



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CATARINA DALLAPICULA

**TRADUÇÕES CULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S DE
INGLÊS NO CURSO DE LETRAS**

VITÓRIA
2014

CATARINA DALLAPICULA

**TRADUÇÕES CULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S DE
INGLÊS NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

D144t Dallapicula, Catarina, 1983-
Traduções culturais na formação de professor@s de inglês
no curso de letras / Catarina Dallapicula. – 2014.
93 f.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cotidiano escolar. 2. Currículos. 3. Professores de inglês.
4. Professores – Formação. 5. Tradução e interpretação –
Cultura social. I. Ferraço, Carlos Eduardo, 1959-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CATARINA DALLAPICULA

**TRADUÇÕES CULTURAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSOR@S DE INGLÊS NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Heloisa Raimunda Herneck
Universidade Federal de Viçosa

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE

A Rita e Valério, que me ensinaram que educação é a única coisa que poderiam me dar que nada, nem ninguém, seria capaz de tirar.

Agradeço a tod@s @s alun@s, ex-alun@s e docentes do curso de Letras com quem pesquisamos, a generosidade de vocês não tem preço.

Muito obrigada a Ferraço, que me inspira e graças a quem me enredei nesses estudos, Janete e professores da linha de Currículo, Cultura e Formação de Educadores por terem acreditado em mim em 2011. Agradeço a todo o corpo docente, especialmente Ferraço, Gilda, Hiran e Regina pelas aulas que me permitiram assistir tanto como aluna, quanto como “penetra”, sempre provocadoras e ricas. A Cleonara, agradeço pela torcida, paciência, conselhos e trabalho dedicados a nós, discentes.

Alex e tod@s que fazem parte do GEPSs, muito obrigada por me acolherem e me permitirem aprender com vocês outros modos de pensar.

Patrick e Lillian, não teria palavras suficientes que contemplassem o carinho, amizade e generosidade dos dois. Obrigada.

Suellen, entre a sua dissertação e meu projeto, os laços de amizade que tecemos sempre nos fizeram sorrir mesmo quando as duas estavam sem esperanças, muito obrigada por existir!

A todo o corpo discente do programa, em especial as turmas 25 e 26, das quais me sinto igualmente parte, obrigada pelo acolhimento, confiança, cumplicidade, companheirismo e inspiração. Foi uma honra representá-l@s.

Marco, obrigada por ter acreditado em uma menina de dezessete anos e me ensinado tanto. Meu carinho a toda a equipe da GRIP, tanto a aquel@s que continuam em Colatina, quanto @s que se espalharam pelo mundo.

Nadja, Ademir, Haroldo e Sofia, vocês abriram mais do que as portas da casa de vocês, abriram as portas para o futuro que eu queria poder sonhar, muito obrigada.

Agradeço a Simone, Conceição, Inês, Mailsa, Nilda, Walter, Maja, Fabi e Larrosa pela generosidade das oportunidades proporcionadas, vocês me moveram o pensamento e a vida.

Lopes, e toda a equipe da EEEM “Professor Fernando Duarte Rabelo”, obrigada pelo carinho de criar os meios para eu *ensinaraprender*.

Agradeço a meus pais, Rita e Valério, que, mesmo quando não entendiam o que eu buscava, torceram para que alcançasse. Obrigada a meus irmãos, Valério e Marcelo, meus avós, padrinhos, primos, tios e tias, especialmente tia Cida, tia Ângela e tia Eliana pelo apoio e presença nos momentos importantes.

No papel de tradutor entre a pintura e a poesia, o narrador engendra a justaposição da aura e da ágora, produzindo assim a necessária negociação do gozo.

(BHABHA, 2011, p.100)

Resumo

Esta dissertação investe na licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, acompanhada ou não pela habilitação para o ensino de outro idioma, como lócus principal de socialização profissional (DUBAR, 2005) de professor de inglês como língua adicional. Entendemos que a formação de professores se enreda em incontáveis *saberesfazer*s acumulados por toda a vida a partir de experiências (LARROSA, 2002) que acontecem nos encontros que nos passam. Assim, adotamos o conceito de tradução cultural de Bhabha (2010) para problematizar como os discursos produzidos nesse lócus enunciativo não pertencem a cada um, mas ao *entrelugar*, ao *interstício* de lugares e temporalidades, em que se constituem como possíveis. A aproximação da pesquisa pretendeu uma abordagem com cotidianos (CERTEAU, 2011; FERRAÇO, 2007) em que gravamos aulas, fizemos registros em diário de campo, nos enredamos em conversas em diversos espaços (CERTEAU, 2011) e usamos o facebook para verificar os dados produzidos. As problematizações elaboradas nessa dissertação indicam os processos intermináveis de negociações de sentidos que tecem o currículo do curso como potencializadores de *saberesfazer*s profissionais específicos, questões de relações de gênero, crenças sobre *ensinoapredizagem*, experiências religiosas, relações econômicas, violências, etc.. As enunciações produzidas também nos provocam a pensar os limites e fronteiras entre o colonial, o neocolonial e processos de empoderamento pelo uso do inglês ao longo das aulas no curso. Apesar de dificuldades ao longo do curso, e por causa delas, consideramos que os enredamentos enunciativos em que entramos nos permitem respaldar a relevância ética, política e estética da afirmação da graduação em Letras como lócus de socialização profissional privilegiado de professor@s de língua inglesa como língua adicional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tradução Cultural. Cotidianos.

Abstract

This thesis invests on the Bachelor in English Letters and Literature, with or without a BA in another language, as main locus of professional socialization (DUBAR, 2005) of the English as additional language teacher. We consider that teachers training is thread within infinite knowhow gathered throughout life from experiences (LARROSA, 2002) which happen on meetings and affect us. Hence, we adopt the concept of cultural translation from Bhabha (2010) to problematize how the speaker produced within this enunciative locus do not belong to each one, but to the *amidst*, to the interstice of places and temporalities, in which they constitute as possible. The research intended an everyday approach (CERTEAU, 2011) in which we recorded classes, recorded data in a field diary, and got engaged to conversations in many different spaces (CERTEAU, 2011), and used facebook to verify the outcome with the subjects. This thesis's problematizing indicate within the endless meaning negotiation processes that thread the course's curriculum as empowering of specific professional knowhow, gender matters, *teachinglearning* beliefs, religious experiences, economical relations, violence, etc.. The enunciations produced have also led us into thinking of the limits and borders between colonial, neocolonial, and empowering processes by the usage of English along classes in this course. Notwithstanding the problems along the course, and because of them, we consider that the enunciate threading in which we entered allow us to endorse the ethical political aesthetical relevance of claiming the Bachelor in English Letters and Literature to be a privileged locus of professional socialization for English as additional language teachers.

Key words: Teachers training. Cultural Translation. Everyday.

Traduzir-se – Ferreira Gullar

Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo.	10
Uma parte de mim é multidão; outra parte estranheza e solidão.	24
Uma parte de mim pesa, pondera; outra parte delira.	32
Uma parte de mim almoça e janta; outra parte se espanta.	43
Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente.	65
Uma parte de mim é só vertigem; outra parte, linguagem.	77
Traduzir uma parte na outra parte – que é uma questão de vida ou de morte – será arte?	81
Anexo I	85
Anexo II	90

**Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.¹**

Filha de corretor de café e administradora, nascida e graduada em Colatina. Fã de Jane Austen, Beatles, Djavan, Marian Keyes, Tradição, Mastruz com Leite, Luis Fernando Veríssimo, Ru Paul's Drag Race, Titãs, The Big Bang Theory, Friends, Leoni, ABBA, etc. Filha mais velha de uma família de três filhos e três cães. Mulher, homem, travesti. Formada em Letras Português/Inglês pela FUNCAB em 2004. Ex-jogadora de basquete e futsal. Especialista em Ensino de Língua Inglesa. Apaixonada por jogos de tabuleiro como Perfil, Imagem & Ação, Quest e War. Ex-monitora de forró. Curiosa, impulsiva e determinada, muito prazer.

Por todas as redes desses muitos seres que já fui, vivi, estou e vivo, assim como pelas redes experienciadas em contato com contatos de contatos delas, ou simplesmente pelo contato com os efeitos dos contatos delas. Pelos desejos desses devires e de tantos outros estou e sinto o que estou e sinto e o devir que vivo. E o que sinto, como curiosa, em relação a minha própria formação é o que me traz até aqui. Um sentimento que como tudo não é um, mas uma rede de gostares e não gostares, entenderes e não entenderes, encontrares e desencontrares e que tento reduzir ao nomear, quer seja como saudade, como orgulho, como revolta, como conquista, como defesa, como desejo, como preocupação, como realização, como tristeza ou como alegria. Sempre uma negociação.

Essa minha formação de professora de inglês como língua adicional... que não começou em 2004, ano em que me graduei. Nem foi em 2001, quando entrei na faculdade. Muito menos em 2000 com a aprovação no vestibular. Essa rede tem se tecido desde sempre e todos estes eventos foram incluídos a ela *a posteriori*, embora nem por isso deixem de ser condição *si ne qua non* para que ela exista e que eu invente sua existência como professora.

¹ (GULLAR, 2013, p.19)

Nesta invenção tecem-se fios com muitos sujeitos e sentidos que nos tocam, movimentam e ressignificam experiências, promovem traduções culturais, enquanto negociações e tornam impossível a manutenção da narrativa no singular. Essas traduções emergem como movimentos de negociação entre os *saberesfazer*es que trazemos conosco e as experiências que nos passam, mas não são internas, centradas, individualizadas. Se passam no *entrelugar* dos encontros, produzem sentidos enunciativos sobre as materialidades presentes no encontro, assim, não são resultado de um *eu* único, unívoco.

Isso implica limites a quaisquer narrativas, que só podem ser feitas na primeira pessoa, incluindo como sujeito da enunciação o articulador, o negociador, o tradutor, mas também seus interlocutores, presentes e ausentes, levando ao uso do plural. Assumimos a partir dessa reflexão uma tentativa de nos implicar com a escrita e incluir as redes de *saberesfazer*es que se constituem enquanto extensão do eu nas negociações enunciativas de que resultam. Passamos, assim, ao uso da terceira pessoa do plural.

Enquanto Costa (2007a, p. 15) lembra que “não existe a tal verdade verdadeira; ela é sonho, pura ficção”, nos pegamos ainda tentando produzir, via enunciação, sentidos de verdade sobre redes de *saberesfazer*es que nos constituem como professor@s de inglês em um ambiente profissional que nos recebe e acolhe, mas também sufoca e exclui.

Trabalhando em cursos de línguas desde os 17 anos, passamos, ainda na graduação, pela experiência de lecionar nas redes estadual e particular de Ensino Médio e Fundamental, respectivamente. Dentre muitas coisas que nos passaram (LARROSA, 2002) nessas experiências, ficou marcada a forte impressão de que se trabalhávamos em cursos livres, parecíamos gozar de certos privilégios, como nos disse um relato online:

Eu optei por me vender a um desses cursos de idiomas de gestão no mínimo questionável, pela comodidade de trabalhar próximo à minha casa e pelo público, que por ser mais interessado na aprendizagem acaba

tornando o processo de ensino um pouco menos doloroso. (Professor@ King²)

Mesmo na graduação, o acesso a funções (como a monitoria em disciplinas de língua estrangeira) nos eram oferecidas por desempenharmos a função docente em uma escola de idiomas. Parecia assim, que tal função nos garantia certo status no meio educacional, tanto pela remuneração quanto pelo domínio da língua pressuposto (como se não fosse também pressuposto que os professores da educação básica o tivessem).

Isso também se implica com a ideia de que prática e teoria sejam coisas dissociadas, como se aquele que leciona sem ter passado pela academia não tivesse suas teorias docentes e o que passa pela licenciatura sem lecionar não fosse já professor. Esta última crença parece corroborar com a ideia do “estar pronto”, como se a graduação não fosse um processo de socialização profissional, parte de um processo maior, sem fim ou início identificável que é a formação docente. Isso, de certa forma, se materializa na organização disciplinar do curso, dando a impressão de que a socialização profissional emerge apenas na execução da função docente, não necessariamente na graduação, como indicam algumas falas:

Como eu saí direto do ensino médio pra graduação, eu diria que houve isso aí. Toda a minha formação profissional foi junto com a graduação, [...] a parte prática eu diria que é mais no estágio opcional do que o estágio obrigatório que as disciplinas forneceram, foi assim, atendeu muito mais as expectativas que eu tinha antes de entrar no curso. Assim, sem ter o estágio no Centro de Línguas como opcional, eu acho que ia faltar pra mim um pouco da vivência realmente da sala, né? (Professor@ Jo)

Enquanto isso, outras narrativas nos falam das ideias negociadas entre o que é aporte teórico e o que é prática e como essas ideias se enredam nas negociações sobre o que é ou deveria ser o *espaçotempo* curricular da graduação:

Eu sinto que [...] eu vim direto pra graduação e eu tinha só seis meses de experiência profissional. Então, praticamente assim: nula, entendeu? E eu

² As contribuições cedidas via postagens ou mensagens pessoais em página do facebook ou via e-mail serão referenciadas com o nome fictício “King” em homenagem a Augusta Ada King, filha de Lord Byron que escreveu o primeiro algoritmo especificamente criado para ser implementado em um computador (KIM; TOOLE, 1999). Se hoje podemos usar computadores e internet para realizar esta pesquisa, seu trabalho também é parte das redes que teceram a materialidade que permite constituir os jogos de verdade em que escrevemos.

acho que tudo que a gente viu aqui em questão teórica, foi sempre muito superficial. “Ah, mas vocês vão ver isso no mestrado.” A gente veio até conversando ontem mesmo que, por exemplo, a gente via linguística e tudo mais. A gente via “speech acts”. A gente conhecia o nome dos “speech acts”, nada além disso. Então eu sinto assim. Claro que eu não vou dizer que eu não aprendi nada na graduação, seria uma besteira falar isso, mas muita coisa eu sinto que está faltando. Tradução, a gente não teve. Então a gente não tem teoria nenhuma. Então muitas coisas faltaram e...

Escrita acadêmica.

Escrita acadêmica, né. Muitas matérias que a gente passou assim, e a questão de, às vezes, dentro do próprio curso, não parecer, às vezes que é uma licenciatura. Às vezes parece que eu estou fazendo um bacharelado. (Professor@ Jo³)

Parece-nos que a experiência de lecionar em curso de línguas particular (vinculado à Universidade ou não) é enfatizada no campo da enunciação como referencial para o que seria um saber sobre a prática docente. Por outro lado, a pergunta “Você ainda está dando aulinhas de inglês?”, como se a prática docente em cursos de línguas fosse um passatempo ou exercício profissional inferior (indicado pelo diminutivo), sempre foi feita por alguns em relação a nossa vida profissional. Tal função não era para nós um passatempo, mas nossa carreira, em outras palavras, não estávamos professor@s, somos professor@s. Curiosamente, por enlances políticos e estratégicos, em 2011 perdemos o direito de fazer tal afirmação.

O SINDELIVRE/ES (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Livre do Estado do Espírito Santo), em manobra jurídica estratégica conseguiu desvincular @s professor@s de cursos de línguas do SINPRO-ES (Sindicato dos Professores no Estado do Espírito Santo), transferindo-@s para o SENALBA/ES (Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Espírito Santo).

³ As contribuições que resultam de gravações de aulas, conversas ou entrevista aberta serão referenciadas com o nome fictício “Jo”, assim como a personagem Josephine gostava de ser chamada no livro “Little Women”, de Louisa May Alcott. A obra é de domínio público e narra os cotidianos de Jo e suas irmãs que, filhas de pais existencialistas, têm acesso a literatura rebuscada e uma educação atenciosa em casa embora não tenham muito dinheiro. Jo questiona seu lugar como mulher, escritora, professora, irmã, filha, amiga e amante ao longo da obra. Escapa às convenções ao mesmo tempo em que se enreda em muitas delas. Em suas falas tanto denuncia o que lhe incomoda quanto demonstra afeto pelos que a cercam, assim como aqueles que participaram desta pesquisa.

A partir desta ação, tod@s aquel@s que trabalham lecionando em cursos de línguas deixaram, oficialmente, de ser professor@s e foram enquadrad@s na categoria de instrutor@, o que veio reforçar uma prática já comum em cursos de línguas que era de não respeitar os direitos trabalhistas nem diferenciar a remuneração de docentes de acordo com sua formação. Teoricamente o profissional poderia decidir a qual sindicato se filiar, mas pela convenção, na prática esse direito tem sido anulado, conforme Anexo I. Ouvimos dos discentes do curso de Letras em uma aula:

Imagine a minha situação, dando aula na escola de inglês que o dono é diretor do sindicato dos cursos livres. Não dava nem pra falar de sindicato, de carteira de trabalho, de querer ter os direitos de professor, enfim né? Fazer o que? (Professor@ Jo)

Tanto professores graduados em Letras com Licenciatura plena e habilitação para o ensino de Língua Inglesa quanto falantes nativos que sequer precisam comprovar qualquer nível de escolaridade têm sido considerados no mesmo nível de qualificação: são falantes do idioma então podem lecionar. Embora em menor escala e com diferenciação de renda, essa prática de utilizar falantes não licenciados (e algumas vezes não falantes, graduados ou não) para lecionar Inglês na educação básica na “ausência” de professor licenciado também é comum no estado do Espírito Santo.

Quando da iminência dessa troca sindical, foi criado um grupo online para organizar os professores de línguas na tentativa de evitar que isso acontecesse. Porém, já nas conversas iniciais, disputas entre os próprios Licenciados dissiparam a possibilidade de organização para defesa do grupo contra tais manobras. Muitos dos professores apenas se manifestavam para demonstrar que não consideravam colegas licenciados que tivessem um diploma diferente do seu como iguais.

Ao mesmo tempo em que isso acontecia na rede particular, editais de concurso para contratação de professor efetivo de instituições públicas de ensino de diferentes esferas no estado exigiam como pré-requisito a Licenciatura em Letras com Habilitação em ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para concorrer ao cargo de Professor de Inglês. Essa exigência excluía da disputa professores que

possuíam habilitação única em Língua Inglesa e criaram um clima de disputa entre graduados em cursos de licenciatura dupla e única.

Enquanto os governos buscavam contratar professores que pudessem usar para “tapar buracos” das disciplinas de Língua Portuguesa em escolas muito pequenas e para completar a carga-horária dos professores de Inglês, desvirtuando sua função na escola, os professores passaram a unir esforços em tentativas de desqualificar a graduação alheia.

Essa prática reforçou em diferentes grupos regimes de verdade sobre a desqualificação de professores com Licenciatura exclusiva em Língua Inglesa (estes não teriam domínio suficiente da língua-mãe para ser considerados graduados em Letras) e sobre os professores com Licenciatura dupla (que não teriam carga-horária suficiente na língua estrangeira para uma formação de qualidade).

Em meio a essa disputa, reuniões marcadas para tirar alguma representação do grupo e articular possibilidades de defesa de direitos conquistados pela classe docente como um todo ficaram vazias. Ouvia de vários professores que não iriam participar, pois não se consideravam no mesmo grupo de “x” ou “y”. No fim, fomos todos transferidos para o mesmo sindicato.

Pouco depois entramos no mestrado e ao ser desvinculad@s do curso de línguas em que trabalhávamos descobrimos que além do título de professor@s havíamos perdido vários direitos conquistados pelos profissionais docentes. A troca de sindicato implicou a troca de status, de professor@s a instrutor@s. Percebemos nesse movimento como o discurso produz sentidos de verdade sobre a materialidade e a partir deles implica as relações estabelecidas como consequências das traduções compartilhadas via enunciação.

A materialidade das ações relacionadas a planejar, corrigir atividades, estabelecer metas de ensino, tomar decisões *antesdurantedepois* das aulas, buscar alternativas discursivas para *ensinaraprender* com alunos, etc. se constitui presente em cotidianos de salas-de-aula em qualquer ambiente. Porém, ao nomearmos como

instrutor@s @s docentes que desempenham estas atividades focando o ensino de inglês como língua adicional em dadas instituições de ensino, e como professor@s @s que atuam em outras, não estamos produzindo uma diferença pelo discurso, mas o diferente.

A diferença se faz presente todo o tempo, entre dois ou mais sujeitos e mesmo *entrenós*. Deslocando os sentidos de verdade produzidos sobre a materialidade, a lógica moderna tende a assumir a postura de reduzi-la (a diferença) a uma unidade homogênea. Porém, outro risco discursivo é o de marcar a diferença no indivíduo. Esta prática discursiva implica a criação de um referencial segundo o qual tudo o que difere se constitui como o diferente. Ao diferente cabe o peso do diferir.

No *ensinoaprendizagem* de língua inglesa como língua adicional, entre um sindicato e outro, a diferença produzida sobre a descrição do *espaçotempo* em que os *saberesfazeres* pedagógicos se manifestam (escola regular ou curso de línguas), produz sobre @s docentes sentidos de diferenciação entre professor@s e instrutor@s, recaindo sobre @s últim@s o peso do diferir.

Por isso nossa aposta é de que, se formos produzir sobre alguma diferença efeitos de poder que marquem sobre @s sujeit@s docentes o status de diferente, que a diferença se dê a partir de sua socialização profissional. Entendemos com Dubar (2005) que as categorias profissionais são produções discursivas e que:

Cada configuração elementar típica está associada a um tipo de saber privilegiado que estrutura a identidade profissional e que constitui a matriz de lógicas de ação salarial e das “racionalidades” específicas. [...] Essas identidades profissionais e sociais, associadas a configurações específicas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados. (DUBAR, 2005, p.328-329).

