



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**ROSYANNE LOUISE AUTRAN LOURENÇO**

**OLHO MÁGICO**

**A competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade**

Brasília - DF

2018

**ROSYANNE LOUISE AUTRAN LOURENÇO**

**OLHO MÁGICO**

**A competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Brasília - DF

2018

L892o Lourenço, Rosyenne Louise Autran  
Olho mágico: a competência leitora em espanhol como  
língua estrangeira pelo olhar da complexidade / Rosyenne  
Louise Autran Lourenço; orientador Augusto César Luitgards  
Moura Filho. -- Brasília, 2018.  
229 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2018.

1. Teoria da complexidade. 2. Competência leitora. 3.  
Representação fractal. 4. Espanhol língua estrangeira. 5.  
Competência comunicativa. I. Moura Filho, Augusto César  
Luitgards, orient. II. Título.

**ROSYANNE LOUISE AUTRAN LOURENÇO**

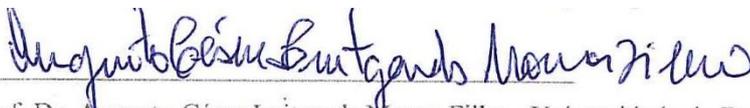
**OLHO MÁGICO**

**A competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade**

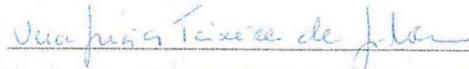
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Defendida e aprovada em 13 de abril de 2018.

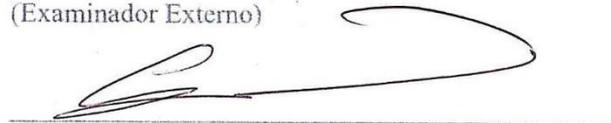
Banca examinadora formada pelos professores:



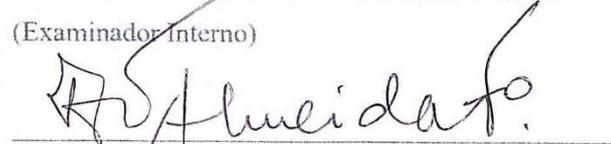
Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho - Universidade de Brasília  
(Orientador)



Profª. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
(Examinador Externo)



Prof. Dr. Yûki Mukai - Universidade de Brasília  
(Examinador Interno)



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Universidade de Brasília  
(Examinador Suplente)

*A minha filha querida, fonte de luz que me  
inspira a viver.*

## AGRADECIMENTOS

Certa vez li que a vida sempre nos exige movimento e que para sermos o que sempre fomos, é preciso fazer diferente. E a diferença nasce da participação muito peculiar de cada um que compartilha seus momentos conosco. Por isso, quero brindar a colaboração de todos aqueles que, generosamente, me ajudaram a construir esta dissertação, desde o seu comecinho.

Primeiramente, agradeço à própria Vida por esta oportunidade de aprendizagem, pela força que me impulsionou à realização deste trabalho e pela possibilidade de crescimento como ser humano ao longo de todo esse processo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, por ter aceito o desafio de me acompanhar nesta empreitada, pelas infindas horas de orientação e de muita conversa, pela paciência da escuta e pela sabedoria das palavras.

Agradeço à Prof. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva e ao Prof. Dr. Yûki Mukai pelas críticas sempre construtivas que alicerçam a minha trajetória de aperfeiçoamento acadêmico.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho por sua incansável luta pela epistemologia da área da Linguística Aplicada, especialmente no âmbito da aquisição/aprendizagem e do ensino de línguas.

Agradeço a minha família amada pelo trabalho nos bastidores: ao companheiro Rubens Gabriel, pelo apoio logístico; a minha irmã Lysianne, pelo auxílio com a estética fractal da pesquisa; a minha mãe, Sandra Maria, que sempre achava tudo, literalmente, muito complexo, e a minha filha, Rachel Louise, que, desde o início me dizia que ia dar tudo certo. E deu!

Aos meus amigos filósofos de *Nova Acrópole* que me estimulam à reflexão constante. Aos colegas de jornada no Colégio Militar de Brasília. A minha querida Zélia que me ensinou a desatar os nós da vida e a formar novos e saudáveis laços de amizade comigo mesma.

Sou grata aos amigos que fiz ao longo do percurso da minha formação continuada, por compartilharem comigo aulas, textos, comentários, resenhas, críticas, lanches, intervalos, trabalhos, artigos, seminários, livros, dicas, horas ao telefone, lágrimas e... risadas, muitas risadas!

A você, meu leitor, que, com o olhar atento, movimenta os sentidos deste texto, mantendo-o sempre em construção.

Enfim, a todos vocês, queridos professores, amigos e familiares, que fizeram e ainda fazem a diferença neste momento tão importante em minha vida, o meu *muito obrigado!!*

*Nada está parado; tudo se move, tudo vibra.*

(III Princípio Hermético, o Princípio de  
Vibração – **O Caibalion**)

*É impossível entrar no mesmo rio duas vezes.  
As águas já são outras, e nós já não somos os  
mesmos.*

(Heráclito de Éfeso, filósofo grego)

## RESUMO

A pesquisa relatada nesta dissertação possui o objetivo de analisar, à luz da teoria da complexidade, a conformação e o padrão de comportamento da competência leitora fractalizada ao longo do processamento da leitura de texto impresso em língua espanhola. Participam dessa pesquisa duas professoras em formação inicial em Letras Espanhol, de instituição pública de ensino superior da região centro-oeste do país. A justificativa da pesquisa reside na falta de convergência entre conceituações concernentes ao construto da competência leitora, encontrada na revisão bibliográfica realizada para este estudo. Aportes teóricos basilares da área da Linguística Aplicada que fundamentam esta dissertação referem-se à teoria da complexidade (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), aos modelos de leitura referenciados pela literatura, incluídas as propostas à luz da teoria da complexidade (COSCARRELLI, 2003; COSCARRELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; KLEIMAN, 2004, 2011; LEFFA, 1999; MEURER, 2008; PARKES, 1997; ZAINAL, 2003) e à conceituação e caracterização do construto da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, [1993] 2013, 2015; BACHMAN, 1990; CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; CANTERO, 2008; CELCE-MURCIA, 2007; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995; CHOMSKY, 1965; DELL HYMES, 1972; SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009). Metodologicamente, a pesquisa apresentada nesta dissertação caracteriza-se por ser qualitativa, de base interpretativista, naturalista e de cunho etnográfico (CHIZOTTI, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999; MOITA LOPES, 1994; PATTON, 2002). A coleta de registros (BAZARIM, 2008) realizou-se por meio da utilização de quatro instrumentos: observação participante (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; ERICKSON, 1991; KAWULICH, 2005); notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; McKERNAN, 1999); entrevistas semiestruturadas (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006) e protocolos verbais (AFFLERBACH; JOHNSTON, 1984; COHEN, 1987, 2013; ERICSSON; SIMON, 1980, 1987; KASPER, 1998). Para a análise dos dados utilizou-se o método da cristalização (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005). Os resultados apontam evidências da fractalidade da competência leitora em relação à competência comunicativa; peculiaridades nas interações entre os seus subsistemas constitutivos, sugerindo distintos padrões de comportamento, e, nesse âmbito, a relevância das ações dos subsistemas motivacional e metacognitivo, resultando a imprevisibilidade no comportamento da competência leitora. Com base nesses resultados, esta dissertação propõe uma nova perspectiva

de estudo da competência leitora que venha a auxiliar os docentes de línguas na resolução das suas próprias dificuldades leitoras e no suporte aos problemas de leitura dos seus alunos.

**Palavras-chave:** Teoria da complexidade. Competência leitora. Representação fractal. Espanhol língua estrangeira. Competência comunicativa.

## ABSTRACT

The present research aims to analyze, in the light of complexity theory, the conformation and behavioral pattern of fractalized reading competence throughout the processing of printed text reading in Spanish foreign language. This study includes two beginner teachers coursing pre-service teacher education in Spanish Major at a public institution in the central-western region of Brazil. This research is warranted based on the lack of convergence among conceptualizations concerning the construct of reading competence found in the review of the literature accomplished for the present study. The basic theoretical contributions related to the area of Applied Linguistics which ground this study are concerned to the complexity theory (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), the reading models referred in the literature, including proposals from the perspective of the complexity theory (COSCARELLI, 2003; COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; KLEIMAN, 2004, 2011; LEFFA, 1999; MEURER, 2008; PARKES, 1997; ZAINAL, 2003) and the conceptualization and characterization of communicative competence construct (ALMEIDA FILHO, [1993] 2013, 2015; BACHMAN, 1990; CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; CANTERO, 2008; CELCE-MURCIA, 2007; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995; CHOMSKY, 1965; DELL HYMES, 1972; SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009). Regarding the methodological framework, this is a qualitative, interpretative, naturalistic and ethnographic-based research (CHIZOTTI, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999; MOITA LOPES, 1994; PATTON, 2002). Four methods were used to collect data: participant observation (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; ERICKSON, 1991; KAWULICH, 2005); field notes (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; McKERNAN, 1999); semi-structured interviews (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006) and verbal protocols (AFFLERBACH; JOHNSTON, 1984; COHEN, 1987, 2013; ERICSSON; SIMON, 1980, 1987; KASPER, 1998). Data analysis was carried out using the method of crystallization (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005). The obtained results point to evidences of fractality of reading competence in relation to communicative competence; to peculiarities in interactions among the subsystems suggesting different patterns of reading competence behavior and to the relevance of motivational and metacognitive subsystems actions in interactions among other subsystems which enhances the presence of unpredictable reading competence behavior. In conclusion, this research proposes a new perspective on the

study of reading competence that may aid language teachers in solving their own reading difficulties and also supporting their students' reading problems.

**Keywords:** Complexity theory. Reading competence. Fractal Representation. Spanish foreign language. Communicative competence.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar, a la luz de la teoría de la complejidad, la conformación y el patrón de comportamiento de la competencia lectora fractalizada durante el procesamiento lector de texto impreso en lengua española. En ella, participan dos profesoras en formación inicial en Letras Español de una institución pública de enseñanza superior ubicada en el centro oeste de Brasil. La justificación de la investigación reside en la falta de convergencia entre las concepciones concernientes al constructo de la competencia lectora encontrada en la revisión bibliográfica realizada en este estudio. Los aportes teóricos pilares del área de la Lingüística Aplicada que fundamentan este trabajo provienen de la teoría de la complejidad (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), de los modelos de lectura referenciados por la literatura, incluidas las propuestas complejas (COSCARRELLI, 2003; COSCARRELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; KLEIMAN, 2004, 2011; LEFFA, 1999; MEURER, 2008; PARKES, 1997; ZAINAL, 2003) y de la conceptualización y caracterización del constructo de la competencia comunicativa (ALMEIDA FILHO, [1993] 2013, 2015; BACHMAN, 1990; CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; CANTERO, 2008; CELCE-MURCIA, 2007; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995; CHOMSKY, 1965; DELL HYMES, 1972; SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009). Metodológicamente, esta investigación se caracteriza como cualitativa, interpretativa, naturalista y de cuño etnográfico (CHIZOTTI, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999; MOITA LOPES, 1994; PATTON, 2002). La recolección de registros (BAZARIM, 2008) se realizó con el uso de cuatro métodos: observación participante (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; ERICKSON, 1991; KAWULICH, 2005); notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; McKERNAN, 1999); entrevistas semiestructuradas (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006) y protocolos verbales (AFFLERBACH; JOHNSTON, 1984; COHEN, 1987, 2013; ERICSSON; SIMON, 1980, 1987; KASPER, 1998). Para el análisis de los datos se utilizó el método de la cristalización (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005). Los resultados alcanzados señalan la evidencia de la fractalidad de la competencia lectora en relación con la competencia comunicativa; la peculiaridad de las interacciones entre sus subsistemas constitutivos implicando distintos patrones en su comportamiento y la relevancia de las acciones de los subsistemas motivacional y metacognitivo en las interacciones establecidas, lo que resultó la imprevisibilidad en el comportamiento de esa competencia. Por último, este

trabajo propone una nueva perspectiva de estudio de la competencia lectora que apoye a los docentes de lenguas en la resolución de sus propias dificultades lectoras y en el soporte a los problemas de lectura de sus alumnos.

