

TRADUÇÃO COMO VETOR PARA UMA PEDAGOGIA MENOR NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: COTIDIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan¹

Ana Carolina Justiniano Melotti²

RESUMO: Dialoga-se sobre a vivência em um projeto de tradução e ensino de língua inglesa, com estudantes do Ensino Médio, em andamento em uma escola pública da rede estadual, no município de Serra, estado do Espírito Santo, iniciado em outubro de 2016. O projeto se propõe a integrar práticas de seleção, discussão, leitura, cotejamento de textos com sua tradução/produção entre o português e o inglês como potencialização de políticas identitárias emancipatórias, tanto em face do currículo prescrito, que se movimenta para cristalizar representações lineares e homogeneizantes do pensamento e da vida social, quanto diante da relação hierarquizada e, portanto, violenta entre a universidade e a escola. Os conceitos de cotidiano (CERTEAU, 1994), *inglês menor* e pedagogia menor (ZAIDAN, 2013) são mobilizados para a discussão proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução e ensino. Inglês Menor. Pedagogia Menor. Cotidiano.

ABSTRACT: We discuss our experiences in an ongoing translation and teaching project with high school students in a public school in Serra, Espírito Santo, since October, 2016. The project integrates text selection, discussion, reading, contrastive analysis and their translations from and into Portuguese and English as a way to forge emancipatory politics of identity in face of prescriptivist curricula that produce linear and homogenizing representations of thought and social life. The translation practices also seek to problematize the violent hierarchization between the university and the school. We draw on the concepts of quotidian (CERTEAU, 1994), *minor english* and minor pedagogy (ZAIDAN, 2013) for the present discussion.

KEYWORDS: Translation and education. Minor english. Minor Pedagogy. Quotidian.

*A aprendizagem é sempre mestiça.
Michel Serres, 1993*

Palavras Iniciais

Experimentar. Resistir. Romper. A tradução e o currículo, entendidos como híbridos culturais (BHABHA 2010), compõem movimentos de rompimento, resistência que são parte de um mesmo - e permitem que as diferenças emerjam na negociação com as estruturas de

¹ Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil. E-mail: junia.zaidan@ufes.br.

² Escola Estadual de Ensino Fundamental Clotilde Rato, Serra-ES, Brasil. E-mail: anacjustiniano@gmail.com.

violência e violação que (as) produziram (SPIVAK, 1994). Nas mediações entre línguas e culturas, os devires se traduzem e são traduzidos continuamente: desterritorializam-se, reterritorializam-se, experimentam e compõem. Entendido aqui como uma tradução cultural que acontece num processo incessante, sem destino previsível, sem consequências controláveis e sem garantias, o currículo mobiliza traduções e retraduições constantes, que trazemos para nossa reflexão.

Neste texto, conversamos sobre nossa vivência em um projeto de tradução e ensino de língua inglesa, com estudantes do Ensino Médio, em andamento em uma escola pública da rede estadual, no município de Serra, estado do Espírito Santo, iniciado em outubro de 2016. O projeto se propõe a integrar práticas de seleção, discussão, leitura, cotejamento de textos com sua tradução/produção entre o português e o inglês como “saída” para a potencialização de políticas identitárias emancipatórias, tanto em face do currículo prescrito, que se movimenta para cristalizar representações lineares e homogeneizantes do pensamento e da vida social, quanto diante da relação hierarquizada e, portanto, violenta entre a universidade e a escola.

Embora cientes dos escorregões e quedas a que estamos sempre sujeitos, evitamos, a todo custo, cair na armadilha do aplicacionismo que a lógica neoliberal também consagrou nas práticas de pesquisa em educação, fomentando representações da universidade como espaço exclusivo da produção de conhecimento e da escola como mero campo de aplicação. O aplicacionismo também resulta da disparidade das relações de saber-poder em que a escola, os estudantes, os agentes escolares são enredados diante da força simbólica que a universidade possui. Assim, nosso gesto tem sido o de nos entregarmos, de tentarmos – porque é difícil – nos render às vivências cotidianas (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, 2003), em diálogo *com* a escola, na construção *conjunta* do projeto, ou seja, um gesto de negação da teorização asséptica *sobre* o espaço escolar, que, ao invés de compreendê-lo, de penetrá-lo, de ser por ele afetada, o produz violentamente. Este gesto crítico se estende ao modo como muitos acadêmicos brasileiros têm traduzido os (multi/novos) letramentos críticos, ignorando a premissa evocada por Menezes de Souza (2011) a partir de Paulo Freire, segundo a qual autoras(es) e leitoras(es) situam-se *no* mundo e *com* o mundo, devendo se apresentar para escutar/ouvir para “perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sociohistórica na qual nasce[ram] e à [*sic*] qual pertence[m]” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.2). O incômodo que nos interpela diz respeito

às práticas de produção de conhecimento *sobre* a educação escolar, por parte da universidade, surdas à coletividade sociohistórica, disseminando-se em uma lógica inversamente proporcional à real transformação social pela qual somos todas e todos responsáveis, isto é, a proliferação sem precedentes de pesquisas, projetos, grupos de estudo, publicações autodenominadas críticas que não necessariamente agenciam a mesma proliferação de aproximadas compreensões, vivências, traduções do cotidiano escolar comprometidas com reais intervenções na violenta realidade social e econômica brasileira. Intervenções que incluem, decisivamente, nossos próprios modos de fazer pesquisa. Como astutamente perguntou ninguém menos que Alastair Pennycook nos primeiros segundos de sua conferência de abertura, no I Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica na UnB, em 2015, *What happens when everyone becomes “critical”?* (O que acontece quando todo mundo se torna “crítico?”). A resposta que demos a nós mesmas, em silêncio, na ocasião, foi um dos motes para a realização deste projeto: nada (ou seria *quase* nada?).

