Revista CORALINA
ISSN 2675-1399

Dossiê *Estudos de Língua, Literatura e Interculturalidade*

AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS NO PROCESSO DE LEITURA CRÍTICA: UM MOVIMENTO DE (DES/RE)TERRITORIALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Repertoire expansion in the critical Reading process: (DE/RE) territorialization in meaning making

Barbra Sabota (UEG)
barbrasabota@gmail.com
ORCiD: 0000-0002-3100-259x

Hellen Steckelberg (UEG)
Hellen.steckelberg@aluno.ueg.br
ORCiD: 0000-0002-8965-7337

Resumo: Apesar de ser tomada como tácita, a leitura crítica apresenta desafios para estudantes universitárias/os. Neste artigo revisitamos uma proposta de leitura crítica e registro narrativo reflexivo desenvolvida durante o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) entre outubro de 2020 e março de 2022. As atividades foram realizadas no subnúcleo Pibid Inglês Anápolis cujo plano de trabalho previa o desenvolvimento de aulas de inglês a partir dos Letramentos Críticos e da estudos da multimodalidade. Compõem o material empírico deste estudo o portfólio mensal e o relato de experiência de uma bolsista do programa bem como as memórias sobre a experiência vivenciada por ela e a coordenadora do programa, que assinam este texto. Trata-se de um estudo autoetnográfico pós-qualitativo cujo material empírico foi rizomatizado em busca das des/reterritorializações provocadas durante a análise. Conclui-se que a leitura crítica pode fazer emergir saberes que extrapolam os campos acadêmicos e contribuem para o autoconhecimento e a formação humana.
Palavras-chave: Leitura crítica. Rizoma. Construção de sentidos.

Abstract: Even though critical reading is taken for granted it poses a huge challenge for college students. In this article we revisit a critical reading proposal followed by a reflexive narrative register of its findings along a teacher education program called Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) which ocurred at the state university of Goiás (Universidade Estadual de Goiás – UEG), from October, 2020 to March, 2022. The activities were developed in the Anápolis grouping whose focus was on developing English lessons from Critical Literacy studies and multimodality. The empirical material of this study comprises the monthly portfolio and the experience report of a fellow student in the program as well as the memories about the experience lived by her and the coordinator of the program, both of whom signed this text. This is a post-qualitative autoethnographic study whose empirical material was rhizomatized in search of the de/reterritorializations provoked during the analysis. It is concluded that critical

reading can bring out knowledge that goes beyond academic fields and contributes to self-knowledge and human formation.

Key words: Critical reading. Rhizome. Meaning making.

Palavras iniciais

Neste estudo buscamos problematizar como o processo de construção de sentidos ocorreu durante a leitura mediada de textos acadêmicos. Escrito a quatro mãos pelas participantes do processo mostramos como se deu o primeiro contato de uma leitora com a educação linguística crítica e os movimentos reflexivos que ela faz ao ser provocada por sua orientadora ao mediar as leituras. Objetivamos, portanto, discutir sobre a des/reterritorialização de sentidos construídos sobre a importância da leitura crítica para a ampliação de repertórios em atividades reflexivas desenvolvidas durante a participação das autoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), subprojeto de língua inglesa/Anápolis UnUCSEH -Nelson de Abreu Junior (2020-2022).

Esta foi a primeira participação de ambas no programa, no entanto, havia a confiança, por relatos de participantes anteriores, que a experiência seria significativa. A primeira autora, coordenadora do núcleo Pibid Inglês Anápolis, foi responsável pela divulgação do edital, seleção de bolsistas e apresentação de plano de trabalho. Devido a sua área de atuação acadêmica, a fundamentação do plano se deu a partir de leituras e vivências pautadas pela educação linguística crítica. Foram priorizadas leituras sobre letramentos críticos, multimodalidade, curadoria, produção e adaptação de materiais de uso didático que promovam a reflexão sobre linguagem como prática social. Neste estudo nos concentramos na problematização de textos sobre letramentos críticos e o ensino de inglês na contemporaneidade.

A segunda autora, bolsista Pibid, estava ansiosa por participar desta experiência formativa. À época, apesar de ser estudante do 4º período do curso de Letras, ela já tinha experiência como professora de inglês, devido a sua alta proficiência com a língua. Convém acrescentar que a segunda autora é especialista em Tradução e bacharel em direito. Enfatizamos isso a fim de estabelecer que o letramento acadêmico e a proficiência linguística não eram barreiras no processo de construção de sentidos. Ainda assim, como veremos adiante, o encontro com uma nova onto-epistemologia provocou

desestabilizações e encantamentos movimentando os saberes das duas de diversas maneiras culminando na escrita deste texto.