Com o intuito de não investir no discurso identitário como verdade *a priori*, mas questioná-lo como produção de verdade que incide sobre a prática profissional docente, tomamos nossas decisões éticas, políticas e estéticas de forma que nos pareçam, ao menos, coerentes com esta postura. Decidimos por acionar a expressão convencional “formação de professores” ao nos referirmos a todas as experiências ligadas ao existir que carregamos conosco e com as quais negociamos

saberesfazeres, o que nos passa (LARROSA, 2002). Bhabha nos ajuda a pensar que @s sujeit@s agrupados sob uma dada “identidade”, neste caso a de professor@s de inglês,

[...] não são correlacionados por partilharem da mesma causa histórica ou por serem mediados pelo mesmo signo. A sua relação é performativa, uma relação com o acontecimento que muda através do exercício da sua enunciação e da sua interpretação [...]. (BHABHA, 2011, p. 128)

Enfatizamos, no entanto, que nos processos de formação de professores, deve haver um rito de passagem convencionalizado socialmente, conforme indica a LDB no Art. 62 (BRASIL, 1996):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s.n.)

O curso de nível médio na modalidade normal já não tem sido ofertado. No entanto, ainda há professores ativos respaldados por esta formação. Atualmente, então, a convenção social registrada na legislação vigente (texto atualizado em 2013) é de que a formação do professor deve passar pela graduação, mais especificamente pela licenciatura. Em nosso processo tradutório, ativando as redes de argumentos que aqui expomos, entendemos que o rito de passagem da socialização profissional se materializa para o professor de inglês como língua adicional na Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, quer ela venha acompanhada de outra(s) ou não.

Se nosso lócus de pesquisa materializa uma decisão ética, política e estética pela micropolítica do cotidiano, ainda assim nosso discurso pode ser capturado pela macropolítica governamental ao respaldar encaminhamentos que afetem docentes e discentes. Optamos então, pela pesquisa em uma Licenciatura em Letras, com Habilitação em Ensino de Língua Inglesa e Literaturas (quer ela venha acompanhada de outra habilitação ou não), produzindo assim sentidos de verdade que a considerem lócus privilegiado de socialização profissional nos processos

intermináveis de negociações de sentidos que constituem o currículo na formação do professor de inglês.

Defendemos que as redes de *saberesfazeres* se tecem e são acionadas em processos de tradução cultural em todos os *espaçostempos* que @s docentes habitam, logo também estão presentes na graduação. Ousamos sugerir que, para além de campo enunciativo privilegiado, a graduação também se constitui como nó de infinitas redes, permitindo que nos passem experiências (LARROSA, 2002) raras.

As negociações que implicam a tradução cultural se dão no campo do desconforto, do embate, da fronteira, do não-lugar e enredam-se como em um “efeito borboleta”. Assim, pensar a tradução cultural nos ajuda a pensar a pesquisa com cotidianos (FERRAÇO, 2007) a partir de nossas negociações nos encontros que nos passam nos espaços que habitamos.

Lembramos, por exemplo, que alguns meses após o início das aulas, ao participar de processo seletivo para professor@s substitut@s desta universidade, passamos novamente por uma situação que refletia as disputas políticas em torno da prática de ensino de língua inglesa. Nossa inscrição foi indeferida sob a alegação de que por possuímos licenciatura dupla, não poderíamos ser considerad@s portador@s de licenciatura plena. Situação superada após a apresentação de extenso recurso.

O diploma questionado era o mesmo posteriormente aceito. Uma pergunta, no entanto, modificou os sentidos de verdade sobre ele: O que significa “licenciatura plena”? Compreendemos essas narrativas de itinerários como processos de tradução que se dão num *continuum* inapreensível: nossa negociação com o edital, a negociação de cada um dos professores da banca com nossa inscrição, a negociação entre a inscrição indeferida e decisões judiciais prévias sobre diplomas de licenciatura dupla, a negociação entre as crenças sobre o que seria um bom professor e nossa própria prática docente (feita por alunos, professores da instituição, colegas, etc.), e assim por diante.

Compreendemos que todo discurso pode, então, ser capturado em processos de tradução que produzam sobre ele sentidos inesperados. Ainda assim, esperamos que este texto não venha a ser capturado em tramas que respaldem novos discursos que produzam dentro e fora da docência para licenciados em Letras com Habilitação para o ensino de Língua Inglesa e literaturas. Entendemos que este seria um desserviço tanto a discentes quanto docentes que contribuíram para a produção desta pesquisa. A escrita deste texto pretende-se cuidadosa, ainda que sabendo que recortes podem ser feitos. No entanto, manifestamos aqui nossa intenção.

Quando já estávamos caminhando para o fechamento desta escrita, no início de 2014, mais uma vez, @s professor@s de língua inglesa se organizaram para apresentar uma denúncia formal sobre edital de instituição federal que exigia a formação em Letras com Habilitação em Português e Inglês, excluindo @s docentes portador@s de licenciatura única. Desta vez, a organização foi levada a diante com o cuidado de, na redação dos documentos e denúncias, incluir-se os dois grupos de professor@s.

Esta movimentação que envolveu redes sociais na internet e encontros presenciais marcados com docentes e advogad@s nos motivou a encaminhar este texto nas afirmações que já o embasavam. Por outro lado, motivou a inclusão de mais narrativas que se pareciam com denúncias de quem não se sentia ouvido em outros *espaçotempos*. Algumas dessas falas passaram a emergir na escrita, não necessariamente por nos trazer respaldo na valorização da tradução cultural como aparato de negociação de sentidos pelos sujeitos ao longo de sua formação, nosso maior foco. Mas por nos dizerem das coisas que aquel@s que contribuíram com a pesquisa consideravam necessário ser dito. Não nos pertencendo o texto, não poderíamos cerceá-lo.

Não podemos nos omitir a dizer que tudo isso, entre muitas outras coisas que não conseguimos reduzir a este discurso e também outros sentidos de verdade deste mesmo, influenciou diretamente a proposta de trazer os currículos cotidianos da graduação em Letras como *espaçotempo* de desenvolvimento desta pesquisa. O texto aqui apresentado, tanto quanto o que o motiva, constitui-se em diferentes

platôs, em que planos de intensidade se atravessam e sobrepõem em diversos momentos, não sendo possível uma nomeação categorizante que não seja reducionista.

Percebemos, via experiências vividas, que a identidade docente enquanto verdade fixa é uma produção, criação cultural. Sendo assim, pode ser validada ou anulada por diferentes discursos e não se basta em si. Para além da nomeação identitária, passou a nos interessar os processos de enunciação que não pertencem nem ao *eu* nem ao *outro*, mas se constituem no *entre* e nas negociações de sentidos que ali emergem. Nas palavras de Bhabha (2010):

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. (BHABHA, 2010, p. 67).

É claro que muitos fios se enredam nessa história inventada de tonar-nos professor@s de inglês como língua adicional. Por reconhecê-los, entendemos que a produção de verdade pelas narrativas é feita nos encontros de muitos, não pela individualidade de um. Passamos a nos narrar no plural, tentando exercitar uma produção enunciativa que não pertence a alguém, mas a um coletivo de subjetividades e sentidos, que também se constituem como extensão de um eu plural e diferido.

Tentamos agir de forma coerente com esta abordagem ao referenciar falas gravadas em conversas, aulas, redes sociais, etc. A nomeação das fontes é generalista, incluindo vários sujeitos que contribuíram com a pesquisa nas mesmas entidades enunciativas, escolhidas de acordo com os lócus de enunciação em que tais falas emergiram. Trazemos a ideia de entidade enunciativa, tentando enredar na produção das falas tod@s aquel@s que constituíram o lócus enunciativo que as tornaram possíveis de serem ditas.

Lembramos que não estamos falando de enunciação como produção estrutural de uma sequência de códigos pré-determinada socialmente, como em uma língua vista

na perspectiva estruturalista. Consideramos enunciação o fenômeno que comunica dentro de uma rede de sentidos compartilhados, ou não, que são negociados pelos envolvidos na comunicação via tradução cultural. Supera-se assim o signo convencionado da língua como unidade mínima de sentido e passamos a pensar em linguagem como movimento de comunicação que pode ou não lançar mão de signos escritos, assim como imagens, cheiros, temperaturas, etc., que se enredam nas negociações de sentidos que chamamos tradução cultural (BHABHA, 2010).

Assim, os discursos produzidos pelos sujeitos praticantes desses lócus enunciativos não pertencem a cada um, mas ao *entrelugar*, ao *interstício* de lugares e temporalidades, em que se constituem como possíveis. E por se enredarem em falas atualizadas que retomam o já dito (FOUCAULT, 2013) estamos referenciando-as a partir de entidades enunciativas que pretendem compreender sujeitos, *espaçostempos*, experiências, línguas e linguagens partilhadas. Isso, no entanto, não pretende potencializar práticas de objetificação dos sujeitos, como indica Bhabha:

Minha passagem do cultural como objeto epistemológico à cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros “tempos” de significado cultural (retroativo, prefigurativo) e outros espaços narrativos (fantasmático, metafórico). Minha intenção ao especificar o presente enunciativo na articulação da cultura é estabelecer um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência. (BHABHA, 2010, p. 248)

Os nomes escolhidos para as entidades enunciativas aqui produzidas remetem a subjetividades que, mesmo de forma remota, também contribuem para o processo enunciativo. Esta é nossa tentativa de *pensarpraticar*, a partir de Bhabha (2010), que:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2010, p.20 – grifo nosso).

Consideramos que se as falas e sentidos de verdade são produzidos no *entre*, o “sujeito de uma proposição (*enoncé*) e o sujeito da enunciação” (BHABHA, 2010, p.66) não abarcam em si toda a potencialidade da produção enunciativa, mas negociam com seu *entrelugar* cultural e histórico todo o tempo. Isso permite que determinadas enunciações ocorram em dados *espaçotempos*, que se constituem como lócus de enunciação. Por isso, optamos por investir em afirmar entidades enunciativas, acima das subjetividades individualistas, que não poderiam produzir qualquer discurso sós, nem mesmo se produzir.

Dentre tantas enunciações que emergiram nos encontros dos quais participamos nos cotidianos desta pesquisa, registramos neste texto aquelas que pareciam imprescindíveis para criar também um espaço enunciativo que permitisse a tradução cultural, como negociação d@ leitor@ com os afectos e perceptos que implicaram esta pesquisa. Como o leitor de Certeau (2011), entendemos que aquel@s que nos leem produzem sentidos outros a partir das redes de *saberesfazeres* em que se constituem, negociando outros processos enunciativos, via tradução cultural (BHABHA, 2011). A tradução, ou

[...] negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias. [...] O domínio da negociação é o autodesvelamento na narrativa [...] (BHABHA, 2011, p. 97)

Ainda pensando os que nos leem, questionamos, com Regina Leite Garcia (2011), para quem pesquisamos e para quem escrevemos. Temos a esperança de que a resposta, em alguma instância, abrigue a afirmação “para os professores de inglês como língua adicional licenciados em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, enquanto profissionais, e para os alunos das mais diferentes esferas, que merecem ser atendidos por estes”. Procuramos então nos posicionar com aqueles que consideram a graduação em Letras como *espaçotempo* imprescindível de socialização profissional, parte da formação do professor de inglês como língua adicional no Brasil. Lembramos, no entanto, que a socialização profissional não acontece de forma mecânica e que não somos *insumo* que passa pela graduação e “*saí*” Professor.

Procuramos, pelo contrário, problematizar como os processos tradutórios, acima do *eu* e do *outro*, no *entre*, se enredam nos processos de subjetivação docente. Assim, entendemos os currículos cotidianos da graduação em Letras como *lócus de enunciação* (BHABHA, 1984) importante para esta pesquisa não por representarem uma suposta formação inicial, mas como *espaçotempo* da socialização profissional d@s professor@s de inglês como língua adicional, pelos encontros que ali emergem e que impulsionam processos de tradução cultural com os discursos, *entre* professores e colegas.

Optamos pela tentativa de enredar-nos em conversas que permitissem a valorização dos processos enunciativos que emergem e constituem o currículo como *lócus de enunciação* e que compõem as redes de socialização profissional de licenciad@s com Habilitação para o Ensino de Língua Inglesa, quer ela venha acompanhada de uma Licenciatura em outro idioma, ou não.

**Uma parte de mim
é multidão;
outra parte estranheza
e solidão.⁴**

Em nossas tentativas de constituição do *eu* enunciativo, pelo qual pretendemos subjetivar a nós mesm@s e àquel@s com quem interagimos, algumas vezes caímos na armadilha de não perceber que estamos todos enredando em produções enunciativas a partir dos *espaçostempos* que só existem no *entrelugar* do encontro.

Pensar a formação de professores tomando estes sentidos de verdade como pressupostos nos moveu a problematizar os conceitos “formação de professores” e “currículo” buscando uma escrita menor. Não nos interessa apenas o que as prescrições de documentos nacionais impõem, mas as entendemos como fios nas redes que se tecem na graduação em Letras como interstício, lócus enunciativo da socialização profissional de docentes.

Tentávamos então, superar as narrativas maiores, porque tidas como possíveis de abarcar todas as experiências. Propomo-nos a mergulhar no cotidiano e apreciar⁵ como nas interações os sujeitos negociam sentidos via tradução cultural (BHABHA, 2010).

Entendemos que diferir é condição de existência e que cada aluno de graduação e professor traz consigo infinitos *saberesfazeres* que são produzidos no *entrelugar* dos encontros e por isso mesmo são únicos. Simultaneamente, a enunciação que emerge em cada encontro de diferentes subjetividades (e todas são diferentes) só é possível naquele encontro, assim também os processos tradutórios que ali se constituem. Ainda que um professor, por exemplo, tente reproduzir a mesma explicação em diferentes turmas, não será a mesma, pois a cada turma há um novo encontro, um novo espaço.

⁴ (GULLAR, 2013, p.19)

⁵ Usando Bicudo como interlocutora, “apreciar significa dar apreço, merecimento; prezar, julgar, avaliar, ponderar, examinar, considerar, calcular, estimar. A atitude apreciadora diz respeito ao modo pelo qual a pessoa se aproxima do ser que está a sua frente [...] Aproximar-se de algo ou de alguém apreciadoramente significa assumir uma postura que tende à compreensão, à percepção do valor e do prazer sentido nessa experiência” (BICUDO, 2006, p.58).

Consideramos necessário lembrar o conceito de espaço e lugar de Certeau. O autor define *lugar* nos seguintes termos:

Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 2011, p. 184)

Sendo assim, pensamos com Certeau (2011) e Bhabha (1984) que a produção enunciativa sobre os corpos e sua disposição, que tende a se aproximar de um mapa é uma tentativa de capturar a materialidade fixa em um discurso. Se nos dispuséssemos a descrever prédios, locais onde aulas ocorrem, escadas, corredores, etc. apenas com o intuito de que o leitor os pudesse “ver”, esta seria nossa armadilha, o que Certeau (2011) aponta ser frequente em textos acadêmicos.

Porém, mais que os lugares em que os corpos se encontram, nos interessam os espaços, em que os encontros acontecem, superando limites e fronteiras, entendendo que

Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 2011, p. 184)

Apostamos então, em uma pesquisa comprometida com os cotidianos da graduação em Letras, pensando com Certeau que

[...] na base dessas narrações cotidianas, [está] a relação entre o itinerário (uma série discursiva de operações) e o mapa (uma descrição redutora totalizante das observações), isto é, entre duas linguagens simbólicas e antropológicas do espaço. (CERTEAU, 2011, p.187)

Entre o itinerário e o mapa, escolhemos o primeiro em nossa pesquisa (ainda que o mapa também esteja presente como marcador), pois nos comprometemos com a lógica de um tempo *aion* de afectos, ainda que controlado pelos prazos do *chronos*.

Observamos, por exemplo, que descrever a sala em que gravamos a maioria das aulas, a ausência de ventiladores, as carteiras que destoavam por parecerem mais novas que o resto do espaço, quadro manchado pela baixa qualidade e/ou uso de marcadores e produtos de limpeza inapropriados, janelas que não abrem ou fecham o suficiente e um aparelho de ar-condicionado tipo split que pingava água, fazia barulho e algumas vezes não ligava é tentar mapear o espaço. Poderíamos ainda tentar ser mais “realistas” ao descrever a distribuição de quase semi-círculo dos alunos, independente de como as carteiras estivessem, os barulho de sentar e levantar, a mesa do professor com aparência velha, etc.

A nós interessou mais os usos feitos dessa materialidade que transformaram o lugar acima descrito em um espaço habitado por discentes e docentes do curso de Letras. E não só eles. As salas naquele prédio são utilizadas por diferentes colegiados. É curioso apontar que o professor que nos recebeu para assistir suas aulas não tem uma sala de trabalho fixa, nem como professor nem como coordenador do curso (função ocupada durante esta pesquisa, pelos menos).

Seus modos de agir em relação aos lugares e aparatos disponíveis nos lembram os usos dos praticantes, indicados por Certeau como aquilo que se poderia ter chamado de “vulgarização” ou “degradação” em uma abordagem parcial, mas que o autor aponta como “[...] revanche que as táticas utilizadoras tomam do poder dominador da produção [...] entre ele [...] e esses produtos (indícios da “ordem” que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles [...]” (CERTEAU, 2011, p. 90).

O professor habita corredores, salas-de-aula vazias, mesas na cantina, bancos e sombras nas passarelas da universidade para conversar com alunos, fazer reuniões de orientação como tutor de Trabalho de Conclusão de Curso e recorre a diversos espaços diferentes para cumprir sua função de coordenador quando esta demanda o uso de computadores, internet, etc. Também nos chamou a atenção o fato de seu carro cumprir a função de armazenar os livros que pode vir a precisar.

Todas essas ações constituem-se como processos de tradução, em que negocia-se com a ordem imposta, criando novas possibilidades enunciativas, novos espaços. É preciso estar atentos, no entanto, para não apagarmos a (ir)responsabilidade administrativa compensada por esses esforços apenas enaltecendo o “*mito do heroísmo vocacional docente*”, pois este professor não deveria precisar destas táticas. Há uma

[...] *relação de forças* definindo as redes onde [*suas invenções e negociações*] se inscrevem e [*que*] delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se. [...] Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das “ações” que o fraco pode empreender. (CERTEAU, 2011, p.91)

O lugar do corredor, das escadas, das salas-de-aula com suas cadeiras e infraestrutura se torna um espaço, ou um *lugar praticado*, nessas invenções. Elas não são feitas por apenas um sujeito. Ao longo das aulas observamos que o aparelho de ar-condicionado também interferia nas relações possíveis e a partir dele os sujeitos criavam suas táticas para habitar o lugar, criando o espaço. Em dias em que o barulho do aparelho citado era muito alto, o tom de voz dos sujeitos era alterado também, sem precisar ser dito. Por processos de tradução com suas experiências prévias, todos acordavam (sem dizer nada) que naquele dia fariam mais alto.

O funcionamento do aparelho intervinha em outros processos como as saídas de sala para pegar água, mais frequentes ou menos, levando apenas a própria caneca e/ou garrafa ou a de mais colegas. As janelas que não abriam limitavam as escolhas de, por exemplo, desligar o aparelho. A posição em que os discentes sentavam na sala também estava condicionada ao calor, ou frio relacionados ao mesmo aparelho, à necessidade de sair mais vezes de sala, ou ao som que ele emitia e a possibilidade de “gotejar água”.

É interessante mencionar que a cantina e o Centro de Línguas da universidade, como já citados, também se tornaram espaços (ou lugares praticados) que se enredavam na produção enunciativa curricular. Na cantina participamos de conversas sobre aulas, textos, projetos, desabafos, pedidos de ajuda com pesquisas e/ou busca de empregos. No Centro de Línguas encontramos os alunos tanto

lecionando, quanto coordenando salas de apresentação de comunicações orais, como monitores, em evento acadêmico promovido pela universidade:

Sabe com é, né? A gente precisa cumprir as horas de atividades extra. E é bom que a gente acaba ouvindo alguma coisa, aprendendo. (Professor@Jo)

Um outro espaço que acabou entrando na pesquisa foi o digital. Pouco antes de iniciarmos as gravações de aulas havíamos participado de um concurso público para o cargo de professor de inglês da Secretaria da Educação (SEDU) do estado do Espírito Santo. Isso aconteceu no final do primeiro semestre letivo de 2012 (que estava atrasado como consequência de uma greve docente). O segundo semestre teve início em novembro daquele ano, quando os primeiros resultados do concurso começaram a ser divulgados.

Percebemos que se adiássemos o início das gravações para o semestre de 2013/01, não teríamos muito tempo para concluir esta pesquisa. Foi quando nos aproximamos da turma. A escolha da turma tem ligação com o processo seletivo de que participamos para professor substituto da mesma universidade. Naquele processo ficamos em segundo lugar, sendo convidad@s para assumir a vaga, que acabamos por declinar. No entanto, nos oferecemos como voluntári@s, assumindo o final da disciplina de Didática no semestre de 2012/01.

A turma apresentou uma boa receptividade a nossa abordagem e ao longo das aulas acabaram por se familiarizar com nossas posturas éticas, políticas e estéticas em relação à formação de professores e ao currículo do curso. O semestre seguinte era seu penúltimo na universidade e acabamos nos aproximando del@s, pois já haviam experienciado uma longa trajetória na universidade mas não estariam sobrecarregados com a escrita dos TCCs, de forma que contribuir com a pesquisa não os atrapalhasse.

A proposta apresentada foi de gravar e tomar notas em diário de campo sobre as aulas de uma disciplina de literatura (cujo professor já havia dado autorização prévia), conversas e o que mais nos parecesse necessário ao longo da pesquisa. Ao

explicarmos a proposta metodológica e pedirmos a autorização, tivemos adesão quase total da turma (um aluno preferiu não participar da conversa ao final da disciplina).

