

V. 03, N.18 Nov./Dez. 2022

II SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ERGOLOGIA: Atividades em defesa da vida

A ATIVIDADE DE TRABALHO NO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE DOCENTES DE INGLÊS

WORK ACTIVITY IN THE RIO CRIANÇA GLOBAL PROGRAM: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF ENGLISH TEACHERS

LA ACTIVIDAD LABORAL EN EL PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESORAS DE INGLÉS

1

Dilermando Moraes Costa

UERJ/CTUR/UFRRJ

ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-8675-7017>

Resumo: Este trabalho apresenta como tema o estudo das narrativas autobiográficas de professoras de inglês do Programa Rio Criança Global (PRCG). O objetivo do trabalho é analisar a relação das histórias de vida com a atividade de trabalho das docentes. Nesta pesquisa narrativa, o corpus foi construído por meio da produção de narrativas autobiográficas. Apoiamos-nos na linguagem em sua concepção dialógica (BAKHTIN, 2003); na atividade de trabalho a partir da abordagem ergológica (SCHWARTZ, 2000; 2010; 2011); e nas narrativas autobiográficas como (re)construção das experiências humanas (ABRAHÃO, 2009). Construímos um roteiro semiestruturado para as entrevistas (DAHER, 1998) e as analisamos conforme a técnica de tematização (FONTOURA, 2011). Na análise, consideramos a dialética entre os saberes constituídos e os investidos (TRINQUET, 2010). A identificação das participantes com a língua inglesa as impulsionou à graduação, mesmo sem a pretensão de serem docentes. Isso indica que a atividade docente é atravessada pela relação construída com o idioma. Observamos, também, que os problemas sociais afetam diretamente a atividade de trabalho, convocando as participantes à busca por estratégias que garantissem o ensino formal e, ao mesmo tempo, respondessem às demandas sociais emergentes.

Palavras-chave: Atividade de trabalho. Narrativas autobiográficas. Ensino de inglês.

Abstract: This paper presents as a research theme the study of the autobiographical narratives of English teachers of the Rio Criança Global Program (PRCG). The aim of this work is to analyze the relationship between life histories with the work activity of teachers. In this narrative research, the corpus was constructed through the production of autobiographical narratives. We rely on language in its dialogical conception (BAKHTIN, 2003); on the work activity based on the ergological approach (SCHWARTZ, 2000; 2010; 2011); and on autobiographical narratives such as (re)construction of human experiences (ABRAHÃO, 2009). We built a semi-structured script for the interviews (DAHER, 1998) and analyzed them according to the theme

technique (FONTOURA, 2011). In the analysis, we considered the dialectic between the constituted knowledge and invested knowledge (TRINQUET, 2010). The identification of the participants with the English Language was what propelled them into graduation, even without the intention of becoming teachers, which indicates that the teaching activity is crossed by the relationship built with the language. We also observed that social problems directly affect the work activity, urging the participants to search for strategies that guarantee formal education and, at the same time, respond to emerging social demands.

Keywords: Work activity. Autobiographical narratives. English teaching.

Resumen: Este trabajo presenta como tema el estudio de las narrativas autobiográficas de las profesoras de inglés del Programa Global Rio Criança (PRCG). El objetivo de este trabajo es analizar la relación de las historias de vida con la actividad laboral de las docentes. En esta investigación, el corpus fue construido a través de la producción de narrativas autobiográficas. Nos basamos en el lenguaje en su concepción dialógica (BAKHTIN, 2003); en la actividad laboral basada en el enfoque ergológico (SCHWARTZ, 2000; 2010; 2011); y en narrativas autobiográficas como la (re)construcción de experiencias humanas (ABRAHÃO, 2009). Construimos un guión semiestructurado para las entrevistas (DAHER, 1998) y las analizamos según la técnica temática (FONTOURA, 2011). En el análisis, se consideró la dialéctica entre los conocimientos constituidos y los invertidos (TRINQUET, 2010). La identificación de las participantes con el inglés fue lo que las impulsó a la graduación, incluso sin la intención de ser profesoras, lo que indica que la actividad docente está atravesada por la relación construida con el idioma. También observamos que los problemas sociales afectan directamente la actividad laboral, llamando a las participantes a buscar estrategias que garanticen la educación formal y, al mismo tiempo, respondan a las demandas sociales.

Palabras-clave: Actividad laboral. Narrativas autobiográficas. Enseñanza inglés.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas adicionais, atualmente, enfrenta uma situação bastante contraditória na educação escolar brasileira: outrora, o que era denominado de línguas estrangeiras nos documentos oficiais foi reduzido ao ensino prioritário de língua inglesa por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Esse fato não representa apenas um retrocesso no tocante ao percurso do ensino de línguas, mas sinaliza uma agressão à diversidade que, a cada dia, impõe-se em um mundo globalizado.