Aspectos metodológicos

Esta é uma pesquisa autoetnográfica, em que percorremos um caminho já realizado, revisitando de maneira reflexiva e exploratória os sentidos construídos buscando relacionar as praxiologias - um conjunto de saberes construído a partir do entrelace de teoria, prática, vivências, contexto sócio-histórico-político, emoções, reflexões - na expansão de repertórios. Nas palavras de Le Roux (2016), a autoetnografia oferece uma forma de dar voz a determinada experiência pessoal com o objetivo de expandir a compreensão sociológica (WALL, 2006), e, consequentemente, fornece oportunidades para ajudar pessoas a questionar e desafiar aspectos de seus próprios mundos e a si próprios, além de trabalhar no sentido de remodelar estes mundos, em geral para o benefício social. Podermos revisitar este material juntos é para nós um momento singular de aprendizagem conjunta e colaborativa – um privilégio acadêmico que compartilhamos neste registro.

Optamos pela abordagem pós qualitativa, pois nos interessa mobilizar diversos elementos semióticos nesta reflexão, deste modo acionamos sentimentos/emoções, questionamentos, problematizações e reflexões visando resgatar as relações com o texto enquanto revisitamos as condições objetivas da produção de leitura. St. Pierre (2014), precursora no estudo pós-qualitativo, recomenda abandonar a metodologia qualitativa humanista convencional, haja vista ela ir de encontro a ideia do novo, e, cita Lecercle, (2002, p. 27 apud St PIERRE, 2014, p. 20), para quem "a separação entre sujeito e objeto, pensamento e matéria, palavras e coisas, é uma ilusão da linguagem". Para St Pierre, trata-se de buscar uma onto-epistemologia que acolha diversas semioses para provocar entendimentos renovados de linguagem e de ser humano, os quais julgamos pertinente considerar.

Compõem o material empírico deste estudo: a) *narrativas* registradas em um portfólio mensal montado à época do Pibid, pela segunda autora neste texto, como requisito de registro de participação reflexiva às bolsistas – marcado no feminino pois o núcleo era composto apenas por mulheres. As narrativas no portfólio eram lidas e comentadas pela coordenadora da ação – primeira autora neste texto. Os comentários destinavam-se a mediar a atuação das bolsistas no programa, portanto, traziam elementos

para provoca-las a reflexão crítica: questões sobre o conteúdo das leituras e a relação com o contexto vivenciado, reflexões sobre o desempenho delas diante das leituras, sugestões de leituras complementares, orientações sobre como aprimorar os registros das reflexões etc.; b) reflexões sobre o eco das leituras realizadas no programa e sua vivência docente, registradas no *relato de experiência* entregue ao final do Pibid – narradas em 1ª pessoa do singular pela segunda autora e c) memórias resgatadas em conversas entre as duas autoras do texto quando da redação deste estudo – registradas na 1ª pessoa do plural. Essas fontes de material empírico foram rizomatizadas (analisadas por núcleo de discussão em seus entrelaces, convergências e divergências) seguindo o princípio da cartografia, tal como proposto por Deleuze e Guattari (1995).

Movimentos iniciais

Durante o Pibid Inglês Anápolis eram mantidas reuniões semanais nas quais estudávamos textos acadêmicos a fim de ampliar nossos repertórios sobre questões da educação linguística crítica que pudessem nos provocar a repensar nossas praxiologias. A cada encontro debatíamos as ideias principais e os pontos que mais impressionaram as bolsistas durante as leituras. Aos poucos fomos percebendo que as leituras eram repercutidas em suas atividades docentes (plano de aulas, elaboração de materiais didáticos e/ou avaliativos, por exemplo), mas que em grande medida repercutiam também em outras esferas da vida delas. Não raro surgiam relatos de situações cotidianas, dentro e fora da universidade, em que os temas problematizados em aula vinham à baila. Atribuímos isso ao modo como as perspectivas críticas, acompanhadas de esforços decoloniais, são capazes de transformar nossas percepções identitárias de constituição subjetiva, por isso nos referimos aos saberes constituídos a partir dela como onto-epistêmicos.

Neste artigo selecionamos alguns movimentos de des/reterritorialização para discutir a rizomatização provocada a partir da leitura e releitura de dois textos que tratam de letramentos críticos a partir da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica. Antes, contudo, compartilhamos o que entendemos por *territórios*. Segundo Deleuze e Guattari (1995), a imagem do rizoma explica a complexidade de um elemento de análise que se constitui na multiplicidade dimensional de um processo em constante devir. Ou seja, para

os autores, o rizoma é composto por linhas de entrada e saída, pontos de encontro, nós/emaranhados e espaços vazios. Estes elementos formam territórios instáveis e complexos que se transformam perante as incertezas, dúvidas, mudanças contingenciais em movimentos contínuos de desconstrução de verdades únicas e certezas positivistas (desterritorialização) e reconstrução de sentidos agregando e ressignificando novos saberes que passam a compor este território renovado (reterritorialização).

Afinal, o que é leitura crítica?