Pouco depois do fim das gravações em sala de aula fomos nomead@s para tomar posse em uma escola estadual de ensino médio. Isso implicou que, para retornar aos sujeitos, utilizássemos outras formas de interação. Assim entraram na roda o facebook e e-mails.

Pode parecer que esta longa narrativa esteja descolada de uma linearidade lógica, e deve estar mesmo, pois sua implicação maior pretende ser com as diversas experiências pelas quais traduzimos esta pesquisa. A greve, o processo seletivo para professor substituto, as aulas lecionadas como voluntári@s, o concurso, a posse, a formatura dos alunos, tudo isso entra nas redes de significação que utilizamos para negociar com a experiência metodológica desta pesquisa com/nos/dos cotidianos da licenciatura em Letras com Habilitação para ensino de Inglês e Literaturas.

Via facebook, então, pudemos participar de conversas e narrativas em um grupo de professores de inglês do estado, cuja criação descrevemos no início deste texto, e bate-papos *inbox*. O facebook, de certa forma, já estava na pesquisa, era mencionado nas aulas, acessado em tablets e smartphones ao longo das aulas. Mesmo quando não citado, enredava-se nos processos de tradução pelos quais os sujeitos negociavam as enunciações compartilhadas. Em outras palavras, este lócus digital se constitui como espaço (lugar praticado) que se enreda nas negociações de sentido praticadas pelos sujeitos que constituem o currículo da licenciatura pesquisada, incluindo nele os mais diferentes assuntos:

Eu vi lá no seu face e fiquei pensando: Será que o cachorro fez cocô no tapete?

Não tem como. Eu adoraria ficar com ele, mas não tem como. Vou ajudar a cuidar. Vou financiar. Vou visitar. [...] Hoje mesmo, depois dessa aula eu vou lá fazer uma visita.

Já tem nome?

Não, ainda não. Parece que estão querendo chamar de... Olha o nome!
 Dick!
 (risos)
 (Professor@ Jo)

Percebemos que várias redes de *saberesfazeres* se enredam neste bate-papo no início de uma aula. As experiências compartilhadas não se restringem aos textos lidos e conteúdos específicos. Uma postagem sobre um cão encontrado e doado para adoção ativa vários marcadores enunciativos *entre* os sujeitos. As brincadeiras, os risos nos dizem dessas negociações partilhadas. Para Freud o riso é sinônimo de compreensão como resultado de um processo interno do sujeito, mas em Bergson (2004) o riso passa a ser pensado como mantenedor do tecido social, partilhado:

Descreeva-se um defeito que seja o mais leve possível: se me for apresentado de tal maneira que desperte minha simpatia, ou meu medo, ou minha piedade, pronto, já não consigo rir dele. [...] ao contrário, [...] ele poderá tornar-se cômico se, por meio de artifícios apropriados, conseguirem, em primeiro lugar, fazer que ele me deixe insensível. *Ele não deve comover-me*: essa é a única condição realmente necessária, embora não certamente suficiente. (BERGSON, 2004, p. 104)

A piada com o nome do cachorro faz sentido naquela turma por ser um curso de Letras/Inglês, por serem alunos falantes do idioma (com maior ou menor fluência), por esperar-se e parecer que todos sabem que a palavra *dick* em inglês seria o mesmo que “pau”, “pinto” ou “caralho” em português e por saberem que seria socialmente constrangedor em muitos contextos chamar um cão por algum desses nomes. Porém, justamente por terem esse conhecimento partilhado os sujeitos ali presentes conseguem rir da situação, pois não se colocariam nela, não nomeariam assim um cão, ou pelo menos não sem a intenção de criar tal situação.

Enfatizamos que não partiu da pesquisadora a entrada de Bergson nas negociações desta pesquisa. Na verdade, em uma aula em que o autor era discutido e uma cópia foi distribuída (Anexo II) com dados sobre os conceitos de “riso” e “tecido social”, a pesquisa entrou na pesquisadora e plantou o interesse pelo autor.

Retomando o tema, se usamos a tradução cultural para pensar o riso, consideramos que sua manifestação nos permite perceber a materialidade de diversas redes de *saberesfazeres* partilhados pelos sujeitos que participam do lócus enunciativo em

que o gracejo é possível. O riso nos diz das informações compartilhadas e dos sentidos negociados por todos. Também nos diz sobre convenções partilhadas do que se deve ou não fazer, neste caso, sobre palavras que devem ou não ser usadas para dadas finalidades.

Estes são apenas alguns dos possíveis *saberesfazer*s ativados pelos sujeitos em sua negociação com a narrativa que leva ao riso, dentre tantos outros que não possuímos em nosso repertório e/ou sequer podemos imaginar. O que nos interessa é enfatizar como a tradução cultural, como negociação que emerge no *entre* (BHABHA, 2010), nos espaços (CERTEAU, 2011), enreda infinitos dispositivos culturais compartilhados ou não pelos sujeitos que participam daquela entidade enunciativa (*entrenós*).

A escrita emerge nesta pesquisa como mais uma prática de tradução cultural, em que os tempos dos *affectos* são capturados (ou pelo menos reduzidos) no lugar das estratégias (CERTEAU, 2011) que se constituem no *chronos*. Assim, a escrita deste texto, comprometida por prazos e datas, busca negociar os *affectos* produzidos nos encontros da pesquisa em uma lógica anacrônica, mas que nos parece fazer sentido à medida que um fio puxa outro, enredados em *saberesfazer*s indissociáveis.

Como as falas nas conversas teceram significações traduzidas por cada sujeito e produzidas nos espaços dos encontros, *entrenós*, também este texto se escreve assim. Lembramos Foucault (2013) que nos diz sobre ser tomado pela palavra e nos propomos a seguir os fluxos da enunciação, tendendo apenas a, em um parágrafo ou outro, cerceá-la pelos marcadores textuais que atendam às expectativas do gênero textual a que pertence.

**Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.⁶**

Compreendemos que a cultura emerge como ponto de tensão da fronteira, das margens dos *entrelugares*, não por causa da diversidade (como reconhecimento de costumes culturais pré-existentes, dados), mas por causa da diferença (como choque/embate do que difere, mas que só acontece por haver um território ou *espaçotempo* em comum). Passamos a pensar a cultura no entre, no interstício do encontro da diferença, não da diversidade, pois é no que difere que as negociações de sentidos se realizam. Nas palavras de Bhabha:

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma *reflexão* de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. [...] Minha passagem do cultural como objeto epistemológico à cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de outros “tempos” de significado cultural (retroativo, prefigurativo) e outros espaços narrativos (fantasmático, metafórico). (BHABHA, 2010, p.248)

Pensar a cultura em tal perspectiva, enunciativa, e a questão cultural a partir das negociações feitas nos *entrelugares* da diferença, nos ajudam a desconstruir também a ideia de sujeito centrado, pois toda e qualquer produção enunciativa em relação ao eu ou ao outro, emerge nos encontros, e assim sendo, não pertence a um *eu* independente.

Já foi dito, e trata-se hoje em dia de ideia aceita, que uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas [...]. (ECO, 2007, p. 190)

A enunciação é pensada como, ao mesmo tempo, resultante e disparadora de processos de tradução cultural, em que sujeitos negociam, a partir de seus *saberesfazeres*, seu aporte cultural de referências, com o que lhes é apresentado. A tradução cultural enquanto negociação não pode ser entendida como um processo interno, centrado, mas como um movimento na fronteira, na margem, pois é apenas no espaço, no lugar praticado, no *entre* que ela é possível.

⁶ (GULLAR, 2013, p.19)

Pensamos as enunciações a partir de enredamentos de *saberesfazeres* nos encontros de subjetividades que criam o currículo do curso de Letras com Habilitação para o ensino de Língua Inglesa e Literaturas (com ou sem outra habilitação). Por isso, nos comprometemos com uma escrita mais implicada pelos movimentos das negociações do que pelo padrão hegemônico, pois o

[...] enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. (BHABHA, 2010, p.248)

Comprometendo-nos com os deslocamentos e realinhamentos que essa proposta impõe, assumimos que nossas inquietações não são “produções independentes” de nossas redes de *saberesfazeres* (e que não há rede no isolamento). Percebemos que precisamos refletir sobre as produções que também pensaram questões próximas às nossas, pois

[...] a educação é sempre um empreendimento coletivo e, portanto, implica o outro. [...] Seja um educando o outro, seja os homens educando-se entre si, seja, ainda, a experiência do autodidatismo, em que alguém educa-se por si mesmo, mas através da produção cultural feita por outros, o caráter *coletivo* dos processos educativos é recorrente. (GALLO, 2010, p.236-237)

Assim, pesquisas com os cotidianos, ligadas aos conceitos de currículo, formação de professores, cultura e/ou tradução, também podem nos ajudar a pensar a que nos propomos, como empreendimento coletivo.

Frangella (2006), em sua tese de Doutorado em Educação pela UERJ, trabalhou os conceitos de formação e currículo ao problematizar o curso de Pedagogia dessa instituição, utilizando seus documentos. Embora em sua pesquisa não tenha assumido os cotidianos como referência epistêmica, seu uso de textos de Homi Bhabha, ao apropriar-se dos conceitos de *híbrido* e *cultura* nos ajuda a perceber algumas possibilidades destes para o trabalho que propomos.

Em sua tese, Frangella (2006) questiona a possibilidade de afirmarmos uma identidade docente fixa e universal ao pensarmos cultura como enunciação (retomando os conceitos de Bhabha). A autora afirma que, assim como a enunciação não se resume a algo que alguém diz, mas compreende negociações de sentidos, as identidades que se constituem pela cultura também serão negociadas continuamente.

Sua leitura de Bhabha (2010) se aproxima da que produzimos, ao pensarmos também que o conceito de identidade docente (assim como qualquer conceito de identidade) precisa ser mais que rasurado (HALL, 2009). Entendemos que este conceito limita a possibilidade de compreensão das (re)significações cotidianas, e é neste ponto que nossa pesquisa se afastou da tese citada, pois propomos que enquanto negociações cotidianas podem até deixar rastros da formação de professor@s em documentos oficiais da instituição, e vice-versa, seu lócus de investigação privilegiado é o cotidiano em si.

Como nas redes de *saberesfazeres* diferentes fluxos se tocam, aproximam e afastam simultaneamente, o que nos afasta da pesquisa de Frangella (2006) é nosso ponto de aproximação com Lyrio (2008), que se volta para as negociações, traduções e burlas como possibilidades na educação infantil ao investigar como os sujeitos na escola negociam com os diversos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Lyrio (2008), em sua dissertação de Mestrado em Educação pela UFES, propõe uma aproximação ao currículo vivido via pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em que as falas dos sujeitos (professoras) potencializem a percepção de suas experiências dentro e fora da escola que dão significado às negociações e traduções que produzem em contato com os projetos desenvolvidos na escola.

Assim como Lyrio (2008), optamos por localizar nossa pesquisa em um *espaçotempo* de nosso pertencimento. Propomos, então, pensar os currículos cotidianos na formação do professor de língua adicional na graduação em Letras, em que negociamos nossa leitura desta dissertação e traduzimos em uma pesquisa que *partechega* às falas d@s estudantes, como sujeitos de sua formação.

Enquanto Lyrio (2008) utilizou os projetos, consideramos que as conversas disparadas pelas aulas e conversas sobre essas conversas foram fonte de produção de conhecimento valioso para nossa pesquisa.

Já a dissertação (Mestrado em Letras da PUC-RJ) de Castro (2007) nos ajudou a compreender a tradução em diferentes vertentes (feminista, pós-colonial, minorizante), e a nos posicionar em relação a elas. A autora analisa diferentes concepções de língua, cultura, sujeito e tradução e questiona, a partir de três

projetos de tradução, a possibilidade de reivindicar características “razoavelmente estáveis para a prática tradutória” (CASTRO, 2007, p. 7).

Homi Bhabha é apontado pela autora como um dos principais teóricos pós-coloniais do campo da tradução, posicionamento que percebemos em toda sua obra que nos ajuda também a pensar os aspectos de poder nas relações de enunciação dos sujeitos. Enfatizamos que além do aporte teórico apontado, sua obra contribui para pensarmos as relações de poder entre língua inglesa e portuguesa na formação do professor brasileiro de inglês como língua adicional a partir de um contexto neocolonial. O Brasil não sofreu uma colonização metropolitana de país anglofona, mas isso não significa que não sofra atualmente um impacto colonial pelo *uso* e *consumo* de artefatos culturais (CERTEAU, 2011), inclusive o consumo do idioma estrangeiro.

Para além das estratégias de *domesticação* e *estrangeirização* citadas por Castro (2007), como se fossem práticas unidirecionais, nos interessaram os processos de negociação, via tradução cultural, por parte dos sujeitos em contato com a tessitura dos currículos cotidianos em seus processos de socialização profissional. Esses sujeitos, não estão prontos, não adotam, em nossa perspectiva, uma identidade fixa ou “consomem” (CERTEAU, 2011) as produções dessas estratégias da forma esperada. Ao contrário, criam *usos* (CERTEAU, 2011) que (re)significam os signos e intencionalidades planejados de forma contínua que, ao mesmo tempo, nunca é a mesma.

Tomamos assim, como lócus de pesquisa, o *entrelugar* (BHABHA, 2000, 2010 e 2011) que emerge em currículos cotidianos na graduação em Letras como espaço enunciativo das redes de *saberes-fazer* ali tensionadas. A escolha de um *espaçotempo* cuja existência prescinde esta pesquisa nos permite uma aproximação da posição humana do “falar entre” (BHABHA, 2011), visto que “[se] a negociação é uma atividade capaz de revelar o agente, o seu desvelamento só pode ser realizado em conexão com uma teia já existente de relações humanas, que estabelece um horizonte de expectativas [...]” (idem, p.108).

Os sujeitos da pesquisa foram, então, pensados por nós como o “leitor” em Certeau,

[...] pois é sobre o seu imaginário que se estende o poder dos meios, ou seja, sobre tudo aquilo que deixa vir de si mesmo nas redes do texto – seus medos, seus sonhos, suas autoridades fantasmadas e ausentes. Aí em

cima jogam os poderes que fazem das cifras e dos “fatos” uma retórica que tem por alvo esta intimidade liberta. (CERTEAU, 2011, p.248)

Não sendo possível conhecer todos os “medos, sonhos, autoridades fantasmadas e ausentes” ou mesmo a “teia já existente de relações humanas que estabelece um horizonte de expectativas” em cada sujeito que participa de uma produção enunciativa, nos propomos a apreciar (BICUDO, 2006) os entrelaçamentos mais superficiais do discurso, os que conseguimos perceber, sobre os quais produzimos sentidos de verdade de algumas das negociações e *saberes-fazer*es partilhados.

Nossas opções metodológicas (que não deixam de ser opções éticas, políticas e estéticas) orientaram-se na tentativa de sermos fiéis a esta perspectiva teórica. Tentamos com isso alcançar uma coesão entre o aporte teórico escolhido e as práticas de *pesquisarescrever* reproduzidas e inventadas nos cotidianos. Essa aposta nos parece também presente no conselho que Costa deixa a “jovens pesquisadores”:

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. (COSTA, 2007b, p. 149)

Neste contexto, entendemos “olhar” como qualquer possibilidade de percepção e produção de sentidos, não necessariamente dependente dos olhos. O “olhar” (COSTA, 2007b), ou o “apreciar” (BICUDO, 2006), pode ser entendido como a própria enunciação e os jogos tradutórios que a compõem, produzindo sentidos de verdade mais ou menos partilhados em dado contexto.

Consideramos então que a materialidade existente pode ser descrita a partir de jogos de verdade (FOUCAULT, 2003) que se constituem nas relações de poder estabelecidas nos jogos enunciativos em nossas pesquisas. Entendemos que estas estão subjugadas pelos regimes de verdade possíveis em dada sociedade, em dado momento, abandonando a expectativa de um “pensamento perfeito e universal”, como Kohan (2004, p. 7) já nos precavia ser impossível.

Fizemos nossas escolhas metodológicas também instigad@s, entre outras coisas, pela pergunta de Ferraço: “[...] até que ponto nossas pesquisas pensam a escola como imanência ou como transcendência?” (FERRAÇO, 2013). Esta pergunta feita em uma aula do Mestrado em Educação do qual esta dissertação é o trabalho de conclusão também inspirou este texto. Tentar fazer e pensar a pesquisa no campo da imanência nos provocou a buscar alternativas em que a prescrição não nos lançasse uma armadilha enunciativa de pré-supostos e pré-conceitos que impedissem a negociação e a tradução nos encontros.

Enquanto as abordagens de metodologias consolidadas parecem oferecer um campo mais seguro para a produção de pesquisas, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos oferecem o desafio de desconstruir certezas e nos deixar mergulhar no incerto, em busca de outros saberes possíveis. Ao assumirmos tal desafio para pensar os jogos enunciativos curriculares na graduação em Letras enquanto lócus de enunciação, devemos temer os atos que possam levar à imposição de nossas próprias opiniões, julgamentos e crenças e ao apagamento do encontro. Se isto acontecer, não estaremos tecendo conversas, como nos diz Skliar (2010).

Pesquisar em cotidianos, como nos inspira o autor, é fugir das ruas pavimentadas por métodos consolidados, pois só assim podemos empreender um movimento genuíno em que a diferença possa emergir, em que outros possíveis possam ser produzidos como resultado do processo. As conversas, de nossa parte, não pretenderam oferecer “leis, avisos repreensões, advertências e prejuízos”, pois caso o fizessem não estariam empreendendo um esforço em prol da emergência de outros possíveis, da diferença, mas a afirmação do mesmo.

No desenvolvimento da pesquisa nos deixamos mergulhar nas conversas e seguir até onde elas nos levassem, nos permitindo chegar ao imprevisto (LARROSA, 2002). Entendemos que uma conversa orientada não é uma conversa, mas uma entrevista, mais ou menos controlada, mas ainda assim uma entrevista. Este recurso também foi utilizado em dado momento para que pudéssemos ouvir dos sujeitos, por exemplo, sobre sua relação com os aparelhos eletrônicos ao longo das aulas, suas opiniões e sentimentos em relação ao curso, mas mesmo a entrevista

semiestruturada acabou tornando-se uma conversa em vários pontos, pois nela emergiram diversos tópicos não planejados ou previstos.

Além de nos permitir a reinvenção metodológica ao longo da pesquisa, pensar com a prática do beber em todas as fontes, sugerida por Alves (2008), trouxe para nossas escritas, por exemplo, trechos de aulas do mestrado que cursamos e da graduação em que pesquisamos, não apenas as conversas que registramos. Consideramos todas essas fontes válidas ao reconhecermos que nos marcaram, compõem com nossos processos enunciativos, e não citá-las seria tomar posse de um discurso que não nos pertence (por inteiro).

Outra contribuição de Alves (2008), o *ecce femina*, nos ajuda na problematização da presença e atuação dos sujeitos na pesquisa. Compreendemos suas contribuições e produções tão autorais quanto as daquel@ que se coloca como pesquisador@ e assina textos e relatórios, pois no contexto enunciativo entendemos que toda produção é enredada pelos que dela participam.

Nesse enredamento de narrativas que se pretendem capazes de capturar a pesquisa e seus desdobramentos, entramos em um processo que talvez seja o mais linear de nossa escrita. Conforme Corazza (2007) nos advertia,

[...] sempre costuma chegar um tempo em que é preciso descrever como realizamos as práticas de investigação. Este tempo não é o do relógio, nem aquele de tipo cronológico; não advém de nenhuma herança metafísica; não é determinado por qualquer ordenação causal; assim como não integra algum etapismo evolucionista, por onde irrecorrivelmente devemos passar para atingir um estágio de maior progresso. Ao contrário, para que este tempo se constitua – na descontinuidade que lhe é própria –, é preciso que necessidades específicas tenham sido criadas tais como nossas atividades enquanto alunas/os dos cursos de pós-graduação [...] onde os trabalhos passam a exigir que [...] também nos façamos responsáveis pelas práticas de pesquisa que utilizamos, sejam aquelas adotadas como pontos de partida, sejam as que, a partir dessas, vimos inventando. (CORAZZA, 2007, p. 103-104)

Assim, como alun@s de pós-graduação aqui chegamos ao ponto em que, tendo apresentado nosso aporte teórico, é preciso dizer que optamos por gravar aulas de uma disciplina do curso de Letras com Habilitação em ensino de Língua Inglesa e Literaturas (com ou sem outra habilitação), nos permitindo ouvir o que os sujeitos ali

diziam em busca de falas com as quais pudéssemos negociar, significando processos de tradução cultural. Inicialmente deixávamos no centro da sala de aula um gravador digital, em um canto à frente da sala um equipamento filmando (celular com câmera em um tripé) e sentávamos em outro canto, no fundo (embaixo do aparelho de ar-condicionado ou próximo a ele) com um diário de campo em que tomávamos notas.

