... porque eles acho que assim não tem muito assim esse costume de eles encontrarem informação né?... porque... acho que a gente não tem que... falar tudo... você não pode falar tudo... eles tem que... querer aprender... e querer... né?... buscar uma... ah:... os resultados e tudo... então... isso dai dai eles ficam perdidos... então fica aquela bagunça... aquela coisa... aí você tem que botar sentado de novo e tal ((risos))
E: até voltar todo mundo
V: começa tudo de novo e assim a gente vai tentando
E: entendi... e há quanto tempo você está lá na na OEI?
V: eu comecei o ano passado no meio do ano... dei o semestre passado e estou dando esse semestre... nesse mesmo... nesse mesmo lugar... então... a turma mudou um pouquinho porque eu acho que eles mudaram de... de escola... ou foram para a manhã... e:... é uma uma ONG bem estruturada... então eles têm assim uma... uma disciplina... mínima... quando termina as aulas eles arrumam as coisas... eles têm lá uns códigos entre eles... se fala palavrão tem que ir falar com a... com a orientadora... então eles têm algumas coisas... e:... mas acho que ainda falta essa coisa de: de:... eles se unirem para poder... investigar e aprender... gostar de aprender...
E: essa coisa de atitude mesmo deles
V: é... porque na verdade acho que a gente tem que provocar isso neles né?... o professor que tem que ter essa... essa postura... a gente não tem que ficar esperando que eles

queiram... então a gente tem que que ajudar... e fazer com que eles estejam interessados né?... então é... toda aula é uma luta diferente ((risos)) vou tentando fazer coisas assim... para ver se eu consigo atingir e motivar... então as vezes algumas coisas dá certo... música... eles gostam... ( ) aí passou aquela atividade... mas faz parte... a gente vai aprendendo com eles também né?
E: sem dúvida... e a faixa etária deles qual é? Dessas turmas que você pegou?
V: eles eles têm de de qua/treze quatorze né?... e o que varia são as séries...
E: certo
V: de quarta até sétima série...
E: dentro dessa faixa
V: então as vezes é difícil porque eles não acompanham... entendeu?... eles acham muito difícil... éh... para acompanhar uma coisa muito simples mas eles acham muito difícil...
E: uhn uhn
V: então tem essa defasagem entre eles também... que a gente tem coisas que tem que dar uma... uma conciliada... né?
E: entendi
V: porque tem aqueles que... eles entendem um pouco... conseguem acompanhar... então eles querem... prestar atenção e querem... participar mais... aí os que não entendem nada daí... é... vai lá porque tem que estar lá e não participa muito...
E: quando eles esco/ éh:... o:... curso de inglês oferecido dentro da instituição... eles escolhem... ou na verdade faz parte de uma grade de atividades?
V: tem a grade mas eu acho que eles podem escolher...
E: entendi
V: porque nesse horário que eles fazem quem vai fazer o inglês faz... e a turma que não faz fica com a orientadora... mas eles não têm nenhuma outra atividade como... ou você vai fazer inglês ou joga bola
E: tá
V: né?... porque aí é é desleal... aí eles vão jogar bola... claro
E: sim
V: mas aí eles ficam só com com a orientadora e depois eles voltam na atividade que eles estavam... mas é... é... eles eles eles escolhem
E: entendi... por op/ opção inicial no inicio do curso tudo eles...
V: é... eles querem participar... aí... o que me pareceu... é que as vezes eles querem parar no meio do curso
E: tá
V: e que... o que me parece é que eles acham difícil... mesmo assim a gente dando uma coisa muito leve... então eles não conseguem acompanhar... e tem uma turma que quer acompanhar né?... e também acho que é coisa de adolescente... que eles vêem os outros brincando lá fora... né?... então tem... tem todas essas coisas... que a gente tem que ponderar...
E: uma competição...
V: é... é uma competição... mas eu acho que é um trabalho bem bem difícil assim... (porque)... como sendo uma vez por semana... nós... a gente vem de fora da instituição... entendeu?... então a sua... a figura lá é diferente das outras... éh:... organizadoras... entendeu? então ele/a maneira como eles vêem você é “oba... vou brincar” “hoje é dia de brincar”
E: entendi... é que a outras figuras estão lá todos os dias...
V: eu acho que é um pouco isso sabe?... eles têm assim... mais respeito... e:... então tem lá... não sei... as vezes pode ser construído pelo professor também... né?... então... mas... éh... é também a expectativa que a gente tem... né?... a gente tem uma expectativa que você vai chegar lá... e você vai falar... e eles vão querer acompanhar... né?... então não... mas não é assim... então a gente tem que diminuir a expectativa... e tentar conciliar... o que eles querem fazer com o que a gente propõe né... aí vamos... vamos levando...
E: legal... e o que te motivou a buscar a OEI?