Mobilizamos neste artigo o conceito de pedagogia menor no campo das línguas estrangeiras (ZAIDAN, 2013) como ferramenta conceitual que tem sempre nos instado a (re)pensar e (re)formular o projeto, a partir da destituição de verdades prontas e da insistência nas epistemologias emergentes no cotidiano escolar. Este conceito se funde na sequência de relatos e parágrafos em que construímos uma (dentre tantas possíveis) narrativa sobre o que *tem sido* o projeto. Ao final do texto, recuperamos este conceito, na tentativa de juntar os fios que sempre podem – e devem - escapar. No diálogo que propomos aqui, os atos de tradução poderão recobrir as acepções clássicas, quais sejam, o texto enquanto artefato cultural e *locus* onde se materializa o discurso, onde as formas linguísticas se abrigam em gêneros discursivos; as estratégias e procedimentos tradutórios que esses textos inscrevem; o cotejamento entre os textos. A tradução também será explorada no sentido *lato* de reformulações, re-escrituras no/do cotidiano do projeto, isto é, as representações que temos/construímos/desconstruímos/reconstruímos continuamente do que “é” traduzir, do que “é” a escola, do que “é” a proficiência em língua estrangeira, do que “é” produzir conhecimento, do que “é” a universidade, entre tantas outras.

Entremeados nos parágrafos que se seguem estão fragmentos selecionados de conversas informais, gravadas com os dez estudantes da escola, duas monitoras (estudantes de graduação de Letras Inglês da Ufes) e tutoras (uma docente da escola e uma docente da Ufes, autoras deste texto), todas e todos envolvidos no trabalho que inclui um encontro semanal na

escola, visitas à universidade, reuniões de planejamento, construção de portfólios, interações pedagógicas pelas redes sociais, etc. Nossa decisão de não cindir esta discussão em seções de teorização e “análise de dados” se propõe a marcar uma posição afirmativa a respeito da produção de conhecimento, do tratamento científico dos “objetos” e dos cotidianos, com suas subjetividades, fraturas e contradições como mutuamente constitutivos. De todo modo, as vivências no projeto acumularam, até o presente momento, os encontros, reuniões, atividades, temas e outras informações que dispomos nos quadros panorâmicos abaixo:

Tabela 1: Projeto Tradução como Prática de Letramento Crítico na Escola Pública: outubro/2016 a junho/ 2017 – Fapes/Ufes

Encontros na Escola	Visitas à Ufes	Reuniões de Planejamento	Participantes	Flutuação de participantes
12	02	04	10 estudantes 02 Monitoras 02 Tutoras	Saída de 05 participantes e entrada de outros 05

Obs.: os estudantes que se desvincularam do projeto o fizeram em decorrência de mudança para outra cidade ou por terem iniciado trabalho como funcionário de alguma empresa.

Tabela 2: Atividades e Temáticas: outubro/2016 a junho/ 2017 – Fapes/Ufes

Tipos de Atividades	Temas gerados
Visita à Feira de Cursos da Ufes	- As ocupações estudantis de 2016
Conversas em português	- Sistema escolar finlandês e brasileiro
Conversas em inglês	- Teoria das Múltiplas inteligências
Apresentação Oral	- Depressão
Pesquisa online	- A língua inglesa na minha vida
Trabalho em grupo	- PEC 241 (Brasil)
Leitura complementar em casa	- Relações interpessoais
Composição de portfólio	- Adolescentes e redes sociais
Gravação em áudio de produção oral	- Relação universidade/escola
Tradução de textos de diversos gêneros para o português e para o inglês	- Inglês é mesmo “passaporte” para um futuro melhor?
Discussão sobre regras gramaticais	
Atividades informais em inglês	
Exposição de elementos linguísticos	
Interações pedagógicas pelas redes sociais	
Lanches coletivos	

Currículo e traduções

O pensamento de Serres (1993) que epigrafa este artigo refere-se a um processo de aprendizagem que invade, destrói, constrói, causa atravessamentos múltiplos e singulares, fazendo do aprender ‘uma travessia que não visa à certeza, mas à desconfiança’ (BRITO & RAMOS, 2014 p. 36). A aprendizagem como acontecimento “pressupõe contato com uma violência que nos tira do campo da cognição e nos lança no acaso onde nada é previsível e nossas relações com o senso comum são rompidas” (LEVY, 2011, p. 93). Não há, nesse sentido, aqui, um “nós” e um “eles da escola”, uma vez que os atravessamentos que a vivência cotidiana ocasiona necessariamente nos incluem a todas e todos.

“Eu tinha pensado em trazer um texto para eles traduzirem, mas achei melhor **decidir com eles** de qual assunto **eles queriam falar**. Eu não tinha entendido isso antes, que **não é para levar tudo pronto** para os encontros. A gente pode **decidir junto**, na hora, assim é muito mais autêntico” (Docente Julia, em conversa, após o primeiro encontro na escola, em dezembro de 2016, grifos nossos).

“O projeto é muito importante **para mim** também. Fazendo a diferença na vida deles, isso **muda a nossa vida, muda nossa perspectiva**, vendo as coisas que a gente passa, as dificuldades que a gente passa lá, **a gente acaba crescendo, tendo experiências que acrescentam muito na nossa vida**, fazem a gente ser uma pessoa melhor.” (Monitora Fe, conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos).

O fragmento de uma conversa com a Docente Julia exibe uma potência de ruptura com a estrutura prescritiva do currículo e da própria assimetria entre quem supostamente aprende e quem supostamente ensina, o que também se detecta na fala da Monitora Fe, no fragmento selecionado de sua narrativa oral sobre as dificuldades vividas em relação à infraestrutura, a alguns impasses interpessoais com agentes da escola e também às questões cognitivas que o trabalho de leitura e tradução envolvem. Enquanto acontecimento, a aprendizagem é conceituada a partir da noção de efeito: “uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor (...) o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo” (DELEUZE, 1988, p. 230). Aprender se dá pela violência, que na potência da vida faz vazar o novo, não no sentido de ser diferente, mas por deslocar e fazer pensar de outras formas, violentando o pensamento num movimento de estranhamento que força o sujeito a produzir significados, sacudir, criar, inventar, resistir, operar trocas, destruições, organizações e desorganizações.