**Palabras clave:** teoría de la complejidad. Competencia lectora. Representación fractal. Español lengua extranjera. Competencia comunicativa

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A curva de Koch .....	35
Figura 2 - Aninhamento dinâmico dos SAC da ASL e da leitura .....	39
Figura 3 - Fluxo de informação multidimensional no SAC de leitura.....	45
Figura 4 - Modelos de CC: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (2007)	55
Figura 5 - Representação fractal de CC de Cantero (2008) .....	57
Figura 6 - Modelo complexo de CC: Estrela Comunicativa de Cantero (2008) .....	58
Figura 7 - CC vista por dentro .....	59
Figura 8 - Aninhamento dinâmico de sistemas complexos no SAC da ASL.....	62
Figura 9 - Representação fractal da CLe da leitora-agente Catarina.....	143
Figura 10 - Representação fractal da CLe da leitora-agente Aysha .....	181

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atributos dos sistemas complexos .....	31
Quadro 2 - Tipos de atratores.....	32
Quadro 3 - Composição das estratégias diretas de aprendizagem.....	84
Quadro 4 - Processo de análise por meio da cristalização dos dados .....	92
Quadro 5 - Condições iniciais dos SAC da ASL e da leitura de Catarina e de Aysha .....	115
Quadro 6 - Planos de aula: características gerais do SAC da leitura em ELE da turma .....	117
Quadro 7 - Subsistemas em interação no SAC da leitura das leitoras-agentes .....	123
Quadro 8 - CLe fractalizada de Catarina: subsistemas atuantes na leitura do 1º§ .....	124
Quadro 9 - Conformação da CLe fractalizada da leitora-agente Catarina.....	140
Quadro 10 - Composição interacional da CLe fractalizada de Catarina.....	148
Quadro 11 - Representação dinâmica dos movimentos da CLe fractalizada de Catarina .....	150
Quadro 12 - CLe fractalizada de Aysha: subsistemas atuantes na leitura prévia ao 1º§ .....	155
Quadro 13 - Conformação da CLe fractalizada da leitora-agente Aysha .....	177
Quadro 14 - Representação dinâmica das CLe fractalizadas de Catarina e Aysha .....	181
Quadro 15 - Composição interacional da CLe fractalizada de Aysha.....	188
Quadro 16 - Representação dinâmica dos movimentos da CLe fractalizada de Aysha.....	190
Quadro 17 - CLe fractalizadas de Catarina e de Aysha após a realização dos PVr.....	190
Quadro 18 - Paralelo na caracterização das CLe fractalizadas das leitoras-agentes .....	197

## LISTA DE SÍMBOLOS

### Convenções de transcrição dos registros orais

(Baseadas em Marcuschi, 2010, com adaptações)

Símbolo	Descrição
[...]	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
(( ))	Comentários ou informações do analista
“ ”	Discurso direto
:	Alongamento de vogal
::	Alongamento maior de vogal
(+)	Pausa
(++)	Pausa prolongada
(+++)	Pausa muito prolongada
/.../	Interrupção da fala pelo(a) entrevistado(a)
/	Parada brusca
( )	Dúvidas ou suposições. Transcrição incompreensível
<b>Reduplicação de letra ou sílaba</b>	Repetições
<b>MAIÚSCULA</b>	Ênfase na voz
<i>Itálico</i>	Enunciados em LE ou referentes ao contexto de ELE (topônimos, personagens da obra literária, palavras emportunhol)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.....	Aysha
AELin.....	Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas
ASL.....	Aquisição de Segunda Língua
C.....	Catarina
CLC.....	Competência linguístico-comunicativa
CLe.....	Competência leitora
CTx.....	Competência textual
ELE.....	Espanhol como língua estrangeira
EM.....	Ensino Médio
ES.....	Entrevista semiestruturada
L1.....	Primeira língua
L2.....	Segunda língua
LA.....	Linguística Aplicada
LD.....	Livro didático
LE.....	Língua estrangeira
LI.....	Língua inglesa
LM.....	Língua materna
NC.....	Notas de campo
NCr.....	Notas de campo reflexiva
OP.....	Observação participante
P.....	Pesquisadora
PV.....	Protocolo verbal
PVc.....	Protocolo verbal concomitante
PVr.....	Protocolo verbal reflexivo
SAC.....	Sistema adaptativo complexo
TC.....	Teoria da complexidade
TEPOE.....	Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - ABRINDO O INVÓLUCRO DO OLHO MÁGICO .....</b>	<b>21</b>
1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	21
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	22
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	23
1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	25
1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	25
1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....	26
1.6.1 Marco teórico .....	26
1.6.2 Metodologia de pesquisa.....	26
1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	27
<b>CAPÍTULO 2 - DEFININDO AS LENTES DE OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
2.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE: ALGUNS PRECEDENTES.....	29
2.1.1 Sistemas complexos: conceito e caracterização .....	30
2.1.2 Noções de emergência e de fractalidade .....	34
2.1.2.1 A noção de emergência do SAC .....	34
2.1.2.2 A noção de fractal na TC.....	35
2.1.3 AELin à luz da TC - Interpretações possíveis .....	36
2.1.3.1 Língua(gem) como SAC.....	36
2.1.3.2 ASL como SAC .....	37
2.1.3.3 Leitura como SAC.....	38
2.2 MODELOS DE LEITURA .....	39
2.2.1 Leitura - Traços históricos de um construto.....	39
2.2.2 Leitura: produto e processo .....	40
2.2.3 Modelos de leitura .....	41
2.2.3.1 Modelo ascendente de leitura ( <i>bottom-up</i> ) .....	42
2.2.3.2 Modelo descendente de leitura ( <i>top down</i> ) .....	42
2.2.3.3 Modelos interacionais de leitura .....	43
2.2.3.3.1 Modelos sociointeracionais .....	44
2.2.3.4 Modelos complexos de leitura .....	44
2.3 AS PESQUISAS EM LEITURA EM L1/LM E EM L2/LE .....	47
2.3.1 Considerações terminológicas: LM/L1, L2/LE .....	47

2.3.2 Breve contextualização das pesquisas em leitura .....	49
2.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: EVOLUÇÃO DE UM CONSTRUTO .....	52
2.4.1 Conceito clássico de competência: Chomsky (1965) .....	52
2.4.2 Competência comunicativa (CC): Dell Hymes (1972) .....	52
2.4.3 Arcabouço da CC: Canale e Swain (1980) e Canale (1983) .....	53
2.4.4 Modelo de CC: Bachman (1990).....	54
2.4.5 Novos modelos de CC: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (2007) .....	55
2.4.6 Modelo de CC à luz da TC: Cantero (2008) .....	56
2.4.7 CC vista por dentro: Souto Franco e Almeida Filho (2009) .....	58
2.4.8 CC e a representação fractal da CLe.....	60
2.5 FINALIDADE DO TEXTO NA LEITURA EM L2/LE.....	62
<b>CAPÍTULO 3 - ESCOLHENDO AS FERRAMENTAS .....</b>	<b>65</b>
3.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	65
3.1.1 Postura da pesquisadora.....	68
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	68
3.2.1 Contexto de pesquisa .....	68
3.2.2 Participantes de pesquisa .....	69
3.2.3 Princípios éticos da pesquisa.....	71
3.3 ENTRADA EM CAMPO.....	72
3.3.1 Registros e dados de pesquisa .....	72
3.3.2 Procedimentos de coleta de registros.....	72
3.3.2.1 Observação participante: conceituação e caracterização .....	72
3.3.2.2 Postura do observador participante .....	73
3.3.2.3 Vantagens da e limitações à observação participante.....	73
3.3.3 Notas de campo: conceituação e caracterização.....	75
3.3.3.1 Vantagens das e restrições às notas de campo .....	75
3.3.4 Entrevistas: conceituação e caracterização.....	76
3.3.4.1 Tipologia das entrevistas .....	76
3.3.5 Protocolo verbal: conceituação e caracterização .....	77
3.3.5.1 Categorização do PV .....	77
3.3.5.2 Vantagens do e limitações ao PV .....	78
3.3.5.3 Percurso dos procedimentos de coleta de registros .....	79

3.4 CATEGORIZAÇÃO DOS SUBSISTEMAS CONSTITUTIVOS DA CLE FRACTALIZADA.....	80
3.4.1 O sistema dos conhecimentos.....	80
3.4.1.1 O subsistema da CLC em LM e em L2/LE.....	81
3.4.1.2 A tradução no caso de línguas cognatas .....	82
3.4.1.3 O subsistema das estratégias de leitura.....	83
3.4.1.4 O subsistema do <i>schemata</i> .....	85
3.4.2 O sistema das atitudes.....	85
3.4.2.1 O subsistema da metacognição .....	86
3.4.2.2 O subsistema da motivação.....	87
3.4.2.3 O subsistema da ansiedade .....	88
3.4.3 Texto autêntico: <i>Medio siglo a la sombra de Macondo</i> .....	89
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	90
3.5.1 Cristalização: conceituação e caracterização.....	90
3.5.2 Categorização da cristalização .....	92
3.5.3 Vantagens e limitações da cristalização .....	93
<b>CAPÍTULO 4 - INSTALANDO O OLHO MÁGICO.....</b>	<b>94</b>
4.1 A ECOLOGIA DOS LEITORES-AGENTES.....	94
4.1.1 Considerações iniciais.....	94
4.1.2 Entrevistas semiestruturadas (ES) .....	95
4.1.2.1 ES da leitora-agente Catarina.....	96
4.1.2.1.1 Conhecimentos linguísticos em LE.....	96
4.1.2.1.2 Formação acadêmico-profissional: experiências de aprendizagem e de leitura em ELE .....	98
4.1.2.1.3 Práticas leitoras habituais .....	101
4.1.2.2 ES da leitora-agente Aysha.....	104
4.1.2.2.1 Conhecimentos linguísticos em LE.....	104
4.1.2.2.2 Formação acadêmico-profissional: experiências de aprendizagem e de leitura em ELE .....	105
4.1.2.2.3 Práticas leitoras habituais .....	108
4.1.2.3 SAC da ASL e da leitura: análise comparativa das condições iniciais das leitoras-agentes Catarina e Aysha.....	112
4.1.3 Observação participante (OP) e notas de campo (reflexivas) (NC/NCr) .....	116

4.1.3.1	Condições iniciais do SAC da leitura em ELE da turma .....	118
4.1.3.2	Plano de aula de Catarina: tratamento do SAC da leitura.....	120
4.1.3.3	Plano de aula de Aysha: tratamento do SAC da leitura .....	121
4.2	PROTÓCOLOS VERBAIS CONCOMITANTE (PVC) E REFLEXIVO (PVR) .....	123
4.2.1	PVc da leitora-agente Catarina.....	123
4.2.2	PVr da leitora-agente Catarina .....	135
4.2.3	CLe fractalizada em ELE da leitora-agente Catarina: subsistemas constitutivos..	140
4.2.4	CLe fractalizada da leitora-agente Catarina: interações entre subsistemas .....	144
4.2.5	Pontos críticos: conceito e caracterização da noção de limite do caos .....	150
4.2.5.1	CLe fractalizada da leitora-agente Catarina: pontos críticos e limite do caos	151
4.2.6	CLe fractalizada de Catarina: padrão de comportamento .....	153
4.2.7	PVc da leitora-agente Aysha .....	154
4.2.8	PVr da leitora-agente Aysha.....	173
4.2.9	CLe fractalizada em ELE da leitora-agente Aysha: subsistemas constitutivos .....	177
4.2.10	CLe fractalizada da leitora-agente Aysha: interações entre subsistemas .....	182
4.2.11	CLe fractalizada da leitora-agente Aysha: pontos críticos e limite do caos .....	190
4.2.12	CLe fractalizada de Aysha: padrão de comportamento .....	193
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>- CONTEMPLANDO O CAMPO DE VISÃO .....</b>	<b>195</b>
5.1	REVENDO OS PRIMEIROS PASSOS .....	195
5.2	O QUE SE VÊ ATRAVÉS DO OLHO MÁGICO .....	196
5.2.1	Objetivo geral e perguntas de pesquisa: interpretação dos resultados .....	196
5.3	PERTINÊNCIA DO MODELO DO OLHO MÁGICO .....	200
5.4	LIMPANDO A POEIRA RESIDUAL.....	201
5.5	POSSIBILIDADES DO CAMPO DE VISÃO DO OLHO MÁGICO.....	202
<b>PARA AMPLIAR A VISÃO</b>	<b>.....</b>	<b>204</b>
<b>GLOSSÁRIO</b>	<b>.....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE A – TCLE</b>	<b>.....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>.....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO A – A COMUNICAÇÃO POR DENTRO</b>	<b>.....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO B – CULTURA</b>	<b>.....</b>	<b>227</b>

## CAPÍTULO 1 - ABRINDO O INVÓLUCRO DO OLHO MÁGICO

Ao abrir o invólucro do olho mágico da competência leitora (doravante CLe), faz-se necessário, primeiramente, elucidar a relação metafórica estabelecida no título do estudo relatado nesta dissertação: assim como as lentes do olho mágico permitem a amplitude na visualização da realidade por trás da porta, a CLe, observada com as lentes da teoria da complexidade (doravante TC), desvela a natureza de eventos invisíveis aos olhos no vasto campo da prática processual da leitura. Portanto, convido o meu leitor<sup>1</sup> a observar esse fenômeno singular a partir de um novo ângulo e a descobrir as suas múltiplas formas de expressão.

### 1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa relatada nesta dissertação visa a investigar, sob a ótica da TC, a evolução da CLe, isto é, a sua composição e a sua manifestação, no decurso do processamento da leitura de texto escrito em língua espanhola, por professores em formação inicial pré-serviço, na licenciatura em Letras Espanhol de uma instituição pública de ensino superior, situada na região centro-oeste do país.