Confiamos que a aprendizagem de uma língua adicional entretetece diversas esferas da vida social. Entendemos que estamos inseridos em uma sociedade processual, na qual há a urgência de se interagir com a instabilidade, com a fragmentação das identidades, com a velocidade do

mundo da comunicação e das novas tecnologias, sobretudo, na esperança de que “tanto professores quanto alunos possam se ver como participantes ativos nas mudanças sociais” (SILVA, 2012, p. 56). Portanto, priorizar o ensino de uma língua adicional no currículo escolar, no nosso gesto de interpretação, destoa de um movimento a favor do plurilinguismo.

No ano de 2010, uma iniciativa relacionada ao ensino de línguas se tornou objeto de diferentes debates: o Programa Rio Criança Global (PRCG), que resultou da parceria entre a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e um conhecido curso livre de idioma no desenvolvimento de um programa de ensino de inglês voltado à conversação. Os resultados dessa parceria foram a produção de materiais didáticos (livros, fantoches, DVDs etc.), a realização das primeiras formações docentes, a organização de seminários e minicursos e a gradual implementação do projeto em todo o ensino fundamental.

Este artigo, no entanto, não se propõe a discutir o escopo do PRCG, mas se volta às histórias de vida de professoras que vivenciaram a implementação do programa. Isto é, objetivamos analisar a relação das histórias de vida com a atividade de trabalho no PRCG, considerando os desafios vivenciados nas situações de trabalho a partir dos relatos orais das participantes.

Organizamos este trabalho em três partes: na primeira, apresentamos questões sobre a educação linguística e sobre o PRCG. Em seguida, refletimos sobre a relação entre a atividade de trabalho e as histórias de vida. Por fim, apresentamos dois blocos temáticos construídos por meio da análise das narrativas, os quais respondem ao objetivo deste trabalho. Encerramos este artigo com as considerações finais, retomando reflexões quanto à importância do ensino de línguas voltado à diversidade.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL

Já há algumas décadas, o idioma inglês goza de bastante prestígio em diversos âmbitos da sociedade brasileira, constituindo-se como símbolo de ascensão social (SILVA, 2012) e de conhecimento (MOITA LOPES, 2008), “sendo considerado, portanto, um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade” (ROCHA, 2010, p. 05). Seguindo na contramão de um mundo plural, podemos observar enorme atenção concedida a apenas um idioma em detrimento de outros, inclusive ignorando aqueles que são legados históricos do país, como as línguas dos povos indígenas (CAVALCANTI, 2013), por exemplo.

Por outro lado, compreendemos que o contato com idiomas também se apresenta como a oportunidade de os sujeitos se abrirem às diversidades existentes em outras partes do globo, não somente para as reconhecer, mas para as compreender. Isto é, além de possíveis vantagens profissionais e financeiras, o contato com as línguas adicionais propicia reflexões sobre si e sobre o outro, bem como acerca das particularidades que constituem os sujeitos e a pluralidade de culturas.

Logo, a educação linguística representa muito mais do que a aprendizagem de línguas por si só, mas, sim, a chance de os sujeitos se (re)conhecerem em meio a diversidades ou, conforme explicam Bagno e Rangel (2005, p. 63), de compreenderem

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística.

Destacamos a relevância da aprendizagem de línguas para a formação humana, tanto em aspectos subjetivos quanto nos relacionais.

Além disso, essa aprendizagem rompe com a ideia de língua como mero código ou instrumento de comunicação e salienta que ela participa da forma como os sujeitos interagem entre si e se engajam no mundo. Conhecer outro idioma, portanto, é se envolver em práticas sociais na presença da diversidade; é se (re)produzir como sujeito diante de outros.

A proposta do PRCG, inicialmente, pareceu ser uma possibilidade de democratizar a educação linguística para todo o ensino fundamental, visto que a implementação do programa ocorreu nos anos iniciais, onde o ensino de línguas não é obrigatório. O escopo do PRCG, ao defender o ensino de única língua adicional, a saber, a língua inglesa, restringiu a oportunidade de compreensão acerca das instabilidades da vida na sociedade contemporânea. Aliás, a própria apresentação do PRCG trazia como destaque a concentração no desenvolvimento oral, o que apontou para mais uma redução: o ensino de *uma* língua priorizando *uma* habilidade:

[...] com o novo projeto, os alunos da rede municipal chegarão em 2016 tendo passado por nove anos de um curso de conversação e, dessa forma, estarão aptos para receber os turistas e, também, aumentarão sua empregabilidade. O projeto prevê a implantação gradativa do curso de conversação a partir do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Em 2011, os alunos do 4º ano passarão a ter as aulas de Inglês e em 2012 o 5º ano passa a ser incluído e assim sucessivamente até chegar a 2016. (RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009).

O anúncio do PRCG equiparou a aprendizagem de uma língua ao desenvolvimento oral do idioma, associando esse saber a uma futura possibilidade de emprego. Destacamos também que, a partir do Decreto citado, o ensino de inglês passou a ser comparado a um curso de conversação e, ao ser associado ao turismo, reforçou a ideia de empregabilidade. Em contrapartida, a proposta apagou as possibilidades formativas relacionadas ao contato com outras línguas, como o espanhol, por exemplo. É crucial pontuar que a implementação dessa iniciativa afetou diretamente a equipe de trabalho de algumas escolas, pois, ao privilegiar o

inglês, docentes de outros idiomas precisaram ser realocados para abrir espaço no quadro de horários escolar.