V: então... eu sempre quis fazer um trabalho voluntário... e aí eu procurei algumas instituições... e eu é... sabia que o Vera tem uma faculdade que eles fazem/ que eles ajudam a periferia... eles tem um... formam professores... tal... então eu fui atrás disso aí... né?... dessa... dessa parte do Vera e aí eu vi a... a OEI...eles são associados né? da... da... do Vera Cruz...
E: certo... ah então eles são... já são parceiros...
V: eles são parceiros porque eu acho que eles patrocinam... o Vera patrocina né?... como se fosse patrocinador... aí tinha lá... como voluntário... e eu vi a o OEI... e me candidatei... e achei legal isso de ajudar né?... estar podendo assim... é aquela ideia da sementinha que você vai devagarzinho né?... vai jogando a sementinha e um dia quem sabe alguma delas... cresce
E: alguma vai dar resultado
V: e... e daí eu... é porque eu também acho uma maneira muito boa de fazer um tipo de trabalho desse... e de a gente desenvolver o nosso trabalho... né?... você vê coisas diferentes... situações diferentes... ( ) é... acho que é o que a gente vê ( ) os lados né?
E: e:... ah:... eu queria que você falasse um pouquinho do seu histórico profissional...
V: então... eu sou professora de inglês... né?... éh:... eu dou aula particular... e:... eu vou... acho que o ano que vem vou fazer o mestrado... porque... né?... o processo antes e tal... porque eu tenho criança pequena então... não dá ( ) muito corrido... e:... então eu dou aula mais particular do que em instituições... né?... já dei mas aí... depois que as crianças nasceram aí eu... eu preciso de um horário mais flexível... então aí por isso também que eu... eu procurei um lugar que dá aula... voluntária né?... para dar aula de inglês assim... tive assim uma... um vinculo né? com... com um trabalho diferente... então não ficava só... sei lá... os mesmos alunos...
E: entendi... e nas aulas particulares você atende também adolescentes ou mais adultos assim?
V: agora eu eu eu... tenho mais adultos... mas eu já fiz bastante... já trabalhei bastante com adolescente... com criança pequena... eu já fiz coordenação na escola... que era nessa ((risos)) nessa área de de kids e teens né?... então... éh... é uma área bem... bem puxada né? porque... tem que ter bastante... éh... atividade... você tem que se interar dos alunos e:... é uma... é uma atividade bem... bem puxada?
E: certo... e como você percebe o aproveitamento dos alunos no... na ONG?
V: então o aprovi/ tem tem aquelas faixas que é o que eu te falei... que eu acho que tem um cir/ acompanha... acompanha mais por... talvez por... por... pela maturidade deles... e por... por interesse... então não é uma coisa muito homogênea... e é difícil da gente trabalhar esse... esse gap que tem né?
E: tá
V: porque:... por ser pouco tempo... e... a gente tem que... quando a gente dá alguma coisa tem que... opa... várias vezes... entendeu... então não é um... um trabalho assim muito... que seja muito fácil para eles... então a gente tem que rever varias vezes... então o aproveitamento é um pouco lento... né?... fica bem aquém daquilo que a gente gostaria... mas éh:... eu acho que tem enfim interesse deles... e:... com o que a gente consegue deles vamos... vamos... vai fazendo devagar...
E: certo... e como você percebe éh:... o inglês ensinado... a forma como o inglês é ensinado pela ONG?
V: então... a gente está... em um processo de discussão... a respeito disso... porque tem vários professores que que têm esse mesmo tipo de problema... que os alunos eles não correspondem com aquele... aquele material que a gente tem... então você entra com um material... e você tem que reforçar reforçar reforçar reforçar... então éh:...existe sim esse... essa preocupação... de como que são dadas essas aulas e o que a gente pode fazer para melhorar né?... porque... éh:... o material... o que a gente dá não é uma coisa assim muito... muito puxada... mas mesmo assim... é muito difícil para eles... entendeu?... então eu... eu não sigo exatamente o que está... eu tenho que/ eu procuro fazer um trabalho extra... né?... abordar de uma forma diferente... acho que a gente tem que sentir a turma... e ver como é que a gente pode fazer... entendeu?... éh: as vezes trabalhar com projeto com eles... ver... a