“A escola é um espaço **muito rígido**, tem **muitas regras**, às vezes sem necessidade, com quem está só querendo ajudar...o espaço físico que é bem sucateado (...) Acho que foi o meu maior problema. Muitos não pensam em ir para a faculdade, **estão sempre acostumados a ouvir que são perdedores**, não pensam que podem fazer alguma coisa, **dar um sentido para a vida deles que não seja só trabalhar**.” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos)

Eu acho que é importante **saber da realidade deles** e **ouvir da experiência deles** com o inglês sempre que possível, fazer perguntas **sobre eles**, porque eu sinto que **lá eles não têm oportunidade de falar muito deles mesmos**. É assim, um sistema mais “escola”, “**vai, faz seu dever**”, essas coisas. (Monitora Sara, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos)

A partir dos fragmentos das conversas com as monitoras, aprender envolve, para além dessa violência constitutiva, que promove deslocamentos, também a superação da violência por elas lida como institucional, uma vez que representam a escola como um espaço de silenciamento e de estabelecimento de limites para o que podem vir a fazer/ser os sujeitos. Mencione-se, por exemplo, a resistência inicial de agentes da escola, gradativamente vencida por nós do projeto, em relação ao uso do refeitório para almoços improvisados nos diversos encontros vespertinos que tivemos de agendar, implicando a impossibilidade dos estudantes voltarem às suas casas para a refeição, já que permanecem na escola após as aulas matinais. Foi insistindo no uso do espaço, ocupando-o afirmativamente, responsabilizando-nos juntos pela arrumação e limpeza do local que as rotinas do projeto se tornaram visíveis para o vigia, a coordenadora, as merendeiras da escola, entre outros agentes.

Ainda a respeito da austeridade como traço do espaço escolar que podemos depreender da narrativa de Fe, seria possível inferir em suas palavras que a escola funcionaria como uma instituição que se presta a preparar para o mercado e não para a vida? Nesse sentido, a interlocução construída no projeto e o compartilhamento das decisões sobre as temáticas abordadas nos textos a traduzir podem sempre constituir um escape à supressão da diferença e, portanto, uma fuga da normatização. Entretanto, é importante indagar até que ponto essas narrativas sobre a escola se constroem dialeticamente com o discurso de idealização da universidade, o que funcionaria como ratificação da violência simbólica que a hierarquia já conhecida entre esses dois espaços sempre consagrou. A Monitora Fe fornece pistas ao dizer que

“**A relação universidade escola é apenas uma continuação.** Claro que a escola tem muitas regras, é muito rígida...e acaba sendo, eu acredito q as regras acabam criando a necessidade para regras, sabe? Por exemplo, na faculdade, não tem que pedir permissão para ir ao banheiro, não tem que, não é obrigada a assistir todas as aulas. A gente tem **uma liberdade maior, uma autonomia melhor**. A relação entre a universidade e a escola tem que ser mais explorada na escola. Eu não tinha ideia de como era a universidade até eu entrar na universidade” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos).

“Na Ufes, há vários lugares onde tive o **privilégio** de conhecer (...) Uma das coisas que amo são as pessoas das línguas, o que me faz querer fazer a faculdade. Sobre as informações que tive, acho que há escolhas de vida certa, novas formas de pensar e, principalmente, de dedicar-se à sua felicidade. Minha família e eu sempre colocamos em primeiro lugar nossa

felicidade e percebi que **a faculdade não é algo horrível.**” (Estudante Sylvia, em conversa, no quinto mês do projeto, grifos nossos).

As questões disciplinares da escola atravessam a narrativa da Monitora Fe em diversos momentos das conversas que gravamos, das conversas na carona no retorno para casa após os encontros ou dos relatos escritos que forneceu. As expressões que relaciona à escola, como “muitas regras”, “muito rígida”, “não tem liberdade (...) autonomia”, no mesmo enunciado relativo à universidade, constroem discursivamente uma oposição que poderá cimentar uma tradução idealizada da universidade. A seu turno, a formulação de Sylvia se põe em diálogo com a violência discursivamente construída sobre a universidade como um espaço que não é para todos e que pode trazer realização (para alguns?). Contudo, é latente nas falas de diversos participantes uma incipiente problematização sobre a relação escola-universidade, como, por exemplo, na narrativa da Monitora Sara, que explicita a idealização.

“Eu vejo eles, os bolsistas da escola, eles vêem a universidade como uma liberdade, assim, eles estão doidos para sair da escola e ir pra faculdade **como se fosse uma coisa super nova que vai mudar totalmente o cotidiano deles**, o que é, mas do jeito que eles falam, eu percebo uma **idealização muito grande** da universidade.” (Monitora Sara, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos)

Nas oscilações, negociações e contradições que o cotidiano do projeto engendra, não estaria Sara, na verdade, em acordo com a afirmação inicial de Fe, segundo quem “a relação universidade escola é apenas uma continuação”? Ou seja, ao enunciar a idealização da universidade, Sara não estaria retraduzindo a fala mesma de Fe sobre o compromisso institucional com a produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho, assunto que inclusive foi levantado na primeira visita dos estudantes à Ufes, por ocasião da “Feira de Profissões”, em 2016?

A resignificação da escola e dos seus atores como potência para a produção de saberes-fazer convoca a experimentação do/com o currículo por vias menos segmentárias e universalizantes; a problematização de conceitos, que a tradução solicita no plano linguístico e no gesto de selecionar temas; o esgarçamento do tecido que conduz ao estranhamento do que normalmente passa despercebido, sem problematização, além de possibilitar produzir o que ainda não existe. Nesse sentido, o currículo pode se tornar lugar de fuga, de possibilidades de uma pedagogia menor (ZAIDAN, 2013), marcada pela resistência e que opera fora dos grandes projetos institucionais, colocando seus atores em constante mudança, em condição de permanente clandestinidade. Este conceito aqui evocado remete à “nossa condição de clandestinidade como potência do acaso capaz de reagir aos clichês produzidos

nos cotidianos das escolas” (FERRAÇO & MALDONADO 2016, p. 514), sem a pretensão de interpretar, de buscar o certo, a verdade, mas de experimentar.

Esses clichês e os dogmas circulam, não raro, sem problematização, em uma rede interdiscursiva que estabelece regimes de verdade, dentre os quais figuram, nos fragmentos selecionados, por exemplo, o atrelamento da língua inglesa a determinados estados-nação, como reprodução da política de *gate keeping* da indústria do ensino de línguas – da qual são detentores os Estados Unidos e a Inglaterra – amplamente discutidos no campo da Linguística Aplicada.