Salientamos que a justificativa do Decreto pareceu ser uma das maiores contradições do PRCG, especialmente considerando que a implementação deste se deu nos anos iniciais do ensino fundamental. Como Almeida (2016) destaca, discutir a empregabilidade com esse público alvo se apresentou como algo discrepante e distante de suas realidades.

Quanto à educação linguística para crianças, especificamente, Rocha (2008, p. 439-440) advoga que,

dentre as principais razões em prol desse ensino, citamos sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover, criticamente, o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio-cultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças e, finalmente, de preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem efetiva em séries posteriores.

Assim, compreendemos que a educação escolar que reconhece a interculturalidade como “um dos embriões de uma sociedade verdadeiramente humana, centrada na diversidade, na liberdade e na justiça social” (CASTRO, 2007, p. 136) encontra, na educação linguística, a possibilidade de sensibilizar a sociedade. Essa educação voltada à interculturalidade não se resume a iniciativas pontuais sobre outros países e suas expressões culturais, com vistas a celebrá-las, admirá-las ou desmerecê-las, mas como forma de reflexão e de conhecimento sobre o mundo.

É importante acrescentar que a interculturalidade não implica necessariamente a assimilação de outras culturas (BYRAM, 2009), mas a compreensão e a reflexão acerca destas e da própria formação cultural, pois a cultura não pode ser encarada como um conceito fechado, mas o que se constitui no movimento e no agir de diferentes sujeitos historicamente situados.

Com base nisso, é vital defender a importância dos novos letramentos na educação escolar contemporânea, já que reconhecemos a complexidade dos processos que constituem os sujeitos. Os novos letramentos despontam em meio a teorias pós-críticas, uma vez que

esses movimentos surgiram em defesa de uma pedagogia que leve em conta a diversidade local, os direitos humanos, a globalização e a interconexão dos sujeitos, englobando estudos da mulher, da diversidade sexual, racial e étnica. Essas abordagens pedagógicas diferem das teorias críticas do século passado, pois não buscam focar a crítica emancipadora nem redentora; seus focos são ajustados para oferecer uma educação em que todos possam se olhar de fora, estabelecendo crise em relação a discursos cristalizados, legitimados e arraigados, de forma que consigam enxergar que a identidade é cultural, contextual e discursiva, projetada em discursos que os precedem e os interpelam como sujeitos. (SILVA, 2012, p. 54).

7

A concepção dos novos letramentos vem ao encontro de uma educação voltada à diversidade por reconhecer as contradições constitutivas dos sujeitos, bem como a oportunidade destes de se reconhecerem como participantes de muitos contextos. Assim, os letramentos críticos podem ser compreendidos como “um exercício de deslocamento e ruptura, [que] mostra-se crucial para a participação democrática como modo de resistência a discursos e forças hegemônicas” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 20).

A seguir, refletiremos acerca da relação entre atividade de trabalho e as histórias de vida, as quais podem ser conhecidas por meio de narrativas autobiográficas.

ENTRETECENDO ATIVIDADE DE TRABALHO E HISTÓRIAS DE VIDA

Defendemos que os sujeitos se produzem em interação, sempre em relação ao outro. Acreditamos ser impossível a vida em isolamento total, não apenas pela possibilidade de nos engajarmos em diálogos com outros sujeitos, mas também pelas vozes com as quais já interagimos e que trazemos conosco, inclusive inconscientemente. Ainda que estejamos em

silêncio, mantemos contato com outros dizeres, os quais ressoam nos nossos pensamentos e estruturam nossas crenças, bem como através das linguagens que constituem e que dão forma ao mundo. Ao nos apoiarmos na concepção dialógica da linguagem, compreendemos que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

8

Logo, responder, perguntar, produzir-se através da interação são atividades constituintes do sujeito. Essa capacidade é bastante observável através das relações tecidas nos diversos espaços por onde transitamos, nos quais tanto construímos nossas histórias de vida, quanto somos produzidos pelas/nas histórias que compartilhamos.

Outra forma de conhecer as histórias de vida é associá-la à noção de trabalho. Ao longo do tempo, emergiram diferentes formas de desenvolver o que hoje chamamos de trabalho, bem como a representação social que este assume em dados contextos. Conforme explicam Holz e Bianco (2014), o entendimento de trabalho varia conforme a organização social, estando este situado no tempo e no espaço, não sendo o mesmo com o passar do tempo. Nesta parte do texto, defendemos que o trabalho não pode ser dissociado das histórias de vida dos sujeitos, nas quais há o atravessamento da história, da conjuntura sociopolítica, das interações sociais etc, pois

toda a atividade de trabalho seja de professores, de enfermeiros, de controladores de voo é afetada pela infiltração do histórico, da experiência, dos saberes que cada um possui, adquirido no meio particular de vida e de trabalho. Trata-se aqui do patrimônio de conhecimentos advindos do próprio trabalhador. (SOUZA-E-SILVA, 2008, p. 4-5).