partir deles... pegar um ponto e dali né... fazer uma... abranger para onde a gente queira levar... eu fiz uma música com eles essa semana... e aí depois dessa música eu consegui introduzir o próximo tópico... mas mesmo assim demora né?... porque... a gente tem que rever tudo outra vez... mas só que ago/ algumas coisinhas eu já percebi que ficam... então assim... se é alguma coisa que eles... eles se propõe a fazer... né? então... da maneira que eles gostam de fazer... é mais bem feito... então eu peço para eles desenharem alguma coisa... antes de eu ensinar... eles desenham... então eles... a partir do que eles fizeram... ai eu vou e entro no que eu quero fazer... então assim devagar a gente vai tentando... ( ) é deles... é... porque:... se eu só colocar o material e der o material para eles fica uma coisa muito monótona e eles não têm interesse ... que não tem nada a ver com eles né?... mas mesmo fazendo esse tipo de trabalho... tentando fazer com que eles façam alguma coisa... a partir do trabalho deles... eu introduzir alguma coisa... também não é muito fácil... por causa acho que da dinâmica que eles tem entre eles entendeu?... é porque é meio bagunçado... porque eles éh: não têm uma:.. éh... não consigo que eles façam um diálogo entre eles... entendeu?... porque tem uns que querem e outros que não querem... então fica mais difícil de fazer algumas técnicas então... não da para fazer... enfim... então alguma coisa vai... eí eu deixo... entendeu... não fico também éh... pegando muito no pé porque se não... aí... já vem a chata né?... você não consegue depois ter algum retorno deles
E: entendi...
V: então tem essa coisa do material que a gente não consegue seguir... porque a gente tem que rever... sempre... e aí eu tento introduzir alguma coisa... deles... de uma outra maneira... de abordar... para ver se fica mais fácil para eles... entenderem
E: ir adaptando né?
V: ir adaptando porque éh... acho que a gente pode ter o ponto de partida e aí... ver como é que se pode aplicar isso... pegando a participação deles primeiro... e aí em cima da participação deles a gente vai introduzindo algumas coisas... isso daí eu acho que funciona mais...
E: certo
V: mas também tem que ser... nesse caso a gente deixa que seja no... no... no ritmo deles... né?... a gente não se importa muito com... éh... agen/ o conteúdo... não é:...
E: que nem uma escola
V: não... é porque a escola... tem um conteúdo e você tem que dar: no ano... aquele conteúdo você tem que dar... né?... então... éh... como a gente tem essa filosofia da semente né?... éh:... talvez trabalhando algum tempo com eles aí... a gente já consiga acelerar um pouquinho mais... mas... por enquanto eu acho que... se eu conseguir o mínimo já... já é o... já é o suficiente
E: sem dúvida... certo... e... na sua opinião por que a língua escolhida pela ONG foi o inglês? E não uma outra língua...
V: bom... ali no caso é porque as fundadoras são professoras de inglês... né?... então acho que daí é que elas foram para essa... para o inglês né?... então... e que foram professoras de outras escolas... e... daí acho que por isso que elas... elas... fundaram nessa... nessa linha...
E: nessa linha... certo
V: e também... éh... bom... acho que é por isso mesmo né?... mas talvez... se você queria saber por que escolher o inglês acima de outras línguas... né?... eu acho que inglês é uma língua que é mais falada né?... no mundo todo... ( ) e o espanhol seja uma segunda língua... só que o espanhol é mais fácil de aprender... porque é uma língua muito mais próxima do português... e o inglês demora muito para aprender né?... então... é bem mais difícil...
E: e eles têm alguma outra língua no...
V: não... lá eu acho que não... acho que é só... só o inglês... eles têm outras... outras atividades né?...mas o inglês eu acho que só essa... só essa... língua que eles fazem...
E: e agora um pouquinho sobre a sua experiência com a língua inglesa... como é que você aprendeu?
V: bom... eu aprendi desde... éh... do colegial... ( ) sempre gostei... e eu estudei... fiz cultura inglesa muito tempo... éh:... fiz um pouco de Cellep... um pouquinho assim né?... eu eu