É comum a universitárias/os realizar leituras acadêmicas ao longo de seus cursos. Contudo, com certa frequência, nos deparamos com alunas/os surpresas/os ao descobrirem que existe uma leitura que considera outras camadas de composição textual para além das palavras a serem decodificadas. Uma leitura mais detalhada, mais demorada e que requer o acionamento de saberes múltiplos para sua compreensão. Um movimento de diálogo estabelecido com o texto, e não apenas a partir dele.

Em um momento inicial no Pibid tivemos um encontro alertando que seria esperado das bolsistas uma *leitura crítica*, ou seja, a leitura deveria contemplar reflexões sobre o contexto e escrita e leitura do texto, sobre o momento político atual em que o texto era lido e o motivo da leitura (por que o texto integrava o plano de trabalho do Pibid). Além disso, a coordenadora explicou que elas deveriam problematizar a leitura aos modos freireanos, ou seja, dialogar com o texto elaborando questões, traçando paralelos entre esta e outras leituras buscando intertextos multimodais, bem como exemplos vivenciais, entre outras possibilidades.

Na narrativa registrada no relato de experiência, percebemos como a leitura de Monte Mor (2017) foi tomada, a princípio, como trivial pela bolsista. Apesar da explicação inicial sobre os procedimentos para a leitura crítica, algumas das participantes do grupo do Pibid, dentre elas a que co-autora este estudo, consideravam que a atividade seria bem mais fácil do que de fato foi. Podemos atribuir isso, no caso da narrativa sob revisitação, à experiência prévia de leituras acadêmicas e à breve extensão do texto. Era a primeira leitura do plano de trabalho e o tempo era corrido para tantos afazeres. A tentação de ler o texto rapidamente falou mais alto, como vemos no relato que segue.

> Logo de início fui impactada por um texto de Walkyria Monte Mór, que li na fila do Banco do Brasil enquanto abria a minha conta para o recebimento da bolsa do programa, financiado pela CAPES. Entendi o

> texto superficialmente, e, como o de costume, achei que bastaria. Ledo engano!
>
> Durante o primeiro encontro, quando bombardeada por perguntas que exigiam de mim uma leitura crítica sobre o texto, entrei em verdadeiro desespero. Me senti incapaz e limitada. E mais, os meus colegas, "jovens inexperientes" à minha vista, tinham na ponta da língua cada virgula do texto que suscitava um questionamento. Sentimento de fracasso total da jovem senhora à beira dos quarenta anos.
>
> Esse foi o primeiro impacto que o PIBID lançou sobre mim, e esse "sacode" ocorreu ao longo de todo o programa. Sem dúvidas era o que eu precisava para sair da minha zona de conforto e alterar o rumo da minha história – em todos os aspectos possíveis e imagináveis. (Relato de experiência no Pibid – Hellen Steckelberg, março de 2022)

No momento de se expressar sobre a compreensão do texto e de fazer relações críticas sobre ele, emoções como medo, ansiedade, vergonha e insegurança paralisaram a bolsista. Isso pode ser parcialmente atribuído à educação bancária recebida nos anos anteriores de sua formação como leitora. Foram vivencias escolares que cobravam uma reprodução de conhecimentos que haviam sido transmitidos e nada que a impelisse a criar, relacionar, questionar, refletir, como nos convida Freire (1987). Uma leitura feita às pressas pode não contemplar tantas camadas de sentido. Sem dedicação à atividade de *aprender com* nos contentamos com a reprodução de ideias. A velocidade do mundo globalizado nos leva a consumir informação ao invés de construir sentidos para ampliar repertórios – entendidos aqui como saberes de diversas áreas e campos do conhecimento quais sejam: políticos, históricos, culturais, identitários, sociais, linguístico-estruturais, antropológicos, filosóficos entre outros.

Menezes de Souza (2019) argumenta que a vivência escolar deve auxiliar o/a aprendiz a transcender o óbvio, o senso comum e opor-se a práticas que sirvam a manutenção da estrutura da colonialidade, que mantem o sistema de opressão que nos aprisiona. A educação deve se dar em um espaço de acolhimento e questionamento do *tido como certo*, da história única e inquestionável, em um cenário de oportunidades para o desenvolvimento da imaginação. Se essas condições não estiverem presentes, não há aprendizagem que promova transformações sociais. Acionando Paulo Freire (1987), o autor explica que na educação bancária há somente reprodução e repetição envolvidas[1] fazendo com que enxerguemos o mundo somente pelos olhos dos outros, sem conseguir elaborar e expressar nossa leitura do mundo. Problematizar leituras da palavra-mundo nos

[1] Os textos em inglês citados neste artigo foram traduzidos pelas autoras.

permite girar o olhar para modos outros de construção de sentido e contar nossas próprias histórias.