Após a segunda aula gravada decidimos abrir mão da filmadora. Percebemos que seu uso nos influenciava a determinar “a origem” das falas, caindo em armadilhas como: “ele disse isso porque é jovem, trabalha em dado lugar e tem essa experiência”, “ela disse aquilo por ter tantos anos em sala de aula antes de entrar na graduação”, “ela disse isso por ser mãe”, etc. Essas afirmações poderiam ser produções de verdade aceitas em dado contexto, mas ainda que estejamos falando de traduções culturais negociadas na enunciação não desejávamos subjetivar as falas partindo para uma abordagem identitária sobre o diferente, pois todos o somos. A maior armadilha desta talvez seja a desqualificação dos discursos com base em dados pré-conceitos, como nos lembra Oliveira ao afirmar que

Para aprendermos e apreendermos a multiplicidade de elementos constitutivos das realidades que fazem parte de nossos campos de pesquisa, é preciso que a eles cheguemos de modo aberto e, tanto quanto possível, despido de preconceitos. (OLIVEIRA, 2005, p.72)

A disciplina era ministrada duas vezes por semana, nas quartas e sextas, com duas horas de aula cada dia. Participávamos das aulas apenas nas quartas-feiras, exceto quando havia avaliação sendo aplicada (momento em que não estávamos presentes) e entre 20 de fevereiro e 24 de abril de 2013 gravamos oito aulas completas. Na última aula, depois de o professor fazer as considerações finais e a turma fazer uma avaliação de como foi a disciplina, tivemos uma conversa com @s sujeitos que teve início no formato entrevista semiestruturada.

Neste momento retomamos algumas questões que nos intrigaram ao longo das aulas, como a finalidade do uso de aparelhos eletrônicos, que era constante, as percepções em relação ao fim do curso, etc. Tod@s demonstraram estar a vontade e falaram de suas experiências como graduand@s, como professor@s, suas

opiniões e críticas sobre o curso, @s professor@s que inspiraram, as disciplinas que não foram satisfatórias, ... e sobre participar desta pesquisa:

[...] é a gente sentir que a gente tá sendo ouvido de alguma forma. Então isso é muito legal pra mim.

Olha a responsabilidade do que você vai fazer com isso, hein?
(risos)
(Professor@ Jo)

Além destas falas, que nos emocionaram e desafiaram, ouvimos vários comentários sobre a experiência da graduação que implicaram as negociações dos sujeitos com o vivido. A entrevista semiestruturada se tornou uma conversa a medida em que deixamos de fazer perguntas e passamos a ouvir como um comentário puxava outro, que levava a outro, que ativava uma lembrança, que trazia um exemplo, que inspirava um relato e assim por diante.

Nesse enredamento enunciativo, as falas passaram por vários temas, e talvez este tenha sido o momento em que mais nos implicamos com discursos que não pretendíamos. Ao longo das aulas pudemos produzir dados e observações sobre diversas experiências tradutórias que exemplificavam e nos potencializavam o pensamento sobre a negociação cultural dos sujeitos pelo discurso nos encontros. Porém, nesta aula específica, @s sujeit@s nos mostraram, ainda em processos de tradução, que os sentidos produzidos nesses processos também deveriam capturar nossa atenção, que em dado momento o que era desejado ser dito era mais importante para el@s do que as negociações que se enredavam naquele discurso.

Bom, talvez não mais importante, mas tão importante quanto. E isso nos levou a assumir mais um compromisso junto a el@s, que era o de registrar esses incômodos, essas afecções. Não entendemos essas falas como denúncias, mas como discursos que explicitam as sensações que enchem os corpos e que, por isso, transbordam pela fala.

Comprometermo-nos com @s sujeit@s é também pensar o que fazemos da tentativa de captura dos discursos e dos sentidos produzidos com/por/sobre estes. A alternativa encontrada para representar as citações surgiu em conversa com

participantes da pesquisa em que comentávamos que a identificação de período e semestre poderia levar à identificação de discentes. A partir daí pensamos em usar identidades enunciativas que carregassem as falas de mais de um indivíduo. Acabamos optando por levar ao extremo esta abordagem e incluir as mais diversas falas em apenas uma entidade enunciativa, que representa o lócus de enunciação, não uma totalidade. Talvez possamos ter a pretensão de afirmar que elas ilustrem o próprio currículo falando, ou algumas de suas várias falas. Pois consideramos que é no enredamento enunciativo que emerge nos encontros dos sujeitos e que significa o que nos passa que o currículo se constitui, como processo não como algo dado.

A escolha das mulheres a serem homenageadas pela nomeação dessas entidades enunciativas também ocorreu nos cotidianos da função docente. Estávamos preparando atividades para o Simulado do Enem para as três séries do Ensino Médio em que trabalhamos e buscávamos textos sobre questões sociais, minorias, mulheres importantes na história, curiosidades e literatura em língua inglesa. Como a escola tem um curso técnico na área de informática, acabamos por ler um texto sobre Augusta Ada King que nos interessou tanto pela sua obra quanto pela sua relação de parentesco com Lord Byron, que poderia enredar conversas sobre a área técnica, literatura de língua inglesa e mesmo a influência do autor sobre a literatura de língua portuguesa na fase do romantismo.

Também conversamos com graduand@s e professor@s do curso dentro e fora da sala de aula, como já citado. Nestes momentos não havia gravadores ou diários de campo, nem sequer a relação pesquisador@s/pesquisad@s presente, mas nossa escrita acabou sofrendo também a influência do que emergiu nessas conversas. Assim também ocorreu em trocas de mensagens via facebook, comentários na saída do concurso feito por alguns de nós, conversas por telefone em busca de soluções para o problema “atraso na graduação em decorrência da greve” *versus* “posse em concurso público”, etc.

Como dissemos, muitas dessas interações não se deram como metodologia de pesquisa sendo aplicada, mas no campo dos afetos. As relações estabelecidas, o carinho, o respeito, a admiração e o apreço por aquel@s que encontramos ao longo

da pesquisa também resultaram em afecções outras. Embora não sejam diretamente citados os encontros e produções enunciativas que emergiram nestes, seus efeitos influenciam nossa escrita, se enredam em nossas falas ao remeter a cada um dos sujeitos com quem convivemos e que tiveram a generosidade de nos permitir o pesquisar.

Comprometid@s com nossa aposta em um texto que não fosse só nosso (até por ser impossível), após concluirmos a escrita, este texto foi enviado para os sujeitos que contribuíram com ele, deixando a eles a possibilidade de pedir que algo fosse alterado ou removido de seu conteúdo.

É preciso também mencionar que depois da disciplina de Didática, já lecionamos três outras disciplinas no curso pesquisado e nossas interações com outr@s graduand@s com certeza também influenciaram algumas das afirmações tecidas neste texto.

**Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.**

Pelo estruturalismo linguístico de Saussure, nós aprendemos que o signo é formado pelo significado e pelo significante, como se houvesse sempre uma relação fixa de sentido nas coisas, nas palavras, nos símbolos. E isso, de certa forma, como afirmação de verdade, tem entrado na pedagogia como se *aprenderentenderensinar* estivesse sempre ligado a uma relação direta de sentido. Como se tod@s nós compartilhássemos um valor único para cada signo.

Assim, a palavra *entender*, começa a ser pensada como se “eu entender” significasse que “eu compartilho exatamente o mesmo valor semântico” que outrem sobre o que quer que seja dito. Os professores usam definições, como afirmações únicas de interpretação de algo, partindo do pressuposto de que haja um sentido absoluto a ser *transmitido*.

Porém, se *entender* for pensado a partir de *traduzir*, não pode-se afirmar que o aluno apenas reproduza, ou que haja um valor semântico único e essencial que deve ser compartilhado por todos. A tradução cultural, como movimento de negociação, pode nos ajudar a pensar o ato de *ensinaraprender* como movimento de negociação de sentidos. Em uma negociação você não sabe qual será o resultado final, tudo depende do que é incluído, negociado, dos aparatos e sentidos com que se joga e das premissas que os envolvidos aceitam ou não.

Nesse contexto, o professor não *transmite* nada, porque ele não é dono de uma verdade absoluta para ser *dada* ao aluno. E o aluno, ao *aprender*, não recebe, um conhecimento, ele *produz*. E o *produz* a partir das redes de *saberesfazeres* que traz consigo em contato com as experiências vividas no encontro com o professor, os colegas, etc..

Para alguns, este raciocínio poderia desqualificar a graduação em Letras como lócus preferencial de socialização profissional na formação do professor de inglês como

língua adicional. Exatamente por isso o trouxemos para a conversa imediatamente antes de abordarmos as produções enunciativas ao longo das aulas.

Compreender que os conhecimentos e informações, *saberesfazeres*, compartilhados *entre* docentes e discentes não são matéria física dura, inerte que possa ser transmitida sem sofrer alterações (e que nada o pode), ao mesmo tempo desqualifica determinadas vertentes de pensar a educação e promove outras possibilidades. Não adotamos como pressuposto que tod@s @s graduad@s em Letras com licenciatura plena em Língua Inglesa e Literaturas terão os mesmos *saberesfazeres* partilhados, que validariam um discurso identitário baseado no que “sabem” para afirmá-l@s como professor@s.

Porém, compreendemos que, enquanto rito de passagem convencionalizado socialmente e oficializado nos termos da legislação vigente (BRASIL, 1996, 2001), a graduação compreende o acesso a diversos discursos e *saberesfazeres* acumulados por diversos grupos que vêm *pensandofazendo* a linguagem e as práticas docentes. Ao ter acesso a cada um desses muitos discursos, leituras, conversas, cada graduando tem a oportunidade de negociar suas experiências acumuladas para também produzir saberes outros.

A socialização profissional, então, se dá nas negociações que implicam uma aproximação do acúmulo acadêmico-profissional, da especialização, dos aparatos culturais usados tanto para problematizar situações cotidianas quanto (e simultaneamente) negociar com elas. Esse lócus de enunciação fornece aos sujeitos acesso a discursos que propiciam pensamentos outros sobre os fenômenos cotidianos. Não necessariamente os mesmos. Logo, passar e experienciar a graduação provocará efeitos diferenciados em cada sujeito, a partir das próprias negociações, e por isso mesmo necessários.

Um bom exemplo ocorreu durante uma das aulas gravadas em que um graduando fez um trocadilho sobre um colega, que estava ausente, insinuando que estivesse fingindo uma doença para não comparecer. Imediatamente depois da brincadeira, outra estudante o repreendeu:

You don't need to say that! He's sick!

I didn't mean it.

Yes, you did. You meant it!⁷
(Professor@ Jo)

Daquela fala, outras emergiram simultaneamente. Várias delas advogavam que uma brincadeira é relevante, e outras defendiam o direito do colega a fazer uma piada sem ser julgado politicamente. Dentre os discursos, emergiu um comentário sobre Bergson e, enquanto tentávamos ainda entender o que havia disparado aquela agitação (não ouvimos o comentário nem ele foi capturado pelo gravador, mas outro estudante nos explicou mais tarde), pudemos perceber falas que retomavam a força das palavras, a importância da representação, a piada como dispositivo pedagógico, etc.

Naquela discussão, os alunos estavam negociando crenças e valores enquanto aparatos culturais enredados com *saberes-fazeres* específicos da graduação. É curioso que o primeiro exemplo que busquemos neste trecho seja de um conflito. Isso pode respaldar os discursos daqueles que acreditam que a tradução cultural só acontece nas trincheiras que se estabelecem em embates, nos encontros dos interstícios, do terceiro espaço, dos lugares. Podemos até concordar em partes, mas enfatizamos que em nossa leitura de Bhabha (2010), o conflito não se configura como atrito de aspereza, como hostilidade. O conflito é o momento vivido, que nos passa, em que a diferença é percebida, sentida, vivenciada. Retomamos Bhabha, ao afirmar que:

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade; realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. (BHABHA, 2010, p.21)

Entendemos que a diferença, como condição *sine qua non* da existência material e discursiva, está presente todo o tempo, mas apenas nos momentos em que nos damos conta dela, em que a percebemos, que ela nos passa, é que negociamos

⁷ Você não precisa dizer isso! Ele está doente!
Eu não tive a intenção.
Sim, você teve. Você quis dizer isso! (Tradução nossa)

com ela. E como negociar é sair do lugar de conforto, pode parecer que essa negociação seja sempre no campo do atrito, do conflito negativo, mas não necessariamente.

Exemplo disso é quando, logo no primeiro dia de gravação, três alunos sentaram-se próximos a nós. Naquele dia o texto discutido era “The Prime of Miss Jean Brodie”. Enquanto a turma conversava sobre a obra, mediada pelos comentários e perguntas do professor, os três começaram a trocar brincadeiras entre si:

It is like Frankentein. The teacher treated her as her favorite and she turned against her. I think most women are like that! They always act like this.⁸

Cara, tá louco? Tem uma mulher aqui perto. (O segundo cochichou, mas não tão baixo que não pudéssemos ouvir.)

E daí? Ela não quer saber o que a gente diz durante as aulas? Então deixa ela ouvir! (O terceiro disse em tom normal de voz.)
(Professor@ Jo)

Naquelas falas os sujeitos negociavam tanto a leitura ligada à disciplina de Literatura de Língua inglesa, quanto seus *saberesfazeres* sobre papéis de gênero e etiqueta. Simultaneamente, nós também negociávamos nossa própria postura feminista em relação ao discurso e nossa posição de pesquisadora em relação aos sujeitos. Entre a decisão de intervir e argumentar ou não, a segunda venceu quando mudamos a produção de sentido sobre aquele discurso e passamos a produzir sobre ele sentidos de verdade que o tornavam uma confirmação de que aquele grupo havia aceitado nossa presença e, acima de tudo, não estava sentindo-se cerceado por ela.

Voltando às produções enunciativas, ainda sobre o texto “The Prime of Miss Jean Brodie”, as conversas teceram-se tanto sobre comparações entre o texto e uma adaptação para cinema vista pela turma, quanto sobre o enredo e o papel da professora, na obra e fora dela.

She was like trashing her because of a simple act and I always picture myself in Miss Brodie's shoes because I am a teacher. So, I always try to, because of that I question if it was a mistake. Cause it was not a mistake.

⁸ É como Frankenstein. A professora tratava ela como favorita e ela se voltou contra ela. Eu acho que a maioria das mulheres é assim! Elas sempre agem assim. (Tradução nossa)

What kind of reactions a mistake would, you know, I would hear from my students? [...] I always try to picture myself like this because I am that teacher [...]⁹

Sandy uses that political, ideological issue to betray Miss Bodie, but she herself doesn't seem to mind that much, right? According to this author. [...] what made her relationship with Miss Brodie unstable was the kissing, was the sexual, the discovery that Miss Brodie had a sexual nature, not really the fact of the kissing. She didn't really seem to care about the fact that Miss Brodie was a fan of Mussolini and all that. She used that because she knew this would be enough to blame her, but Sandy, according to this reading, to Sandy, the sexual thing was much more a fault in Miss Brodie than the ideology, or anything on that matter.¹⁰ (Professor@ Jo)

A personagem Jean Brodie é professora em uma escola elitista de garotas e tem seu grupo de favoritas. A narrativa se desenrola em torno dos laços formados entre elas, como as lições e ações da senhorita Brodie influenciam as garotas e suas reações a ela. Acontecimentos como a morte de uma das meninas, o envolvimento amoroso de outra com um professor (com quem a senhorita Brodie também tinha um *affair*) e a eventual demissão da senhorita Brodie compõem algumas das polêmicas em torno desta obra que se passa na década de 30.

Segundo Bhabha (2010, p. 33), o “[...] estudo da literatura mundial poderia ser o estudo do modo pelo qual as culturas se reconhecem através de suas projeções de “alteridade””. Observamos que em seu processo significante, os leitores enunciam um novo texto sobre o escrito, em que imprimem e negociam a partir de suas “projeções de alteridades”. O que significa afirmar como condição prévia para colocar-se sempre no lugar da senhorita Brodie a autodeterminada identidade de professor@? Talvez a pergunta ainda seja reducionista, pois não tratamos de “o que significa”, mas de quais negociações discursivas implicam esta afirmação neste contexto enunciativo. Bhabha nos lembra que

⁹ Ela estava destruindo ela por causa de um ato simples e eu sempre me coloco no lugar da senhorita Brodie porque eu sou professor@. Então, eu sempre tento, por causa disso eu questiono se era um erro. Porque isso não era um erro. Que tipo de reações um erro podeira, você sabe, eu ouviria de meus alunos? [...] eu sempre tento me imaginar assim porque eu sou ess@ professor@ [...]

¹⁰ A Sandy usa a questão política e ideológica para trair a senhorita Brodie, mas ela mesma não parece importar-se tanto assim, certo? De acordo com ess@ autor@. [...] o que fez a relação dela com a senhorita Brodie instável foi o beijo, foi a sexualidade, a descoberta de que a senhorita Brodie tinha uma natureza sexual, não realmente o fato do beijo. Ela não parece se importar com o fato de a senhorita Brodie ser fã de Mussolini e tudo mais. Ela usou isso porque ela sabia que isso seria suficiente para culpa-la, mas Sandy, de acordo com a leitura, para Sandy, a questão sexual era muito mais uma falha da senhorita Brodie do que a ideologia, ou qualquer coisa relacionada a isso.

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. (BHABHA, 2010, p.19-20)

Assim passam a nos interessar “[...] os momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade [...]” (BHABHA, 2010, p.20). A identidade citada em si é um sentido de verdade que tem vários traços significantes partilhados pelos sujeitos que se encontram no entrelugar em que essa enunciação emerge. Nesse interstício a experiência intersubjetiva permite a elocução afirmativa de uma posição do sujeito, que aqui referenciamos como identidade, mas não totalidade. A posição, quer seja ela histórica, de classe, de gênero, ou qualquer outra, é apenas mais um fio significativo e significável dos muitos que se enredam na enunciação possível desse encontro com os sujeitos que ali estavam e o texto.

A obra “The prime of Miss Brodie” pode ser traduzida como uma narrativa sobre uma professora que era isto ou aquilo; que causou ou não as desventuras de suas alunas; que deveria ou não ter divulgado seus posicionamentos políticos; ou sobre a mulher que deveria ou não envolver-se com um homem casado; ser ou não submissa às normas de seu lugar de trabalho; etc. Todas essas negociações e elocuições que emergem nesse lócus de enunciação em que a aula se passa, nos provocaram a pensar como discursos essencialistas podem ou não influenciar o julgamento sobre professores e suas práticas docentes, diretamente ligados às posições ocupadas por quem às produz.

Na mesma aula outra fala nos questiona:

Is it because the society back then was too conservative?¹¹ (Professor@ Jo)

O que nos provoca a pensar que em outro contexto as falas sobre a leitura poderiam ter sido também mais conservadoras e essencialistas. Naquela aula não emergiu nenhum discurso que advogasse pela necessidade de a professora viver uma “vida

¹¹ Isso é porque a sociedade na época era muito conservadora? (Tradução nossa)

exemplar” ou ser algum tipo de “mártir” para seus alunos. O que não significa que não tenham acontecido críticas a sua atuação docente, como:

I'm a teacher. I have to do what the school says. If I break the law I have to take responsibility. So, the teacher has to pay for what happened because if she had followed the school's rules, it wouldn't have happened.¹²
(Professor@ Jo)

Percebemos, com os sujeitos da pesquisa, que “[...] a intervenção histórica se transforma através do processo significativo [...]” (BHABHA, 2010, p.34) e o momento em que a enunciação se produz é parte da tradução cultural que emerge. Se negociamos com os *saberesfazeres* que trazemos conosco, também os aspectos históricos enredam-se nas traduções que nos são possíveis. Porém, lembramos que o campo do possível não se define em binarismos essencialistas, abarca em si diferentes vivíveis intersticiais, portanto não identitários, puros ou temporalmente universais.

É uma intimidade que questiona as divisões binárias através das quais essas esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente. Essas esferas da vida são ligadas através de uma temporalidade intervalar que toma a medida de habitar em casa, ao mesmo tempo em que produz uma imagem do mundo da história. Este é o momento de distância estética que dá à narrativa uma dupla face [...] representa um hibridismo, uma diferença “interior”, um sujeito que habita a borda de uma realidade “intervalar”. E a inscrição dessa existência fronteiriça habita uma quietude do tempo e uma estranheza de enquadramento que cria a “imagem” discursiva na encruzilhada entre história e literatura, unindo a casa e o mundo. (BHABHA, 2010, p.35)

Seguindo as falas da aula em questão, se no período em que a obra se passa o beijo dado pela professora em outro professor casado poderia ser considerado seu maior demérito, em 2013, em uma sala de aula de graduação em Letras, a demissão sofrida era justa por não ter cumprido as regras da escola, segundo os comentários feitos. A relação de trabalho parece, neste caso, ter um impacto maior sobre os processos de negociação que resultam em opiniões sobre a obra, do que julgamentos morais sobre seu caso amoroso.

¹² Eu sou professor@. Eu tenho que fazer o que a escola diz. Se eu quebrar as regras, eu tenho que me responsabilizar. Então, a professora deve pagar pelo que aconteceu, pois se ela tivesse seguido as regras da escola, isso não teria acontecido. (Tradução nossa)

Também é interessante notar, como Bhabha (2010) já havia dito, como a mediação da literatura une “a casa e o mundo”, enreda experiências isoladas em discursos universalizantes, não por serem totalitários, mas por permitirem a negociação a partir de diferentes lugares enunciativos. A partir do texto lido, ou seja, produzido pela leitura, as traduções envolvem diversos aspectos da experiência escolar nos lugares marcados de professores e estudantes.