As motivações iniciais que fomentaram a realização deste estudo vinculam-se a minha experiência profissional, adquirida ao longo dos mais de vinte anos de trabalho como professora de espanhol/língua estrangeira (doravante ELE). Ao longo desse período, deparei-me, diversas vezes, com a problemática da abordagem dada à leitura em sala de aula: ora a sua prática reduz-se à decodificação do vocabulário desconhecido, ora ao conhecimento do assunto tratado no texto ou à identificação de informações específicas que respondam ao solicitado pelas questões de interpretação textual que orientam a leitura na L-alvo. Além disso, inúmeros são os momentos em que a leitura do texto possui tão somente o objetivo da prática oral do idioma, isto é, a da pronúncia de palavras, por meio do exercício de estruturas fonéticas, e do intercâmbio de impressões acerca do tema abordado no texto ou da sua utilização para o ensino de tópicos gramaticais.

De uma maneira geral, prevalece a crença de que “ler em espanhol é fácil”, em virtude do seu elevado grau de transparência linguística em relação à língua portuguesa, o que acaba influenciando a favor da redução do tempo disponibilizado para o desenvolvimento da atividade leitora no planejamento das aulas. Outrossim, entre os colegas docentes de línguas, ainda são

---

<sup>1</sup> Esclareço que, nesta dissertação, emprego o masculino genérico apenas por questões de fluidez textual.

recorrentes as expressões de descontentamento em relação ao desempenho insatisfatório dos estudantes no quesito leitura. Todo esse cenário ainda representa para mim uma fonte de incômodo profissional: sinto, em meu ambiente de trabalho, a necessidade de refletir e de debater acerca da necessidade de redirecionamento no tratamento dispensado à leitura em língua estrangeira (doravante LE) no fazer pedagógico, atentando, em especial, na maneira pela qual nós, professores de línguas, e os nossos estudantes processamos os textos escritos. Motivada, então, por esses questionamentos, interessei-me, em minha formação continuada no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada (doravante LA), da Universidade de Brasília, pela investigação da CLe, do seu delineamento e do seu funcionamento ao longo do processamento da leitura de texto em ELE, idioma com o qual trabalho.

Dessa forma, com a apresentação do estudo exposto nesta dissertação, tenho como finalidade contribuir para a epistemologia da área de LA, mais especificamente para a subárea de Aquisição/Aprendizagem<sup>2</sup> e Ensino de Línguas (doravante AELin) (ALMEIDA FILHO, 2016), linha em que se situa a investigação relatada nesta dissertação, no sentido de que o conhecimento da conformação e da atuação da CLe, à luz da teoria da complexidade, venha a auxiliar-nos, professores de LE, a compreendermos melhor em que consiste essa competência e como ela viabiliza o nosso processamento da leitura na L-alvo, para que, dessa forma, tenhamos melhores condições de vislumbrar, de maneira mais pontual e eficaz, possíveis soluções tanto para as nossas próprias dificuldades de leitura, quanto para as dos nossos alunos.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A literatura especializada em teoria e prática da leitura reconhece que o ato de ler consiste em um fenômeno comunicativo, múltiplo, dinâmico e complexo, independente do idioma em que se realize, e que as perspectivas teórico-empíricas empregadas na tentativa de explicá-lo ainda não são capazes de elucidar, de maneira mais contundente, as diversas nuances do seu processamento (ALDERSON, 2000; CHAGAS, 1979; DEHAENE, 2012; LEFFA, 1999, 2016; PLAUT, 2013; PAIVA, 2014, 2016).

Entre as duas principais abordagens de pesquisa em leitura apontadas por Alderson (2000), seja em língua materna (doravante LM), em segunda língua (doravante L2) e/ou em LE<sup>3</sup>, as que tratam a leitura a partir da sua natureza processual representam um maior desafio de investigação, devido, entre outros fatores, à dinamicidade que marca a interação entre os

---

<sup>2</sup> Nesta dissertação, não faço distinção entre as noções de aquisição e de aprendizagem de línguas.

<sup>3</sup> Para a discussão acerca da diferenciação terminológica entre as noções de L2 e LE, consultar subseção 2.3.1 do capítulo 2.

diversos fenômenos que subjazem a esse fenômeno, como, por exemplo, as competências linguísticas intervenientes nesse processo e os elementos psicocognitivos pertinentes a cada leitor, seu contexto histórico e sua bagagem de mundo. Segundo Leffa (2016), mais exíguos são os estudos científicos realizados em torno do processamento da leitura em LE, sobretudo em ELE, no que diz respeito ao cenário educacional brasileiro em nível superior. Portanto, no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas para a comunicação, acredito que se faz necessária a reflexão acerca da associação entre a natureza processual da leitura e o desempenho da competência comunicativa (doravante CC) do aprendiz, mais especificamente, a atuação da CLe, um dos seus elementos constitutivos, dado que nas competências reside a força motriz, impulsionadora de todo esse processo (ALMEIDA FILHO, 1993, 2014, 2015, 2016; SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009).

Dessa forma, no estudo relatado nesta dissertação, proponho a investigação da CLe como representação, em menor escala, da CC, contemplando tanto características pertinentes a essa competência, quanto traços próprios que imprimem a sua singularidade no processamento da leitura. Em outras palavras, sob a perspectiva da teoria da complexidade (TC), proponho a representação da CLe como fractal<sup>4</sup> da CC.

Na seção subsequente, problematizo a questão conceitual em torno do construto da CLe e justifico a utilização da metáfora teórica de análise empregada na concepção da sua representação e adotada nesta dissertação.

### 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A primeira questão que, a meu ver, na revisão da literatura acerca dos aspectos envolvidos na leitura em LM, L2/LE consiste em saber o entendimento da noção de competência leitora de um indivíduo, quais as suas características e de que modo ela se manifesta ao longo do processamento da leitura, sobretudo, em LE.

Nesse âmbito, observo que os conceitos pertinentes ao construto da CLe encontrados na revisão bibliográfica realizada para o desenvolvimento desta dissertação não se mostram convergentes: tratada como sinônimo de compreensão e/ou interpretação textual, essa competência se confunde com o próprio ato de ler; considerada como capacidade ou habilidade do indivíduo, inata, adquirida, aprendida ou desenvolvida, a CLe delinea-se como uma

---

<sup>4</sup> Em linhas gerais, denomina-se fractal à representação geométrica complexa cujas características se repetem em qualquer escala. A partir da visão de Almeida Filho (2015) acerca da composição das competências, nesta dissertação, a concepção fractalizada da CLe estabelece-se pela interpretação da sua constituição recursiva em relação à competência comunicativa (CC).

propriedade geneticamente herdada e que pode ser aperfeiçoada naturalmente ou em contextos formais de aprendizagem; finalmente, entendida como um conjunto de conhecimentos traduzidos em um saber fazer autônomo por parte do aprendiz, a CLe mostra-se como um composto de teorias e práticas que determinam a autonomia do indivíduo no exercício da sua atividade leitora (IZARRABAL, 2014; MUÑOZ, 2004; PÉREZ, 2014; SOLÉ, 2012; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2005).

Em consonância com as visões de Paiva (2005) e de Leffa (2009), no domínio dos estudos da Aquisição de Segundas Línguas (doravante ASL), entendo que na base das noções de CLe supracitadas encontra-se, igualmente, uma perspectiva reducionista de compreensão do fenômeno da leitura, isto é, uma abordagem que contempla primordialmente um aspecto do seu todo. Além disso, em sua grande maioria, as pesquisas nessa área que se dedicam à análise de problemas de leitura, sejam eles em LM e/ou em L2/LE, na tentativa de apontar-lhes soluções, costumam propor a utilização de uma determinada técnica, tal como o ensino de gêneros textuais ou de estratégias de leitura.

Contudo, fatos amplamente divulgados pelos meios de comunicação continuam sinalizando a existência de um problema real: os resultados obtidos em exames de larga escala, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no Brasil, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2006)<sup>5</sup>, em nível internacional, por exemplo, revelam o baixo desempenho em leitura, em LM, dos estudantes brasileiros, como aponta a análise dos resultados da última edição do PISA, realizada no ano de 2015<sup>6</sup>:

A nota média dos jovens brasileiros foi 407, significativamente inferior a dos estudantes dos países da OCDE (493). [...] No Brasil, 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. (PISA, 2015, p. 128-130)

Nesse cenário, concorre, igualmente, o despreparo da mão de obra docente no trabalho com a leitura em sala de aula, conforme se observa no comentário referente ao baixo rendimento dos estudantes na prova de redação do Enem 2014, expresso no seguinte excerto jornalístico:

A professora de português e escritora Lucília Garcez acredita que falta interesse. “A juventude está muito cooptada pelas redes sociais, em que a língua circula de maneira

---

<sup>5</sup> Sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*. Coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o PISA consiste em um exame trienal de larga escala que avalia o desempenho leitor de estudantes em todo o mundo, incluído o Brasil, com a finalidade de apresentar a análise de dados acerca da competência leitora de jovens estudantes, que consistem em indicadores de potenciais fatores intervenientes no “desenvolvimento das habilidades e das atitudes, tanto no entorno doméstico, quanto familiar”, fornecendo informações consistentes que possam contribuir para a adoção de políticas públicas pelos países avaliados (PISA, 2006, p. 9).

<sup>6</sup> Para o conhecimento da análise completa apresentada nesse documento, consultar PISA (2015) nas referências.

informal. Isso rouba tempo que poderia ser dedicado à leitura.” No entanto, ela observa que a falha também é dos docentes. “O trabalho de estímulo é precário. Os professores, em geral, também não são leitores, não têm tempo nem dinheiro para ler. Quem não é leitor efetivo não pode estimular que outros sejam”, avalia. (Correio Braziliense, *on-line*, 2015)

Diante do exposto, proponho-me apresentar, conforme mencionado na seção anterior, o estudo da CLe como representação fractalizada da CC, contemplando, à luz da TC, a sua composição, isto é, a identificação dos elementos, entendidos como subsistemas, que a constituem, assim como a sua manifestação, quer dizer, o seu comportamento ao longo do processamento da leitura do texto em LE. A opção por essa metáfora teórica de análise consiste no fato de que ela permite uma compreensão mais abrangente da multiplicidade das inter-relações dinâmicas das quais emergem os fenômenos linguísticos (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; LEFFA, 2009), entre eles, na minha interpretação, o da leitura em LE.

#### 1.4 OBJETIVOS DE PESQUISA

Mediante a exposição de fatores que delineiam o contexto dos estudos científicos referentes à CLe em LM, L2 e, sobretudo, em LE, descrito e caracterizado nas seções de contextualização, problematização e justificativa de pesquisa, apresento o objetivo geral da investigação que integra esta dissertação: analisar, à luz da TC, a conformação e o padrão de comportamento da CLe fractalizada de professores, em formação inicial na licenciatura em Letras Espanhol, no decurso do processamento da leitura de texto impresso em ELE.

Para apoiá-lo, baseio-me em três objetivos específicos:

- a) Identificar os subsistemas que constituem a CLe fractalizada;
- b) Analisar os processos interacionais entre os subsistemas identificados constitutivos da CLe fractalizada;
- c) Delinear o padrão de comportamento emergente da CLe fractalizada no processamento da leitura em ELE.

#### 1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

Com o propósito de alcançar os objetivos apresentados, pretendo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Dado um determinado contexto, à luz da TC, quais subsistemas conformam a CLe fractalizada?

- 2) Como se caracteriza a interação entre os subsistemas identificados na pesquisa relatada nesta dissertação?
- 3) A partir da análise das interações estabelecidas entre os subsistemas constitutivos da CLe fractalizada, qual o padrão de comportamento dela ao longo do processamento da leitura em ELE?

## 1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Nas duas subseções a seguir, apresento os arcabouços teórico e metodológico nos quais se alicerça a investigação apresentada nesta dissertação.

### 1.6.1 Marco teórico

O arcabouço teórico que fundamenta a dissertação aqui apresentada alicerça-se nos construtos da TC e suas implicações para a compreensão dos fenômenos linguísticos na ASL/AELin (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; GLEICK, 1989; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005; PALAZZO, 2004); na caracterização da abordagem de leitura adotada nesta dissertação (ALDERSON, 2000); nos modelos de leitura tradicionalmente referenciados pela literatura especializada, incluídas as propostas sob a ótica da TC (COSCARRELLI, 2003; COSCARRELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; KLEIMAN, 2004, 2011; LEFFA, 1999; MEURER, 2008; PARKES, 1997; ZAINAL, 2003); nas pesquisas em leitura em LM, L2/LE e na respectiva problemática da conceituação terminológica (CARRELL, 1988; ELLIS, [1986] 1994; GRABE, 1991; MURTA; SOUZA; BACALÁ, 2017; PUPP SPINASSÉ, 2006); na conceituação e na caracterização do construto da CC, desde o conceito clássico de competência até a sua concepção à luz da TC (ALMEIDA FILHO, [1993] 2013, 2015; BACHMAN, 1990; CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; CANTERO, 2008; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995; CELCE-MURCIA, 2007; CHOMSKY, 1965; DELL HYMES, 1972; SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009), e na finalidade do texto utilizado no processamento da leitura em ELE (JOHNS; DAVIES, 1983; SWAFFAR, 1985).