morei nos Estados Unidos... morei um ano e pouco... nos Estados Unidos... então... e é uma coisa assim que... que eu gosto muito... então eu sempre... estou fazendo alguma coisa... né?
E: relacionada
V: relacionada... a língua... então... por isso que eu achei bom fazer o projeto também... talvez eu faça alguma coisa em inglês

VOLUNTÁRIO 8

E: a primeira pergunta é quando você começou a trabalhar com a OEI
V: eu comecei nesse semestre né? então... mais especificamente em fevereiro... quando começaram as aulas...
E: certo... e o que te motivou a buscar esse trabalho
V: na verdade assim... eu já havia feito um trabalho voluntário... há um certo tempo... e era um trabalho voluntário que não era tão estruturado... então eu sentia falta... de um pouco mais de estruturação... de chegar no lugar... saber um pouco melhor o que eu ia fazer para de fato sentir que aquilo era produtivo... e na época eu larguei... enfim... por motivos pessoais... um deles que eu engravidei e tive a minha filha... tal... e eu acabei fazendo uma mudança grande na minha vida... mudei assim de estilo de vida... larguei meu emprego... trabalhava o dia inteiro... e uma das coisas logo que eu larguei eu falei bom... agora eu vou ter tempo e quero voltar a fazer um trabalho voluntário... então era um dos meus principais objetivos... e:... um dia eu me deparei com um artigo... acho que na revista Claudia... alguma revista... que falava da OEI... e eu sempre gostei de dar aula... me identifiquei... já tinha dado em algumas outras ocasiões... aula particular... mais particular mas eu já trabalhei muito com treinamento... enfim... gosto de ensinar... tenho conhecimento do inglês e achei interessante... aí eu fui atrás... realmente acho que assim... atendeu a minha necessidade... a minha expectativa e comecei
E: legal... e:... o:... aí na verdade você procurou esse trabalho voluntário com as aulas de inglês por já ter certa afinidade...
V: é... eu achei interessante porque assim... além de/ de eu gostar... de dar aula... eu acho que é uma forma assim da gente... fazer um trabalho voluntário e agregar alguma coisa... né?... que assim... que de fato é importante... que eu acho que está relacionado com a educação... o inglês... que na grande maioria das vezes essas crianças não têm possibilidade... de aprender inglês em outro lugar... então... eu acho que ele acaba sendo... recompensador em... em várias frentes né?... não só para mim... como... para eles... e aí a medida que eu fui conhecendo e vi que era justamente uma coisa estruturada... que tinha um material... que... que promovia workshops... que são coisas que eu acho que também vão motivando os voluntários... a medida que a gente vai tendo: informação... vai tendo material para poder... ensinar...
E: um apoio né?
V: um apoio... exatamente
E: e: a primeira ONG que você trabalhou ela era também no... com trabalhos educacionais...
V: não... na verdade foi um trabalho... totalmente diferente... era uma casa de assistência à crianças... com problemas no coração... se chama ACTC... que é associação de assistência à criança transplantada e cardíaca... então assim... era uma situação totalmente diferente... era uma casa... onde essas crianças que vinham de diversos lugares do Brasil ficavam hospedadas... uma vez que vinham para tratamento... muitas vezes para transplante... então acabam hospedadas lá... durante esse período de tratamento... e...né?... então assim... nessa casa também existia uma série de voluntários para promover... diversas atividades para as crianças... e eu ia para fazer atividades diversas... não era dar aula...
E: tá
V: e toda vez que eu/ eu nunca sabia que público eu ia encontrar... então... já chegava lá tinha só crianças pequenas... sei lá... de quatro cinco anos... outro/ na outra semana chegava de repente tinha algumas crianças e alguns adolscentes... então assim... era recompensador... acho que... pela causa né?