The student puts the teacher on a pedestal, then she finds she is not perfect and her world is broken, of course! Then, she tries to destroy the teacher.¹³

I don't believe Miss Brodie intended to be a role model. She wanted the girls to be the *crème de la crème*, but she never said she herself was one.¹⁴

She was being very *avant-garde*. She was, like, you know, not only “transmitting information.” She was using what the kids had, and their souls. And this, we usually, nowadays, say it's the better teaching, right? Because we can't score what our students already have in their minds [...] Sandy became a very critical person, and she was the one who judged her attitudes [...] Should I become a traditional teacher? Should I become a teacher who follows the school's board and be safer? [...] Or should I do them more critical students so that they can go outside the classroom and understand the world from a “3D” perspective? [...] ¹⁵ (Professor@ Jo)

Observamos também o que não é dito. A culpabilização, estratégia comum em que se tenta localizar uma entidade responsabilizável pelas práticas que “dão errado” nos processos educacionais, está silenciada neste lócus enunciativo. Quem iremos culpar? A culpa é da senhorita Brodie? A culpa é de Sandy? A culpa é das demais meninas? Esse movimento, que parece ser tão comum nos discursos contemporâneos não ganhou fôlego entre @s estudantes nem espaço nas produções enunciativas. Parece-nos que este lócus fomenta outros possíveis, outras lógicas de negociação com acontecimentos cotidianos e fatalidades no ambiente

¹³ A estudante coloca a professora em um pedestal, então ela descobre que ela não é perfeita e seu mundo desmorona, é claro! Então ela tenta destruir a professora. (Tradução nossa)

¹⁴ Não creio que a senhorita Brodie tivesse a intenção de ser um modelo. Ela queria que suas garotas fossem a “nata da nata”, mas ela nunca disse que ela mesma fosse isso. (Tradução nossa)

¹⁵ Ela estava muito à frente de seu tempo. Ela estava, tipo, você sabe, não apenas “transmitindo informação”. Ela estava usando o que as jovens tinham, e seus espíritos. E isso, nós geralmente, atualmente, chamamos de o melhor ensino, certo? Pois nós não podemos medir o que nossos alunos já sabem [...] Sandy tornou-se uma pessoa muito crítica, e ela foi quem julgou as atitudes dela. [...] Eu deveria me tornar um@ professor@ tradicional? Eu deveria me tornar um@ professor@ que segue os conselho de escola e ficar mais segur@? [...] Ou eu deveria fazer meus estudantes mais críticos para que possam sair da sala de aula e compreender o mundo em uma perspectiva “3D”? (Tradução nossa)

escolar. Ao contrário, as conversas se enredaram em vários momentos em reflexões sobre o próprio fazer docente experienciado pelos sujeitos ali presentes.

Questões não ligadas à docência, mas a trabalhos de tradução e revisão de textos, também foram abordadas em conversas. Esses trabalhos, ou “bicos”, são fontes frequentes de renda extra para professores de idiomas, e no início de uma aula, a conversa se enredava em dificuldades frequentes no processo de tradução de textos:

Começa pelo sujeito do verbo e vírgula, enche de troço no meio e depois de três linhas completa a frase.

Eu gosto de fazer revisão, mas é curioso ouvir “Ah, o leitor produz o que quiser sobre o texto, o texto não é meu, não tenho nada a ver com isso!”. Gente, mas você está falando de um texto escrito! Você tem que ter um mínimo de comprometimento com o seu texto. (Professor@ Jo)

Os processos enunciativos presentes enredam questões de gramática, semântica, pragmática e estilística, ligadas a diversas disciplinas do curso. Essas questões emergem sem a burocracia acadêmica de citações constantes, o que não significa que nas negociações os discursos de diversos autores estudados não tomem a palavra (FOUCAULT, 2013) e também enviessem as enunciações.

Para além do que é dito sobre a prática de traduzir e/ou revisar textos, passados alguns meses da data da gravação, algumas questões nos inquietam ao ouvir essas falas iniciais da aula. Foi curioso observar como as duas línguas (português e inglês) eram utilizadas em diferentes momentos, sendo que lgo no primeiro o ato de traduzir em si estava sendo discutido. Esta conversa em português se estabeleceu nos primeiros minutos, enquanto as pessoas ainda chegavam, cumprimentavam-se, abriam pastas, cadernos e *tablets*. Como em um rito de passagem para o “início da aula em si”, todos, simultaneamente, começaram a usar o inglês para se comunicar quando falando para todo o grupo presente.

Parece-nos agora (pois no momento da gravação isso não nos afetou) que o uso do inglês é considerado necessário para que a aula sobre um texto literário da língua inglesa aconteça e que esse uso deveria estender-se para todos os momentos da

aula, incluindo orientações sobre avaliações, leituras futuras, apresentações sobre vida e obra de autores, etc.. Entendemos, pois também partilhamos desta prática docente, que em contextos discursivos em que textos em inglês são discutidos, é sempre mais fácil e – consideramos – apropriado que a aula também aconteça neste idioma. O uso do inglês acaba abarcando outras atividades da aula pela conveniência de não trocar-se de idioma a todo o tempo. Alguns alunos também parecem considerar esse uso importante para praticarem, também como parte de sua formação:

O inglês eh usado em todas as matérias específicas de letras/inglês. O uso do inglês contribuiu MUITO pra minha formação. Antes eu nao tinha um contato tão intenso com a língua como tive nas aulas. E nao via problema em utilizar o PT em algumas ocasiões. Aliás, essa "demonização" do português eu nao vejo com bons olhos. Realmente nao concordo com isso. 😊

Só me lembro q era muito natural. Se, por acaso, alguém iniciasse um comentário em português com certeza não seria rejeitado nem punido por isso. (Professor@ King)

Seria inconsistente não concordar com o uso dos dois idiomas ao longo das aulas, se consideramos que toda tradução é um processo de negociação em que algo novo se produz a partir dos *saberesfazer*s negociados com os textos e experiências. Negar o uso do idioma em que o texto discutido está escrito seria negar as implicações da tradução interlingual e das negociações que esta envolve e das quais resulta. É claro que, como o conceito de leitor de Certeau (2011) nos ajuda a pensar, toda fala sobre um texto já é uma tradução cultural que resulta da negociação de sentidos possíveis ao leitor em dado momento. Lembramos Umberto Eco, ao afirmar que

[...] muitos conceitos circulantes em tradutologia (equivalência, aderência ao escopo, fidelidade ou iniciativa do tradutor) colocam-se para mim sob o signo da *negociação*. [...] Daí a ideia de que a tradução se apoia em alguns processos de negociação, sendo a negociação, justamente, um processo [...] no qual que renuncia a alguma coisa para obter outra. (ECO, 2007, p. 18-19)

Como Eco (2007) nos indica, a negociação está presente em toda forma de tradução. Quando utilizamos esse conceito pensando a tradução cultural em Bhabha (2010), estamos enfatizando que as renúncias e os acréscimos, o algo que se perde

e o algo que se ganha, são produções enredadas em diversos aparatos culturais, redes de *saberes-fazer*s que se constituem nos encontros. Isso inclui pensar que as palavras escolhidas para compor os discursos também trazem consigo redes de significações possíveis que estão intimamente ligadas aos processos enunciativos daquele idioma. Por isso, tentar, por exemplo, falar de um texto em inglês usando o português não é impossível, mas implica renúncias de aparatos culturais negociados na tessitura do texto.

Pensamos a tradução interlingual como um processo enunciativo cujo “produto” não dá ao leitor da língua-alvo a possibilidade de ler o texto original. O leitor que não conhece a língua na qual o texto foi produzido está sempre lendo na tradução um texto-outro resultante das negociações feitas pelo tradutor. Isso nos leva a pensar as transições entre as duas línguas ao longo das aulas como estratégias estabelecidas nas relações cotidianas, entre os sujeitos para superar dificuldades discursivas que a tradução interlingual poderia acrescentar às conversas em cada aula.

O mesmo pensamento nos leva, neste texto, a utilizar nas transcrições e citações a linguagem em que os acessamos “originalmente”, não com a pretensão se “representar” uma fala “original” ou “pura”. Admitimos que quaisquer leituras e afirmações feitas sobre esses textos também são produções de um novo texto. Por outro lado, entendemos que a tradução interlingual não dá ao leitor acesso ao texto que este não consiga ler (ele continua não lendo o texto “original”). Consideramos que traduzir citações no corpo do texto seria uma incoerência epistêmica, pois mesmo o processo de estranhamento sobre o que não se conhece também produz sentidos via negociações do que podemos chamar tradução cultural.

É claro, no entanto, que nos comprometemos a tentar uma comunicação possível com o máximo de leitores e parceiros de área. Neste sentido, recorreremos ao uso de notas de rodapé em que versões (textos produzidos a partir de nossas negociações com os textos citados) em português são oferecidas ao leitor que não reconheça os termos em inglês citados, ou ao leitor que os conheça, mas queira comparar os dois “originais” e pensar nossa negociação de sentidos que os relaciona, nossas estratégias tradutórias.

Ao longo das aulas, os sujeitos da pesquisa não traduziam tudo o que diziam, mas em alguns momentos recorriam ao português, como no trecho:

[...] because, it's exactly the opposite. People couldn't laugh at the situation because it would show something bad. As we call here "tecido social", it could be that [...]¹⁶ (Professor@ Jo)

Esses movimentos entre uma língua e outra também estão relacionados com o *entrelugar* em que as enunciações eram produzidas. Essas negociações constituem-se nos processos de hibridização de que trata Bhabha (2010, 2011). O autor nos fala sobre a própria experiência com línguas distintas no trecho:

Aprender a funcionar nas exigências contraditórias de línguas *vividas*, de linguagens *aprendidas*, tem o potencial de uma crítica impressionante e de um impulso criativo. Às vezes a língua inglesa dava a sensação arcaica de um armário entelhado que o traga no cheiro desbotado de bolas de naftalina e belos e finos lençóis; outras vezes, tinha a qualidade adaptável de um festejo popular [...] Fui pra Oxford embelezar o charme antigo do guarda-louça; acabei percebendo o quanto desejava a comida de rua. (BHABHA, 2011, p.173-174)

Como na citação de Professor@ King, em que fala sobre a “demonização” do uso do português, a valorização da língua adicional como a de “belos e finos lençóis” em certos contextos se confunde com uma desvalorização da língua-mãe, como se uma coisa fosse diretamente ligada a outra. No caso de Bhabha, a aproximação da academia literária inglesa fomentou também o movimento de valorização e retorno à literatura marginal, ao que era representativo de seu país de origem.

Em narrativas diaspóricas como a de Bhabha a hibridização parece ser mais evidente. Defendemos, contudo, que nos diversos processos de tradução cultural que enredam-se na formação do professor de inglês como língua adicional, inclusive na graduação (lócus de socialização profissional), a hibridização se dá de forma constante. Negociar com as línguas chamadas de língua-mãe e adicional é também por em cheque essas classificações, não pelas referências geopolíticas, mas pelos usos. Em dados momentos o português é retomado em meio a uma conversa em inglês, mas o contrário também acontece.

¹⁶ [...] pois é exatamente o oposto. As pessoas não poderiam rir da situação, pois seria algo ruim. Como nós chamamos aqui “tecido social”, poderia ser que [...] (Tradução nossa)

[...] de balzaquiana para balzaquiana: a tiazona “and her cats.” (Professora Jo)

As línguas são também aparato cultural de negociação e os sujeitos lançam mão de seus recursos retóricos enquanto negociam sentidos de verdade nos enredamentos enunciativos.

Há, é claro, outros aspectos implicados pelo uso de dado idioma em certos momentos de cada aula. Somos provocados a pensar com Bhabha (2011) no trecho:

Não pretendo, de forma alguma, glorificar margens e periferias. No entendo, quero enfatizar o que significa sobreviver, produzir, trabalhar e criar num sistema de mundo cujos principais impulsos econômicos e investimentos culturais são apontados numa direção longe de você, do seu país, ou de seu povo. Esse descaso pode ser uma experiência profundamente despreziva, opressiva e exclusivista, e o incita a resistir a polaridades de poder e prejuízo, para chegar além e por trás das narrativas hostis de centro e periferia. (BHABHA, 2011, p.174)

Assim, a adoção da língua inglesa como referência em dados momentos pode ser relacionada a uma lógica neocolonial, de uma colonização que não implica a materialidade geográfica, mas cultural. Porém, para além da vitimização daqueles que adotam a língua inglesa como língua adicional, negociamos com esse processo a partir de outras ferramentas que, esperamos, nos ajudam a ir além das “narrativas hostis de centro e periferia”.

Primeiramente, compreendemos que os deslocamentos de fronteiras enunciativas se dão também por vontade ou, ao menos, por consentimento dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, não há processo de neocolonialismo em que não haja alguma instância de disposição dos sujeitos envolvidos aos processos de hibridização. É claro que relações assimétricas de poder, inclusive econômico, atravessam esses processos, assim como pontuou Carvalho (2013). Porém, quando nos deparamos com previsões estatísticas¹⁷ de que os falantes nativos da língua inglesa correspondam a entre vinte e cinco e trinta por cento do total de falantes no

¹⁷ Este é um percentual difícil de ser calculado, pois envolve dados que muitos países, como o próprio Brasil, não têm, relativos a número de falantes de cada idioma, além de um consenso em relação ao que significa falar um idioma. No entanto, a maior parte dos estudiosos e centros de pesquisas na área da linguagem parecem concordar com um número aproximado de que apenas 25% a 30% dos falantes de língua inglesa no mundo sejam nativos.

mundo, percebemos que os jogos de poder e enunciação não são mais tão centrados em um ou outro país de referência.

Se o inglês é hoje apontado como a língua com o maior léxico é também por causa dos incontáveis termos e variações que recebeu ao longo do tempo em que foi sendo apropriado por falantes nativos de outros idiomas. Assim, entendemos que nos enredamentos curriculares do curso de Letras com licenciatura plena em língua inglesa e literaturas o uso do inglês não é uma questão neocolonial que indique apenas dominação e subjugo, mas também apropriação e criação de novos possíveis, de deslocamentos de fronteiras.

Também consideramos que enredar-se em produções enunciativas em um idioma que é considerado a língua mais falada por não nativos no maior número de países é meio de empoderamento. Se por um lado, aprender inglês e se comunicar no idioma com falantes que o dominem como nativos está implicado em uma relação assimétrica de poder (CARVALHO, 2013), por outro, apropriar-se do idioma em que a maior parte da produção acadêmica, acordos internacionais, relatórios de ONGs, etc. são escritos é ampliar as possibilidades de negociação com os processos de subjetivação a que somos expostos. Talvez, cheguemos assim, a pensar os processos de formação do professor de línguas adicionais “para além das narrativas hostis de centro e periferia”, como nos inspira Bhabha (2011).

Embora estejamos só agora, no momento da escrita final, pensando sobre os processos de troca de português para inglês e vice-versa ao longo das aulas (e sobre as negociações enredadas neles que resultam na possibilidade de dados processos de tradução cultural nesse lócus de pesquisa), durante as aulas, migração, centro e margem também eram discutidos.

Na obra “Educating Rita” de Willy Russel (peça e roteiro de cinema), por exemplo, Rita é uma mulher que trabalha como cabeleireira e resolve voltar a estudar. Enquanto frequenta o curso de Literatura Inglesa em uma universidade, vai aos poucos transformando seus modos de agir e se expressar. Seu professor, contudo, considera que essa transformação é uma perda, pois ela passa a adotar as

características que ele despreza em seus colegas e demais alunos. Durante a discussão da obra várias questões sobre acesso a saberes, relações de classe, imposição cultural, norte/sul globais atravessaram as conversas.

She was rude. She was from the working class.¹⁸

Yes, one of the students even said [...] “you have a nonscientific point of view.”¹⁹

It’s very dramatic that she has to forget the way she speaks the language, the things she shares with her friends, all that she did. It’s quite dramatic.²⁰

I think this kind of repression brings a “neurose”.²¹

It’s almost a kind of invasion. For example, when, uh... People from UK invade... I don’t know. An African country and say “you cannot speak like that,” or “you need to speak like us,” “you cannot be like you are, you need to be like us.”²²

I think he represents a typical University professor.²³

Maybe not a British University Professor, right? The way he deals with Rita is far too informal! (Professor@ Jo)²⁴

Pensando sobre o processo pelo qual Rita passa em sua entrada na academia e as transformações que se propõe a fazer em seus próprios modos agir e falar, práticas coloniais de educação eram negociados na enunciação produzida. Quando o processo de escolarização de Rita, em que é criticada por não argumentar de “forma adequada” para a academia, é comparado à invasão de um país pelo Reino Unido, os sujeitos estão se aproximando muito do que poderíamos pensar como processos de hibridização impostos por uma desigualdade de forças entre centro e periferia (BHABHA, 2011).

¹⁸ Ela era grosseira. Ela era da classe trabalhadora. (Tradução nossa)

¹⁹ Sim, um dos estudantes até disse [...] “você tem um ponto de vista que não é científico”. (Tradução nossa)

²⁰ É muito dramático que ela tenha que esquecer o modo como fala a língua, as coisas que compartilha com seus amigos, e tudo que ela fazia. É bastante dramático. (Tradução nossa)

²¹ Eu acho que esse tipo de repressão traz uma “neurose”. (Tradução nossa)

²² É quase um tipo de invasão. Por exemplo, quando hum... O povo do Reino Unido invade... não sei. Um país africano e diz “vocês não podem falar assim”, ou “vocês precisam falar como nós”, “vocês não podem ser como são, vocês têm que ser como nós”. (Tradução nossa)

²³ Eu acho que ele representa um típico professor universitário. (Tradução nossa)

²⁴ Talvez não um professor universitário britânico, certo? A forma como ele lida com Rita é informal demais! (Tradução nossa)

A comparação nos ajuda a pensar que os deslocamentos fronteiriços e processos de hibridização cultural não acontecem apenas em deslocamentos geográficos de um país a outro. Dentro do mesmo endereço físico, há diásporas culturais entre classificações hierarquizadas de diferentes grupos, indicando relações assimétricas de poder (CARVALHO, 2013). E mesmo comportamentos e *saberesfazer*s que são valorizados em dada comunidade, serão motivos de processos de expulsão de outras. Novamente pensamos que os significados possíveis a uma ação estão sempre ligados aos aparatos culturais utilizados por quem a lê, a traduz, negocia com ela no que chamamos tradução cultural.

Enquanto as brincadeiras e comentários que Rita tinha o hábito de fazer ao iniciar o curso de Literatura eram traduzidas como corriqueiras e aceitáveis em seu ambiente cotidiano, na academia eram repelidas e tratadas como inferiores por não possuírem aporte teórico. No movimento contrário, na medida em que ela se apropria das linguagens verbal e corporal acadêmicas, seu marido sente-se cada vez mais distante da esposa e seu professor sente que ela perde o que a diferenciava naquele meio. A postura dos dois é resultante dos processos de tradução cultural com que negociam seus encontros com Rita e dos sentidos de verdade (FOUCAULT, 2003) produzidos por eles nesses encontros.

É curioso observar também a riqueza de aparatos culturais negociados nessa conversa, que segue se enredando em outras questões que consideramos importantes para esse processo de formação de professores. Quando os alunos discutem as ações do professor, os efeitos do contato com o ambiente universitário e como Rita negocia com isso tudo, diversos *saberesfazer*s ligados aos próprios processos de escolarização e de prática docente também são pensados em diálogo com a obra, inclusive questões de gênero.

Rita is a student who demands involvement. He [the professor] probably didn't want to work with her because of the involvement it would take. The others didn't want to learn and he didn't want to teach.²⁵

²⁵ Rita é uma aluna que exige envolvimento. Ele [o professor] provavelmente não queria trabalhar com ela por causa do comprometimento que isso envolveria. Os outros não queriam aprender e ele não queria ensinar. (Tradução nossa)

She emphasizes that if she dedicated to learning when she was at school, she would be different, and if she was different...²⁶

Then they wouldn't accept her.²⁷

Yes, she wouldn't be able to participate in the games, in the jokes... She would be the "nerd." What they called the "nerd."²⁸

She tells the story of a field trip, when she sees a bird and wants to tell the teacher and her friend tells her "no, no, no, no!" because if you ask the teacher he will ask us to write about it.²⁹

Like uh, when a person study, right? This person goes forward and people don't like to feel left behind. So, they would like her to keep the same, right?³⁰

I think there is like, uh... I don't know if outside like that, but here in Brazil there is a kind of this pressure. Specially, uh, with boys that want to follow, for example, artistic career. That are like literature, like music, like these kinds of things. They think they are sensitive, it's not for boys. They need to make engineer, and law. I think boys suffer. Specially, for example, a boy who wants to dance ballet, or like, its... There's a lot of pressure. He can't like this kind of thing.³¹

He [her husband] wants to be a father, right? And about her learning he's like: What for? Literature!³²

I don't know but I think he feels betrayed.³³

Yes, it's like her found another love.³⁴

In the movie he even burns her stuff. (Professor@ Jo)³⁵

²⁶ Ela enfatiza que se ela se dedicasse a aprender quanto ela estava na escola, ela seria a diferente, e se fosse a diferente... (Tradução nossa)

²⁷ Eles não aceitariam ela. (Tradução nossa)

²⁸ Sim, ela não poderia participar dos jogos, das brincadeiras... Ela seria a "cdf". O que eles chamavam de "cdf". (Tradução nossa)

²⁹ Ela conta a história de uma viagem de campo, quando ela vê um pássaro e quer contar ao professor e o amigo dela diz a ela "não, não, não, não!", pois se você pergunta algo ao professor ele nos pede para escrever sobre isso. (Tradução nossa)

³⁰ Tipo, hum, quando uma pessoa estuda, certo? Essa pessoa segue adiante e as pessoas não gostam de sentir-se deixadas pra trás. Então, eles gostariam que ela ficasse do mesmo jeito, certo? (Tradução nossa)

³¹ Eu acho que há tipo, hum... Eu não sei se lá fora é assim, mas aqui no Brasil há esse tipo de pressão. Especialmente, hum, com garotos que querem seguir, por exemplo, carreiras artísticas. Que são tipo literatura, tipo música, esse tipo de coisas. Eles acham que elas são sensíveis, que não é coisa de garotos. Eles precisam fazer engenharia e direito. Eu acho que os garotos sofre. Especialmente, por exemplo, um garoto que quer dançar ballet, ou tipo, é... Tem muita pressão. Ele não pode gostar desse tipo de coisa. (Tradução nossa)

³² "Ele [o marido dela] quer ser pai, certo? E sobre ela estudar ele se sente, tipo: Pra que? Literatura!" (Tradução nossa)

³³ Eu não sei, mas acho que ele se sente traído. (Tradução nossa)

³⁴ Sim, é como se ela tivesse encontrado outro amor. (Tradução nossa)

Percebemos que a conversa segue se enredando em questões de relações entre docentes e discentes ao problematizar como Rita era uma aluna que, por querer muito aprender, desafiava o professor a se comprometer com o ensino. Na obra, inicialmente o professor até tenta encaminhá-la para outro colega.