“Eu gosto de aprender coisas novas e eu acho que aprender a língua de um país é a melhor forma de você aprender a cultura. Se você sabe a língua, você consegue compreender a cultura **daquele lugar** (...) E pra você falar fluentemente, não tem que saber exatamente regra gramatical, é só um interesse, eu acho que eles têm que ensinar como que fala **lá** mesmo, porque tem algumas frases em inglês que **eles** cortam alguma coisa...e tentar te mostrar a cultura porque às vezes você faz um curso de inglês aqui, você **chega lá**, você não sabe a cultura, você acaba desrespeitando sem querer, então eu acho que eles têm que tentar te interagir no conceito...colocar lá como se você realmente estivesse **no país**.” (Estudante Bel, em conversa, no quinto mês do projeto, grifos nossos)

Em sua proposta de um *inglês menor*, conceituado a partir do rizoma e do agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 42)³, Zaidan (2013) discute este atrelamento entre língua/nação e as violências epistêmicas e simbólicas dele decorrentes:

[...] uma construção muito comum tanto na fala dos professores quanto na dos usuários do inglês de forma geral: o “chegar lá”, em que “lá” significa geralmente os Estados Unidos ou a Inglaterra. Não é raro ouvirmos queixas de aprendizes que relatam ter estudado anos a fio, mas que, quando “chegaram lá fora” não conseguiram se comunicar; ou de professores que advertem seus alunos sobre a importância de se dedicarem para que quando “cheguem lá”, tenham sucesso nas interações; não raro foi também ouvir formadores de professores sublinhando a importância, por exemplo, de que se fale “at normal speed” (com a velocidade “normal” – ou seja, *como* um “nativo”) e de que se explorem “fluency-oriented”

³ A proposta conceitual de Zaidan para o fenômeno sem precedentes da difusão mundial do inglês é a afirmação do que ela nomeia *inglês menor*, sempre grafado em minúsculas. “Os três traços de um inglês menor, portanto, são: 1. a desterritorialização do inglês-árvore, despótico, normativo, impositivo, fetichizado; 2. sua potência política, razão porque é um inglês político, no sentido original de polis, de multiplicidades não autorizadas, mas plenas de vidas, de linguagens; 3. e porque é desterritorializante, por ser o contrapoder linguístico *World English*, de qualquer um, de multiplicidades sem fim de falantes imprevistos, é também político e ao mesmo tempo, portanto, porque político, é o rizomático inglês de agenciamento coletivo. (...) O agenciamento coletivo de enunciação [é o] informe mosaico ou sopa das variações constituintes, ao mesmo tempo desterritorializadas e desterritorializantes, políticas – e políticas porque plenas de agenciamentos coletivos, sem sujeitos, porque facultadas ou franqueadas a qualquer uso variante, delirante, real, em ativa solidariedade, mesmo que seus variantes usuários não se conheçam, sejam estrangeiros uns para os outros, pois o inglês menor é ele mesmo estrangeiro para o inglês maior, o inglês-árvore nacional, igual. O inglês menor é o estrangeiro arrancado da língua” (ZAIDAN, 2013, p.152).

(atividades de fluência) e “communicative activities” (atividades comunicativas) como estratégia para minimizar os problemas dos aprendizes quando estes chegarem “lá” no país de língua inglesa. Acrescente-se a estas recomendações a insistência para que se fale apenas inglês durante as aulas tendo o mesmo argumento como justificativa (ZAIDAN, 2013, p.174).

No contexto contemporâneo em que, de cada cinco usuários do inglês, pelo menos três são oriundos de espaços multilíngues ou que têm língua diversa do inglês, o atrelamento da aprendizagem às referências anglo-americanas não é incidental, mas constitui mecanismo de um projeto de dominação cultural que a tradução, no contexto de uma pedagogia menor, tem potência para subverter. A autora segue, afirmando que as expressões “chegar lá”, “interagir com os nativos”, entre outras,

são reformulações recentes de um discurso já há muitas décadas consolidado, que situa o inglês em um quadro mitológico no qual os falantes canônicos (britânicos e estadunidense) são os interlocutores-alvo; os espaços geográficos destas nações são a destinação natural para quem deseja obter a chancela do “falar bem” a língua [...] Estes equívocos constituem fardos e ideais inatingíveis que há anos não cessam de intimidar, constringer, desautorizar e bloquear usuários e professores de inglês que nunca se sentem prontos para interagir. São os efeitos materiais da invenção da língua sobre os quais nos advertem Makoni & Pennycook (2007, p. 21) e que se projetam sobre nossas vidas, práticas e corpos infligindo um tipo de violência que é tão mais visível e notável em termos sociopolíticos e econômicos (daí as lutas pelos direitos linguísticos e movimentos pelo multilinguismo) quanto mais epistêmica e conceitual for (ZAIDAN, 2013, p. 174-5).

“Aprender a cultura” do outro, como formulado pela Estudante Bel, se situaria nesse quadro de desautorização e apagamento das vivências e práticas locais, da língua e falares locais? Seria um eco da desqualificação da tradução como fonte para o ensino de língua estrangeira? Em nossa tentativa de ouvir os estudantes, de obter sua escuta e de ressignificar o projeto, reformulando, sempre que necessário, as atividades, percebemos que a ruptura com o discurso violento do grande “eu” colonizador, ocidental se prefigura por atos de tradução que inscrevem, dentre muitas práticas, a apropriação do inglês como *lingua franca* de comunicação transnacional, o que também se detecta nos fragmentos das conversas tão instigantes que o projeto propicia.

“Minha motivação pra aprender inglês são relações internacionais porque, se tem uma coisa que eu gosto de fazer é pensar sobre os outros países, que eu tenho muita vontade de trabalhar com relações internacionais e tenho muita motivação de viajar pelo mundo e grande parte dos países falam inglês, **não como língua nativa**, mas porque é uma língua mundialmente falada e é basicamente isso mesmo” (Estudante Ian, em conversa, no quinto mês do projeto, grifo nosso).