E: uhn uhn
V: por outro lado as vezes eu ficava muito frustrada porque eu não conseguia preparar alguma coisa... não sabia quem exatamente ia estar na casa... e eu as vezes saia com essa sensação de... poxa... será que valeu a pena eu ter ido... será que foi tão importante o meu papel lá... então era uma proposta totalmente diferente... né?... era uma coisa mais livre... eu tinha meu espaço... eu ia... e era livre para... fazer o que eu queria...
E: tá... mais... recreação até né?
V: é... mais... mais relacionado a isso... a recreação...
E: certo... e eu queria que você falasse um pouquinho do seu histórico profissional
V: então... eu sou administradora... éh:... trabalhei por mais de dez anos em empresas grandes... multinacionais... bancos... sempre na área de marketing... e:... fiz pós-graduação em marketing... também estudei no exterior... também aprendi inglês fora... e:... larguei... larguei esse mundo executivo... essa carreira... esse mundo corporativo... enfim... e agora estou me dedicando a outras coisas... agora eu estou trabalhando com artes
E: ah... que gostoso
V: é
E: legal... e:... ah... como você percebe o aproveitamento dos alunos... aqui?
V: então... hoje... eu vejo que:... eles aproveitam bastante a aula... eles têm interesse... mas eu acho que existe uma diferença muito grande em termos de... nível dos alunos... até do ponto de vista um pouco de... não necessariamente capacidade... porque eu acho que capacidade todos têm... mas assim... eu tenho desde uma aluna que... éh:... faz inglês fora... ela têm condições... acho que ela faz na Wizard... enfim... ela faz em alguma escola por aqui... então eu percebo que em determinadas aulas ela acaba se destacando... por esse motivo... assim como eu tenho alunos que têm dificuldade de ler as vezes em português... ou têm muita timidez... de falar... de ler alto... a questão do inglês... então eu sinto que... assim... se... éh:... não houvesse talvez esses aspectos dessa timidez... dessa dificuldade de ler... de até de compreender... de assimilar algumas coisas que estão sendo dadas... o aproveitamento poderia ser melhor... mas a boa vontade deles eu acho que existe... eu estou com uma turma hoje pequena... hoje são só seis alunos... mas que é bom... eu sinto que a aula... acaba sendo bem proveitosa...
E: é a mesma que você estava em fevereiro ou não... já mudou?
V: então... era a mesma... o que acontece foi assim... eu comecei com uma turma grande... de mais ou menos dezessete alunos... muito problemática... era impossível dar aula... eu... era nítido que as pessoas estavam lá parecia que assim por obrigação... até da forma já que te olhavam... parecia que era assim... eu estava fazendo um favor... enfim... aí eu conversei aqui com a coordenação... e a gente conversou com os alunos... em um determinado momento... depois de três quatro aula/ três quatro aulas para que eles fizessem a opção... de quem realmente queria ficar né?... que assim... não era obrigado... e muitos desistiram... e de fato os que ficaram eram aqueles alunos mais interessados... que estavam realmente afim de prestar atenção... sabe... éh... mostravam maior dedicação... e aí nisso dois acabaram/ ficaram oito e aí dois acabaram desistindo por... motivos diversos... pessoais... e hoje eu estou com uma turma só de seis...
E: entendi... a mesma que está vindo né?
V: é
E: e eles/ éh eles fazem aí é o ano inteiro? ou como é que funciona ou é semestral?
V: então... é semestral... eu não sei exatamente se todos já tinham feito aqui...isso realmente eu não sei porque:... eles acabam respondendo... nem eles as vezes sabem direito... fala que faz na escola... e aqui eu não sei se era no me/ no mesmo esquema... porque eu estou dando unidade/ módulo três... então não sei se eles todos já fizeram o um e dois...
E: entendi... mas de qualquer forma acho que não/ depende um do outro ou não?
V: não não... não depende...
E: ah... então... está certo... e como que você percebe então... falando um pouco do... do... do inglês ensinado né?... a a... o inglês ensinado pela OEI... como é que você percebe isso? ah... a forma como ele é ensinado...