Baseados nessa reflexão, ao nos referirmos às histórias de vida, compreendemos que a noção de atividade de trabalho excede a ideia reducionista de execução de tarefas; julgamos, portanto, fundamental enxergar além da ação (SCHWARTZ, 2011), ancorando nossa pesquisa na concepção das trabalhadoras como sujeitos produzidos em coletividade, mas diferentes entre si (TRINQUET, 2010), que se produzem ao desenvolverem suas atividades.

Assim, identificar o humano antes de pensar no trabalho implica aceitar que outros valores circulam no local de trabalho além daqueles relacionados à produção, às normas, ao controle etc. Chamamos a atenção, por exemplo, para os laços firmados entre os sujeitos, que podem ser assemelhados às ligações familiares, segundo Schwartz (2000; 2011), e que também resultam em configurações diferentes a cada mudança dentro do coletivo de trabalho (SCHWARTZ, 2011).

Como externam França et al. (2013, p. 71),

o esforço aqui é o entendimento do trabalho como uma relação social que não é somente heterodeterminada, mas produto de homens e mulheres concretos que mobilizam a si e às redes sociais pertinentes para desenvolver suas atividades.

Diante disso, compreendemos a atividade de trabalho como “atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os ‘outros’” (TRINQUET, 2010, p. 96). Como, então, desconsiderar as experiências subjetivas, relacionais e formativas ao longo da vida dos sujeitos?

Para compreendermos a atividade de trabalho de docentes de inglês do PRCG, recorreremos às considerações teóricas das narrativas autobiográficas com o objetivo de refletir acerca da relação das histórias de vida com a atividade de trabalho. Defendemos que as narrativas são produções compartilhadas (ABRAHÃO, 2009), pois surgem da interação entre sujeitos históricos. O ato de narrar envolve, portanto, a reelaboração presente de memórias e vozes do passado, mas considerando alcances

futuros. Trata-se de uma produção compartilhada, porque os sentidos produzidos não são estáveis e os impactos daquela produção se dispersam na história.

Assim, compreendemos que as narrativas correspondem à complexidade das interações sociais, atravessadas pelo sócio-histórico (ABRAÃO, 2009), as quais estão ancoradas em projeções, antecipações, expectativas e imagens de si e de outros, entre outras possibilidades. As tramas da narrativa se assemelham à complexidade da própria vida.

Reiteramos que os sujeitos se produzem em interação, convocando sempre a presença do outro. Schwartz (2010, p. 43) explica que

há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem.

Diante dessa reflexão, é possível reconhecer a dimensão humana que as histórias de vida trazem à tona na/sobre a atividade de trabalho. Uma vez que nos produzimos em diálogo, firmamos nossas relações através da linguagem, recorrendo às nossas crenças, aos nossos valores, assim como às imagens que criamos sobre o outro e na presença desse outro.

A seguir, teceremos comentários sobre a metodologia utilizada na pesquisa e apresentaremos a análise de dois blocos temáticos, que foram construídos a partir da análise temática das narrativas autobiográficas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

A construção deste trabalho seguiu, metodologicamente, duas orientações: a criação de um roteiro para condução de entrevistas (DAHER, 1998) e a técnica de tematização (FONTOURA, 2011) para analisar os relatos produzidos.

O roteiro objetivou identificar tanto o que foi dito, quanto o que foi silenciado durante a interação, além de focalizar a natureza dialógica da interação. Ademais, é fundamental acrescentar que as respostas passaram pela interpretação do entrevistador, não podendo ser, jamais, um ato

isolado. Quanto à técnica de análise, seguimos as orientações de Fontoura (2011) para construção de blocos temáticos a partir do diálogo entre os referenciais teóricos da pesquisa e as histórias de vida.

Baseamo-nos, também, no Dispositivo Dinâmico a Três Pólos (TRINQUET, 2010), considerando que cada elemento constitutivo desta pesquisa (o saber constituído pela teoria, as história de vida e os saberes advindos da experiência da atividade de trabalho) precisa ser compreendido em mútua relação para chegarmos ao terceiro pólo: o das transformações da atividade de trabalho por meio da produção de novos saberes.

Por meio do referido dispositivo, buscamos compreender a complexidade que constitui a docência no PRCG, em que há a coexistência de normas antecedentes, de renormalizações, de crenças sobre a docência, relações interpessoais no coletivo de trabalho etc.

Neste trabalho, apresentaremos dois dos blocos temáticos discutidos na pesquisa que conduzimos, os quais foram construídos a partir de aspectos semelhantes entre as sete narrativas: a. *História de vida e atividade de trabalho*, que objetiva identificar os elementos da vida das trabalhadoras que sustentam e que orientam a atividade de trabalho desenvolvida; e b. *Desafios na atividade de trabalho docente no PRCG*, que se propõe a apresentar os desafios que emergem durante o desenvolvimento da atividade de trabalho docente.