“Aí eu acho que é por isso que gosto do inglês, acho que é muito importante... é uma língua mundial. Você tem que saber para se comunicar com alguém de outro país, **se você não sabe a língua nativa** [daquele país]. Ao menos o inglês você tem que saber” (Estudante Bel, em conversa, no quinto mês do projeto, grifo nosso).

Nossa co-construção de uma postura descentrada da referência angloamericana no projeto também busca fugir do aprisionamento conceitual em que a aquisição da língua estrangeira se destinaria sempre à fala e excluiria qualquer possibilidade de integração com a língua materna (seja pelo uso do português, seja pela prática da tradução, duas práticas distintas). Devido às limitações de tempo, propusemos, inicialmente, foco quase exclusivo na leitura e tradução, decisão que decidimos rever, na medida em que os encontros com os participantes e nosso exercício de escuta foram nos revelando a necessidade de negociar:

“Eu acho que um curso além de ensinar a gramática, porque é essencial você **falar a gramática**, porque não adianta você **falar português e falar errado**. Assim, além da gramática, você tem que exercitar, eu penso assim, pelo menos nos cursos existisse uma aula **só de conversação**, no meu pensamento” (Estudante Renata, em conversa, no quinto mês do projeto).

“Eu acho que um bom curso não tem que ensinar só regra gramatical porque a maioria que vai lá não quer virar professor de inglês, quer conhecer a língua, **quer falar fluentemente**. E pra você **falar fluentemente**, não tem que saber exatamente regra gramatical, é só um interesse, eu acho que eles têm que ensinar **como que fala lá mesmo**, porque tem algumas frases em inglês que eles cortam alguma coisa. E **falar muito inglês** porque tem muito que eles **falam pouco inglês** e mais português, mas a gente **tem que falar muito**” (Estudante Bel, em conversa, no quinto mês do projeto).

Embora a supervalorização e reificação da habilidade oral – que, de acordo com as práticas hegemônicas, inclui a reprodução dos traços prosódicos, fonológicos do nativo

“canônico” - para o adquirente do inglês figurem em nosso projeto de constante desconstrução, a partir das intervenções dos estudantes, fomos incorporando às nossas vivências a produção oral em inglês cada vez mais frequente, o que se mostrou vetorial para motivá-los a também traduzirem os textos. Estabelecemos modalidades de interação à distância que possibilitam a comunicação oral e escrita, intensificando a exposição dos estudantes à língua.

A leitura, a escrita e, sobretudo, a tradução são geralmente situadas em um plano supostamente oposto àquele das habilidades orais (fala e compreensão oral), como se fossem mutuamente excludentes. À tradução, especificamente, sempre houve grande resistência por parte das metodologias, tanto sob o argumento de seus alegados efeitos deletérios sobre a aprendizagem, quanto pelo “distanciamento da cultura local e identidade dos adquirentes, [o que é] um reflexo incontestado do neocolonialismo cultural anglo-americano” (AQUINO e ZAIDAN, 2016, p.16). Nesse sentido, a insistência na prática tradutória, agora, *stricto sensu*, constitui uma fonte para o ensino, nos termos de Lillian DePaula (2007), um ensejo para notar o “estranho desacordo” (*ibid*, p.89) entre as línguas, para manter a interrogação não a respeito do que as palavras *significam*, mas sobre como estão sendo utilizadas, como inclusive postula a Pragmática austriana (*ibid*), empreendendo uma constante perfuração do discurso

representacionista segundo o qual espelhamentos da realidade e do pensamento seriam possíveis pela expressão simbólica, seja traduzindo *intra* ou interlingualmente.

“Acho que a tradução deve ser trabalhada sim. A língua materna é nossa identidade... a gente já criou nossa identidade na língua materna e para criar uma identidade na língua estrangeira, é importante ter essa base, por isso eu acho que a tradução deve ser trabalhada” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto).

Fe construiu, durante seu curso de graduação e através de vivências que provavelmente não daremos conta de presumir, concepções sobre linguagem, ensino e tradução que culminaram no acolhimento da prática tradutória como recurso pedagógico no ensino de línguas. Entretanto, na interação com os participantes do projeto, ela também manifesta as divergências a respeito de algumas atividades que propusemos, como no fragmento abaixo:

“A leitura estereoscópica é interessante, mas **sozinha não é suficiente** para os alunos que a gente tem no projeto, assim, porque eles têm interesse em muitas outras coisas. Agora que a nossa proposta está um pouco mais assim, **a gente tá falando mais inglês**, está tendo uma abordagem menos formal, acho que eles estão gostando mais. Ela mantém um foco, mantém um objetivo foco, mantém em mente o objetivo **que a gente não tá lá pra ensina eles a falar inglês nem nada disso**, mas sozinha eu acredito que **não é suficiente**. Quando as outras coisas que a gente trouxe, mais os assuntos, os temas mesmo, eles se interessaram bastante, além dessa proposta” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos).

A leitura estereoscópica, proposta por ROSE (1997) e explorada no contexto educacional brasileiro por DePaula (cf., por exemplo, 2007) e Dalben (2009), é feita a partir da disposição de textos de partida (original) e de chegada (tradução), lado a lado, com o objetivo de propiciar a leitura e análise contrastiva na aprendizagem de uma língua adicional. Além de disponibilizar os equivalentes lexicais, em língua materna, dos elementos linguísticos eventualmente desconhecidos para o aprendiz no mesmo plano de suporte textual, a prática estereoscópica chama sua atenção para as semelhanças e diferenças, as discrepâncias a respeito da organização retórica em cada língua, o modo como cada texto materializa o discurso, sublinhando a diferença, deflagrando a percepção sobre a volatilidade do sentido e relativizando posições hegemônicas das *linguaculturas* que se encontram – ou se confrontam.

“Quando eu comecei esse projeto, **eu não tinha entendido muito bem o que ele era**. E depois eu fui vendo mais como ele era...esse negócio de você **explorar mais. Criticar o que está escrito**, indo além do que mostra, achei bem interessante...**você tá tipo fazendo uma filosofia**, só que explorando dois idiomas ao mesmo tempo, o português e o inglês. Inúmeras vezes, as pessoas dão dois textos, daí, a gente compara os dois também e isso **força bastante a mente** porque quando você faz uma tradução, ele muda completamente a estrutura de uma frase por causa do idioma” (Estudante Yan, em conversa, no sexto mês do projeto, sobre a leitura estereoscópica).