Sulear como opção para decolonizar a práxis

Durante o diálogo estabelecido por meio do portfólio, começamos a construir uma visão mais próxima da que apresentamos agora neste estudo. Aquela compilação de narrativas e reflexões tornava-se um importante espaço de fala, ou seja, um local em que podíamos estabelecer uma relação de diálogo aberto, de escuta atenta e sensível não hierarquizada, tal como definido por Silvestre (2017). Foi por meio desses diálogos via portfolio que introduzimos em nossos horizontes a ser ampliados a ideia de *sulear* pensamentos. Em outras palavras, concluímos que era hora de abandonar os modos de pensar formatados pelo modelo da escola tradicional e começar a explorar quem somos, de onde falamos e o que objetivamos para nosso futuro profissional.

Freire (1992) se remete ao termo sulear aludindo a relação de subordinação, sobretudo em relação à produção de conhecimento e imposição de epistemologias geradas no Hemisfério Norte. Freire o cita a partir de Márcio Campos e estes parecem ser os primeiros registros de uso do termo no Brasil. Silva Júnior (2022), aponta que o termo sulear é semiotizado para opor-se ao fato de alinharmos nossos conhecimentos sempre com o que é produzido na Europa e/ou Estados Unidos. Como argumenta o autor, nortear remete ao pensamento dominante, que se apresenta e se impõe como referência universal tomado como sinônimo de superior. Para além de uma mudança de termos, quando utilizamos sulear estamos indo contra esta corrente, e nos colocando como protagonistas da nossa própria história. É, portanto, uma forma de resistência linguística que nos faz dialogar com os nossos, legitimando nossas histórias e reavivando nossos valores.

> Em algum feedback da professora Barbra sobre um texto que escrevi fui apresentada ao termo sulear, e posso dizer que experimentei, naquele momento, um dos maiores processos catárticos da minha vida, e foi, de fato, uma libertação.
>
> Quase pude ouvir correntes caindo ao chão! Senti uma leveza tão grande de me permitir ser quem sou, poder ser feliz em ter nascido onde nasci, de poder amar o que é naturalmente meu, a minha língua, o meu sotaque, o meu estado, o meu cerrado, o meu pequi... (Relato de experiência no Pibid – Hellen Steckelberg, março de 2022)

Naquele diálogo estávamos formando nosso próprio rizoma, nosso território, retomando o que discute Rezende et al (2020). Podemos dizer que não se limita ao espaço

físico. É também um espaço humano habitado, marcado pelas pessoas que vivem nele. Ou seja, o território compreende as relações de conhecimento, afetividade e identidade entre as pessoas que vivem em uma determinada localidade, ele integra as subjetividades haja vista ser parcialmente responsável pelo modo como as pessoas daquele espaço-tempo constroem sentidos. Para Rezende et al., (2020, p. 18), "[c]orpo, território, língua e cultura são indissociáveis. A primeira questão que devemos ter em mente é essa indissociabilidade." Pensar isso é especialmente significativo se desejamos desafiar a noção de autoridade sobre o texto escrito. Ao formularmos hipóteses, questionamentos, relações a partir das leituras que fazemos de um capítulo de livro, ou artigo, por exemplo, estamos nos deslocando nos saberes já construídos, relacionando a ideias que emergem das leituras e das vivencias e, tão importante quanto isso, estamos afirmando que o *texto* não é autoridade de onde buscamos saberes, tal como quem mata a sede em uma fonte, ele é *um* elemento, dentre tantos outros, neste movimento de des/reterritorialização.

Outro ponto que aventamos no processo de ampliação do olhar sobre esta nova visão de mundo é que ao longo dos 18 meses de convivência no Pibid Inglês Anápolis, a subjetividade das membros foi frequentemente evidenciada. A provocação realizada no momento que refletimos sobre nós mesmas/os transforma. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2015, p. 121),

> a subjetividade individual representa a constituição da história de relações sociais do sujeito concreto dentro de um sistema individual. O indivíduo, ao viver relações sociais determinadas e experiências determinadas em uma cultura que tem ideias e valores próprios, vai se constituindo, ou seja, vai construindo sentido para as experiências que vivencia. Este espaço pessoal dos sentidos que atribuímos ao mundo se configura como a subjetividade individual.

Desta forma, foi de extrema importância a tomada de consciência das bolsistas, em especial da que co-assina este texto, acerca do reconhecimento pessoal dos sentidos das coisas no mundo, fazendo com que pensamentos, ações e decisões saíssem do automático. Uma vez tomada a consciência dos esforços decoloniais, impossível retornar ao estado anterior, de verdadeiro torpor, diante dos acontecimentos da vida, bem como de nossa posição como seres pensantes no mundo. St. Pierre (2014), inspirada nas palavras de Foucault, relata que em suas aulas costuma dizer a suas/seus alunas/os que após abrirem-se a desafiar a estrutura do pensamento hegemônico, jamais serão as/os

mesmas/os. Para a autora, a prática de questionamento e problematização das normas e estruturas – e ousamos dizer, a prática da leitura crítica – é um caminho sem volta.