Apresentaremos, na discussão de cada bloco temático, alguns excertos das entrevistas com o propósito de ampliar a discussão. Dada a limitação de espaço, foi necessário reduzir o número de extratos de fala.

No bloco temático *História de vida e atividade de trabalho*, identificamos que a relação que as participantes construíram com a língua inglesa, especialmente enquanto aprendiam o idioma, o que foi determinante nas suas carreiras. Essa relação com a língua aconteceu de diferentes maneiras. A participante Milene, por exemplo, quanto ao interesse pelo idioma, compartilha:

então, eu escolhi (aprender) inglês porque... assim... sempre gostei de música em inglês, né?! , bandas... os pops... Backstreet Boys, Britney Spears e tudo mais. Gostava de ouvir música em inglês e também porque minha irmã começou a fazer curso de inglês, né?!... ela começou a aprender inglês... eu achava aquilo um MÁXIMO... (já que) ela sabia inglês eu não sabia. Aí eu aprendi... queria aprender inglês também.

A popularidade da cultura estadunidense e a ideia de que o curso livre é o lugar da verdadeira aprendizagem de inglês (MICCOLI, 2011) irrompem na narrativa da participante. Ao protagonizar seu posicionamento com *eu escolhi [aprender] inglês*, o efeito produzido é que essa escolha foi consciente, o que apaga as inúmeras (e excessivas) propagandas que insistem na equiparação entre aprender inglês e êxito na vida, em diferentes aspectos.

Conhecer as bandas *pops* e saber *falar* inglês configuram valores simbólicos (ROCHA, 2010) que não estão acessíveis a todos. Um exemplo disso está na experiência da professora Érica:

Quando eu terminei o ensino médio, eu não tinha muita perspectiva. Eu comecei a estudar o livro de inglês e gostei e decidi que iria aprender (essa língua). Comecei a estudar sozinha... aprender comigo mesma. Eu, na época, não podia pagar um curso e decidi que IRIA aprender. Pagando ou não, eu iria aprender. Aí surgiu a oportunidade de fazer a faculdade de letras com uma bolsa integral... fiz a faculdade sem ter feito um curso, o que foi BEM difícil na época, mas aprendi com as minhas professoras. Eu aprendi bastante falando em casa... estudando sozinha e, hoje, eu sou fluente por conta desse... depois fiz um curso de conversação, mas não precisei nem ficar muito tempo por conta dessa dedicação do autodidatismo.

A narrativa da participante reforça a ideia de que o curso livre é o espaço da verdadeira aprendizagem, como já dito. A possibilidade de aprender inglês fora do curso, então, é apresentada como exceção, ou seja, que exige maiores sacrifícios. A comercialização em torno do idioma, que pode ser observada até mesmo na apresentação do PRCG, materializa-se na fala da professora quando ela enuncia *pagando ou não, eu iria*

aprender. Tal experiência demonstra que aprender inglês não é para todos os sujeitos. Para Érica, isso seria tanto uma realização pessoal quanto a possibilidade de ruptura com seu contexto socioeconômico.

Para a participante Ana Paula, a aprendizagem de inglês também traria certas vantagens, as quais, aparentemente, não seriam possíveis com outros idiomas. Quando indagada sobre o relacionamento com a língua e a docência, a entrevistada comenta:

Eu acho que todos nós já tivemos exemplos de bons profissionais e no caso da área da educação é uma coisa mais significativa e o fato de escolher a licenciatura em língua inglesa foi porque eu achava chique, eu achava assim, muito fashion. Eu tive bons professores de língua em curso, em escola eu não me lembro, né?! Eu tive até uma que eu... eu não me lembro o nome... uma boa professora na antiga quinta-série. Ela era... tinha essa pegada do que eu estou te falando... ela era assim (chique, elegante, viajada - termos usados anteriormente). As outras professoras iam basiconas e ela era... não necessariamente bonita, mas estilosa. E tinha uma pronúncia muito legal e eu achava aquilo assim muito fashion. E a língua inglesa abre portas para outras... né?!... vivências... para você viajar, para você conhecer um pouquinho mais de cultura geral. É uma língua que tem... né?!... uma relevância muito grande. Então, foi basicamente isso.

No excerto acima, fica clara a oposição entre escola e curso livre. A primeira é o lugar da falta, da não aprendizagem de inglês, da ausência de bons professores, mas o curso é o lugar das boas memórias, do excesso de conhecimento e de possibilidades. Isso se torna observável no apagamento quase total de boas lembranças de docentes da escola, o que é reforçado pelo fato de que a única professora a inspirar seria a que lecionava inglês. Na narrativa de Ana Paula, a professora de inglês da quinta série é a personificação de tudo o que o idioma pode oferecer àqueles que o conhecem: portas abertas, viagens, um pouco mais de cultura etc. Ao se dirigir ao interlocutor com 'você', ao apresentar as vantagens de aprender inglês, a participante produz um efeito de convencimento, ressoando a própria voz do mercado.