### 1.6.2 Metodologia de pesquisa

A investigação relatada nesta dissertação caracteriza-se por ser qualitativa, de base interpretativista, naturalista, de cunho etnográfico e adota a postura êmica da pesquisadora em

relação ao fenômeno estudado (ANDRÉ, 1995; CHIZOTTI, 2006; FETTERMAN, 1998; LAVILLE; DIONNE, 1999; MOITA LOPES, 1994; PATTON, 2002). A coleta de registros (BAZARIM, 2008) realizou-se por meio da utilização de quatro instrumentos: observação participante (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; ERICKSON, 1991; KAWULICH, 2005); notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; McKERNAN, 1999); entrevistas semiestruturadas (ARNOLDI, 2006; COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA); protocolos verbais (AFFLERBACH; JOHNSTON, 1984; COHEN, 1987, 2013; ERICSSON; SIMON, 1980, 1987; KASPER, 1998).

Para a categorização dos dados, apoio-me nas noções de *schemata* de mundo/língua (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002; MEURER, 2008) e afetivo (FULCHER; DAVIDSON, 2007); de competência linguístico-comunicativa (BORGES, 1996; FALCÃO, 1997); da tradução entre línguas cognatas (ALMEIDA FILHO, 1995; CAMORLINGA, 1997; CHAMOT; KUPPER, 1989; KERN, 1994; NATEL, 2002); das estratégias de leitura (GRELLET, 1981; SONG, 1998; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004; OXFORD, 1990); das atitudes (SILVA; CARIA FILHO, 2016); da metacognição (LEFFA, 2016; PÉREZ, 2014; RIBEIRO, 2003); da motivação (MASGORET; GARDNER, 2003; PAIVA, 2011; RYAN; DECI, 2000); da ansiedade (ALPERT; HABER, 1960; SELLERS, 2000).

Para a análise dos registros coletados, utilizo-me do método da cristalização, com base nos aportes de Richardson e St. Pierre (2005) e de Ellingson (2008).

## 1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está concebida por meio da metáfora do *Olho mágico* e organiza-se em cinco capítulos, conforme as especificações elencadas a seguir:

- ❖ O capítulo 1 corresponde à introdução aqui apresentada e denomina-se *Abrindo o invólucro*. Assim como as lentes, demais peças e o manual de montagem que acompanham o olho mágico, este capítulo trata dos principais elementos constitutivos desta dissertação: a sua apresentação, em linhas gerais, incluindo a escolha do tema em estudo, a contextualização, a problematização e a justificativa de pesquisa, os objetivos e as perguntas que norteiam este estudo, os seus delineamentos teórico-metodológicos e a sua organização;

- ❖ O capítulo 2, intitulado *Definindo as lentes de observação*, aborda e discute os referenciais teóricos que embasam o estudo apresentado nesta dissertação, destacando os construtos de base e os respectivos autores a cujos aportes me filio;

❖ O capítulo 3, *Escolhendo as ferramentas*, apresenta os pressupostos metodológicos que caracterizam a investigação aqui relatada e norteiam a coleta de registros e a análise dos dados, com o intuito de responder as perguntas de pesquisa;

❖ O capítulo 4 denomina-se *Instalando o olho mágico* e consiste na apresentação dos registros coletados e na análise dos dados com o apoio do método da cristalização, a fim de observar e analisar a conformação e o comportamento da CLe dos participantes de pesquisa;

❖ O capítulo 5, chamado de *Contemplando o campo de visão*, conclui o estudo integrante desta dissertação. Nele, exponho as considerações finais, desvelando o alcance dos objetivos inicialmente propostos. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa, exponho as limitações e as contribuições resultantes e finalizo o capítulo, apontando possíveis desdobramentos dos resultados de pesquisa em futuras investigações;

❖ Finalmente, nos apêndices e nos anexos, trago os materiais empregados no desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, como o termo de consentimento livre e esclarecido, o texto autêntico utilizado na realização dos protocolos verbais ao longo do processamento da leitura em ELE e o roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas.

No próximo capítulo, trato das lentes de observação do olho mágico da CLe fractalizada, através das quais observo o fenômeno da leitura: o arcabouço teórico que define características emergentes do seu campo de visão.

## CAPÍTULO 2 - DEFININDO AS LENTES DE OBSERVAÇÃO

O primeiro passo para a instalação do olho mágico da CLe fractalizada consiste em definir as lentes que serão utilizadas para interpretar as imagens dos fenômenos linguísticos que viso a investigar. Desse modo, neste capítulo, apresento os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa integrante desta dissertação. Eles estão organizados em quatro seções: na primeira seção 2.1, explico os princípios da teoria da complexidade (TC), metáfora empregada na interpretação da concepção de CLe fractalizada, adotada nesta dissertação; na segunda 2.2, traço um panorama dos principais modelos de leitura referenciados pelos estudos teóricos, situando a concepção considerada na pesquisa relatada neste estudo; a seguir, realizo uma breve revisão da literatura na área de pesquisa em leitura em LM e em L2/LE, pontuando a questão da terminologia linguística empregada nesses trabalhos, seção 2.3, e concluo o capítulo com a seção 2.4, apresentando a linha evolutiva do conceito de competência comunicativa (CC), com a finalidade de elucidar a sua concepção complexa fractalizada, escopo da pesquisa que integra esta dissertação.

### 2.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE: ALGUNS PRECEDENTES

A teoria da complexidade (TC) apresenta, em sua base, princípios oriundos de estudos pioneiros advindos de distintas áreas do conhecimento, entre elas, a da Biologia, da Química, da Climatologia, da Física e da Matemática.

Dessa forma, alguns precedentes históricos relativos aos atributos dos sistemas complexos se encontram, por exemplo, nos trabalhos do biólogo von Bertalanffy (1950) e na sua *noção antirreducionista* para explicar o surgimento da ordem complexa na natureza: sistemas complexos emergem das relações entre as partes que o compõem, e não da análise isolada das suas unidades (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Essas relações, por sua vez, são suscetíveis a mudanças devido à abertura dos sistemas complexos à energia vinda de estímulos externos, resultado proveniente dos estudos com os chamados *sistemas dissipadores*, realizados pelo químico Ilya Prigogine (1975). Uma vez absorvida, essa energia tende a provocar mudanças nas conexões entre as suas partes constituintes, levando-os a uma reorganização e a uma nova adaptação interna ainda mais complexa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Já o matemático e físico Henri Poincaré (1900) dedica-se ao conhecimento da dinâmica não linear desses sistemas, uma vez que o seu movimento parece caracterizar-se por uma trajetória não tradicional, estabelecida pela sequência lógica entre causa e efeito. Configura-se,

assim, mais uma das propriedades gerais dos sistemas complexos, a das mudanças repentinas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Essa particularidade é igualmente estudada pelo meteorologista Edward Lorenz (1963) que cunha a expressão *efeito borboleta*<sup>7</sup> ao observar, em seus estudos acerca das variações do tempo atmosférico, a sensibilidade de padrões de comportamento dos sistemas complexos às suas condições iniciais. O termo se consolida por sua associação à noção de imprevisibilidade desses sistemas, contribuindo para o desenvolvimento do que vem a ser conhecida mais tarde como *teoria do caos* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Em relação à referência da noção de caos, cabe salientar a ocorrência do que Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 4) designam como *risco da ressonância de significado*<sup>8</sup>, provocado pela adoção da metáfora da complexidade: nesse contexto, o termo *caos* não designa uma “completa desordem, mas, sim, um comportamento que emerge imprevisivelmente em um sistema não linear”. Dessa forma, as autoras (2008, p. 4) reconhecem que “as trajetórias dos sistemas caóticos são suscetíveis até mesmo às menores perturbações”, não havendo, em momento algum de sua evolução<sup>9</sup>, como predizer a ocorrência desse fenômeno.

A seguir, apresento a conceituação da metáfora da complexidade, elenco e caracterizo os seus principais atributos.

### 2.1.1 Sistemas complexos: conceito e caracterização

De uma maneira abstrata e abrangente, um sistema<sup>10</sup> se define pela interação de um conjunto de elementos, produzindo um todo completo em um determinado momento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26-27). De acordo com as autoras (2008), os sistemas complexos caracterizam-se pela grande quantidade dos diversos tipos de elementos<sup>11</sup> que os conformam, “os quais se interconectam e interagem de distintas e variáveis maneiras” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26-27). A TC, portanto, apresenta como foco, o estudo do comportamento desses sistemas complexos e das suas implicações que, no caso desta

---

<sup>7</sup> O referido fenômeno resume-se na ideia de que: “O bater das asas de uma borboleta representa uma pequena mudança na condição inicial do sistema, que afeta uma cadeia de eventos, levando a um fenômeno de larga escala, como um tornado” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 4).

<sup>8</sup> Todas as traduções realizadas nesta dissertação são de minha responsabilidade.

<sup>9</sup> Termo entendido, nesta dissertação, como desenvolvimento, desempenho, não representando, necessariamente, uma noção positiva de crescimento.

<sup>10</sup> Cabe salientar que de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a noção de sistema difere da noção de conjunto no quesito da influência mútua entre o todo e as suas partes: o que afeta o sistema afeta as propriedades dos seus componentes e vice-versa.

<sup>11</sup> Por consistir em um termo técnico inespecífico, na TC adota-se a noção de *agente*, referindo-se a “indivíduos ou seres animados, assim como seus aspectos e combinações” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 27).

dissertação, dizem respeito à evolução do comportamento da CLe durante o processamento da leitura em LE.

A variabilidade observada no comportamento desses sistemas é atribuída, ao menos, a dez propriedades essenciais, elencadas e caracterizadas a seguir:

Quadro 1 - Atributos dos sistemas complexos

1. Complexos	6. Sensíveis às condições iniciais
2. Dinâmicos	7. Sensíveis ao <i>feedback</i>
3. Caóticos	8. Abertos
4. Não lineares	9. Adaptativos
5. Imprevisíveis	10. Auto-organizativos

Fonte: a autora, com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008)

O atributo da *complexidade* (1) é inerente à própria conceituação apresentada acima. Como afirma Palazzo (2004, *on-line*), “sistemas complexos são todos constituídos de outros todos”, ideia traduzida na concepção de aninhamento desses sistemas (PAIVA, 2016), visto que cada subsistema que o compõe consiste, *per se*, em um sistema complexo que se encontra, por sua vez, dentro de outro sistema complexo e, assim, sucessivamente.

A *dinamicidade* (2) dos sistemas complexos relaciona-se tanto com as mudanças sofridas pelos seus próprios componentes, quanto com as transformações das suas interações ao longo do tempo, uma vez que “todos os subsistemas aninhados dentro do sistema maior estão em fluxo” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 29).

Palazzo (2004, *on-line*) acrescenta que essas transformações sofridas pelos sistemas complexos não são completas ou absolutas, isto é, os seus subsistemas não se modificam todos ao mesmo tempo, o que leva os sistemas complexos a apresentarem padrões estáveis de comportamento concomitantes com padrões instáveis, ambos, resultado das trajetórias percorridas por esses mesmos sistemas. A responsabilidade pelo seu movimento, isto é, pelo percurso das suas trajetórias é atribuída à ação dos chamados atratores ou forças de atração.

Esses atratores são temporários e não fixos, porém, dependendo da sua força, “faz-se necessária mais ou menos energia para fazer o sistema mover-se em direção a um outro estado de atrator”, isto é, percorrer uma nova trajetória ou apresentar um novo padrão de comportamento (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007, p. 8).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) classificam os atratores em três tipos, conforme se observa a seguir:

Quadro 2 - Tipos de atratores

ATRATORES	CARACTERÍSTICAS
<b>De ponto fixo</b>	Fazem com que o sistema complexo se movimente em direção a um estado estável, com tendência a permanecer nele. São os atratores mais simples.
<b>Cíclicos</b>	Fazem com que o sistema complexo se movimente periodicamente entre diferentes estados de atração.
<b>Caóticos/Estranhos</b>	Fazem com que o sistema complexo entre em estado de desequilíbrio e instabilidade, fazendo-o movimentar-se em direção a outro padrão de comportamento, por vezes, imprevisivelmente.

Fonte: a autora, com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.56-57)

Dessa forma, um sistema complexo pode apresentar um certo grau de estabilidade dinâmica, consequência da interação contínua entre os seus subsistemas e da força exercida pelas duas primeiras categorias de atrator. No entanto, em um determinado momento, devido a estímulos internos e/ou externos a esse sistema, essa força de atração pode vir a perturbar sua condição dinamicamente estável, levando-o a modificar-se e a readaptar-se a um novo padrão de comportamento. Quando esse movimento acontece, estamos diante do terceiro tipo de atrator, designado caótico ou estranho (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

São atratores dessa natureza os responsáveis pela promoção do que se denomina estado caótico (3) de um sistema complexo. Em alusão à ideia da ressonância de significado da noção de *caos* dos sistemas complexos (cf. seção 2.1), observa-se que ela assinala esse período de completa aleatoriedade em que adentram os referidos sistemas, e não a ideia de “bagunça” ou “confusão”, como, a princípio, no senso comum, tende-se a compreender o sentido dado à palavra (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143).