V:então... eu acho a metodologia... muito boa... né?... assim... eu lembro quando eu fiz o primeiro workshop... de você trabalhar justamente algumas atividades né?... não ficar tão focado em... éh:... o escrever... o decorar... e sim através de brincadeiras... de jogos... de coisas um pouco mais lúdicas... para que eles de fato assimilem... né?... então assim... não existe também aquela obrigatoriedade... uma vez que não existe uma prova... então... assim... não é obrigado a decorar sem saber o que está fazendo... é lógico que... eu... o aproveitamento... não é... muito grande... né?... mas eu acho que as as... ah:... vamos dizer assim o:... o coração daquilo que está sendo dado... eles acabam absorvendo... né?... então de repente é assim uma frase que eles não vão lembrar a estrutura inteira da frase... mas vão lembrar... uma palavrinha nova... vão lembrar a forma de perguntar... então isso eu acho que acaba atendendo bem a necessidade... né?... eu entendo que o objetivo maior é assim... além de motivá-los... de... enfim... abrir a cabeça... de mostrar para eles que eles são capazes... de dar toda essa possibilidade... acho que amanhã eles estão lendo alguma coisa... ou ouvindo alguma coisa... eles lembrarem... despertar aquele interesse... ou relembrar alguma coisa... sabendo “poxa... eu já vi isso... significa aquilo”... enfim... acho que é por aí...
E: entendi... identificar né?... as palavras...
V: é
E: certo... e porque você acredita que a língua... que foi escolhida para ser ensinada é o inglês... e não uma outra...
V: não... acho que o inglês... pela importância que ele tem hoje... enfim... nesse mundo globalizado... né?... a gente sabe que para as pessoas que têm condições... hoje o inglês ele não é mais visto como um diferencial... ele é quase que uma obrigatoriedade... né?... então eu acho que assim... como são crianças de fato... mais carentes... nesse sentido... principalmente de educação... é fazer com que elas tenham pelo menos a possibilidade de ter aquilo que a gente entende que hoje é o básico... né?... que para elas é muito... mas se a gente for olhar... éh... as grandes empresas... enfim... o mercado de trabalho... né?... onde a gente acredita que essas crianças vão se inserir no futuro... de fato o inglês é uma coisa muito básica já... hoje em dia né?... então também não faria sentido crianças que não sabem falar o inglês de repente começarem a aprender outro idioma... né?
E: ( ) e... queria que você falasse um pouquinho da sua experiência com o inglês... como é que você aprendeu...
V: bom... eu assim eu... comecei muito nova né?... então eu comecei tendo aula de inglês na escola... não lembro exatamente com que idade... mas... talvez... desde o ginásio... e naquela época eu já fazia Cultura Inglesa também... então eu comecei a fazer Cultura Inglesa muito nova... e:... fiz bastante tempo de Cultura... depois eu tive a oportunidade de fazer um curso de um mês na Inglaterra... também... eu tinha mais ou menos uns... dezenove... vinte anos e fiz um curso de um mês... então dei uma aperfeiçoada... depois eu sempre continuei fazendo... aula particular... éh... eu sempre gostei... e para mim... uma/durante uma época era importante no trabalho... teve uma faze em que eu usava muito no trabalho... e:... depois eu fui morar nos Estados Unidos... fui fazer um curso de Marketing... aí eu precisei muito do inglês... então tive que me preparar muito aqui... fazer as provas né?... toda uma avaliação... então eu também estudei... aí... morei lá fora... então eu usei muito o inglês... vivi um ano... nos Estados Unidos... então é basicamente isso
((fazemos uma pausa))
V: então... é... então a... o objetivo dela na verdade é fazer uma ponte né?... entre a OEI e os voluntários porque de fato o número de voluntários é muito grande fica complicado para tudo que a gente precisa ter que falar com a English/seja com a Teli... com as meninas lá... elas são... um grupo de três quatro pessoas... então fica complicado então eles... eles criaram essa figura... de um... intermediador... não lembro o nome...
E: ( ) que faz a ponte
V: exatamente que aí a gente consegue sempre que precisa de alguma coisa... eles estão sempre pedindo um feedback nosso... e tal... mas o que a gente sente é que... mesmo aqui... os alunos não dão valor... então... você vê... de repente poderia até ser tido como uma atividade extra curricular... né?... assim como... no passado eu fiz Cultura Inglesa...