Ao explanar sobre o letramento crítico, Menezes de Souza (2011) nos lembra que o indivíduo passa a reconhecer o local em que está inserido, bem como a sua importância no mundo, assume seu protagonismo ao começar a tecer sua própria agência na leitura da palavra-mundo. Para o autor,

> o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprender a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 129)

Esta visão de leitura opõe-se a compreensão desta habilidade como algo receptivo e faz emergir a relevância de quem lê, porque o faz, em que contexto e com que motivações. Um texto nunca é o mesmo. Sempre que relido ou lido por outras pessoas assume novas possibilidades de leitura, o texto é um território em devir.

Na sequência, discutimos os movimentos de des/reterritorialização em duas leituras acadêmicas. Especificamente, nos referimos aos registros, trocas dialógicas e memórias quanto às impressões da experiência de leituras de: Monte Mor (2017) e Menezes de Souza (2011). Apresentamos em quadros os movimentos realizados durante e após a (re)leitura dos textos a fim de problematizar construtos e tecer nossas reflexões.

Desterritorializações e reterritorializações no processo de leitura crítica

Nesta seção buscamos localizar os movimentos realizados durante as leituras e como eles contribuem para a expansão de repertórios e desaprendizagem/reaprendizagem ao longo do processo de construção de sentidos.

A primeira leitura feita dentro do Pibid Inglês Anápolis foi o texto “Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica” de Monte Mór (2017). Em breves palavras, o texto levanta vários aspectos acerca da globalização e suas reverberações nas relações de comércio, na visão que temos sobre as tecnologias digitais e sobre o ensino-

aprendizagem de língua inglesa. Ao discutir os fenômenos da globalização em diversos níveis, a autora alerta contra uma visão acrítica do fenômeno. No quadro a seguir temos a comparação das leituras realizadas em dois momentos distintos, no início e ao final do programa.

Quadro 1 – Comparação entre leituras da bolsista referentes ao texto Monte Mor (2017)

Leitura em outubro de 2020	Leitura em março de 2022
Dia 06/10/2020 Hoje realizei duas atividades relacionadas ao PIBID: - Leitura e problematização do Texto "A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II – Monte Mór Realizei a leitura e achei o texto muito interessante, primeiramente porque colocou por terra vários conceitos que eu tinha arraigados em mim, como, por exemplo, da importância de aprender inglês apenas por motivo da globalização e pronto. A leitura mexeu muito comigo porque me fez compreender que aprender a língua inglesa tem alcances muito maiores, pois não só dá voz ao cidadão, mas amplia sem fronteiras a sua voz. Além disso, há a possibilidade de aprofundar estudos, além do conhecimento e compartilhamento de cultura foram pontos bem levantados na leitura. (Portfolio mensal – Hellen Steckelberg, outubro de 2020.)	Na primeira leitura pude absorver muito pouco, pois não entendia a visão exposta e nunca poderei dizer o suficiente o quanto fiquei assustada com a leitura e discussão deste material. Nem o título eu acertei ao transcrevê-lo no portfólio! Se a minha escrita estiver superficial e amena, pode saber que não houve paixão ou compreensão, e foi exatamente assim que me expressei sobre este texto no portfólio. Seria injusto dizer que não aprendi nada, porque fiz alguns comentários relevantes, como o fato de achar que inglês seria importante somente por motivo da globalização. Mas, ora! Se eu não conseguia nem enxergar o meu lugar no mundo, quiçá a importância do inglês aprendido e usado planalto central! Através desta leitura e de tantas outras, além das discussões em grupo, o questionamento que me rodeia é outro, para não dizer inverso: por que não aprender inglês fazendo uso da nossa cultura, da nossa história, de nossas experiências? Algo tão óbvio agora não passava por minha cabeça! Eu não conseguia sequer entender uma atividade que nos foi proposta no início do programa em que deveria dizer como eu gostaria de atuar como professora de inglês no interior de Goiás. Só conseguia pensar "Mas qual é a diferença de ensinar inglês aqui ou em qualquer outro lugar?!". (Relato de experiência no Pibid – Hellen Steckelberg, março de 2022)

Fonte: elaboração das autoras

É possível perceber que a visão pré-moldada de ensino de inglês que acompanhava a bolsista no início do projeto direcionando sua leitura inicial do texto. O texto dialogava com uma visão de mundo que não confrontava a norma. Por sua vez, o discurso ecoado na leitura ao final do projeto mostra-se ressignificado. Neste momento, a leitura que ela faz já incorpora as noções de sulear o ensino de línguas adicionais, levanta questões que pensam o texto a partir de nosso espaço, expande questionamentos apropriando ao nosso contexto. Em outras palavras, o território por onde esta leitura a levou havia sido desconstruído e reconstruído com a ampliação de elementos semióticos em sua complexidade.