O movimento aleatório dos sistemas complexos em estado caótico se configura pela sua *não linearidade* (4), quer dizer, pela relação não necessariamente direta e proporcional entre o estímulo recebido pelo sistema e o comportamento apresentado por ele: a desproporcionalidade entre causa e efeito consiste na base de um sistema não linear, uma alusão à ideia do “efeito borboleta”, concebida por Lorenz (1963, cf. seção 2.1).

Dessa condição, depreende-se o atributo da *imprevisibilidade* (5) do comportamento dos sistemas complexos cujos efeitos não podem ser calculados analiticamente (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007). As características da não linearidade e da imprevisibilidade dos sistemas complexos, por sua vez, relacionam-se estreitamente com outros dois traços, o da sensibilidade às suas condições iniciais e o da sensibilidade ao *feedback*.

Em relação à sensibilidade às condições iniciais (6), de Bot, Lowie e Verspoor (2007, p. 8) resgatam a noção do “efeito borboleta”, de Lorenz (1963): “o desenvolvimento de alguns sistemas dinâmicos parece ser fortemente dependente do seu estado inicial, as mínimas diferenças nessa condição podem ter importantes consequências a longo prazo”.

Já a sensibilidade ao *feedback* (7) se verifica no entrelaçamento entre as noções de dinamicidade, sensibilidade e evolução dos sistemas complexos: “Uma vez que os sistemas estão constantemente em fluxo, eles apresentarão uma variação, a qual os faz sensíveis a um estímulo específico em um dado momento do tempo, e a algum outro estímulo em um outro instante do tempo”. (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007, p. 8)

Segundo Larsen-Freeman (1997), se os estímulos recebidos pelos sistemas complexos durante o seu estado caótico forem positivos, eles evoluem, tornando-se ainda mais complexos, pois essa estrutura de *feedback* estabelece, no dizer de Palazzo (2004, *on-line*), um laço causal, isto é, “uma cadeia de causas e efeitos que formam um anel. [...] Quanto mais complexo um sistema [...], maior o número de estruturas de *feedback* que apresenta”. A ideia de circularidade evocada pela noção de laço causal corresponde, por sua vez, à própria perspectiva da não linearidade dos sistemas complexos, na qual “causa e efeito estão conectados em um ciclo” (PALAZZO, 2004, *on-line*).

A sensibilidade dos sistemas complexos apontada anteriormente ocorre devido à sua *abertura* (8) ao meio: para manter-se vivo e evoluir, expandindo-se em ordem e em complexidade, ele deve trocar energia com o seu ambiente (LARSEN-FREEMAN, 1997; PALAZZO, 2004). De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a manutenção da estabilidade dinâmica dos sistemas complexos só é possível graças a sua abertura, dado que a troca de energia com o ambiente onde eles se inserem permite manter o fluxo dinâmico das inter-relações entre os subsistemas que os integram: o fato de “serem abertos pode permitir um sistema não equilibrado a manter-se em adaptação e dinamicamente estável” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 32).

O atributo da *adaptação* (9) dos sistemas complexos, segundo Palazzo (2004, *on-line*) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), corresponde ao processo de resposta às mudanças no seu ambiente, atuando na manutenção da ordem complexa, isto é, da sua estabilidade dinâmica.

Segundo as autoras (2008, p. 33), “os sistemas que trabalham dessa maneira são chamados de sistemas adaptativos complexos (doravante SAC). Larsen-Freeman (1997, p. 145) afirma que os SAC “não respondem passivamente aos eventos; eles tentam transformar [...] o que quer que aconteça em benefício próprio”.

É no processo de readaptação às mudanças sofridas que os sistemas complexos são igualmente conhecidos por sua capacidade de *auto-organização* (10), mecanismo encarregado do seu movimento de retorno ao estado de estabilidade dinâmica, estado esse, contudo, distinto do anterior em virtude do movimento circular que realiza. Nesse contexto, portanto, emerge o seu novo padrão de comportamento.

A seguir, discuto brevemente as noções de emergência do comportamento dos SAC e de fractalidade, para melhor entendimento do foco de análise atribuído à composição e ao comportamento da CLe ao longo do processamento da leitura do texto em ELE.

## **2.1.2 Noções de emergência e de fractalidade**

Na sequência, trato das noções de emergência dos sistemas complexos e da fractalidade como uma forma característica de representação do seu comportamento.

### **2.1.2.1 A noção de emergência do SAC**

A noção de emergência do SAC se associa ao seu atributo da auto-organização: perturbados pela ação de atratores caóticos, os seus subsistemas tendem a adaptar-se às mudanças e a reorganizar-se para estabelecerem um novo padrão de comportamento.

Em outras palavras, de acordo com Palazzo (2004, *on-line*), “A Teoria da Emergência diz que o todo é maior do que a soma das partes, e que o todo exhibe padrões e estruturas que surgem espontaneamente do comportamento das partes”. Desse modo, entende-se a noção de emergência em um sistema complexo como o surgimento, após um estado caótico, de um novo padrão de comportamento em um nível de organização mais elevado do que o apresentado pelo anterior (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

A emergência do novo estado do SAC origina-se da sua nova reorganização, em que os padrões do todo, sua aparência global, surge da reorganização do comportamento das suas partes, a qual pode ocorrer em diferentes escalas. A cada um desses níveis definidos pela ideia *do todo contido nas partes* corresponde uma forma fractal, tema de que trato a seguir.

### 2.1.2.2 A noção de fractal na TC

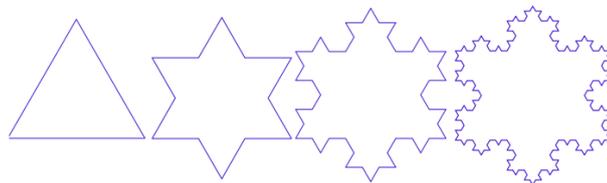
Originalmente, a noção de fractal advém da matemática, mais especificamente do campo da geometria, como uma tentativa de responder a questões que a denominada geometria clássica<sup>12</sup> não consegue contemplar (GLEICK, 1989). Segundo o autor (1989, p. 89), trata-se da geometria do emaranhado, do entrelaçado, que se propõe a refletir a irregularidade e a complexidade das formas do mundo não contempladas pela geometria de linhas e planos, a qual representa a realidade apenas de forma abstrata.

Ao pensar nessa dimensão fracionada da realidade, Mandelbrot (1975) cunha o termo *fractal*: “um tipo de repetição de uma dada estrutura em escalas cada vez menores”, portanto, uma espécie de comportamento de um determinado fenômeno, que apresenta, concomitantemente, características próprias e a essência do todo (GLEICK, 1989, p. 95).

Outros dois princípios fundamentais de uma forma fractal consistem na sua auto-similaridade e na sua recursividade, estabelecidas pela repetição simétrica presente nas escalas em que se configura (GLEICK, 1989). Segundo o autor (1989, p. 102), na sua base encontra-se a noção do *continuum* entre as fronteiras: sem delimitações bem definidas, elas “formam uma só peça com o meio”. Gleick (1989) afirma, ainda, que a noção de fractal passa a representar uma maneira de descrever e pensar sobre formas fragmentadas que somente fazem sentido se analisadas em seu conjunto, no todo que representam e conformam.

Por último, para melhor visualização da referida forma geométrica, na Figura 1 apresento a dimensão fractalizada de uma estrutura, representada pela Curva de Koch<sup>13</sup>, em que é possível observar as características fractais da auto-similaridade e da recursividade.

Figura 1 - A curva de Koch



Fonte: Viasral, 2015

Na subseção seguinte, abordo, à luz da TC, possíveis interpretações de construtos linguísticos no âmbito de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin).

<sup>12</sup> Conhecida como *geometria euclidiana*. Para mais informações, consultar Gleick (1989) nas referências.

<sup>13</sup> Denominação dada em homenagem a quem primeiro a descreveu: o matemático sueco Helge von Koch (1904).

### 2.1.3 AELin à luz da TC - Interpretações possíveis

A seguir, apresento a noção de língua(gem) e dois exemplos de construtos linguísticos da área da AELin, o da Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua (ASL) e o da leitura, interpretados sob a ótica da teoria da complexidade (TC).

#### 2.1.3.1 Língua(gem) como SAC

Na área da AELin, a TC encontra, igualmente, seu campo de estudo e pesquisa. Em artigo seminal, *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, Larsen-Freeman (1997) admite a plausibilidade da relação entre as noções de SAC e o estudo da língua(gem).

Uma contribuição da TC para a compreensão dos fenômenos linguísticos no contexto da AELin reside na consideração da relevância da base dinâmica processual desses eventos, isto é, a TC entende o sistema língua(gem) como um SAC emergente dos usos que se fazem das unidades linguísticas em situações reais de fala: “à luz da perspectiva da complexidade, uma língua, em qualquer instante do tempo, é o que é por causa da maneira como tem sido utilizada”, atribuindo-se as mudanças sofridas por ela às próprias transformações vivenciadas pelos indivíduos ao longo da sua existência (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 80).

Trata-se, por conseguinte, de um movimento dinâmico isomórfico, quer dizer, “toda vez que uma língua é usada, ela se modifica. [...] Assim, o comportamento dos sistemas como um todo é o resultado de um conjunto de interações locais” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 148), visão a qual se alinha a de Leffa (2009), dado que:

Para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas, mas também a interação entre esses subsistemas. Ainda mais: essa interação não deve ficar restrita aos subsistemas de uma determinada camada, mas deve incluir também subsistemas de outras camadas, estrato psicológico, pedagógico etc. (LEFFA, 2009, p. 25)

É em vista da interdependência entre o todo e as suas partes que Larsen-Freeman (1997) justifica o uso da metáfora da complexidade no tratamento da língua(gem) como um SAC. De acordo com a autora (1997, p. 149), ele emerge da inter-relação dinâmica entre os seus variados subsistemas, tais como, a fonologia, a morfologia, o léxico, a sintaxe, a semântica e a pragmática: “uma mudança em qualquer um deles pode resultar em uma mudança nos demais” e, conseqüentemente, uma transformação no todo.

As transformações sofridas pelo SAC da língua(gem) representam outra característica da sua concepção complexa, uma vez que consistem em indicativos evolutivos. Larsen-

Freeman (1997, p. 147) se refere à visão da “metáfora biológica da evolução” ao considerar a língua(gem) um organismo vivo que “tem o seu período de crescimento, maturidade e declínio”, isto é, que desenvolve padrões de comportamento.

No seu percurso evolutivo ao longo do tempo, o SAC da língua(gem) apresenta períodos de estado caótico, que podem levá-lo a mudanças inesperadas, imprevistas. Esse é o caso das diferentes formas encontradas pelos falantes de uma língua ao expressarem o significado de um mesmo objeto, por exemplo (LARSEN-FREEMAN, 1997).

A seguir, sob a ótica da TC, apresento a visão da ASL, campo de estudo da AELin, como um sistema adaptativo complexo (SAC).

### **2.1.3.2 ASL como SAC**

A *noção antirreducionista* de von Bertalanffy (1950), adotada para explicar o surgimento da ordem complexa (cf. 2.1), encontra-se na base da primeira questão que se apresenta no tratamento da ASL pela TC: a da abordagem dada à compreensão e à análise dos fenômenos linguísticos que, tradicionalmente, tende a privilegiar uma dada variável em detrimento de outras. Ao adotar-se uma postura reducionista, impede-se a compreensão global dos referidos fenômenos, conforme declara Paiva (2005, p. 23):

Os modelos de aquisição, a meu ver e de vários autores (McLaughlin, 1987; Ellis, 1985; Brown, 1993a, 1993b), não contemplam todos os processos e fatores envolvidos na aquisição de uma língua. [...] Embora seja possível teorizar sobre a existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem as suas características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno.

Cabe salientar que a noção de compreensão global não significa abordar os fenômenos da ASL por meio de uma visão holística, como alerta Palazzo (2004, *on-line*):

O holismo propõe a observação de um fenômeno complexo como um todo, ao invés da percepção de uma coleção das partes. Essa visão, entretanto, também negligencia um importante aspecto das entidades complexas: o fato de que elas são compostas de partes distintas, mesmo que essas partes se encontrem em estrito relacionamento.

Em vista das limitações incutidas pelas abordagens reducionista e holística no estudo dos fenômenos inerentes à ASL, filio-me a Palazzo (2004), a Paiva (2005) e a Leffa (2009) na defesa da necessidade da adoção de uma perspectiva mais ampla que contemple o emaranhado complexo de variáveis e de suas inter-relações que fundamentam a sua base. Conforme aponta Larsen-Freeman (1997, p. 151), entre elas, encontram-se subsistemas tais como: idade, aptidão,

fatores sociopsicológicos, como motivação e atitude, estratégias de aprendizagem e interesses pessoais, por exemplo.