enfim... e era uma coisa valorizada... era fora da escola... acho que independente de ser uma escola particular ou não mas eles poderiam... olhar as oportunidades daqui da mesma forma né?... uma atividade extra curricular que só tem a agregar né?... e ainda assim... gratuita... e:... e eles não não dão valor... mas eu acho que isso ... uma parcela... uma boa parcela... eu acho que vem de casa... não existe... acho que a consciência do quanto é importante... de se ter o estímulo né?... as vezes para eles hoje... é muito mais importante pensar no hoje... ah não... a aula de inglês... que saco... eu vou resolver logo a minha lição de casa... ou eu quero mais é ficar no computador... e acho que é um pensamento muito imediatista... muito no curto prazo... mas que no fundo eu acho que... a culpa... não é tanto deles né?... é de não trazer tanto isso de casa... e uma coisa curiosa que eu comentei... também... que eu acho que vale... mencionar... que eu estava falando com a Ana... e com a Eliane que é daqui... que uma das minhas alunas que é... aquela aluna que tem condições e que até faz a aula fora... um dia ela mesma na aula chegou e falou... é meu pai falou que se eu souber falar inglês eu vou conseguir um emprego melhor... e isso é o que a gente sempre fala... mas isso vindo de um aluno... talvez para os colegas... tenha um... um valor maior... e você vê... uma que tem esse... incentivo né?... que com certeza faz fora... porque os pais também foram atrás... né?... para para conseguir... enfim... então eu acho que é... triste isso... quer dizer... eu comecei com uma classe de dezessete... entendeu... e que de repente... nenhum deles quis mais... né?... e eu acho que talvez um fato que tenha contribuído para alguns desistirem... porque chega um momento... em que a gente tem que ser um pouco rigoroso... não pode deixar virar uma((risos))... uma festa a aula né?... e eu acho que eles talvez não estejam acostumados a lidar com isso... né?... então... enfim... é uma hora de aula que para ser produtiva a gente precisa de uma certa disciplina... né?... então eu acho que isso... talvez também tenha: incomodado um pouco né?... parece que aquela... não sei se é aquela ( )... “ah... isso é extra-curricular... isso não é a escola” então... não fica um pouco aquela... aquele momento... bagunça... ah... vou conversar com a minha amiga... vou fazer isso... senti um pouco isso... que as vezes não... não era tão levado a sério...

E: tá... de repente seria se fosse uma coisa mais escola mesmo... né?

V: eu não sei... eu senti um pouco isso de muitos alunos nesse começo... né?... que de fato não levava a sério... agora não... agora com essa turma menor... eu acho que:... eles se mostram bastante interessados... alguns com mais ou menos dificuldade... o que é normal né?... em qualquer turma... mas...

E: e além dessa aluna teve alguma outra que mencionou isso assim do... do como ela pretende usar o inglês...

V: não... porque eu acho que ela... ela... eu entendo que ela é diferenciada... no meio dos alunos... acho que por essa... possibilidade... mas não diferenciada no sentido de vontade não... acho que tem outros que mostram bastante dedicação... bastante interesse... mas acho que:... no sentido de ter essa possibilidade... né?... de ter um embasamento... de ter os pais... né?... então assim de repente já sei que ela tem o pai e a mãe... a gente... eu sei de outras crianças que as vezes só moram com a mãe... acho que todas essas coisas vão fazendo diferença