A desterritorialização do inglês, discutida por Monte Mor (2017) a partir de Canagarajah (2005) havia sido completamente apagada da leitura inicial feita pela bolsista, já na leitura revisitando o texto a possibilidade de considerar que

> a posse da língua inglesa já não se concentra mais nos países falantes de língua inglesa. [...] considerando-se que ele [o idioma] tem sido usado em contextos multilíngues, "como segunda língua ou para comunicação entre não nativos. (MONTE MOR, 2017, p. 43)

aparece nos momentos em que ela se pergunta sobre a relevância de ensinar inglês em uma *cidade no interior de Goiás*, como Anápolis, por exemplo. Nossos corpos e territórios espaço-temporais estavam sendo incluídos nesta reterritorialização do texto e de seus saberes.

Foi ainda durante esta leitura que conseguimos discutir no Pibid como as aulas são espaços de comunicação multimodal, ou seja, estendem-se muito além da fala e da escrita (MONTE MOR, 2017). Comunicamo-nos também com nossos olhares, nossos gestos, nosso corpo e seus contornos, nossas emoções e o quanto as mostramos/reprimimos. A partir de uma percepção onto-epistêmica crítico-decolonial é possível ampliar os sentidos construídos em todos os momentos da aula pois nos lemos ao ler o mundo, e, portanto, não há distância ente *sala de aula* e *mundo real*, tudo é parte de um *continuum* com o qual aprendemos em devir.

A partir deste debate durante o encontro, a bolsista sentiu-se incomodada com sua leitura inicial e dedicou-se à releitura do texto, o que lhe rendeu uma nova entrada em seu portfólio. Em seu relato de experiência ela faz questão de mencionar como havia ampliado seu olhar sobre o tema.

> Compreendi que a construção de sentidos em outra língua abriria portas para o mundo, e, nas palavras constantes do portfólio de abril, "me fez compreender que aprender a língua inglesa tem alcances muito maiores, pois não só dá voz ao cidadão, mas amplia sem fronteiras a sua voz".
>
> E hoje, para mim, estes são uns dos principais motivos de se ensinar inglês na sala de aula: construção de sentidos, o exercício político e social da língua, com um foco distinto do há muito utilizado – distante da realidade do aluno e voltada exclusivamente à normatividade da língua.
>
> Esta releitura foi fundamental para me "sacudir" por diversos motivos. Primeiro, foi através dela que ouvi o termo "leitura crítica" e logo corri para a professora implorando socorro! Em decorrência disso, percebi que eu teria que dedicar muito mais do meu tempo para fazer as leituras do programa e que enfrentaria grandes dificuldades com elas, por ter muita teoria desconhecida e conceitos contrários aos que eu acreditava – pois eram os únicos que eu conhecia, graças a educação bancária que recebi ao longo da vida. Mas isso não foi motivo para me desanimar. (Relato de experiência no Pibid – Hellen Steckelberg, março de 2022)

Cabe ressaltar que esta mudança na compreensão da importância da (re)leitura e da dedicação aos estudos reverbera também uma transformação na percepção do conceito de tempo. Abandonamos a visão de tempo como medida moderno-colonial, monetizada pelo capitalismo parasitário em que vivemos, como nos alerta Bauman (2010) e passamos a entendê-lo em outro ritmo, permitindo que nos dediquemos à compreensão e à expansão dos sentidos da leitura. Este tema nos leva à próxima comparação de leituras realizadas pela segunda autora.

Desta vez a leitura solicitada era o texto "O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou Ética?", de Menezes de Souza (2011). Por meio de uma linguagem muito acessível e dialogando com sua/seu leitora/or, o autor inicia o texto problematizando a questão da globalização e como os professores devem estar atentos para as mudanças que vêm com ela. Por ter sido trabalhado na sequência do texto de Monte Mor (2017), as bolsistas, em especial a que co-autora este texto, já estavam mais alertas para o posicionamento crítico em relação ao tema, o que resultou em observações mais aprofundadas em seus portfólios, como veremos adiante.

No texto, o autor nos convida a repensar sobre a prática da leitura e relaciona mais uma vez com o uso de tecnologias digitais. Ele questiona, por exemplo, o motivo da reclamação de professoras/es sobre alunas/os que pouco leem e pouco escrevem, quando essas/es jovens passam grande parte de seus dias na frente do computador (e celulares, podemos acrescentar). Há nesta problematização um alerta para que repensemos nossos conceitos de leitura e escrita, bem como as práticas escolares de modo geral. A leitura linear – defendida e treinada em livros didáticos – é confrontada no texto. Para o autor, materiais didáticos que trazem significados herméticos e ensimesmados favorecem aulas descontextualizadas e pouco problematizadoras. Ainda neste texto a ideia de rizoma foi introduzida às bolsistas o que em muito ajudou a posterior compreensão deste modo de construir não apenas leituras alineares, mas também aulas e pesquisas. Para Menezes de Souza, a aprendizagem é apresentada de modo rizomático, fazendo relação com a complexidade do mundo contemporâneo. O texto estabelece uma metáfora para o ensino construído horizontalmente, e em devir – sem começo e nem fim –, em que o aprendizado é constante e sem forma definida, cabendo à/ao professora/or ouvir e mediar a expansão de repertórios.