A autora (1997) observa, ainda, que, possivelmente, nenhum desses fatores, *per se*, seja determinante na ASL, mas que a sua interação produza, de fato, nesse SAC, um efeito muito mais profundo. Nesse contexto, concordo com Paiva (2005) e Leffa (2009) na adoção da perspectiva da complexidade na abordagem do processo de ensino-aprendizagem<sup>14</sup> de línguas, assim como na do trabalho do professor em sala de aula:

Para as ciências da complexidade, a natureza é um sistema complexo e, dentro dele, convivem outros sistemas igualmente complexos. Parece-me promissor, portanto, pensar a aprendizagem de línguas como um desses subsistemas dinâmicos e complexos e, assim, tentar explicar tanto segunda língua (SL), como LE, sem ignorar as especificidades de cada uma. (PAIVA, 2005, p. 25)

A motivação principal para refletir sobre o ensino de língua estrangeira como sistema complexo está, a meu ver, no erro histórico de ver um sistema que é complexo e dinâmico como se fosse simples e estático. Um sistema não é apenas feito dos elementos que o compõem; um sistema é feito de outros sistemas. O ensino de línguas, nesse aspecto, tem sido teoricamente prejudicado por algumas falácias. (LEFFA, 2009, p. 25)

Na próxima subseção, abordo um elemento da ASL à luz da TC: a leitura como um sistema adaptativo complexo (SAC).

### **2.1.3.3 Leitura como SAC**

Sob a perspectiva da TC, fenômenos linguísticos pertinentes à ASL podem ser reinterpretados, como no caso do processamento textual pela leitura, seja em LM/L1<sup>15</sup> ou em L2/LE<sup>16</sup>. Um exemplo concreto desses fenômenos consiste na interpretação da leitura como subsistema complexo<sup>17</sup> (COSCARRELLI, 2003; COSCARRELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011) constitutivo do SAC da ASL (LEFFA, 2009; PAIVA, 2005). Dessa forma, alinho-me à visão desses respectivos autores e, a partir da noção de fractalidade (GLEICK, 1989) e do princípio do aninhamento dos sistemas complexos (PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004),

<sup>14</sup> Nesta dissertação, faço uso do hífen na expressão *ensino-aprendizagem*, em concordância com o postulado por Coracini (2005, p. 33), com base na visão de Derrida: “[...] o hífen é o espaço que une e separa, espaço de tensão, onde tudo acontece”. No caso da leitura, consiste no espaço onde “teoria e prática se entrelaçam e se interpenetram” (CORACINI, 2005, p. 15), caracterizando, a meu ver, o *continuum* complexo das interações próprias que podem ser estabelecidas entre esses processos.

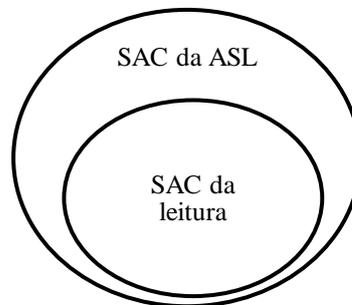
<sup>15</sup> Neste trabalho, não faço distinção entre as noções de LM e de L1.

<sup>16</sup> Na subseção 2.3.1, abordo a questão terminológica envolvendo essas noções.

<sup>17</sup> Tema tratado com mais detalhes na subseção 2.2.3.4 deste capítulo.

considero a leitura, na pesquisa que integra esta dissertação, um SAC contido no interior de outro SAC, o da ASL, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 - Aninhamento dinâmico dos SAC da ASL e da leitura



Fonte: a autora

A concepção da representação fractal fundamenta-se, por sua vez, no princípio da recursividade própria dos sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008): por entender a ASL como um SAC composto pela inter-relação dinâmica entre diversos subsistemas, igualmente complexos, torna-se possível, por conseguinte, considerar a ideia da leitura como uma de suas partes ou um de seus subsistemas complexos, uma vez que ela se constitui, igualmente, em uma forma de aquisição/aprendizagem de LE.

Na sequência, abordo os principais modelos de leitura utilizados como referenciais nos estudos teóricos e empíricos da área, seja em LM e/ou em LE.

## 2.2 MODELOS DE LEITURA

Nesta seção, traço um breve panorama histórico do ato de ler e trato dos principais modelos de leitura contemplados pela literatura especializada.

### 2.2.1 Leitura - Traços históricos de um construto

A leitura como atividade silenciosa, tal como usualmente a entendemos, não se encontra contemplada em seus primórdios. Originalmente, ela atende, predominantemente, à finalidade da oratória: “[...] na Antiguidade, a leitura consistia em prática oral: um leitor lia em voz alta para um público de ouvintes” (SOLÉ, 2012, p. 47).

Em grande parte da Idade Média, a leitura era, geralmente, recitada com o propósito de desvelar a palavra divina, pois grande parte dos textos escritos à época está vinculada à Igreja Cristã. A prática da leitura silenciosa registra-se no período correspondente à Alta Idade Média,

graças ao trabalho de cópia dos textos sagrados realizado pelos monges, que introduziram algumas inovações:

A invenção da pontuação e, sobretudo, da separação das palavras, supôs uma mudança de enormes dimensões: [...] [as palavras] puderam ser reconhecidas diretamente, e se fez possível a existência de uma leitura visual silenciosa, modalidade que se estendeu às classes cultas entre os séculos XIII e XVII. (SOLÉ, 2012, p. 47)

Segundo a autora (2012), a leitura como expressão do pensamento, possui dois importantes marcos: o primeiro, a invenção da imprensa por Gutenberg (1455), possibilitando a difusão e a distribuição de novos textos (religiosos e científicos) e a democratização do acesso à leitura, ao estabelecer “a essencial distinção conceitual entre o texto, que é o mesmo para todos, e a sua interpretação, que pode variar de um leitor para outro” (SOLÉ, 2012, p. 47); o segundo está representado pelos movimentos da Reforma Protestante (1517 a 1648), com as livres interpretações das Escrituras por Lutero, lidas em sua versão original e compreendidas à luz do seu contexto cultural.

Finalmente, na contemporaneidade, com a revolução tecnológica e a informatização do texto impresso, possibilitou-se ao leitor a criação dos seus próprios textos: trata-se do leitor navegador, do ciberespaço, dos textos digitais, em interação constante com o fluxo contínuo de informação (SOLÉ, 2012, p. 48).

A seguir, apresento a concepção de leitura a partir das abordagens teóricas de análise apontadas por Alderson (2000) e discuto a que embasa a concepção adotada nesta dissertação.

### 2.2.2 Leitura: produto e processo

É possível proceder à análise do ato de ler a partir de duas abordagens teóricas: a leitura como produto e como processo (ALDERSON, 2000). De acordo com o autor (2000), como produto, a leitura corresponde à compreensão do texto, em si, pelo leitor, definida, basicamente, em três níveis, literal, inferida e crítica<sup>18</sup>, podendo ser medida por meio de perguntas de interpretação e resumos, por exemplo.

A abordagem processual da leitura corresponde à interação entre leitor e texto, isto é, ao ato de ler, *per se*, no qual, de acordo com Alderson (2000), pressupõe-se que fenômenos estejam ocorrendo: desde a percepção visual do texto escrito pelo leitor, passando pelo procedimento de interconexão entre os seus elementos (letras, sílabas, frases, parágrafos, entre

---

<sup>18</sup> O nivelamento da compreensão leitora corresponde, respectivamente, à distinção de Gray (1960) entre a “leitura **das linhas**”; a leitura das **entrelinhas** e a leitura **além das linhas**” (ALDERSON, 2000, p. 7-8, grifos do autor).

outros), até os processos cognitivos que ele realiza como a associação do que lê com os seus conhecimentos prévios de mundo e com as suas experiências de leitura em LM/L1 e/ou em L2/LE, por exemplo. O autor (2000, p. 3) considera, ainda, que a leitura consiste em um processo que “parece ser dinâmico, variável e distinto para um mesmo leitor em relação a um mesmo texto”, seja em função do seu momento de leitura ou do propósito com o qual a realiza.

O aspecto processual é igualmente salientado por Larsen-Freeman e Cameron (2008) na perspectiva da TC, uma vez que processos, como os cognitivos ou os distintos usos da língua-alvo (doravante L-alvo)<sup>19</sup>, por exemplo, podem atuar como agentes dos SAC (cf. subseção 2.1.3.1). Dessa forma, porquanto a base de análise da pesquisa que relato nesta dissertação se insere na perspectiva da TC, considero como princípio de abordagem teórico-analítica da leitura a sua concepção processual.

Na subseção seguinte, contextualizo, brevemente, as três principais perspectivas teóricas no tratamento da leitura em LM/L1 e em L2/LE, usualmente referenciadas pela literatura especializada, e apresento a proposta de modelo, à luz da TC, empregada como referencial teórico nesta investigação, salientando as suas principais características.

### **2.2.3 Modelos de leitura**

Com base nos registros da literatura consultada para o desenvolvimento desta dissertação, é possível abordar o fenômeno da leitura a partir de três perspectivas teóricas ou modelos, tradicionalmente referenciados: a do modelo ascendente, que define a leitura como extração de significados literais da palavra impressa; a do modelo descendente, que a considera um processo de atribuição de significados pelo leitor, e a do modelo interativo, que a concebe como um processo interacional, destacando o princípio da alteridade, isto é, a relação do leitor com o Outro (texto, autor, cultura), e a relevância da especificidade contextual a qual pertencem leitor e autor (LEFFA, 1999). Cabe ressaltar, ainda, que a literatura especializada considera esses três modelos de leitura como modelos processuais, sendo inicialmente desenvolvidos para elucidar o processo de compreensão leitora em LM/L1 (ZAINAL, 2003).

---

<sup>19</sup> Nesta dissertação, a noção adotada de L-alvo baseia-se na ideia da língua que se quer ou se necessita aprender, isto é, como objeto/alvo de aprendizagem, seja esta formal ou natural (MURTA; SOUZA; BACALÁ, 2017).

### **2.2.3.1 Modelo ascendente de leitura (*bottom-up*)**

O modelo ascendente de leitura (*bottom-up*) está ancorado em uma forte tradição na teoria da leitura<sup>20</sup>, correspondendo à concepção de leitura como decodificação do texto escrito e à consequente compreensão literal das palavras (LEFFA, 1999; PARKES, 1997). Segundo Kleiman (2011, p. 24), por essa razão, o processamento da leitura é dito de “primeira ordem” ou de “baixo nível”, isto é, o fluxo de informação é linear, unidirecional, fluindo do texto para o leitor, de onde deriva a sua denominação.

Nesse modelo, o papel do leitor é considerado passivo, pois o conhecimento de mundo que ele carrega consigo “não parece possuir qualquer função no processo de compreensão” textual (ZAINAL, 2003, p. 106). O principal atributo do leitor consiste em apresentar uma competência linguística na L-alvo bastante desenvolvida, o que corresponde à visão de que “[...] quanto maior a quantidade de vocabulário, melhor a compreensão”, (LEFFA, 1999, p. 19), condição que resulta em automatismo no processo de decodificação da informação.

### **2.2.3.2 Modelo descendente de leitura (*top down*)**

No modelo descendente de leitura (*top down*), enfatiza-se a experiência de vida do leitor, seu *schemata*, base para a construção dos sentidos do texto (LEFFA, 1999). Ressalta-se, assim, o papel que o contexto começa a assumir na promoção da compreensão textual: “Supõe-se que o contexto ative um *schemata* de ordem superior [conhecimento de mundo] o qual, então, permite o processamento descendente do texto a ser lido” (MEURER, 2008, p. 177).

O *schemata* consiste na base das predições e inferências que realiza o leitor na formulação de hipóteses que antecipam o assunto tratado no texto, e que devem ser confirmadas, rejeitadas e/ou reformuladas durante a sua leitura, concebida, neste modelo, como um jogo de adivinhação psicolinguística (GOODMAN, 1973). Não obstante, o fluxo de informação continua apresentando um caráter unidirecional, porém, em sentido inverso ao do modelo ascendente: a informação flui do leitor para o texto.

No modelo *top down* de leitura, o leitor participa ativamente no processo de compreensão textual, buscando os significados do que lê por meio da elaboração e da testagem de hipóteses, realizando inferências, avaliando e controlando a sua própria compreensão, consciente da existência de distintos objetivos de leitura, das diferentes maneiras de processá-

---

<sup>20</sup> Refiro-me à denominada *perspectiva da gramática-tradução* no ensino de línguas.

la e de que o êxito da sua tarefa depende da utilização do seu conhecimento prévio de língua e de mundo, isto é, do seu *schemata* (LEFFA, 1999).

Outrossim, o leitor deve apresentar uma atitude preditora, podendo antecipar o conteúdo do texto ao fazer uso de ilustrações, gráficos, tabelas, títulos e subtítulos, por exemplo. Em outras palavras, ele recorre às informações visuais não-verbais contidas no texto, além de atentar em informações textuais complementares, como fonte, seus editores ou produtores, público-alvo, data de publicação, entre outros (LEFFA, 1999).