A recorrente associação da língua inglesa ao sucesso profissional, como já comentado, parece ser o carro-chefe no convencimento das famílias acerca da escolarização dos estudantes. Quanto a isso, a participante Sônia compartilha o imaginário que a conduziu a aprendizagem do idioma:

Eu lembro que quando eu era criança... eu estudei inglês exatamente por uma hipervalorização [da língua], então, eu lembro que quando eu era criança, eu comecei a estudar [inglês] muito cedo, com dez anos. Eu lembro do... do meu pai falar: "olha, eu consegui meu primeiro emprego"... ele foi morar fora e tal... fez um emprego, uma carreira muito legal... "e eu fui escolhido entre as vagas que tinham o mesmo curso de técnico que eu porque eu falava inglês". Então, assim, eu escutei a minha vida inteira... não só dele, mas, né?!... as revistas na época de adolescente que você lê sobre emprego... você assim... ah essas revistas todas que falavam sobre emprego, sobre os guias, todos os manuais de estudante... de tudo que eu lia... que eu, na época de adolescência, todos falavam [que] falar inglês é um diferencial... então... eu sempre tive a ideia disso.

14

Na narrativa da docente, observamos que a voz do mercado, ressoando através da figura (de autoridade) do pai, das revistas, dos guias, dos manuais de estudante etc., reafirma que a língua inglesa é a chave para o sucesso, um diferencial excludente na luta por empregabilidade. Há o apagamento de outras experiências relacionadas à língua inglesa, em específico, e à aprendizagem de línguas em geral. E repetimos ser essa a mesma voz que relaciona a aprendizagem de inglês à empregabilidade.

Na análise das narrativas, percebemos que a relação com a língua inglesa afetou as participantes de maneiras distintas, mas há um ponto que nos chama a atenção: a ideia de que a aprendizagem do inglês as ajudaria a atingir alguma finalidade que não seria possível através de outro idioma. Destacamos também que essa mesma concepção parece ser a que estrutura o PRCG, que, na sua proposta inicial, parecia mais se assemelhar a um curso livre de línguas do que uma disciplina no currículo escolar.

Obviamente, não há como afirmar que todos os cursos de línguas são iguais, pois há inúmeros institutos no país e cada um deles cria suas próprias diretrizes, programas, escolhem a metodologia etc. No entanto, entendemos que a proposta de ensino nas escolas destoa substancialmente daquela existente em cursos livres. Logo, tentar aplicar o formato de um curso no currículo escolar pode suscitar inúmeras questões, como veremos a seguir.

O segundo bloco temático, *Desafios na atividade de trabalho docente no PRCG*, emergiu da necessidade de compreendermos, a partir da perspectiva das docentes, os embates que colocam as crenças das professoras sobre a língua inglesa, as diretrizes do PRCG e o desenvolvimento da atividade de trabalho em debate. Relatos sobre as dificuldades encontradas nas escolas, na profissão docente, as preocupações com estudantes e familiares e os problemas sociais do entorno da escola foram recorrentes, pois são situações que afetam a atividade de trabalho.

Quando perguntamos à Sônia sobre a realidade da sua situação de trabalho em comparação às expectativas que ela havia criado sobre o PRCG, a participante não hesita em expor seus desafios:

Então, assim, foi um choque de realidade negativo muito forte! Eu fui muito empolgada (trabalhar no PRCG), fiz, assim, tudo que é material, é... extra que tinha no livro, e tudo eu fiz: produzi, teve coisa que eu pinte à mão, fiz tudo sabe, assim, e chega lá... (a participante faz silêncio)... e aí, outra coisa que foi a questão do aluno. Eu trabalho num lugar onde as crianças têm, assim, essas necessidades básicas, que não são alcançadas, não são providas, né?! Então, por exemplo, tem criança que chega na escola com fome... tem criança que chega na escola suja... e que... muitas vezes... a criança não tinha ((referindo-se a materiais escolares))... então, teve toda uma... teve toda uma desconstrução daquela... daquela realidade que eu criei quando eu vi o projeto... (o) que foi muito frustrante... não foi o que eu vi na capacitação... o que eu vi que ia ser a realidade quando eu cheguei... foi muito diferente.

Na narrativa da docente, destacamos a ênfase dada à frustração ao dizer que *'foi um choque de realidade negativo muito forte'*. Isto é, a realidade pensada para o PRCG, como a de um curso de conversação que

futuramente poderia levar à empregabilidade, é confrontada pelo pólo da experiência, em que as necessidades básicas dos estudantes não são atendidas.

O uso do significante 'desconstrução', no contexto de fala da professora, sinaliza a distância entre a formação recebida para trabalhar no PRCG e a realidade social que eclode na sala de aula. As normas antecedentes, no universo teórico, determinam "tudo o que pré-existe em uma situação de trabalho" (SCHWARTZ; ECHTERNACHT, 2007, p. 20), que pode ser, portanto, distinto da realidade vivenciada. As orientações formais do PRCG privilegiavam o ensino da oralidade, das práticas de conversação, mas, para Sônia, fica o questionamento: como desenvolver essas diretrizes se o corpo discente não tem as condições materiais básicas satisfeitas para estudar, como alimentação e higiene?