Direcionamos a atenção neste momento para a transformação na percepção do conceito de tempo que se faz presente nos excertos que ora discutimos.

Quadro 2 – Comparação entre leituras da bolsista referentes ao texto Menezes de Souza (2011)

Leitura em novembro de 2020	Leitura em março de 2022
Dia 23/11/2020 - Leitura do texto a ser apresentado por meu grupo: "O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou Ética? Este foi o texto selecionado para o meu grupo apresentar. Mais um texto excepcional de Lynn Mário. *Eu tenho gasto muito tempo com as leituras*, tentando fazer uma leitura mais crítica. Preciso reaprender a ler para talvez recuperar a velocidade tradicional que eu possuía. As ponderações do autor foram extremamente reveladoras e mais uma vez me surpreendi com as informações trazidas. A questão do ensino tradicional é arraigada em mim, e preciso evoluir da mesma forma que o mundo evoluiu. Conforme ele vai discorrendo acerca do ensino utilizando a metáfora da árvore eu me vejo completamente naquela situação. A necessidade de começar da primeira página e ter que terminar na última. A necessidade de se aprender o que se julga básico até evoluir para o mais complexo... Eu já tinha observado este fato em algum momento de discussão, quando disse que ao estudar eu precisava entender toda e cada palavra em uma página de um livro em inglês para passar para a próxima, e vejo que isto é exatamente o que ele pretende tirar de nós. Essa necessidade de completude. Me senti muito mais confortável ao estudar e preparar a minha apresentação. (Portfolio mensal – Hellen Steckelberg, novembro de 2020.)	Me lembro como se fosse hoje quando realizei a leitura deste texto de Lynn Mário. Consegui levantar diversos questionamentos e extrair a mensagem do autor, que se tornou o ícone do Pibid aos meus olhos. Com a escrita de Lynn passei a identificar o modelo de ensino no qual estive inserida ao longo da vida, em situações bastante específicas, e, com isso, também enxergar de onde parti e por onde desejo caminhar, de forma muito mais nítida. Na leitura do portfólio consigo perceber que o aprendizado é um processo, pois, diversas palavras utilizadas não fazem mais parte do meu vocabulário, vez que vão de encontro com os movimentos experienciados. *Penso no tempo de forma completamente diferente, e o tempo dedicado à uma leitura bem feita, com compreensão, que me permite ampliar os horizontes, jamais pode ser considerado como "tempo gasto".* Completamente injusto este julgamento. [...] Hoje eu consigo realizar uma leitura sem focar nos resultados imediatos que ela poderá me trazer. Agora vejo minhas leituras como um passeio gostoso, sem destino certo, em que a cada esquina o encantamento surge. E eu me deixo levar... Lendo o meu comentário no portfólio de novembro de 2020 consigo perceber a paixão que motiva e impulsiona, não só no redescobrir, mas também em reconhecer o desenvolvimento pessoal em tão curto espaço de tempo. Me dediquei! (Relato de experiência no Pibid – Hellen Steckelberg, março de 2022)

Fonte: elaboração das autoras – grifo nosso.

Um mês é o tempo cronológico que distancia esta leitura da do texto anterior. Contudo, o movimento de se entregar a leitura e se permitir desconstruir ideias pré-concebidas começa a ocupar um espaço-tempo diferente para a bolsista. Ao revisitar seu portfólio ela percebe que o tempo, antes considerado como algo que se gasta – e que, portanto, se esvai, acaba – agora assume a acepção de cuidado, *dedicado*. A emoção em reler seus registros e acompanhar o próprio crescimento se traduz em orgulho de suas conquistas, uma mudança na autoimagem em relação ao primeiro excerto trazido neste artigo em que a frustração e o fracasso emergiam na escrita. Isso nos leva a considerar que a leitura crítica e o movimento de registrar e resgatar estes registros narrativos proporcionam transformações subjetivas e não apenas acadêmicas. A leitora de março de

2022 se distancia daquela pessoa apressada que estudava na fila do banco. Ela agora percebe que a aprendizagem requer uma dedicação especial, que é um trabalho árduo, porém recompensador. O imediatismo (tempo do consumo) cedeu lugar à reflexão (tempo da construção de sentidos) o que favorece uma outra forma de ser e estar no mundo.