A potência crítica da leitura estereoscópica é muito cara à perspectiva teórica que informa o projeto, ainda que sua efetivação não seja considerada exclusivamente produtiva por todos os participantes. No momento, temos investido no aumento da produção oral, como

mencionamos anteriormente, ao mesmo tempo em que também procuramos reformular as propostas de leitura estereoscópica, a partir da contribuição crítica de Fe. Merece menção a fala de Yan de que é interessante a prática de “criticar o que está escrito”. Sua afirmação pode ser significada como uma intensidade ligada ao empoderamento e construção de uma política afirmativa de identidade frente aos textos que circulam. Yan refere-se também à demanda cognitiva que a leitura estereoscópica impõe, o que pode ser pensado na sua relação com o envolvimento e motivação, narrados por Sara no seguinte fragmento:

“O jeito que a tradução é explorada... **isso mudou muito a minha visão da tradução**. Eu aprendi inglês ouvindo que tradução não servia pra nada, que não era pra traduzir, toda vez que eu tentava usar a tradução, principalmente em cursos privados, (...) eles falavam “não traduz”, e isso do projeto entrar na parte da tradução pela leitura estereoscópica, que faz isso de botar o texto em português e o texto em inglês lado a lado **é uma coisa que eu achei maravilhosa**. Ajuda muito a ter uma compreensão, a primeira coisa que eu vejo com eles lá na escola é como **eles entendem melhor quando tem um texto do lado de outro**, só a posição ali, um do lado do outro, **eu acho demais isso porque ficam muito mais envolvidos** do que se você levar o texto em português ou só em inglês separado ou se ensinar palavra por palavra, **muitas vezes eles não se envolvem tanto quanto quando você leva os textos lado a lado**. Acho que esse é o ponto principal de como explorar a tradução no geral, de você mostrar que é útil e que você pode usar sim” (Monitora Sara, em conversa, no sexto mês do projeto, sobre a leitura estereoscópica).

Por sublinhar a diferença, a tradução relativiza e destitui os centros, apresenta-nos novos mundos, novas formas de ver, perceber que fazem com que o conceito de originalidade seja questionado: ao traduzir e ser traduzido tudo se coloca em constante mudança. Quando se lê um texto, ele já não é mais o mesmo, como podemos depreender da afirmação de Otávio Paz “Todo texto é único e, é, ao mesmo tempo, tradução de outro texto” (2009, p. 13).

O texto traduzido é singular, corrompe, mina a possibilidade de referência, como indicamos anteriormente. Bhabha destaca a relativa abertura ou a não totalização das culturas a partir da interpretação, da incompletude ou do não acabamento das obras literárias e das línguas, noções que se estendem ao currículo já que este é afetado, afeta, traduz e é traduzido. Um dos aspectos centrais dessa natureza dialógica de espaços fronteiriços discutidos por Bhabha é a ênfase no caráter descentrado das culturas:

O “original” está sempre aberto para a tradução por isso não se pode afirmar que haja um momento prioritário total de ser e sentido – uma essência. O que isso significa é que toda cultura é constituída somente em relação à alteridade interna ao seu próprio processo de formação simbólica, tornando-se assim estruturas descentradas – através deste deslocamento ou limiar existe a possibilidade de articulação de diferentes, mesmo incomensuráveis, práticas culturais e prioridades” (BHABHA, 2010, p. 59).

Ilustre-se esta posição, por exemplo, com o estranhamento dos estudantes do projeto diante da “desfiguração” das faixas, cartazes, pichações que pesquisaram durante as ocupações estudantis por ocasião da Proposta de Emenda Constitucional 241 encaminhada

pela presidência da república – e aprovada no Congresso, que congelará por vinte anos os investimentos em saúde e educação. Os textos de protesto afixados dentro e fora de centenas de escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil marcavam uma posição de resistência à ruptura do Estado Democrático de Direito que ensejara, dois meses antes, o golpe jurídico-midiático que destituiu um governo democraticamente eleito, alçando ao poder um representante dos interesses da elite política e econômica. Ao traduzirem os textos dos estudantes de todo o Brasil para o inglês, os participantes intrigaram-se com as diferenças de efeito de sentido, detectaram a insuficiência do inglês para “dizer de novo” o que estavam enunciando de forma tão visceral e intraduzível na experiência de ocupação.⁴

Pedagogia menor em tradução

Assim como a tradução, o currículo também se afirma como espaço de luta, um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro” (BHABHA 2010) nas fronteiras culturais, no espaço-tempo liminar em que as culturas convivem e negociam, como observa Macedo:

[...] um espaço-tempo em que os bens simbólicos são ‘descoleccionados’, ‘desterritorializados’, ‘impurificados’, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (MACEDO, 2006, p. 289).

Para a autora, a diferença cultural vai além de representar apenas a controvérsia entre conteúdos ou tradições antagônicas de valor cultural e concebe o currículo como um lugar de fronteira no qual diferentes tradições culturais interagem e ‘criam impossíveis formas de tradução:

[...] espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que haja confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso *criar impossíveis formas de tradução* (p. 287, grifo nosso).

Para discutir ‘impossíveis formas de tradução’, é produtivo o recurso a Walter Benjamin (1994) em sua discussão sobre o ‘núcleo do intraduzível’. O autor fala do processo de seguir rastros como uma irrupção daquilo que é reprimido ou escamoteado e confere outro significado ao apagamento de rastros ao rejeitar a premissa burguesa de marcar um espaço, colocando em relevo as condições de vários sujeitos deslocados (ALMEIDA, 2013), cujos vestígios são apagados, seja por eles mesmos como estratégia de sobrevivência, ou por

⁴ Os próprios estudantes do projeto participaram da ocupação da escola, realizada em outubro de 2016, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Clotilde Rato, no município de Serra, Espírito Santo, o que implicou o adiamento do início dos encontros do projeto de tradução para o mês de dezembro de 2016.

outrem, que lhes nega tal direito pela condição de marginalidade ao sistema. Para Benjamin, o apagamento de rastros remete ainda à clandestinidade e ilegalidade do refugiado, exilado ou emigrante. O conceito de tradução cultural de Benjamin está vinculado a uma contraproposta política de evidenciar a alteridade que perpassa a reflexão sobre a cultura como atividade política de significação.