### **2.2.3.3 Modelos interacionais de leitura**

Os modelos interacionais de leitura apresentam características de ambos os modelos predecessores, o ascendente e o descendente, e fundamentam-se na noção da interação entre o conhecimento prévio dos leitores e a informação contida no texto, atribuindo ao leitor, por conseguinte, o mesmo papel ativo que possui no modelo *top down* de leitura (ZAINAL, 2003).

Entre os expoentes desta categoria de processamento da leitura, encontram-se dois modelos: o de Rumelhart (1990), baseado na noção da interação mútua e simultânea de quatro tipos de conhecimento: o ortográfico, o lexical, o sintático e o semântico, e desses com o conhecimento prévio do leitor (ZAINAL, 2003); e o de Stanovich (1980), fundamentado no princípio da teoria da compensação, comumente citado tanto por pesquisadores de leitura em LM/L1, como pelos de leitura em L2/LE (ZAINAL, 2003). Em seu modelo, a noção de compensação ancora-se na ideia da interação entre

as várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual enciclopédico, etc.) [do leitor] e de que essas fontes interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido [do texto], dependendo da contribuição das outras fontes de conhecimento. Se o leitor tem um déficit numa dessas fontes (ex.: vocabulário desconhecido) ele poderá compensar esse déficit usando conhecimento de um outro domínio (ex.: conhecimento do tópico), inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece. (LEFFA, 1999, p. 29)

Essas interações, por sua vez, são viabilizadas pela utilização de estratégias de leitura, processos interpretativos que permitem aos leitores “fazer inferências e estabelecer conexões ao longo da leitura de diferentes partes do texto” (CRUZ; ESCUDERO, 2012, p. 8).

Com a relevância cada vez maior conferida aos fatores contextuais nas interações presentes no processamento da leitura, segundo Kleiman (2004), no Brasil, na década de 1990, começam a se desenvolver abordagens sócio-históricas na pesquisa em leitura, resultando em um delineamento, de caráter predominantemente discursivo, da perspectiva interacional da leitura, assunto de que trato na subseção a seguir.

### 2.2.3.3.1 Modelos sociointeracionais

Com aportes de outras áreas do conhecimento como a Pragmática, as Teorias da Enunciação, a Sociolinguística Interacional e a Análise Crítica do Discurso, os estudos de Letramento<sup>21</sup> exercem marcada influência na abordagem da leitura. No Brasil, “A verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre leitura [em LM] aconteceu na década de 90, com a emergência dos estudos de letramento, que passaram a subsidiar teoricamente a pesquisa sobre a leitura em Linguística Aplicada”. (KLEIMAN, 2004, p. 15)

Dessa forma, como objeto de pesquisa, a leitura consiste em uma prática discursiva, indissociável das ações do leitor no mundo, das suas interações sociais, das suas inter-relações dialógicas com o Outro:

Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. [...] Não há como se apropriar [do texto] sem o domínio das práticas sociais onde ele está inserido. (LEFFA, 1999, p. 30-31)

A meu ver, faz-se necessário sublinhar a interface indivíduo/sociedade que caracteriza o ato de ler, pois, se por um lado, ele consiste em uma prática social, conforme apontado pelos autores supracitados (1999, 2004), por outro, concretiza-se pela ação individual do leitor, marcado por sua idiosincrasia, isto é, seus hábitos, interesses e suas preferências de leitura, e pelos contextos discursivos onde se insere e interage constantemente, exercendo e sofrendo, por sua vez, múltiplas influências. Nesse cenário, penso ser improvável considerar a leitura como um processo incólume às suscetibilidades as quais o leitor está inexoravelmente exposto, sejam elas internas e/ou externas às suas próprias vivências.

É dessa intrincada profusão de inter-relações e influências múltiplas que emerge a visão de leitura na ótica da TC, assunto que discuto na próxima subseção.

### 2.2.3.4 Modelos complexos de leitura

Estudos teórico-empíricos que tratam da leitura na perspectiva da TC propõem a sua concepção como um SAC, contemplando a natureza múltipla da sua conformação. No caso do texto eletrônico, por exemplo, Coscarelli e Novais (2010) justificam a sua fundamentação

---

<sup>21</sup> Nesta dissertação, filio-me a Soares (1998) na definição do termo: “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 19).

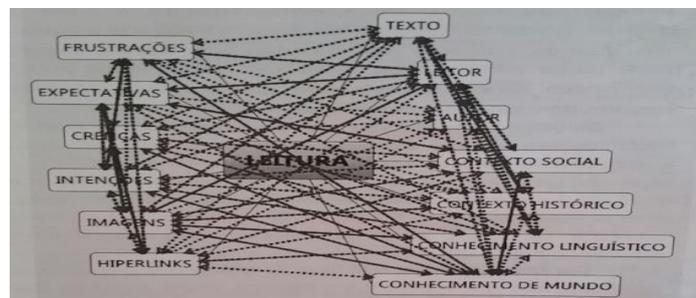
teórica, à luz da TC, em função da variedade dos recursos característicos dessa natureza textual e da dinamicidade das inter-relações de todos os elementos envolvidos no processamento da leitura digital, como a sua multimodalidade<sup>22</sup>, e os elementos contextuais, tais como fatores psicológicos, físicos e afetivos do próprio leitor.

Devido à emergência desse emaranhado de possibilidades e combinações, torna-se impossível precisar e assegurar os resultados das interpretações do que se lê, o que faz da não linearidade e da imprevisibilidade marcas relevantes que configuram esse tipo de leitura<sup>23</sup>. Nesse âmbito, conforme afirmam Paiva e Nascimento (2006, p.19), “cada leitura se dá em uma nova ótica, um novo tempo/espço, e uma nova ordem se estabelece dentro da criação de uma nova realidade”, ideia que, nas palavras de Coscarelli e Novais (2010, p. 38), traduz-se na noção de que “cada ato de leitura é carregado de atos particulares”.

Em suma, as autoras (2010, p. 41) afirmam que a TC consiste em uma “lente que pode nos ajudar a compreender melhor os fenômenos envolvidos na leitura de textos”, sejam eles digitais ou não, e que o ato de ler precisa ser concebido, levando-se em consideração “os diversos fatores que agem concomitantemente nesse processo de construção” de sentidos, caracterizando, assim, a leitura como uma prática situada, imbricada nas circunstâncias em que se realiza, seja em nível individual e/ou social.

Outra proposta de abordagem da leitura sob a ótica da TC é a de Franco (2011), fundamentada na visão de linguagem como SAC e na interação de seus múltiplos agentes, entre eles, autor, texto, leitor, suas frustrações, expectativas e crenças, seu conhecimento de mundo e de língua e seu contexto histórico-social. O emaranhado de conexões possíveis, representação multidimensional do fluxo de informação no SAC da leitura, está representado na Figura 3:

Figura 3 - Fluxo de informação multidimensional no SAC de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42)

<sup>22</sup> Noção entendida, em consonância com Zacharias (2016, p. 22), como a agregação de novas linguagens aos textos verbais, tais como animações, efeitos sonoros, imagens, cores, formatos das letras, o que permite múltiplas interpretações das mensagens contidas no texto.

<sup>23</sup> Coscarelli e Novais (2010) defendem a ideia da transferência, pelo leitor, do conhecimento do universo impresso para o digital e vice-versa, com base nos achados de pesquisa de Ribeiro (2008) acerca do processamento da leitura em suporte impresso e digital.

Franco (2011, p. 43) esclarece, ainda, que a sua proposta de modelo complexo de leitura não se encontra situada em uma área específica, pois a sua emergência ocorre “a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro, quanto fora do SAC de leitura”. Portanto, a dinamicidade consiste em um dos principais atributos do leitor-agente do SAC da leitura, uma vez que cabe a ele o poder de decidir e de agir, constantemente, diante do texto, como, por exemplo, por meio das escolhas e da utilização de variadas estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de compreensão textual.

No dizer de Coscarelli e Novais (2010, p. 37), entre as atitudes e as ações demandadas pelo processamento da leitura, encontra-se a capacidade do leitor de “perceber a organização do texto, de identificar os elementos mais relevantes para o seu propósito de leitura, além de ser capaz de fazer julgamentos, generalizações e analogias (e desanalogias)”. Ainda de acordo com as autoras (2010, p. 38), outra característica das operações que realiza o leitor, à luz da TC, consiste na sua integração e simultaneidade, “gerando, a cada momento, sentidos que podem ser mantidos, enriquecidos, reconstruídos ou modificados a cada segundo de leitura”.

Finalmente, em relação à imprevisibilidade presente no processo de compreensão textual, Franco (2011, p. 41) conclui que a possibilidade de ineditismo do posicionamento do leitor diante do texto justifica-se pelo seu próprio processo de complexificação, pois, “ao interagir com outros elementos do sistema, ele se torna um novo leitor”, ideia que se alinha às colocações de Paiva e Nascimento (2006) explicitadas nesta subseção.

No meu entendimento, as observações de Coscarelli e Novais (2010) e Franco (2011) a respeito da perspectiva complexa da leitura configuram-se na presença da compreensão reflexiva do próprio leitor acerca das múltiplas implicações inerentes a esse processo, entre elas, a de como se configura e se comporta a sua CLe, especialmente no âmbito de L2/LE, foco desta dissertação, por intermédio da identificação dos subsistemas que a compõem, dos estímulos que a influenciam e das interações que intervêm no seu funcionamento e no seu desenvolvimento, isto é, na evolução do percurso da sua trajetória ao longo do processamento das informações contidas no texto escrito.

Nesta seção, apresento e caracterizo a leitura entendida como processamento da informação contida no texto escrito. Abordo os três principais modelos de leitura referenciados pela literatura especializada e concluo com a apresentação de duas propostas de concepção de leitura como SAC, na perspectiva da TC.

A seguir, apresento uma breve contextualização de estudos teórico-empíricos relacionados ao processamento da leitura em LM/L1 e em L2/LE para elucidar os princípios

norteadores das pesquisas em leitura, especialmente nesse segundo âmbito linguístico, contexto da investigação relatada nesta dissertação. Antes, porém, traço considerações acerca da terminologia referente às noções de LM/L1 e L2/LE, a fim de esclarecer o marco conceitual linguístico em que se realiza a pesquisa que integra esta dissertação.

### 2.3 AS PESQUISAS EM LEITURA EM L1/LM E EM L2/LE

Nesta seção, discuto a questão terminológica acerca das noções de LM/L1 e de L2/LE e abordo implicações de estudos teóricos e empíricos na área da leitura nas respectivas perspectivas.

#### 2.3.1 Considerações terminológicas: LM/L1, L2/LE

Um dos desafios para o tratamento mais adequado à questão do processamento da leitura recai justamente na consideração dos fenômenos pertinentes ao ato de ler em LM/L1 e da probabilidade e/ou constatação da sua ocorrência no âmbito de L2/LE. Subjacente a essa questão, no entanto, reside, primeiramente, a necessidade de se compreender as denominações referentes a esses conceitos linguísticos.

Pupp Spinassé (2006) afirma que a definição de LM/L1 refere-se à língua que atribui ao indivíduo as suas primeiras características identitárias, estabelecendo-se mediante a confluência de diversos fatores, tais como: ser a primeira língua adquirida pelo falante, a língua dos seus pais, dos demais familiares, da sua comunidade e, em maior escala, da comunidade discursiva a qual pertence, a que lhe proporciona maior conforto e com a qual mantém uma marcada relação afetiva.

Em relação à L2, a autora (2006, p. 6) afirma que o termo *segunda* não implica uma sequência numérica, no sentido de existir uma terceira ou uma quarta línguas: “**Segunda** está para **outra que não a primeira (a materna)**, e a ordem de aquisição se torna irrelevante - desde que não se trate mais de uma L1” (grifos da autora). Pupp Spinassé (2006) acrescenta que o conceito de L2 diferencia-se do de LE pela possibilidade proporcionada ao indivíduo de participar ativamente no meio em que vive. Dessa forma, uma L2 consiste em uma “não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização”, isto é, dentro de um contexto de imersão e de integração social (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Já o papel da LE não consiste nessa mesma integração social do indivíduo. De acordo com a autora (2006), a ausência da necessidade da sua utilização na comunicação diária implica

uma consequente ausência de necessidade de um contato intenso com a L-alvo por parte do indivíduo. Em outras palavras, na diferenciação entre L2 e LE, assinala-se a preponderância dos fatores sociolinguísticos sobre os elementos psicolinguísticos de cada falante, o que exige de um falante de LE a obrigatoriedade de alcançar níveis mais elevados de proficiência na L-alvo para efeito de uma comunicação efetiva em sua vida diária (ELLIS, [1986] 1994).

Apesar do delineamento conceitual entre as noções de LM, L2 e LE, Pupp Spinassé (2006, p. 6) alerta para o fato de não ser possível considerar sua concepção absolutamente pré-concebida e imutável: “O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela”. A ideia da relativização dessas terminologias emerge com mais força do contexto complexo do mundo contemporâneo, marcado pelo intenso fluxo de informações e a crescente convivência entre as diversas línguas-cultura, ambos promovidos e acentuados pelo próprio processo de globalização que vivenciamos (FAJARDO, 2015).