Importante destacar que esses saberes não se encerraram na universidade, mas passaram a reverberar nas vivências. Tornamo-nos mais pacientes com o tempo de aprendizagem de cada uma/um e passamos a apreciar os momentos em que percebemos as nossas transformações e ampliações de repertórios. O movimento de revisitar narrativas nos proporciona este olhar para si, o que nos tem sido muito valioso. Hellen rememora momentos em que passou a discutir assuntos sensíveis com sua família problematizando pensamentos hegemônicos e, por vezes, preconceituosos, mesmo quando eles ocorrem em tom jocoso. Ela observa que há intenção em todo discurso e se dispõe a tentar desconstruir essas ideias atuando como educadora crítica em todos os contextos, sem que haja um sujeito cindido com um papel a ser performado em cada ambiente. Barbra percebe que suas propostas pedagógicas ecoam para além de seus projetos o que a faz seguir esperançando e acreditando que a educação transforma as pessoas.

Ambas aprendemos que o tempo entre as (re)leituras é importante porque vários outros sentidos são construídos e vão se emaranhando ao longo do caminho. Entendemos que no retorno ao texto e aos registros entrelaçamos mais saberes, ressignificamos construtos e vivências que nos transformam como seres humanos. Espalhamos nosso rizoma e reconstruímos territórios o que reverbera em nossas novas leituras e até mesmo na releitura do mesmo texto, haja vista que este movimento renova nosso olhar sobre o texto, pois ao revisitá-lo também já somos outras/os.

Aprendemos com este exercício de leitura crítica que diversos questionamentos sobre o texto em nós e no mundo não serão imediatamente respondidos, e está tudo bem. O processo de descoberta, redescoberta e compreensão gradual, além de todo movimento que ocorrerá a partir das provocações sofridas, serão combustível para o prosseguimento da jornada, sem destino certo ou tempo determinado.

Rememorar esta experiência nos proporcionou revisitar momentos de trocas significativas que ocorreram durante o Pibid e nos faz perceber que nossa expectativa

quanto ao programa era acertada. Que bom que persistimos a despeito das dificuldades e desafios enfrentados.

Palavras finais

Neste artigo buscamos evidenciar como o exercício da leitura crítica nos proporcionou momentos de descoberta e compartilhamentos importantes para nosso amadurecimento pessoal e profissional. O exercício de registrar em narrativas o processo de estudos e reflexões no Pibid nos oportunizou ainda este momento de revisitar aqueles momentos grafados por escrito que acionaram nossas memórias, inclusive as afetivas.

As leituras que fazemos, tal como alertou St Pierre (2014) não são mais ingênuas, é impossível *desver* as intenções, os discursos engendrados, os elementos paratextuais, os aspectos histórico sociais que acompanham cada texto, quer acadêmico ou não, quer verbal ou não verbal. A cada conversa, a cada programa televisivo, a cada aula ministrada, percebemos os silêncios e os gritos, os excluídos e os privilegiados, os emaranhados e as linhas do rizoma. A relevância da leitura crítica, sobretudo a partir dos esforços decoloniais, emergiu das discussões do Pibid e ecoaram para outros territórios de nossas vidas.

Pudemos nos reencantar com o processo e expandir ainda mais nossos rizomas durante a escrita deste artigo. Repensamos alguns posicionamentos, questionamos nossos registros, revisitamos nossas memórias, desaprendemos e reaprendemos sobre a docência o que nos leva a refletir que este movimento também é um devir. Sempre haverá outra percepção destes registros e sempre poderemos aprender um pouco mais com eles. Esperamos que você, leitora/or, também consiga repensar sua relação com a leitura crítica de textos, sejam eles acadêmicos ou não.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia:** uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CANAGARAJAH, Suresh, **Translingual Practice as Spatial Repertoires:** Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. Applied Linguistics. N. 1, vol. 25. Oxford University Press 2018. doi:10.1093/applin/amx041.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Introdução: Rizoma**. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Neto. v.1, ed.34, 1995. Disponível em: <http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf>. Acesso em: 25.jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

LE ROUX, Cheryl S. **Exploring rigour in autoethnographic research**, International Journal of Social Research Methodology, 2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. Multilingual Margins, 2019. P. 9-13.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Orgs). **Formação "Desformatada": Práticas com Professores de Língua Inglesa.** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 128-140.

MONTE MÓR, Walkyria. **Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica**. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO- MARQUES Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Org.). A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - Volume II. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2012, v. II, p. 23-50.

REZENDE, Tânia Ferreira, SILVESTRE, Viviane Pires Viana, PESSOA, Roseane Rocha, SABOTA, Barbra, SILVA, Valéria Rosa da., SOUZA, Laryssa Paulino de Queiroz, (2020). **Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende.** Gláuks - Revista De Letras E Artes, 20(1), 15–27. Disponível em https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. **Sulear**. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (Orgs.). Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas:** teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane. P. V.; DA SILVA, Michael. D. R.; SABOTA, Barbra. **Materiais Didáticos de Língua Estrangeira Sob o Viés das Perspectivas Críticas na Educação Linguística**: um Estudo pela Ótica dos Três Mundos. **Línguas & Letras**, *[S. l.]*, v. 20, n. 46, 2019. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22040.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. **Post Qualitative Inquiry**, Keynote Lecture Australian Association of Research in Education, New Zealand Association for Research in Education, 2014.