A professora Amanda também sinaliza outras dificuldades encontradas no desenvolvimento de sua atividade de trabalho no PRCG:

na minha escola falta tudo! Desde de o aluno vir para a escola sem material, sem lápis, sem borracha, o que dificulta o aprendizado dele. Falta estrutura. Como é que eu posso dizer (a docente parece refletir)... (falta estrutura) física mesmo para gente ensinar o idioma... que a escola não tem... na minha pelo menos não tem... de a gente ter todos os materiais ali acessíveis... falta a questão cultural... para quê estudar... como eu falei... para quê estudar inglês se eles não sabem nem o português... é bem complicado.

A escola de Amanda parece ser o lugar de diferentes faltas. A professora parece não enxergar o espaço escolar como lugar de transformação, o que pode ser observado quando ela enuncia '*para quê estudar inglês se eles não sabem nem o português?*'. Uma vez que esse pensamento apresenta uma visão negativa quanto à educação de forma mais ampla, indagamo-nos: o que significa, por exemplo, '*saber português?*'? Não seria esse pensamento a reiteração da escola como o espaço da não aprendizagem?

Como já discutido, talvez faltasse ao PRCG a discussão sobre educação linguística, ou seja, voltada ao conhecimento da língua como prática social e não reduzida às questões gramaticais/formais. A educação escolar excede aplicações do conteúdo pelo conteúdo, mas trabalha questões relacionadas à existência em sociedade, por isso

ser professor é ter a possibilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção, pois sua sala de aula pode, na relação com seus alunos e no sentido que imprimir às suas aulas, refletir o ideal de sociedade justa e democrática pela qual ansiamos. (MICCOLI, 2011, p. 176).

17

A professora Giulia, quando questionada acerca de sua relação com os discentes e a motivação para prosseguir no magistério, comenta:

porque assim... as condições (de trabalho) são ruins. A gente sabe que poderia estar em condições melhores, mas os alunos não estão daquela forma só porque eles querem... tem toda uma questão social. Agora, quando um colega de trabalho te bota para baixo... quando vem... sabe... querendo deteriorar o seu trabalho... isso é muito ruim... isso é muito chato, porque você está na mesma causa que ele... é todo mundo no mesmo barco.

[...] eu acho que, assim, é não olhar o lado negativo... claro que acontece... (pois) tem dia que a gente fica muito chateado, mas eu tento sempre pensar no que de bom tem acontecido... na resposta que os alunos têm me dado, nos colegas que eu conheço, quais (fala incompreensível) são as vitórias que eu tenho. Eu acho que isso me alimenta e trabalha em mim (a compreensão de) que eu sou importante para eles. Assim como eles são importantes para mim, porque é uma troca, né?! O dia que, às vezes, eu estou mal, eles percebem... eles falam... os alunos têm esse carinho... sabe?... esses dias mesmo eu estava chateada, aí uma aluna falou assim: "tia, vou te dar um beijo porque meu beijo é mágico", porque a gente fica brincando com eles, né?!.. que tudo é mágico e não sei o quê. Aí ela foi... me deu um beijo e eu falei "ih... meu dia agora vai até melhorar". Então, eles têm esse carinho pela gente também... é uma troca e isso me alimenta muito... essa troca com os alunos, com os colegas... conhecer pessoas me faz... me motiva muito.

A docente reconhece que a escola onde atua é atingida pelas inúmeras dificuldades que parecem recorrentes no ensino público. Todavia,

Giulia apresenta outro desafio: aquele que advém do coletivo de trabalho, em que os conflitos também emergem demandando a necessidade constante de negociação. A fala da docente assinala seu propósito de manter sua singularidade, a qual não pode ser apagada pelo seu coletivo (SCHWARTZ, 2000). Como Miccoli (2007) comenta, é vital que os professores de inglês conheçam os desafios de seus pares, enfrentados dentro e fora da sala de aula, para que possam transformar suas práticas.

Na escola, o coletivo de trabalho está sempre em movimento, pois há fluxo constante tanto de profissionais quanto de estudantes, assim como reconfigurações das famílias, mudanças nas políticas educacionais entre outros fatores. Essas mudanças também envolvem a atividade de trabalho, quando esta é

entendida como um *élan* de vida, de saúde, sem limite pré-definido, que sintetiza, cruza e nutre tudo aquilo que se apresenta separadamente (corpo/espírito, individual/coletivo, privado, profissional, imposto/desejado, etc). (SOUZA-E-SILVA, 2008, p. 03).

Ainda quanto aos desafios, a participante Ariana se refere à realidade de seus estudantes como marcadas por problemas sociais:

eu trabalho em uma comunidade muito violenta, né?! Existe tráfico de drogas, tiroteio, invasão policial na comunidade. Então, muitos alunos, talvez, por influência do meio onde vivem, são agressivos, não têm muita presença da família. Então, é esse ambiente que eu trabalho, né?! Então, por vezes, o material (didático) não tem muito o que... a contribuir... (O ensino de inglês) é uma realidade muito distante da que eles vivenciam, né?!.