É curioso que em seguida comenta-se sobre como isso também acontecia com ela na experiência escolar quando criança e, quando esperávamos que a conversa se enredasse nos fazeres docentes em relação a alunos que perguntem muito ou que participem mais ou menos das aulas, surge um comentário sobre processos de exclusão no contexto escolar, mas ligados a questões de gênero. Como já nos precavia Larrosa (2002, p. 21) “[...] uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...]”.

Nas traduções culturais enredadas nesse lócus enunciativo, os processos de exclusão e de desencorajamento à escolarização por questões de grupos sociais, classe econômica e processos colonizadores foram relacionados a enredamentos cotidianos em que marcadores sociais de gênero são usados para determinar limites do possível a cada sujeito. Percebemos como isso se dá no comentário sobre a (im)possibilidade de ser apoiado em seus desejos um garoto que goste de atividades artísticas e ligadas culturalmente a pessoas de maior sensibilidade.

Assim também é com as reações a uma mulher da classe trabalhadora que, ao invés de fazer planos de engravidar com o marido, parte para um curso universitário de um ano na área de Literatura. Pela idade, por ser mulher, por ser casada, por ter que trabalhar, isso não era considerado pertinente no contexto social em que se inseria. Seu marido chega a considerar a possibilidade de que ela se envolvesse com um amante.

Esses deslocamentos e aproximações enunciativas enredadas em conversas com obras literárias provocaram-nos outras questões nesta pesquisa e nos aproximaram da sugestão de Bhabha (2010) de que

³⁵ No filme ele até queima as coisas dela. (Tradução nossa)

[...] histórias transnacionais de migrantes, colonizados ou refugiados políticos – essas condições de fronteira e divisas – possam ser o terreno da literatura mundial, em lugar da transmissão de tradições nacionais, antes o tema central da literatura mundial. O centro de tal estudo não seria nem a “soberania” de culturas nacionais nem o universalismo da cultura humana, mas um foco sobre aqueles “deslocamentos sociais e culturais anômalos” que Morrison e Gordimer representam em suas ficções “estranhas”. Isso nos leva a perguntar: pode a perplexidade do mundo estranho, intrapessoal, levar a um tema internacional? (BHABHA, 2010, p.33)

Pensando com os enredamentos enunciativos da pesquisa, a resposta à questão proposta pelo autor pode ser sim e não. Sim, histórias de migrantes, refugiados, colonizados, estranhos e deslocamentos sociais e culturais podem tornar-se tema de uma literatura com a qual muitos possam negociar sem corroborar com universalismos. E não, as narrativas não precisam ser transnacionais para que haja condições de fronteira, divisas e processos de diferenciação constantes que produzem estranhamentos e estranhos. Talvez, acrescentamos, esses processos possam disparar leituras problematizadoras das exclusões sociais embasadas em relações de gênero, econômicas, culturais, geracionais, etc.

Também processos de aproximação e afastamento de sujeitos por apropriações culturais de questões religiosas e ligadas ao que chamamos fanatismo foram levantadas a partir da leitura do conto “My son the fanatic” e do livro e filme “The Buddha of Suburbia” ambos do autor Hanif Kureishi.

O conto “My son the fanatic” conta a estória do imigrante paquistanês Parvez e seu filho, o adolescente Ali. A família vive em Londres e Parvez trabalha como taxista, se esforçando para oferecer ao filho acesso a educação, roupas e equipamentos eletrônicos que o ponham em condições de igualdade com jovens da mesma idade. A estória se desenrola em torno do desconforto do pai com a conversão do filho ao islamismo, cujos sinais ele percebe pouco a pouco até que o filho manifesta sua raiva pelo pai viver de forma desrespeitosa ao Alcorão. Parvez passa a desabafar sobre suas frustrações com Bettina, uma prostituta, ao mesmo tempo em que bebe cada vez com maior frequência. A convivência de pai e filho chega ao extremo em que o Parvez, bêbado, espanca Ali que, sem reagir às agressões, questiona quem é o fanático ali.

A fanatic is excessively religious.³⁶

A person who takes ideals very strongly too.³⁷

In my point of view he was passive-aggressive. Just like in the movie “American Beauty”. The guy who kissed the neighbor’s daughter, goes out and hit his son because he thought he was gay. He’s very fanatic and uses his psychological. So the boy didn’t react and uses his psychology to offend his father, ok? And... actually to fight back with words.³⁸

Yes, he asked who the fanatic was.³⁹

Actually, it’s because he was not accepting his son’s point of view. Because a fanatic is like that. Because of different ways to view the world he hit his son. He was trying to control him or something like that. Just like the episode here in Brazil about other kinds of religion, like African, or Spiritualism, and this kind of stuff.⁴⁰

Yes, he’s a fanatic about being British. (Professor@ Jo)⁴¹

Observamos no enredamento enunciativo como o conceito de fanatismo é elaborado e desconstruído, uma coisa puxa outra, que puxa outra, e assim por diante. Da definição de fanatismo ligada ao extremismo religioso, passando pelo extremismo ideológico, exemplificado pelo filme “Beleza Americana”, menciona-se a intolerância religiosa e mesmo o patriotismo.

A riqueza de exemplos diversos usados nesta conversa como aparatos de negociação de sentidos nos provocam a pensar a potencialização da vida através da formação de professores que acontece ali. Para aqueles que participam ativamente da discussão, a aula torna-se um acontecimento que desloca e atualiza sentidos de verdade relevantes para (futuros) profissionais que trabalhem com a diferença como aposta de vida.

³⁶ Um fanático é excessivamente religioso. (Tradução nossa)

³⁷ Também uma pessoa que leva ideais muito a sério. (Tradução nossa)

³⁸ Do meu ponto de vista, ele era passivo-agressivo. É como no filme “Beleza Americana”. O cara que beijou a filha do vizinho sai e mata o filho porque achava que ele era gay. Ele é muito fanático e usa esse lado psicológico. Então o garoto não reagiu e usou o próprio psicológico para ofender o pai, certo? E... na verdade para revidar com palavras. (Tradução nossa)

³⁹ Sim, ele perguntou quem era o fanático. (Tradução nossa)

⁴⁰ Na verdade, isso aconteceu porque ele não aceitava o ponto de vista do filho. Porque um fanático é assim. Por causa das formas diferentes de ver o mundo ele bateu no filho. Ele estava tentando controla-lo ou algo do tipo. Assim como os episódios no Brasil com outros tipos de religião, como as africanas ou espiritismo, e assim por diante. (Tradução nossa)

⁴¹ Sim, ele é fanático por afirmar-se britânico. (Tradução nossa)

Relacionar o fanatismo religioso e ideológico a atitudes de preconceito em relação a religiões de matriz africana e a relações homoafetivas e seus sujeitos, por exemplo, potencializa uma formação comprometida com processos pedagógicos não excludentes. Não há como garantir uma relação direta entre o que é discutido ao longo do curso e os *saberes-fazer*s que os discentes levarão consigo a partir dos processos de tradução cultural em que se enredam em cada aula. Ainda assim há que se considerar que as leituras feitas e conversas desenvolvidas, podem ser formas de promover atitudes docentes que corroborem com a filosofia da diferença.

Poderíamos dizer que os marcadores significativos também se constituem em relação ao lócus de enunciação. Reafirmamos, então, que o lócus enunciativo também se enreda na tessitura do campo dos possíveis nas conversas em cada encontro. É preciso, além disso, enaltecer o trabalho do docente desta disciplina, que, ao selecionar textos representativos da literatura de língua inglesa, preocupou-se com a relevância das temáticas em relação à formação da qual este curso faz parte.

Seu planejamento e interferências ao longo das discussões também potencializavam e instigavam a emergência de temas relacionados à experiência escolar e relações cotidianas. Das diversas e ricas conversas gravadas e presenciadas ao longo das aulas, o tempo *chronos* nos permitiu o uso de apenas algumas que ilustravam o que afirmamos sobre seus *saberes-fazer*s. Não à toa, foi um dos nomes citados pel@s discentes como professor que mais teria marcado sua forma de pensar a própria experiência docente.

Antes de fechar esta parte do texto, é importante enfatizar que todas essas afirmações também são produções discursivas sobre a materialidade da pesquisa resultantes de processos de tradução cultural em que nos enredamos. Os sentidos de verdade aqui tensionados são produtos de nossas negociações com os processos enunciativos da pesquisa e destes conosco. O que não significa dizer que isto desqualifique o texto ou que, por isso, suas ponderações não sejam verdades o que poderíamos explicar a partir de Foucault (2003), mas já tendo o feito

anteriormente recorreremos aqui a Manoel de Barros (2010, p.325): “Tudo que não invento é falso”.

**Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.**

Ao nos enredamos em uma pesquisa com cotidianos (investindo em gravações de aulas e conversas como fontes principais de produção de dados) nos comprometemos também com o inesperado. No caso desta pesquisa, estavam no campo dos possíveis, mas não necessariamente previsíveis, tanto o conteúdo das aulas, os textos que seriam lidos e o que seria dito sobre eles, quanto as formas pelas quais os sujeitos escolheriam contribuir ou não com a pesquisa e suas próprias expectativas do que poderia ser feito e/ou dito e do que consideravam importante que fosse registrado.

Ainda que as contribuições e adesão da turma ao trabalho proposto tenha superado em muito as nossas expectativas em relação a generosidade, disponibilidade e vontade de fazer acontecer, talvez as expectativas acrescentadas ao que este texto tenha como potência tenham sido nossas maiores surpresas. Esteban já nos precavia que

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão [...] numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção. A nova epistemologia que vai se configurando entrelaça-se à reelaboração metodológica. (ESTEBAN, 2003, p. 199-200)

Sendo assim, os desejos declarados de que esta pesquisa registrasse o que esta turma tinha a dizer sobre as experiências vividas neste curso acabaram nos enredando em processos não previstos que implicaram decisões políticas perceptíveis no fazer e escrever da pesquisa.

Por exemplo, após lecionar a disciplina de didática para este grupo. Assumimos o compromisso de lecionar, em três semestres diferentes, disciplinas de Tópicos em Ensino de Língua Inglesa como “Professor@ Voluntári@”. A disciplina é apontada

pela maior parte dos alunos do curso com quem tivemos contato como se “sem sentido” e “inútil”, conforme a declaração:

Eu to pra te falar que até hoje eu não engulo, todo mundo sabe do meu inconformismo com Tópicos. Nós fizemos seis tópicos. E ninguém sabe explicar até hoje qual é o objetivo dessa matéria “Tópicos” no nosso currículo. Nem os professores.

Era dado invertido, praticamente. “Tópicos” tava fazendo o que era pra “Projeto” fazer e “Projeto” tava fazendo o que “Tópicos” era para fazer. (Professor@ Jo)

Nossa experiência com a disciplina nos permitiu compreender os contextos que levaram ao inconformismo apontado pelos discentes. Descobrimos que essas disciplinas não têm professor específico no departamento que as oferece. Então, os professores com menos disciplinas que os demais acabam assumindo alguma turma de “Tópicos” para completar a própria carga-horária e ajudar o departamento. Por isso, “Tópicos” nem sempre têm seus programas cumpridos. O que acontece geralmente é que cada docente acaba adotando como tema da disciplina um conteúdo que domine, ou que esteja mais próximo de sua área de atuação e pesquisa. Ao assumirmos a primeira turma, precisamos de ajuda para buscar qual era o conteúdo programático original da disciplina, pois havia mais de um semestre que não era seguido.

Enfatizamos, no entanto, que trabalhando a disciplina dentro do programa previsto e em parceria com @ professor@ que lecionava “Projetos” para o mesmo período, tivemos resultados mais que satisfatórios. Além de ouvir dos alunos com quem trabalhamos “Tópicos” pela primeira vez sobre a relevância que a disciplina teve para eles nos dois semestres seguintes (em que sempre retomavam os textos e discussões de nossas aulas), também percebemos o valor da disciplina nos artigos entregues pelos grupos na última aula. A maior parte dos textos já tinha qualidade para ser enviada a algum seminário, o que era um bom sinal considerando-se que a turma estava em seu segundo semestre no curso.

Infelizmente, também experienciamos a impossibilidade de desenvolver esse mesmo trabalho no semestre seguinte por desinteresse d@ professor@ que lecionaria a disciplina de “Projetos” correspondente. Também percebemos

dificuldades de comunicação entre os diferentes departamentos que nos levavam a telefonar para telefones particulares de docentes na tentativa de descobrir quem estaria lecionando dada disciplina naquele semestre. É claro, que esta é possivelmente agravada pelas condições de trabalho da coordenação do curso, conforme já descrito nessa dissertação.

Retomamos as falas em que discentes afirmam fazer traduções como meio de complementação de renda, sendo esta uma atividade desempenhada por vários deles. Contraditoriamente afirmaram, em outro momento, não ter tido teoria da tradução na graduação. Isso nos provocou estranhamento, até porque as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras preveem que essa graduação deve contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas

[...] visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, **tradutores**, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...] (BRASIL, 2001, p.29 – grifo nosso)

Chama atenção que as diretrizes curriculares nacionais do curso estabeleçam a formação de tradutores, porém os discentes afirmem:

Tradução? A gente não teve. Então, a gente não tem teoria nenhuma.
(Professor@ Jo)

Em conversa com docente do curso confirmamos o que já imaginávamos: que as duas disciplinas de tradução são obrigatórias para todos os discentes. Então o que significava a fala acima? Retornamos aos sujeitos em conversa privada em grupo via facebook, em que a situação foi explicada:

Em uma, não havia professor. Um professor voluntário veio, mas saiu na 2ª semana de aula. Beirando o fim do semestre, outro professor se voluntariou e terminou o semestre. Em outra, [@] professor[@] era [...] “aula sem matéria”. (Professor@ King)

Sentimos a necessidade de retomar o discurso sobre a superação da culpabilização docente. Enfatizamos que combater esse hábito não significa desresponsabilizar

docentes cujas práticas se enredem em discursos que os tornem sinônimos de aulas vagas, professor ausente ou, como no trecho acima, “aula sem matéria”.

Por outro lado, assim como no caso da coordenação sem recursos, também questionamos a instituição que oferece um curso que precisa de professores voluntários para suprir a oferta de disciplinas. Entendemos que ocorre de docentes tirarem licenças maternidade, para capacitação, para cursar doutorado ou pós-doutorado, por questões de saúde, etc.. E os professores devem ser respaldados em seu direito a essas licenças. Isso implica, porém, que a instituição se organize para contratar professores substitutos nos casos de ausências.

Sabemos, porém, que os modos de funcionamento dos bancos de professor-equivalente regidos por legislação recém-atualizada (Decreto Nº 8.259, de 29 de maio de 2014) impedem certas contratações, mesmo em departamentos cujos professores já tenham sua carga-horária máxima ocupada. Isso implica negociações que podem resultar em situação nem sempre desejáveis para o curso.

Neste contexto, docentes que não estudem determinado campo podem dispor-se ou ser intimados a lecionar disciplinas ligadas a ele por vontade ou necessidade de contribuir para a organização departamental. Porém os arranjos feitos para superar os déficits organizacionais também incidem sobre os discentes e os enredamentos curriculares do curso quando um professor que não tenha leitura suficiente em tradutologia, por exemplo, assuma a disciplina de tradução. Ou quando, para não correr o risco de cometer gafes epistêmicas e facilitar o próprio trabalho de planejamento, o professor que assume dada disciplina em que deveria lecionar Inglês para Propósitos Específicos trabalha conceito de seu autor de referência.

Pensamos essas ações a partir do conceito de táticas de Certeau (2011), através das quais os docentes do curso buscam condições de trabalhar em sala de aula *saberesfazer*s consolidados em seus campos de estudos, mesmo quando têm que lecionar disciplinas que não necessariamente são sua responsabilidade.

Ainda sobre as disciplinas, não consideramos que o currículo do curso se componha somente por elas, pelo contrário, conforme temos demonstrado nesse texto, os processos de tradução cultural em que os *saberes-fazeres* são negociados e nos quais as disciplinas se enredam, mas não exclusivamente, são nosso maior interesse. Isso não nos impede de afirmar que o planejamento da distribuição de carga-horária do curso foi pensado para atender às demandas e metas (inclusive legais) do mesmo e que, quando não há organização administrativa para que seja factível o planejado, perdem os professores, perde a instituição e perdem os alunos.

Outra questão que muito nos incomodou foi ouvir que:

[...] às vezes, dentro do próprio curso, não parece que é uma licenciatura. Às vezes parece que eu to fazendo um bacharelado. Não sei. Até uma crítica que eu fiz na aula de estágio. Parece que, é... sempre tão incentivando a gente à carreira acadêmica, o que é muito saudável, né? Você continuar, né, estudando e tudo mais. Fazer um mestrado e etc.. Mas as vezes a parte de licenciatura, como você vai lidar no dia a dia na sala de aula no ensino regular fica esquecido no meio daquilo tudo.

Mas eu passei quatro anos aqui sem conseguir, nunca, ter uma chance de extensão, iniciação científica... E se a gente vai pro colegiado eles dizem que o professor que volta de um doutorado, por exemplo, eles têm que oferecer. Até como forma de pagamento, sei lá, pela bolsa de doutorado que ele recebeu, só que você vai no professor, e nenhum dos professores, eu fui atrás de seis! E nenhum deles. Era “ah, eu vou oferecer, mas eu não sei ainda quando é que vai ser”. Então eles empurram a gente pra carreira acadêmica, mas...

A única chance que eu consegui com o Letras/Português. A questão é o seguinte, o discurso oficial é “vocês tão aqui pra serem professores”, né? Os projetos têm que ser voltados para educação. Mas o discurso diário, assim, o que não tá escrito no papel é que “olha, sala de aula tá ruim, faça o mestrado e continua estudando que você ganha mais”.

Isso. (Professor@ Jo)

Tendo já trabalhado com três turmas diferentes, percebemos que algumas têm uma tendência maior a querer ou não seguir a carreira docente. Nos parecia que alguns discursos presentes nesse lócus enunciativo depreciavam o status de professor de escola pública, tanto quanto quando cursávamos a graduação, em torno de uma década antes dessas gravações. As falas nos provocam a pensar o compromisso das pessoas implicadas com a licenciatura em relação aos processos de formação de professores. Consideramos muito grave ouvir que:

@ professor@ [...] veio aqui e dentro da sala falou que ela desistiu. Preferiu pegar aula como professora substituta aqui do que como efetiva no “Estado”. Então é pra gente insistir em que? (Professor@ Jo)

Uma das muitas coisas que nos passam e com as quais negociamos cada vez que ouvimos novamente esse trecho das gravações é que será preciso em algum momento questionarmos se quem tem ocupado cadeiras de ensino na educação superior está investindo em ensinar, ou apenas usando a vaga como oportunidade para executar pesquisa e extensão. Se esta é uma tática, enquanto arte do fraco (CERTEAU, 2011), adotada por professores que desejam investir em pesquisas, mas não encontram outros meios de financiamento e remuneração, há que se pensar outros modos de fazer a universidade, pois a motivação não reduz a relevância das consequências.

O trecho citado é apenas parte de uma conversa em que a turma demonstrou a angústia de não ter tido acesso a oportunidades que deveriam ser inerentes à graduação que cursavam. As narrativas não tinham a intenção de apontar culpados ou desvalorizar o curso, mas dizer em um meio em que seu discurso pudesse ser ouvido, dos incômodos e decepções que poderiam ser evitados. Não estamos assumindo que a graduação deva ser um *espaço-tempo* de total contentamento, porém as questões apontadas não podem ser tratadas como normais ou aceitáveis, especialmente em uma licenciatura.

Por pensarmos essa graduação como lócus enunciativo de socialização profissional, parte da formação de professores de inglês como língua adicional, outras observações também são pertinentes. Talvez como reflexo da postura de alguns docentes narrada anteriormente, ou não, é curioso perceber que os discentes ainda separam em seus discursos a carreira acadêmica da prática docente escolar. Como se ser professor e pesquisador fossem necessariamente ocupações distintas, dissociadas e desempenhadas por pessoas diferentes.