Derrida define rastros como “a diferença impalpável e o invisível entre os trilhamentos” (1973, p. 180) e também estabelece uma relação entre o conceito de rastro e a situação de exilados e migrantes, sujeitos marginalizados, estrangeiros e estranhos na língua do outro. Seu conceito de rastro se articula a partir da premissa de que cada elemento se constitui “a partir do rastro dos outros elementos da cadeia ou do sistema” (DERRIDA, 2001, p. 32), pois “não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros”, (idem p. 04) num desencadear em que textos se configuram como “cadeias e sistemas de rastros” (DERRIDA, 1973, p. 79-80). Para Derrida, o rastro determina um movimento de “propensão e retenção”, (2001, p. 92) como marcas do passado emoldurando o futuro, mas deslocando-se ininterrupta e compulsivamente.

As clandestinidades e rastros, inscritos na impossibilidade de uma tradução/leitura unívoca enfrentam o discurso de desqualificação do cotidiano que o reduz a eventos de menor importância e corriqueiros (OLIVEIRA, 2008, p. 2010). Privilegiar o nítido, palpável, nos induz ao pensamento de que o que foge ao concreto é de menor importância num movimento que reforça o apagamento das singularidades do cotidiano, de modo alinhado ao racionalismo da modernidade e se pauta em medições, nas quais clandestinidades e rastros não cabem.

Como afirmamos no início desta discussão, movimentos de resistência e rompimento situam-se dialeticamente, permitindo que as diferenças emergjam na negociação, “com as estruturas de violência e violação que (as) produziram” (SPIVAK, 1994, p. 199).

Característicos do currículo e da tradução, estes movimentos através dos quais as culturas negociam com “a diferença do outro” (BHABHA, 2010), denunciam a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação e resistem, portanto, a toda e qualquer possibilidade de referência. Tradução e currículo encontram-se assim em vínculo direto a uma contraproposta política de evidenciar a alteridade que perpassa a reflexão sobre a cultura como atividade política de significação, de táticas que ‘burlam’, criam (CERTEAU, 1994) modos ‘não autorizados’ no cotidiano e propõem atravessamentos, traduções que estão no movimento de relação com o sujeito, no meio.

Certeau (op.cit.) propõe narrar o ‘homem ordinário’ que inventa o cotidiano de inúmeras maneiras, reforçando este pensamento de que professores e alunos inventam currículos todos os dias. Inventar, compor e criar são, decerto, formas de resistência ao poder como alerta Foucault:

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 1996, p. 241).

Esta resistência construída cotidianamente através da desinvenção e reinvenção de currículos, práticas, espaços tem sido por nós pensada a partir da proposta de um *inglês menor* em uma pedagogia menor no campo das línguas estrangeiras (ZAIDAN, 2013). Deleuze & Guattari (2003) se debruçam sobre a totalidade da obra de Kafka para propor o conceito de *literatura menor* do qual Zaidan (op. cit.) escava o conceito de *inglês menor*:

Menor, portanto, não é literatura ou língua de uma minoria oprimida; tampouco se pode dizer que seja a literatura ou a língua de uma minoria engajada com o objetivo de assaltar as formas da língua da maioria. Trata-se, sim, de um estado, de um devir, não numérico, um tratamento menor da variação no seio de qualquer língua, um uso revolucionário que se faz dela. O que constitui o menor em uma determinada língua – e aqui já apontamos a condição do WE – não é seu número estatístico (mesmo porque o inglês usado por não nativos seja estatisticamente maior do que entre os nativos), mas sua posição diante de relações assimétricas de poder que se estabelecem em uma estrutura arborescente, transcendente, privilegiadora da estrutura, do significante, do linguístico enquanto sistema fechado sobre si mesmo.

Menor é o uso que Kafka, judeu tcheco, faz do alemão, “contaminando-o”; é a literatura judaica em Praga ou em Varsóvia; é “o uso do inglês ou de qualquer língua em Joyce. Uso do inglês e do francês em Becket” (DELEUZE & GUATTARI, op. cit., p.43). O uso menor se dá, pois, no plano imanente variante de onde as constantes são arrancadas para constituir a língua maior, que se estabelece – esta última - no plano da representação e do decalque, como discutimos na seção anterior. Mas, enquanto a língua maior procede sempre por “exuberância e sobredeterminação e efectua todas as reterritorializações mundiais, o outro [o menor] procede à força de aridez e de sobriedade, de penúria prescrita, desenvolvendo a desterritorialização até o ponto em que só subsistem intensidades (ZAIDAN, 2013, p. 149).

A pedagogia menor que esta política de língua convoca inclui práticas que visibilizam e autorizam a língua materna dos sujeitos, erodindo as estruturas que estabelecem modos de dizer e, por consequência, modos de pensar, de fazer e de ser calcados em matrizes monolíticas para o cultural e o linguístico. Com Schuller, afirmamos

A didática é retirada do campo do universal e do total e jogada para o terreno da imanência, da possibilidade de criação. Não se trata da superação do velho pelo novo, de denúncia ou de um novo projeto de salvação. Versa, justamente, sobre algo bem mais modesto, até porque a escola moderna nasce no cruzamento de um poder pastoral e de uma razão governamental com a preocupação da condução das condutas. Uma instituição que nasce como instituição de confinamento, atravessada

por exercícios do poder disciplinar e biopolítico e que se faz nessa relação de imanência. Portanto, o que se busca não parte de um entendimento que nega toda essa constituição da escola e sua didática, mas traçar pequenos esburacamentos, arquitetar provisórias saídas, fazer escapes, alguns rasgos para podermos pensar e viver outras coisas (SCHULER, 2011, p.113).