O local de trabalho da professora Ariana, marcado por graves fatores sociais, parece ter dificuldades para desenvolver a educação formal. A docente cita a violência, que é externa à escola, mas que irrompe no meio desta através de sujeitos que vivenciam uma rotina de negligências. Além disso, a participante menciona a ausência da família, embora não explique, exatamente, no que consiste essa falta.

O material didático, que não aborda a violência ou trabalha questões sociais, contribui pouco para reflexões contextualizadas, o que aumenta o distanciamento entre aprendizagem de línguas e realidade dos sujeitos. Embora a professora tenha o cuidado de não afirmar que seus alunos sejam produtos do meio, ela entende que a realidade social não apenas existe no entorno da escola, mas reflete no dia a dia dos alunos.

O que destacamos neste bloco temático é o fato de o ensino de inglês, pensado para o PRCG, acabar sendo uma prática fechada em torno do idioma, na qual este se torna um bem a ser conquistado, algo externo ao sujeito, cuja aprendizagem pode levar à ascensão social. Todavia, o que as professoras narram é a falta de comprometimento do setor público para com a educação escolar de forma mais ampla e isso acaba fazendo com que o PRCG seja mais um espaço para escassez.

Em outras palavras, as orientações do PRCG consideravam o ensino da língua de maneira a privilegiar a oralidade, mas isso se tornava pouco eficaz devido à precariedade de recursos materiais e estruturais, bem como pelo fato de as escolas experimentarem graves problemas sociais resultantes de uma sociedade desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a análise das narrativas nos permitiu vislumbrar a distância entre as orientações do PRCG e a real situação de trabalho por meio dos relatos das participantes do estudo. Por meio da análise das entrevistas, compreendemos a constante necessidade de as professoras se engajarem em negociações (consigo mesmas e com o coletivo profissional) de modo a desenvolverem a atividade de trabalho em ambientes de grande falta de recursos. O que pareceu sustentar a permanência dessas professoras no PRCG (e na docência), no entanto, reside na relação que elas estabelecem com a língua inglesa.

Observamos, também, que os problemas sociais do entorno da escola incidem diretamente na prática docente em sala de aula, convocando as

participantes à busca por estratégias que garantissem o ensino de conteúdos formais e que, ao mesmo tempo, respondessem às demandas sociais emergentes em contextos marcados por problemas socioeconômicos.

O PRCG, nos moldes propostos em 2010, foi descontinuado há pouco tempo, embora as aulas de inglês ainda ocorram no ensino fundamental da prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Contudo, é sempre importante se debruçar sobre a atividade de trabalho de modo a compreender as transformações sociais e educacionais que sempre se apresentam à escola.

Esperamos que as discussões apresentadas neste trabalho contribuam para aproximar os estudos ergológicos, as narrativas autobiográficas e a atividade de trabalho no ensino de línguas, propiciando reflexões que lancem luz sobre a profissão docente e a educação escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 13-28, jul./dez. 2009.

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. ELT in Brazilian Public Schools: History, Challenges, New Experiences and Perspectives. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 81, ago. 2016.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-82. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BYRAM, Michael. Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education. **Council of Europe Language Policy Division**, Strasbourg, p.1-11, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/h3m5rD>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilingue. In: HERNAIZ, Ignácio. (Org.)

Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue, 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007, p. 125-145.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

DAHER, Maria Del Carmen Fátima González. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The ESpecialist**, v. 19, p. 287-303, 1998.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais:** múltiplos olhares em pesquisa. 1. ed. Niterói: Intertexto, 2011, v. 1, p. 61-82.

FRANÇA, Maristela et al. Clínica do trabalho e experiência de formação com trabalhadoras de escolas públicas no Brasil. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 69-89.

HOLZ, Edvalter Becker; BIANCO, Mônica de Fátima. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Cadernos EBAPE**. Rio de Janeiro, v. 12, edição especial, p. 494-512, ago. 2014.

MICCOLI, Laura. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul.2007

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**, São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. v. 24, n. 2, 2008.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009**. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, ano XXIII, nº138, 07 de out. de 2009, p. 5.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. **Anais**

do Seta. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/t5bJiW>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua Estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 33, p. 13-29.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, Campinas, v. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, jul./dez. 2011.

SCHWARTZ, Yves; ECHTERNACHT, Eliza Helena. O trabalho e a abordagem ergológica: “usos dramáticos de si” no contexto de uma central de teleatendimento ao cliente. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.10, n.2, p. 9-24, jul./dez. 2007.

SILVA, Simone Batista da. **Da Técnica à Crítica**: os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês. Porto Alegre: Brejo, 2012.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. Atividade de Linguagem, Atividade de Trabalho: Encontro de Múltiplos Saberes. **Revista Intercâmbio**, v. XVIII, p. 1-21, 2008.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. especial, p. 93-113, ago. 2010.