Embora neste trecho da pesquisa as produções enunciativas tenham parecido um tanto pessimistas, isso não significa que se enredassem na desacreditação do curso, pelo contrário, ouvimos nos discursos discentes uma grande vontade de lecionar, de ser protagonistas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. E suas

narrativas, carregadas das mais diversas experiências afetivas, nos diziam de seu desejo de aprender, de lecionar e, inclusive, de interferir na melhoria da graduação em Letras em si, como na narrativa:

Eu fiz o meu primeiro estágio no morro. E... comunidade carente, é..., estrutura paupérrima... E... quando a professora foi avaliar o meu, como é que chama mesmo? Eu tava dando aula. É, minha regência, nós fizemos o seguinte: eu falei pra ela, professora a senhora me segue. Nós saímos da UFES e fomos até o Ataíde, quando ela desceu do carro, a primeira coisa que ela me falou foi: “Que diabo de escola é essa que você tá estagiando?”. Ou seja, o que eu to querendo dizer com isso? Hoje, o resultado da formação dos professores também se deve à letargia dos professores da universidade, daqueles que abrem um distanciamento da realidade e da comunidade, né? E ninguém quer estreitar essas vias de ruído. Porque eu sou um professor, doutor... o cara não quer ir lá na comunidade. Eu fiz isso de propósito, porque minha mãe dava aula naquela escola. Eu falei assim, tá eu vou fazer lá porque eu quero ver até aonde o discurso ideológico tá alinhado com a proposta de mudança de realidade. E aí quando eu percebi isso, quer dizer, é muito fácil chegar aqui, na UFES, onde tem segurança privada, um território em que você está sob responsabilidade da união, chegar e falar um monte de coisas. “Olha, vocês devem fazer isso, aquilo, aquilo outro.” Na hora que você vai lá, no seio da comunidade, você vê o moleque vendendo CD pirata, o moleque combinando de ir pra boca de fumo, ela ficou “assim”. Essa é a realidade, essa é a realidade que muitos professores que fizerem concurso aí no estado, vai dar aula lá. Vai dar aula lá, e aí? Então assim, a Universidade tem que criar um vínculo maior com a comunidade. O vínculo que [...] tenta criar nesse departamento é o Centro de Línguas que só atende a comunidade mais favorecida...

Eu não digo que a realidade é assim... “diferente”. Eu acho assim, o que a sociedade investiu em você pode ser dado através do seu trabalho com a comunidade. E aí transformar a realidade, dá aula no Centro de Línguas é fácil. Já trabalhei no [escola particular elitista], fácil. Dá aula em uma escola que só tem gente boa. Você chega e o cara já tem um conhecimento grande de inglês. A maioria pelo menos dos alunos com quem eu trabalhei, é fácil, filho. O desafio é pegar o moleque lá, que não sabe nada, e oferecer pr’aquele moleque uma oportunidade de transformar sua realidade [...] A escola é o único, o único instrumento, o único aparato do estado que chega naquela comunidade. A polícia só sobe pra bater, matar. Então, é difícil, cara. É difícil. E essa, esse é um desafio que a Universidade não discute muito. Aí você passa no concurso da SEDU, não passou entre as primeiras vagas, você não pode escolher pra onde vai. Aí você vai cair lá, e aí? (Professor@ Jo)

Antes de elaborar sobre o conteúdo destas falas, gostaríamos de apontar que naquele momento percebía-se no tom da voz de amb@s e na postura dos demais uma paixão, um envolvimento afetivo com o que era dito que, nos emocionou. Dito isso, no momento desta gravação já sabíamos de nossa aprovação no concurso público para o cargo de professor@ de inglês da rede estadual, em primeiro lugar no município de Vitória e a fala nos lembrava que teríamos a possibilidade de escolher

onde iríamos lecionar. Também nos lembrou que outros três alunos daquela turma também haviam sido aprovados, mas talvez não tivessem a mesma sorte.

Após tomar posse, voltamos à universidade e convidamos @s professor@s de estágio para que seus alunos realizassem as atividades da disciplina em nossa escola. Pensamos poder contribuir por estarmos engajad@s em um ensino de qualidade, aplicando vários projetos, conseguindo verba federal e parcerias privadas para oferecer às turmas outras oportunidades, talvez fosse uma experiência de uma escola pública possível para os discentes do curso. A escola é de fácil acesso, fica em um bairro nobre, mas atende alunos de seis municípios diferentes, dentre eles, muitos em condição de alto risco social, liberdade assistida ou trabalhando boa parte do dia quando não estão na escola. Ainda assim, a escola é um espaço habitado em que muito é possível.

Nessa aproximação acabamos sabendo de outros limitadores com que os docentes do curso negociam. Para lecionar a disciplina de estágio o professor deve visitar todas as escolas em que os alunos estejam estagiando, porém têm subsidiado o próprio deslocamento. Com a intenção de minimizar este custo, e “facilitar o próprio trabalho” (fala de professor@ da disciplina), geralmente o estágio feito em escola de Ensino Médio é feito no Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFES).

A peculiaridade desse ambiente é que as turmas são divididas na disciplina de língua inglesa, ou seja, o professor trabalha com, no máximo, vinte a vinte e três alunos em turmas que foram separadas por nível de conhecimento da língua. É claro que os discentes aprendem muito naquele ambiente, mas entendemos os questionamentos feitos sobre irem a outras escolas. O IFES também ganha ao receber os discentes. A presença dos estagiários motiva os docentes a investirem em formação continuada, subsidia a elaboração de aulas mais diversificadas, permite a presença de alguém em sala que possa observar o que acontece e dar um retorno para o regente de sala que lhe permita melhorar suas intervenções, etc.. Outras escolas públicas da região também não deveriam ter acesso a esse benefício?

Entendendo que os enredamentos em que táticas e estratégias (CERTEAU, 2011) se constituem nos cotidianos não pertencem a um@ professor@ ou outr@, nem apenas aos docentes de um departamento específico, repetimos que é preciso comprometimento institucional. É claro que entendemos que a instituição é uma entidade abstrata, e por isso sua maior força como entidade enunciativa. Seus discursos (que são materializados em resoluções, regras, aquisições de material, etc.) estão acima dos discursos e das possibilidades discursivas dos sujeitos. Inventamos na micropolítica dos cotidianos e consideramos grave que, para que a disciplina aconteça, @s docentes que a lecionem precisem subsidiar o próprio deslocamento da universidade para as escolas e vice-versa. Como se diz coloquialmente, isso é “pagar para trabalhar”.

Talvez os afetos gerados pelas consequências dessa situação tenham interferido nas negociações que resultaram nas enunciações citadas e por isso pareçam tão duras ou não negociem com esses outros limites impostos a quem ocupa o papel de docente do curso. É possível que discentes nem saibam do contexto em que professor@s de seu curso trabalham, mas isso não impede outras negociações nesse lócus enunciativo que é a graduação. As conversas enredadas ao longo da aula e as conversas provocadas pela pesquisa também possibilitaram a negociação de outros possíveis, conforme percebemos no trecho seguinte.

Pois é, mas eu to dizendo que eu não me sinto despreparado para atuar numa escola pública pela minha experiência em escola particular.

Bom, eu sinto que o que falta mais, é, como lidar com o ambiente e com o aluno das comunidades mais carentes como aluno. Pra poder entender. Não que eu tenha interesse, mas é uma coisa que pra mim é, me deixa... eu fico meio assim só de pensar.

Mas você só vai precisar de saber lidar com isso quando precisar. Quando você tiver lá. Igual, a gente não é preparado pra tudo na vida, a gente não aprende tudo na escola. Entendeu?

Aliás, quando você se sente pre-pa-ra-do pra ser professor, você vai se estrear inteiro. Porque não existe preparação pra ser professor, você nunca tá preparado. Você pode ter graduação e quando você chegar na escola vai ter aquele menino que é sem antecedente e vai virar o ovo e vai acabar com a tua aula. Então não existe preparação. Você tem, sempre, que esperar um fator surpresa atrás de tudo dentro da sala de aula.

Agora eu acho que nenhum dos nossos professores até hoje, já sete períodos de curso, nenhum deles nunca pisou na escola regular, eu acho, pra dar aula. Então fala-se muito de didática, fala-se de prática, fala-se de tudo, mas tudo só tá no livro.

Na verdade a gente tem que aprender a valorizar a nossa carreira. O pessoal fala que dar aula em cursinho é patético, o pessoal fala que dar aula em escola particular é ruim, e que dar aula em escola pública, você sabe que é verdade, e o pessoal fala que a carreira acadêmica dentro da universidade é melhor. Eu não vejo nada disso, pra gente é tudo o mesmo saco. Nós estamos fazendo a mesma coisa, em diferentes níveis, assim... (Professor@ Jo)

Esse enredamento enunciativo nos provoca a retomar o conceito de sentidos de verdade de Foucault (2003) ao pensar que sobre uma mesma materialidade pode-se produzir várias “realidades” discursivas. Entendemos que, por terem sido inventadas (BARROS, 2010) não são menos ou mais verdadeiras. Em outras palavras, só por terem sido inventadas nos enredamentos enunciativos em dado lócus é que uma realidade pode ser verdadeira, caso contrário ela nem existe.

Assim, sobre a materialidade do curso pesquisado incidem discursos e negociações feitas nos encontros que compõem o currículo como lócus enunciativo e que podem produzir diferentes sentidos de verdade que são ou não validados pelos saberefazerem que se manifestam nos cotidianos desta graduação. Exemplo disso é como, nos enlaces de uma conversa as negociações tessidas respaldam a superação de dicotomias enunciativas entre lecionar em escolas públicas e particulares.

Chamamos isso de dicotomias enunciativas por se constituírem na enunciação, não na materialidade. No mesmo lócus enunciativo em que é possível produzir uma afirmação sobre diferenças entre escolas públicas, particulares, cursos de línguas, etc. também é possível emergir a afirmação de que trabalhar em uma escola particular também prepare para o trabalho na escola pública. É curioso como o recorte econômico de pagar mensalidade ou não parece ser um aparato cultural mais forte nas tentativas tradutórias de classificar diferentes escolas. Isso poderia ser feito em relação a dados sobre violência, resultados nas avaliações externas, ambiente de trabalho, etc. Mas parece que o discurso hegemônico é de que todas essas variantes são reduzíveis ao par pública/privada.

No entanto, fugir do reducionismo hegemônico também é possível neste lócus enunciativo, e esta talvez seja sua maior potência quando pensado no viés da socialização profissional do professor de inglês como língua adicional. Percebemos isso nos enlaces desenvolvidos nos trecho de conversa citado em que problematizamos até mesmo a própria valorização profissional ao afirmar que tod@s @s docentes, não importa se de cursos de línguas, escolas regulares ou ensino superior são iguais, ou seja desempenham a mesma função social de ensinar.

A implicação deste posicionamento em relação a, por exemplo, as questões sindicais apontadas no início deste texto, é muito relevante. Foram sentidos de verdade que indicavam diferenças entre quem exerce a função docente em cursos de línguas e escolas regulares compartilhados por muito tempo, que respaldaram discursos jurídicos que resultaram na mudança sindical.

Assim, perceber entre dicentes do curso enredamentos discursivos de desconstrução dessas verdades compartilhadas em diversos lócus enunciativos nos permite esperar que consigam alterar as configurações empregatícias em que nos enredamos atualmente. Ainda há muito que se problematizar. Percebemos, por exemplo, que a dicotomia “professor de ensino superior *versus* professor de educação básica” parece ainda ter respaldo em *saberesfazer*es compartilhados nos enredamentos curriculares do curso.

Porém, ainda que haja a expectativa de existência de uma realidade dura e única, que permitiria pensar receituários para uma licenciatura em Letras (como se todas as escolas, alunos e aulas fossem o mesmo), esse lócus enunciativo abarca outros discursos possíveis. Consideramos importante a criação de espaços-tempos enunciativos em que pensar com os cotidianos seja praticado, talvez isso ajude a reduzir a dicotomia discursiva “segurança *versus* insegurança” que aparece no trecho acima. Borrar essa fronteira criada pelo discurso também pode ser um meio que promova abertura para o inesperado, sem carregá-lo com sentidos de verdade que façam parecer depreciativo do contexto escolar, mas como potência de vida.

Confessamos que nessas conversas que nos eram inesperadas e que tanto fugiram à proposta inicial desta pesquisa, nos enredamos em problematizações significativas que nos motivaram. Tanto percebemos nesses momentos os desconfortos que indicam potência e possibilidades para o novo, o desejado (nos sentidos de verdade que escolhemos produzir), quanto movimentos e experiências partilhadas que nos afirmaram, novamente, a licenciatura em Letras como lócus privilegiado para a socialização profissional de professores de língua inglesa.

Mesmo nos incômodos, incompletudes e desconfortos ao longo do curso, os graduandos negociam saberes-fazer ligados às práticas docentes partilhadas por alunos e professores em uma mesma aula, em um mesmo curso. Sentimentos de carinho e mágoa andam juntos em seus processos de tradução cultural, em que experienciam encontros potentes para sua própria prática docente. Ficamos felizes em perceber isso.

**Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
língua.**

Como afirmado anteriormente, a tessitura deste texto não se deu de forma linear nem no processo de escrita nem em seu conteúdo e forma. Assim como as conversas em que nos enredamos na produção da pesquisa, também o texto foi tecido como uma conversa, em que um assunto puxou outro, que puxou outro e, como em toda conversa (LARROSA, 2002), não controlamos onde iria dar.

Conversar com os textos e as falas implicou nem sempre “produzir” com elas trocas que desejávamos, mas as negociações possíveis sobre o que nos era dito. Isso não foi visto como pior, ou melhor, mas implicou uma mudança em nossa postura diante desse texto, enquanto relatório de pesquisa.

Talvez a mais drástica tenha sido problematizar questões ligadas às decepções com a licenciatura em si. Temíamos que essa dissertação se enredasse em produções enunciativas que respaldassem sentidos de verdade que desqualifiquem a licenciatura em Letras com habilitação em Língua inglesa e Literaturas como locus de socialização profissional de professores de língua inglesa. Porém, os enredamentos enunciativos, mesmo quando mais duros em suas críticas nos provocaram negociações que valorizavam a experiência da licenciatura justamente por permitir a problematização destas entre outras questões.

Ainda sobre a escrita deste texto, nos preocupamos com os estranhamentos que a presença de dois idiomas pode causar, especialmente para quem não domine ambos. Em um primeiro momento havíamos feito as transcrições já traduzidas para língua portuguesa, mas, por considerarmos esta prática dissonante com o conteúdo deste texto, acabamos por deletar e refazer as transcrições, tentando valorizar assim a enunciação em que nos enredamos.

O estranhamento pelos dois idiomas precisava fazer parte deste texto, tanto por estar presente ao longo de toda a pesquisa, quanto por fazer parte de inúmeros enredamentos enunciativos que envolvem a socialização profissional de professores de inglês na graduação em Letras. Isso pode ser percebido, por exemplo, no bilinguismo presente nas citações em si e em outros espaços-tempos que também compõem a formação de professores.

Nas transcrições optamos por não usar “sic.” por não considerar errada a forma como os enunciados foram elaborados. Talvez, “apropriada” seja o termo mais adequado, considerando que estavam comunicando. Manter os marcadores orais de hesitação, reformulação e mesmo a imagem de um smiley ao fazer as transcrições também foi um investimento nos afetos negociados em cada ato enunciativo que se deixam transbordar pela linguagem e a forma de usá-la.

Um grande desafio foi traduzir os trechos de citações. Se pensamos que o leitor (CERTEAU, 2011) joga sobre o texto aquilo que vem de si, toda tradução se dá via negociações (BHABHA, 2010, 2011) pelas quais produzimos novos sentidos. Assim, o que apresentamos nas notas de rodapé são versões possíveis do texto dado, que indicam, parcialmente, como o lemos. A partir disso o leitor bilíngue pode julgar nossas escolhas e decisões enquanto aquele que não fale inglês pode relacionar nossas ponderações ao que pretendemos citar.

Também não tentamos rebuscar ou difamar as enunciações, então optamos por traduzir em um tom que possa soar corriqueiro para o leitor que não leia em inglês sem “denunciar” questões de flexão ou concordância, a não ser que nos parecessem indicar marcadores afetivos da enunciação. E que o que quer que seja considerado “erro” seja debitado na conta de quem redigiu essas páginas.

Questionados sobre nossa contribuição para o campo e sujeitos que participaram da pesquisa, talvez tenhamos menos a dizer do que se formos discorrer sobre o que contribuíram para nossa própria formação.

Até aqui pode parecer para você, leitor, que estamos nos desculpando, e talvez seja isso mesmo. Nossa intenção é não concluir o texto sem que as afirmações acima sejam registradas. Voltando-nos para os enredamentos enunciativos sobre os quais tentamos produzir um sentido de fechamento dado pelo compromisso acadêmico, seguem nossas considerações finais.

Escolher a Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas como locus de pesquisa proporcionou aproximações e experiências que nos garantiram uma rica produção de dados. Os enredamentos enunciativos registrados e aqui problematizados, pensados como enredamentos curriculares, indicam questões sociais, de violência, de relações coloniais, de gênero e posicionamentos políticos sobre a carreira docente.

Os enredamentos dessas questões e de inúmeras outras que não couberam neste texto, ou com as quais não tivemos condições de negociar, traduzir e inventar, potencializam a graduação como locus de socialização profissional justamente por indicarem a riqueza de aparatos culturais compartilhados nas redes que ali se tecem. O que cada leitor produz sobre esses textos e experiências não cabe nesta pesquisa julgar, mas a possibilidade de traduzir e negociar com esses diversos *saberesfazeres* em si já respalda o investimento político que aqui fazemos de empoderar a graduação em Letras e seus egressos nas práticas de *ensinoaprendizagem* de inglês como língua adicional.

Embora este texto tenha sido fechado pelas imposições do tempo *chronos* (e mesmo sem elas nunca consideraríamos a escrita completa), esperamos ter sido fiéis e justos com aqueles que generosamente permitiram nossa entrada em salas de aula, bate-papos online ou em corredores e cantinas e que confiaram em nossa aposta ética, política e estética para produção dessa dissertação. Se isso for verdade “para os professores de inglês como língua adicional licenciados em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, enquanto profissionais, e para os alunos das mais diferentes esferas, que merecem ser atendidos por estes”, tudo valeu a pena.

Encerramos acreditando que esta pesquisa pode ter potencializado problematizações sobre o campo da formação de professores de língua adicional e possa, quem sabe, inspirar outros possíveis tanto quanto a seguinte enunciação nos inspirou:

Eu diria que, assim como outros colegas aqui já fizeram outra graduação, quando eu entrei na minha primeira graduação, loooooo quando eu comecei eu tinha na minha cabeça que a função de um curso superior seria me formar pro mercado de trabalho. Ter melhores possibilidades, no mercado de trabalho. Possibilidades de ganhar mais. E isso um dia ia me tornar um profissional de sucesso. Eu achava que eu me... Que eu seria instrumentalizado. Né? Eu ia ter condições de executar um determinado trabalho, que eu seria bem remunerado e que eu viveria feliz para sempre... Aqui, depois já mais maduro, o que me marcou foi uma aula de, foi na verdade uma fala d@ professor@ [...] na aula de Latim. Isso foi no início do curso. Que ele leu uma frase de Sêneca: "Non scholae, sed vitae discimus". Nós não estudamos para a escola, e sim para a vida. E hoje eu consigo ver que, em qualquer trabalho que eu executo, eu consigo aplicar conhecimentos cumulativos, que eu fui adquirindo durante toda a minha trajetória acadêmica. Ambas graduações, pós-graduação... Pegando que eu pretendo, é, tentar entrar no estado. Eu consegui perceber que, qualquer atividade que você exerce, em que você atua, você consegue pegar um pouco de cada coisa que você foi acumulando durante seu período acadêmico. Então eu digo que sim, faz muita diferença passar pela universidade [...] Acabou! (risos) (Professor@ Jo)

**Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?**

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda. (orgs) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 39-48.

BHABHA, Homi K. **O BAZAR GLOBAL E O CLUBE DOS CAVALHEIROS INGLESES: Textos Seletos.** Organização: Eduardo F. Coutinho. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio do Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O LOCAL DA CULTURA.** Tradução de: Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Introduction: narrating the nation. In: **Nation and Narration.** New York: Routledge, 2000.

_____. Representation and the Colonial Text: A Critical Exploration of Some forms of Mimeticism. IN: GLOVERSMITH, Frank. **THE THEORY OF READING.** Sussex: The Harvester Press, 1984, p. 93-122.

BARROS, Manuel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BERGSON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação da comicidade.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BICUDO, Maria A. V.; MARTINS, Joel. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras,**

Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer CNE/CES 492/2001 de 04 de julho de 2001.

CARVALHO, Janete M. **Journal Transnational Curriculum Inquiry and the Space-Time of Cosmopolitan Hospitality and of Curriculum Field Studies' Deconstruction.** IN: TCI (Transnational Curriculum Inquiry). Vol. 10 n. 1, p. 1-15, 2013/01.

CASTRO, Marcelle de Souza. **TRADUÇÃO, ÉTICA E SUBVERSÃO: desafios práticos e teóricos.** Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2007. (Dissertação de Mestrado em Letras) Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10747@1> (p.68-90) Último acesso em 13 de dezembro de 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber . Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I. Novos Olhares na Pesquisa em Educação.** 3ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007a, v. 1, p. 13-22.

COSTA, Marisa Vorraber . Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II. Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007b, v. 1, p. 139-153.

CORAZZA, S. M. . Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos I. Novos olhares na pesquisa em educação.** 3ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007, v. 1, p. 103-127.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa.** Tradução de: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisa com o cotidiano. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Aula da disciplina de Seminários C (As pesquisas com os cotidianos e os currículos: algumas contribuições da filosofia da diferença II)** ministrada em 15 de março de 2013. Vitória, PPGE-UFES.

FERRACO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. IN: Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FRANGELLA, R. C. P.. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil. Identidade(s) em (des)construção**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006 (Tese de Doutorado).

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1ed. Petrópolis: DP et alii, 2010, v. 1, p. 231-246.

GARCIA, Regina Leite . Para quem investigamos - Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos o impasse dos intelectuais**. 3ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 31, p. 15-41.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. IN: GULLAR, Ferreira. **POESIA: na Vertigem do dia**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KIM, Eugene Eric; TOOLE, Betty Alexandra. Ada and the First Computer. **Scientific American**. v.1, n.1, p. 76-81. Maio, 1999.