De modos menores para nossas práticas *com* a escola depende a porosidade que imprimir-se-ão nas estruturas violentas em que ela se inscreve. Nossa vivência com as traduções cotidianas do projeto possibilitam recuperar os princípios elencados por Zaidan, em diálogo com Canagarajah (2009), para uma pedagogia menor no campo das línguas estrangeiras:

Tabela 3: Uma prática pedagógica menor (ZAIDAN, 2013, p. 194, baseada em CANAGARAJAH, 2009)

Grutas, tocas, caixotes, pacotes, raízes	Furos, poros, fendas, rasgos, linhas
Língua-alvo	Repertório
Língua e texto homogêneos	Língua e texto híbridos
Pertencer a uma comunidade	Pular de uma comunidade para outra
Foco nas regras e convenções	Foco nas estratégias
Acuidade (correção)	Negociação
Língua e discurso estáveis	Língua e discurso moventes
Língua baseada no contexto	Língua que transforma o contexto
Domínio de regras gramaticais	Consciência metalinguística
Texto e língua transparentes	Texto e língua opacos
Língua 1 como problema	Língua 1 como fonte

A tradução pela perspectiva de língua e pedagogia menores se constitui como vetor para as desobediências epistêmicas em face das violências que permeiam o cotidiano escolar. Zaidan nos lembra que

Educar para a “verdade” é a missão de uma pedagogia maior que, muitas vezes travestida de crítica, pode simplesmente acabar substituindo o logocentrismo por um grafocentrismo ou por qualquer outro centro. O inglês menor nos convoca a ensinar por sintomas, por intensidades, pelas percepções [...]. Uma pedagogia menor deve abandonar as fôrmas, privilegiar a pergunta, a dúvida, ensinar a “pensar por rizoma” (MATOS, op.cit.p.2). O que está em operação quando me valho de determinadas verdades ao ensinar? Que efeitos produzo quando insisto em referendar-me pela norma anglo-americana? Que sentidos circulam, que tensões se estabelecem no modo de propor – ou de impor – o currículo, o plano de aula, as provas? Que discurso atravessa minha advertência para que estudem para a prova? Que alteridades doméstico ao dizer (ou insinuar) que existe um inglês “lindo” ou um inglês “horível”? É dando corda à perguntação, dando linha, que abro saídas para uma pedagogia menor (...). Perguntação pelo funcionamento, pelo movimento, pelos efeitos e sintomas. Não pelas verdades, pelo suposto estatuto ontológico das línguas ou do que quer que seja. Como nos lembram Deleuze e Guattari, não é irreversível a condição de se estar preso no plano da representação arborificada que impede a movimentação das singularidades, ou seja, “se é verdade que o molecular opera no detalhe e passa por pequenos grupos, nem por isso ele é menos coextensivo a todo campo social, tanto quanto a organização molar.” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, vol. 3, p. 102)” (ZAIDAN, 2013, p.193).

A resistência está na escola todos os dias nos currículos criados, praticados, vividos. Nela se inscreve quem deseja pesquisar e “pensar por rizoma”, empreendimento contra a maré

produtivista que assola a universidade e respinga na sua relação com a escola. A resistência está nas (re)traduções que fazemos, solicitamos, afirmamos. Desconstruir o excesso de significação e de decifração que empobrece a vida na escola também é resistir assim como (tentar) ver e enxergar no *fazer-com* de Certeau (1994), compreendendo que a composição não se dá na invisibilidade, não necessariamente na aula, mas em consequência – ou apesar – dela. Eis a pista para uma pedagogia menor. Nas trilhas dos autores experimentados acima, resistir pode ser identificar menos, decifrar menos, compor mais, fazer *com*, acreditar na potência do erro, construir novas foices teóricas para as novas trilhas que serão sempre abertas e por onde poderemos sempre fugir.

*Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo pelo apoio ao projeto.

Referências

- ALMEIDA, S. R. G. *O legado da rememoração: traços e vestígios memoriais nas Américas*. Revista ALEA Rio de Janeiro. Vol. 15/1, 2013: p. 58-79.
- AQUINO, F. N.; ZAIDAN, J. C. S. M. Por uma Outra Pedagogia para Língua Adicional e Literatura: tradução como possibilidade de superação da cisão tecnicista. *PERcursos Linguísticos*, v. 6 n. 13, 2016: p. 11-21.
- BRITO, M. R.; RAMOS, M. N. C. Por Um Ensino e uma Aprendizagem-Acontecimento. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 31-47, jan./abr. 2014.
- BHABHA, H. Compromisso com a teoria. In: BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 118-.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- DALBEN, T. P. S. Tradução e Ensino-Aprendizado de Língua Inglesa: leitura e análise contrastiva como exercícios de construção de significados. In: ROCHA, L. H. P.; LINS, M. P. P. (Org.). *Revista (Con)textos linguísticos*. n. especial. Vitória, 2009: p. 135-144.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973: 79-80.
- _____. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001:92.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____; GUATTARI, F. *Kafka: para uma literatura menor*. Tradução e prefácio: Rafael Godinho. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 2003.

FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

_____; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *O Clichê e o Paradoxo do Tempo em Deleuze-Guattari: Pistas para pensar as dimensões éticas, estéticas e políticas do currículo e da formação Espaço do Currículo*. V.9, N.3, P. 512-518, 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*, São Paulo, Loyola. 1996.

LEVY, T. S. A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro. Ed: Civilização Brasileira. 2011.

MACEDO, E. *Currículo com espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006: p.285-96.

SOUZA, L. M. T. M. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V.A.. (Org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1, p. 1-250.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2010.

PAZ, O. *Tradução: literatura e literalidade*. Edição bilíngue (Traduzido por Doralice Alves de Queiroz) Belo Horizonte FALE/UFMG 2009.

ROSE, M. G. *Translation and Literary Criticism: translation as analysis*. Manchester: St Jerome Publishing. 1997.

SCHULER, B. Uma Didática Menor: questão de entradas e saídas. In: *Caderno de Notas 2: Rastros e Escriteiras*. Pp.105-124, 2011.

SERRES, M. *Filosofia Mestiça*. Trad. ESTRADA, Maria Ignez Duque. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1993.

SPIVAK, G. Quem reivindica a alteridade. In: HOLANDA, Heloisa. B. de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 53-75.

Z Aidan, J. C. S. M. Por um Inglês Menor: a desterritorialização da grande língua. *Tese de doutorado*. Campinas, 2013.