KOHAN, Walter O. À guisa de apresentação: sobre universos, infinitos e filosofia. IN: KOHAN, Walter O. **Políticas do Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LARROSA B., Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LYRIO, K. A.. **As Redes de Saberes, Fazeres e Poderes dos Sujeitos Praticantes da Educação Infantil como possibilidades de problematização do Currículo por Projetos**. Vitória: UFES, 2008 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: Entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SKLIAR, Carlos. La crisis de la conversación de alteridad. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ANEXO I



SINDELIVRE – ES
Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Livre
no Estado do Espírito Santo
CÓDIGO SINDICAL: 003.97766-7
Filial da Federação Nacional de Cultura - FENAC

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO

2010/2011

CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO QUE ENTRE SI FAZEM, DE UM LADO O SINDICATO DOS EMPREGADOS EM ENTIDADES CULTURAIS, RECREATIVAS, DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, DE ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – SENALBA/ES, INSCRITO NO CNPJ SOB O Nº 285.0020.5/0001-65, LOCALIZADO NA RUA BARÃO DE ITAPEMIRIM, 209, ED. ÁLVARES CABRAL, 5º ANDAR, SALAS 501, 502 E 514, CENTRO – VITÓRIA/ES – CEP: 29010-060 – TEL: 3222-4792 E O SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO LIVRE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – SINDELIVRE/ES, INSCRITO NO CNPJ: 04.589.764/0001-15, CÓDIGO SINDICAL: 00.503.97766-7, LOCALIZADO NA RUA CARLOS MARTINS, Nº 674 – JARDIM CAMBURI – VITÓRIA – ES – CEP.: 29090-060, TEL: (27) 3337-9907, EM CONFORMIDADE COM OS ARTIGOS 611 E 612 DA CLT E LEGISLAÇÃO EM VIGOR, MEDIANTE CLÁUSULAS SEGUINTE:

CLÁUSULA 1ª - O presente Instrumento Normativo se aplica às relações de trabalho existentes ou que venham existir entre os empregados e os Estabelecimentos de Ensino Livre, ou seja, cursos de idiomas, academias, academias de esportes, academias ou studios de ginástica, musculação, danças, artes marciais, e outras artes, atividades aquáticas, yoga, tai-chi-chuan, pilates, tênis, futebol, natação e demais atividades físicas e desportivas, cursos de informática, músicas, datilografia, digitação, cabeleireiro, corte e costura, pré-concursos; cursos em qualquer área ou atividade econômica, ou seja, os estabelecimentos de ensino não sujeitos a autorização de funcionamento por parte dos órgãos de educação do Poder Público e nem fiscalização pedagógica ou administrativa no estado do Espírito Santo.

CLÁUSULA 2ª - DOS REAJUSTES SALARIAIS: Todos os trabalhadores abrangidos por este Instrumento Normativo terão um reajuste salarial de 5,5% (cinco vírgula cinco por cento), sobre os salários de abril de 2010, vigentes a partir de maio 2010, compensando-se as antecipações e reajustes já concedidos.

CLÁUSULA 3ª - DOS PISOS ADMISSIONAIS:

São fixados os seguintes salários de admissão a partir de 1º de maio de 2010:

- | | |
|---|-------------------|
| a) Serventes:
<u>(Quinhentos e vinte e cinco reais).</u> | R\$ 525,00 |
| b) Agentes de Apoio:
<u>(Quinhentos e quarenta e cinco reais).</u> | R\$ 545,00 |
| c) Assistentes Administrativos e demais integrantes da administração:
<u>(Quinhentos e sessenta reais).</u> | R\$ 560,00 |

Para cada jornada semanal de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, totalizando 220 (duzentos e vinte) horas mensais.

d) Monitor, Instrutor e Técnico de Ensino:

- | | |
|--|-----------------|
| ♦ Para turmas de até 10 (dez) alunos, fica estabelecido o salário hora-aula de:
<u>(Quatro reais e setenta e dois centavos).</u> | R\$ 4,72 |
| ♦ Para turmas de 11 (onze) a 20 (vinte) alunos, fica estabelecido o salário hora-aula de:
<u>(Cinco reais e trinta e oito centavos).</u> | R\$ 5,38 |
| ♦ Para turmas de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) alunos, fica estabelecido o salário hora-aula de:
<u>(Seis reais e dez centavos).</u> | R\$ 6,10 |
| ♦ Para turmas com mais de 31 (trinta e um) alunos, fica estabelecido o salário hora-aula de:
<u>(Seis reais e setenta e oito centavos).</u> | R\$ 6,78 |



SENALBA-ES

Instituto das Escolas em Atividades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Espírito Santo
FUNDADO EM 1967 - FUNDADO EM 19 de Junho de 1987



SINDELIVRE - ES
Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Livre
no Estado do Espírito Santo
CÓDIGO SINDICAL: 001.019798-7
Filial da Federação Nacional de Escolas - FENAC

e) Para Instrutores, Monitores, Técnicos ou Auxiliares de Ensino em Cursos de Informática:

Para trabalhar sob jornada de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, totalizando 220 (duzentos e vinte) horas mensais: **R\$ 579,00**

(Quinhentos e setenta e nove reais).

CLÁUSULA 4ª - DO REPOUSO SEMANAL: Os valores correspondentes aos salários de admissão citados na cláusula 3ª acima d serão acrescidos de 1/6 (um sexto) referente ao repouso semanal remunerado.

DAS ACADEMIAS

CLÁUSULA 5ª - DOS PISOS ADMISSORIAIS PARA PROFISSIONAIS DE ACADEMIAS:

- a) **SERVENTES, AUXILIARES DE SERVIÇOS GERAIS, AGENTES DE APOIO, CONTÍNUOS**, terão piso salarial de: **R\$ 525,00**
(Quinhentos e vinte e cinco reais).
- b) **ATENDENTES, RECEPCIONISTAS, VENDEDORES**, terão piso salarial de: **R\$ 545,00**
(Quinhentos e quarenta e cinco reais).
- c) **AUXILIAR E ASSISTENTES ADMINISTRATIVOS** terão piso salarial de: **R\$ 560,00**
(Quinhentos e sessenta reais). para cada jornada semanal de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, totalizando 220 (duzentos e vinte) horas mensais.
- d) **Coordenador de Atividades Físicas, Mestre de Ensino, Monitor, Instrutor de Ginástica, Instrutor de Musculação, Instrutor de Luta, Instrutor de Dança, Instrutor de Bicicleta In Door, Instrutor de Yoga, Instrutor de Tai-Chi-Chuan, Instrutor de natação, Terapeuta Corporal, Agente de Marketing e demais Instrutores** fica estabelecido o piso salarial de **R\$ 579,00 (Quinhentos e setenta e nove reais)** para cada jornada semanal de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, totalizando 220 (duzentos e vinte) horas mensais.

PARÁGRAFO PRIMEIRO: Faculta-se aos empregadores a contratação dos profissionais constantes na letra "d", por regime de hora/aula, ficando estabelecido o piso de **R\$ 5,72 (Cinco reais e setenta e dois centavos)** por hora/aula, acrescidos de 1/6 (um sexto) referente ao repouso semanal remunerado.

PARÁGRAFO SEGUNDO: Ante as características da atividade, não será considerado como trabalho prestado à empresa ou hora trabalhada à disposição da empresa, o serviço prestado por empregado que, mesmo sendo empregado da empresa, desenvolva a atividade de Personal Trainer, fora de seu horário de trabalho estabelecido pela empresa, recebendo diretamente do cliente que o contratou, a sua remuneração.

CLÁUSULA 6ª - DO TRABALHO AUTÔNOMO: Concomitante, o Profissional de Educação Física **PODERÁ SER EMPREGADO** e Personal Trainer Autônomo em Academia Esportiva.

- a) Como empregado, registrado, com cargo, salário e jornada de trabalho definidos contratualmente, prestará serviços destinados aos clientes da Empresa/Academia;
- b) Como personal trainer autônomo, utilizando os equipamentos e instalações cedidas pela Empresa/Academia mediante contrato, prestará serviços a clientes seus, individualmente, em horários diferentes daqueles de seu contrato de trabalho como empregado, recebendo diretamente deles, pelos seus serviços prestados. Por não haver subordinação, não haver interferência na administração, metodologia e procedimentos inerentes ao seu trabalho junto aos seus clientes, não há vínculo empregatício deste com a Empresa/Academia.



Inexistindo elementos caracterizadores de vínculo empregatício contidos na legislação, a Empresa/Academia e o profissional de Educação Física poderão celebrar, entre si, Contrato de Parceria, que deverá respeitar normas esclarecedoras, e ter a aquiescência dos Sindicatos signatários desta.

CLÁUSULA 7ª - DO TEMPO DE HORA-AULA: Para todos os efeitos, a hora-aula para os cursos livres será de 60 (sessenta) minutos.

CLAUSULA 8ª - REGIME DE TEMPO PARCIAL – O salário a ser pago aos empregados sob o regime de tempo parcial será proporcional à sua jornada, em relação aos empregados que cumprem, nas mesmas funções, tempo integral.

Parágrafo primeiro – Na modalidade do regime de tempo parcial, após cada período de doze meses de vigência do contrato de trabalho, o empregado terá direito a férias, na seguinte proporção:

- I. Dezoito dias, para a duração de trabalho semanal superior a vinte e duas horas, até vinte e cinco horas;
- II. Dezoiséis dias, para duração de trabalho semanal superior a vinte horas, até vinte e duas horas;
- III. Quatorze dias, para duração de trabalho semanal superior a quinze horas, até vinte horas;
- IV. Doze dias, para duração de trabalho semanal superior a dez horas, até quinze horas;
- V. Dez dias, para duração de trabalho semanal superior a cinco horas, até dez horas;
- VI. Oito dias, para duração de trabalho semanal igual ou inferior a cinco horas.

Parágrafo segundo – O empregado contratado sob o regime de tempo parcial que tiver mais de sete faltas injustificadas ao longo do período aquisitivo terá o seu período de férias reduzido à metade.

CLÁUSULA 9ª - DA REDUÇÃO SALARIAL: Não se considera redução salarial, a diminuição de jornada decorrente da extinção de turma em razão da baixa frequência de alunos.

CLÁUSULA 10 - INTERVALOS: Ante as características da atividade, é facultado à empresa estabelecer jornada de trabalho com intervalo intrajornada superior a duas (2) horas, ficando o empregado totalmente liberado de trabalho no respectivo período, sem que isto implique em caracterização de trabalho extraordinário e conseqüente pagamento de horas extras, sendo estas, devidas somente no caso de a jornada laboral ultrapassar quarenta e quatro (44) horas semanais.

CLÁUSULA 11 - DO CONTRATO A PRAZO DETERMINADO: É facultada a contratação de empregados por prazo determinado, observando-se as disposições legais.

CLÁUSULA 12 - DO DÉCIMO TERCEIRO (13ª) SALÁRIO: Fica facultado ao empregado solicitar e autorizada a empresa a conceder, o pagamento do décimo terceiro (13ª) salário de forma parcelada, desde que o pagamento ocorra dentro do ano base e sejam obedecidas as datas de pagamento nos meses de novembro e dezembro, na forma da legislação vigente.

CLÁUSULA 13 - DOS PROFISSIONAIS HORISTAS: Não serão computadas para pagamento, as horas não trabalhadas nos casos de profissionais horistas.

CLÁUSULA 14 - DAS RESCISÕES CONTRATUAIS DOS HORISTAS: As rescisões contratuais dos horistas serão calculadas pela média salarial nos últimos 12 (doze) meses.

CLÁUSULA 15 - DA COMPENSAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO: Fica estabelecida a compensação de jornada, pela qual as Empresas ficam desobrigadas a pagar acréscimos de salário se, o excesso de horas em um dia for compensado pela correspondente diminuição em outro dia, no prazo de 1 (um) ano.

**SENALBA-ES**

Sindicato das Empresas em Estabelecimentos Culturais, Recreativos, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Espírito Santo
 FUNDADO EM 1977 - FUNDADO EM 19 DE JUNHO DE 1987



SINDELIVRE - ES
 Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Livre
 no Estado do Espírito Santo
 CÓDIGO SINDICAL: 008. 0029708-7
 Filiado a Federação Nacional de Cultura - FENAC

PARÁGRAFO ÚNICO: no caso de rescisão contratual o empregado terá direito de receber as horas extras não compensadas, com adicional de 50% (cinquenta por cento) no ato da rescisão.

CLÁUSULA 16 - DO CÁLCULO DO PAGAMENTO DO 13º SALÁRIO E FÉRIAS: O cálculo para pagamento do 13º salário e das férias será feito pela média dos salários dos últimos 12 (doze) meses de trabalho.

CLÁUSULA 17 - DO UNIFORME: Fica estabelecido o fornecimento gratuito de uniformes quando de uso obrigatório no estabelecimento.

CLÁUSULA 18 - DO VALE-TRANSPORTE: Fica acordado, que os Estabelecimentos de Ensino Livre, fornecerão vale-transporte de acordo com o especificado em lei.

CLÁUSULA 19 - DA RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES: Os Estabelecimentos de Ensino Livre ficam obrigados a remeter ao SENALBA-ES até 30 (trinta) dias após a assinatura da presente Convenção Coletiva de Trabalho, cópia da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, relativa ao corrente ano, bem como xerox da guia de recolhimento da Contribuição Sindical dos empregados de 2010, acompanhado da respectiva relação dos empregados contribuintes.

CLÁUSULA 20 - DAS CONTRATAÇÕES: Faculta-se aos empregadores a contratação de mestres, instrutores e monitores autônomos, nos termos da Lei, quando não houver exclusividade de trabalho no Estabelecimento de Ensino Livre.

CLÁUSULA 21 - DO DESCUMPRIMENTO DA CONVENÇÃO: O descumprimento da presente Convenção Coletiva de Trabalho, obriga a parte infratora ao pagamento da multa da importância correspondente a um salário mínimo, em favor da parte prejudicada, depois de esgotada a instância da comissão paritária.

CLÁUSULA 22 - DO DIA COMEMORATIVO: Os Estabelecimentos de Ensino Livre consagram a data de 27 de julho para comemorar o Dia da Liberdade.

CLÁUSULA 23 - DAS MODIFICAÇÕES DOS HORÁRIOS: A organização de horários das Empresas e suas modificações eventuais se processam mediante comum acordo entre diretores e trabalhadores, para que trabalhem 44 (quarenta e quatro) horas semanais.

CLÁUSULA 24 - DO PAGAMENTO DO SALÁRIO: O pagamento do salário deverá ser efetuado até o 5º (quinto) dia útil do mês subsequente ao vencido, considerando o sábado como dia útil.

CLÁUSULA 25 - CONTRIBUIÇÃO PATRONAL: Todos os Estabelecimentos de Ensino Livre, nos termos do art. 8º, inciso IV, da Constituição Federal, conforme discutido e aprovado em assembleia, efetuam a Contribuição Patronal Mensal, no valor de R\$ 80,00 (oitenta reais), que deve ser paga até o décimo dia de cada mês, exceto no mês de janeiro, quando será devida apenas a Contribuição Sindical Patronal conforme previsão Legal.

CLÁUSULA 26 - DA AJUDA PARA NEGOCIAÇÃO DA CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO: Pelo presente Acordo, fica o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Espírito Santo – SENALBA-ES, com direito de cobrar e a Empresa de descontar de todos os seus empregados, o percentual de 1% (um por cento), em folha de pagamento, exclusivamente no mês, subsequente, ao fechamento do acordo, a título de "Ajuda para Negociação da Convenção Coletiva de Trabalho", visando ao fechamento da Convenção Coletiva de Trabalho 2010/2011, do salário já reajustado, que será repassado ao Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Espírito Santo – SENALBA-ES, no prazo de 20 (vinte) dias, a partir do mês do efetivo desconto, facultando ao empregado o direito de oposição, no prazo de 10 (dez) dias, a partir da assinatura do

**SENALBA-ES**

Sindicato dos Trabalhadores em Empresas de Trabalho Temporário, Faculdades, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Espírito Santo
 Vitória - ES - Fundado em 19 de Junho de 1967

**SINDELIVRE - ES**

Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Livre
 no Estado do Espírito Santo
 CÓDIGO SINDICAL: 003.329770-7
 Filiado à Federação Nacional de Culturas - FENAC

presente instrumento. O Depósito deverá ser efetuado, junto à Caixa Econômica Federal, Agência 0167, Conta Corrente nº 1728-4, de titularidade do SENALBA/ES ou na sede do Sindicato, obrigando-se a Empresa a enviar para o Sindicato a relação dos empregados que sofrerem o desconto, constando os nomes, respectivos salários-base e o valor do desconto, acompanhados de uma cópia da Guia de Depósito se efetuado na agência bancária.

PARÁGRAFO PRIMEIRO: O referido desconto da Contribuição Assistencial é feito com base no Art. 545 da CLT, ficando os empregadores obrigados a descontar na folha de pagamento dos empregados, que não apresentaram oposição por escrito junto ao Senalba-ES.

PARÁGRAFO SEGUNDO: O atraso no pagamento da Contribuição Assistencial sujeitará a empresa ao pagamento do valor principal, acrescido de multa de 2% (dois por cento), correção monetária e juros de 0,5% (meio por cento) ao mês, a incidir sobre o valor acrescido da multa e corrigido monetariamente.

CLÁUSULA 27 - DA VIGÊNCIA DA CONVENÇÃO: A presente Convenção Coletiva de Trabalho vigorará por 12 (doze) meses, a partir de 01 de maio de 2010 a 30 de abril de 2011, sem prejuízo da incorporação nos contratos individuais de trabalho, das condições benéficas ora pactuadas.

PARÁGRAFO ÚNICO: Sem prejuízo do disposto no "caput", as partes acordantes consagram o princípio da Negociação Permanente, assim, tanto o SINDELIVRE/ES quanto o SENALBA-ES, poderão, em qualquer momento, encaminhar à outra parte solicitação/reivindicação postulando resposta oficial no prazo de 15 (quinze) dias e/ou que se realize reunião de negociação do que não poderá se furtar a parte contrária. Do resultado de cada Negociação Coletiva Permanente poderá se for o caso, ser firmado Aditivo ao presente Instrumento Normativo.

E, estando assim convencidos, assinam a presente Convenção Coletiva de Trabalho em 04 (quatro) vias de igual forma e teor, para que surtam seus efeitos.

Vitória, 01 de maio de 2010.

WANDERCY SOARES NETO
 Presidente - SENALBA/ES
 CPF: 016.959.637-09

UESLEI FRANCO OLIVEIRA
 Presidente - SINDELIVRE/ES
 CPF: 809.855.307-82

ANEXO II

Universidade Nononono
 Departamento de Línguas e Letras
 British Literature: Nononono
 Prof. Nononono

Laughter = (AK)
 reducing affection filter

TEORIA DO RISO DE BERGSON – O CÔMICO PRODUZIDO PELA MECANIZAÇÃO DA VIDA*

Henri Bergson, contemporâneo de Mark Twain, foi um dos que melhor estabeleceu um conceito sistemático e consistente sobre a comicidade, merecendo uma cuidadosa consideração do historiador francês George Minois em sua monumental *História do Riso e do Escárnio*. Na sua coletânea de artigos organizada em livro, *O Riso*, ainda no final do século XIX, Bergson estabeleceu alguns dos princípios do riso, a saber: a humanidade, a insensibilidade e a sociabilidade (2001, p. 4, 5).

Bergson explica que mesmo quando rimos de uma paisagem, de um animal ou até de um objeto como um chapéu, fazemos isso porque flagramos inconscientemente, nessas coisas, algo de *humano*, seja devido à “semelhança com o homem, à marca que o homem lhe imprime ou ao uso que o homem lhe dá”. (p. 3)

Também, como já mencionamos, é necessário que o riso floresça no campo da “insensibilidade”, ou da “inteligência pura”: “a comicidade só poderá produzir comoção se cair sobre uma superfície d’alma serena e tranqüila.” “O riso não tem maior inimigo que a emoção.” (BERGSON, p. 3, 104)

Já em uma de suas primeiras conferências, intitulada “O riso. Do que rimos? Por que rimos?” (proferida em 1884, quando tinha apenas 25 anos), Bergson propôs que o riso é uma reação inconsciente que objetiva preservar o tecido social, reintegrando os comportamentos desviantes. Para ele, o riso é, assim, um gesto social que visa agregar um comportamento inadequado que compromete a coesão do grupo. (MINOIS, p. 520-1). Nas próprias palavras de Bergson:

Toda *rigidez* do caráter, do espírito e mesmo do corpo é suspeita para a sociedade, por ser o possível sinal de uma atividade adormecida e também de uma atividade que se isola, que tende a afastar-se do centro comum em torno do qual a sociedade gravita, de uma excentricidade enfim. E no entanto a sociedade não pode intervir nisso por meio de alguma repressão material, pois ela não está sendo materialmente afetada. Ela está em presença de algo que a preocupa, mas somente como sintoma – apenas uma ameaça, no máximo um gesto. Será, portanto, com um simples gesto que ela responderá. O riso deve ser alguma coisa desse tipo, uma espécie de *gesto social*. Pelo medo que inspira, o riso reprime as excentricidades, mantém constantemente vigilantes e em contato recíproco certas atividades de ordem acessória que correriam o risco de isolar-se e adormecer; flexibiliza enfim tudo o que pode restar de rigidez mecânica na superfície do corpo social. (BERGSON, p. 14-5. O grifo é original.)

*JORGE, C. L. W. *Tecnologias Onde Está a Graça: o humor segundo Bergson em contos de Mark Twain*. 2009. 47 p. Monografia de conclusão de Curso (Bacharelado em Estudos Literários em Língua Inglesa) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.