Na visão de Murta, Souza e Bacalá (2017, p. 343), essa questão se problematiza na esfera do ensino-aprendizagem de línguas: “Nessa condição de dinamicidade, o Paradigma da Complexidade propõe lentes que podem ser utilizadas para a investigação da plurirreferencialidade terminológica atual”. Uma dessas lentes, tomada como referencial de análise pelas autoras (2017), consiste em um dos mecanismos dos sistemas complexos, o da marcação, isto é, o da delimitação das fronteiras que distinguem os agentes em interação em um dado SAC, como, por exemplo, os fatores característicos das terminologias linguísticas explicitados neste texto.

Se por um lado, os conceitos de LM e L2 referem-se a “línguas pátrias faladas em um contexto político-social”, por outro, a LE pode servir como ferramenta linguística, atuando, pontualmente, como veículo de acesso a fins específicos (como no caso da leitura em LE no meio acadêmico universitário) ou como disciplina integrante de currículos educacionais (MURTA; SOUZA; BACALÁ, 2017, p. 354).

Já a distinção entre L2 e LE torna-se mais difícil de ser estabelecida em virtude da dinamicidade da marcação apontada pelas autoras (2017), mais especificamente, no que diz respeito ao nível de proficiência do falante, aos seus objetivos de aprendizagem e à fase em que se encontra a sua aprendizagem da L-alvo, uma vez que todas essas marcas podem sofrer alterações com o tempo. Por essa razão, à luz da TC, Murta, Souza e Bacalá (2017) concluem pela inexistência de regras específicas que diferenciem L2 de LE.

Fundamentada nas visões dos autores supracitados (ELLIS [1986] 1994; MURTA; SOUZA; BACALÁ, 2017; PUPP SPINASSÉ, 2006), considero que, no contexto da

investigação apresentada nesta dissertação, os participantes de pesquisa se constituem pessoal, acadêmica e profissionalmente na língua-cultura portuguesa/brasileira, por isso, assumo que a sua LM/L1 consiste na língua portuguesa.

No marco estabelecido por Ellis ([1986] 1994) e por Pupp Spinassé (2006), a língua espanhola, por sua vez, não representa um requisito indispensável para a comunicação dos pesquisados em suas atividades cotidianas, dentro e fora da esfera acadêmica, caracterizando a sua utilização como LE, tratamento atribuído à L-alvo nesta dissertação.

Em relação ao tratamento linguístico dado na literatura especializada na área de pesquisa acerca do processamento da leitura em L2/LE, tema tratado na subseção a seguir, fundamento-me nas ideias da relativização e da dinamicidade terminológicas suscitadas por Pupp Spinassé (2006) e Murta, Souza e Bacalá (2017) e considero a equivalência dos conceitos de L2 e LE como um dos princípios teóricos da pesquisa que apresento nesta dissertação. Saliento, ainda, que tal postura não acarreta prejuízo para o desenvolvimento deste estudo, devido ao recorte dado ao contexto de uso de ELE para a leitura e às observações inerentes aos participantes e ao contexto de pesquisa (cf. seções 3.2.1 e 3.2.2 do capítulo metodológico).

### **2.3.2 Breve contextualização das pesquisas em leitura**

Abordar o tema da leitura e do seu processamento em L2/LE consiste em tarefa instigante em função da própria questão da natureza do tratamento linguístico como critério para as pesquisas realizadas em compreensão leitora.

Grabe (1991, p. 328), por exemplo, relata que, no final do século XX, “a maioria das visões de leitura em L2/LE<sup>24</sup> estava moldada pelas pesquisas em L1 de leitores aprendizes”, devendo-se, em parte, entre outros fatores, à sua própria tradição histórica, à maior estabilidade do contingente populacional de estudantes em LM/L1 e à consideração da pesquisa em compreensão leitora como o principal domínio do campo de atuação da psicologia cognitiva.

Desse modo, é inegável, segundo o autor (1991), o avanço que essas pesquisas representam para o conhecimento acerca do processamento da leitura, em termos gerais. Tal repercussão leva os pesquisadores de leitura em L2/LE a considerar as contribuições das pesquisas em LM/L1 referentes a duas áreas, em especial, o desenvolvimento da fluência no processamento da leitura e o desenvolvimento das habilidades leitoras.

---

<sup>24</sup> No texto consultado, o autor (1991) não difere as terminologias L2 e LE, referindo-se à língua inglesa ora como segunda (*ESL*, sigla em inglês), ora como língua estrangeira (*EFL*, sigla em inglês). Portanto, é possível considerar as suas ponderações acerca da leitura em L2 igualmente válidas para o seu processamento em LE, foco da pesquisa integrante desta dissertação.

Grabe (1991), no entanto, alerta para o fato de que, em realidade, a leitura em L2/LE se realiza sob a influência de fatores que normalmente não são considerados nas pesquisas em leitura em L1/LM, entre eles, encontram-se os relacionados à própria aquisição da L-alvo, como a competência linguístico-comunicativa (doravante CLC) dos leitores e a diferenciação do seu processamento cognitivo em relação à LM/L1, além de diferenças referentes aos seus contextos sociais e ao seu *schemata*<sup>25</sup>.

O autor (1991) recorre ao trabalho de Silberstein (1987) para uma compreensão mais ampla acerca das transições e das mudanças tanto teóricas, quanto empíricas, experimentadas pela história da teoria da leitura, em particular, a leitura em L2/LE. Dessa forma, Silberstein (1987 apud GRABE, 1991, p. 376) observa que em meados dos anos 60, a leitura prestava-se ao reforço do ensino da língua oral, utilizada com fins de treinamento da pronúncia e/ou da análise de elementos gramaticais e lexicais, em razão da predominância do audiolingualismo como método de ensino de línguas estrangeiras.

Nesse cenário, predomina o modelo ascendente de leitura (cf. subseção 2.2.3.1), no qual “os problemas de leitura em L2/LE e os de compreensão leitora eram vistos como constituindo-se, essencialmente, em problemas de decodificação” (CARRELL, 1988, p. 2). A autora acrescenta (2012, p. 2), ainda, que “A importância atribuída às relações fonema-grafema por estruturalistas como Fries (1963) e Lado (1964) também foi responsável pela promoção e implementação da perspectiva decodificadora da leitura em L2/LE”, ainda que ambos reconhecessem a importância do *schemata* do leitor e, em particular, o papel do contexto sociocultural na compreensão leitora em L2/LE.

Esses dois últimos elementos recebem destaque, de fato, posteriormente, nos anos 70, com os trabalhos desenvolvidos por Goodman (1973) e Smith (1971), representantes do modelo psicolinguístico de leitura (cf. subseção 2.2.3.2). Segundo Carrell (1988), o modelo descendente de leitura, apesar de apoiar-se, inicialmente, nas visões de leitura em LM/L1, exerce, igualmente, marcada influência sobre as visões de leitura em L2/LE: “o impacto que a teoria psicolinguística de Goodman teve em ambos os processos de leitura, primeiramente em L1 [...] e mais tarde em L2 ou LE, foi o de fazer do leitor um participante ativo no processo da leitura” (CARRELL, 1988, p. 2), fato reconhecido, segundo a autora (2012), por demais especialistas em leitura em L2/LE, como Clarke e Silberstein (1977) e Widdowson (1978, 1983).

De acordo com Carrell (1988), pesquisas em teoria do *schemata*, empenhadas em explicar o processamento da leitura, indicam a necessidade concreta da ocorrência da interação

---

<sup>25</sup> Para uma maior explicitação desses fatores, consultar Grabe (1991) nas referências.

entre as estratégias de ambas as perspectivas de processamento textual, *bottom up* e *top down*, caracterizando, assim, o surgimento dos modelos interacionais de leitura (cf. subseção 2.2.3.3), os quais, na visão de Grabe (1991), constituem-se na ênfase dos estudos de grande parte dos pesquisadores em L2/LE. Contudo, o autor reconhece a complexidade imbricada no ato de ler: “Sabe-se que definições simples representam de forma tipicamente inapropriada complexos processos cognitivos tais como a leitura” (GRABE, 1991, p. 378).

Um dos postulados da teoria da complexidade (TC) consiste, exatamente, na postura não reducionista no tratamento dos fenômenos complexos relacionados à atividade humana e, em particular, no âmbito da AELin, os relacionados ao SAC da ASL (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), como no caso do processamento da leitura de textos em ELE, escopo da pesquisa que integra esta dissertação.

A sua justificativa baseia-se na própria noção de interação, núcleo comum das visões de processamento da leitura nos denominados modelos interacionais, a qual, por sua vez, configura-se como um dos elementos constitutivos fundamentais dos sistemas complexos. Interligada à noção da dinamicidade, a interação confere ao SAC da leitura a possibilidade de desenvolver-se e evoluir (cf. subseção 2.1.1).

Como o objetivo geral da investigação aqui apresentada reside na observação e na análise do comportamento da CLe no processamento da leitura em LE, sob a ótica da teoria da complexidade (TC), assumo o postulado do imbricado processo interacional entre os diversos agentes intervenientes no processamento da leitura (COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011) como característica igualmente imanente da composição e do comportamento da CLe do leitor-agente ao longo do referido processo.

Dessa forma, com o apoio das concepções teóricas acerca da relativização e da dinamicidade terminológicas dos conceitos de L2/LE (MURTA; SOUZA; BACALÁ, 2017; PUPP SPINASSÉ, 2006), chamo a atenção do leitor para a consideração da sua equivalência conceitual, sobretudo na revisão e na discussão, neste capítulo teórico, dos estudos realizados acerca do processamento da leitura na L-alvo, seja ela L2 e/ou LE, entendidas no seu sentido mais estrito.

Nesta seção, abordo a questão da problemática terminológica em torno dos conceitos de LM/L1 e L2/LE e as suas repercussões para as pesquisas na área da leitura. A seguir, traço uma linha do tempo da evolução do construto da competência comunicativa (CC), desde a concepção clássica da noção de competência no âmbito da linguagem, até a interpretação desse construto sob a perspectiva da TC.

## 2.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: EVOLUÇÃO DE UM CONSTRUTO

Nesta seção, apresento um panorama da evolução do conceito de competência comunicativa (CC). Parto da noção seminal de competência, elaborada por Chomsky (1965), e destaco a concepção de CC à luz da TC, a fim de delimitar o fenômeno em estudo nesta dissertação.

### 2.4.1 Conceito clássico de competência: Chomsky (1965)

Na área dos estudos da linguagem, atribui-se a Chomsky (1965) a revolução da linguística moderna com a introdução da visão do que se concebe como o conceito clássico do termo *competência*: o conhecimento da gramática da língua pelo indivíduo, possibilitado pela provável existência de um dispositivo abstrato da mente<sup>26</sup>, responsável pelo conhecimento tácito, inato das estruturas internas da língua (LLURDA, 2000).

Ao fundamentar-se na ideia de aquisição de LM de um falante-ouvinte monolíngue ideal, pertencente a uma comunidade homogênea de falantes, Chomsky (1965) distingue a noção de competência da de desempenho, correspondente ao uso concreto da língua, desconsiderando fatores intervenientes, como limitações de memória, distrações, mudanças de foco e de interesse, e a ocorrência de erros na aplicação desse conhecimento. Anos mais tarde, a relevância da noção de desempenho ganha destaque com os estudos de Dell Hymes (1972).

### 2.4.2 Competência comunicativa (CC): Dell Hymes (1972)

Ao distinguir-se da visão racional e abstrata da competência linguística chomskyniana, como forma ideal de expressão do pensamento, Dell Hymes (1972) declara ser necessário atentar no contexto social onde se encontra o falante, uma vez que dele depende a maneira pela qual se realiza a comunicação.

Da visão da indissociabilidade entre as noções de competência e desempenho nasce o termo *competência comunicativa*, pautado em concepções relacionadas tanto à forma da língua, isto é, ao seu conhecimento sistêmico, quanto às realizações linguísticas dos falantes em situações concretas de comunicação, permitindo, igualmente, a consideração de fatores não cognitivos como a motivação, a volição e a afetividade. Ao referir-se, ainda, ao papel da língua na educação, Hymes (1972) aponta para a necessidade de uma concepção teórica que lide com

---

<sup>26</sup> Denominado DAL, Dispositivo de Aquisição da Linguagem (CHOMSKY, 1965).

a heterogeneidade entre os falantes, com os seus distintos níveis de competência e com o papel constitutivo do contexto sociocultural onde se inserem.

Desse modo, segundo Spolsky (1989), a noção de CC trazida por Hymes (1972) repercute entre os estudiosos da área de ASL devido à sua função de base na fundamentação teórica para o ensino de línguas para a comunicação: “cada vez mais os pesquisadores recorriam aos estudos dos efeitos que a instrução (formal), dos mais variados tipos, possui na aquisição de L2”<sup>27</sup>, contribuindo para o desenvolvimento do ensino de línguas (ELLIS, 2003).

### **2.4.3 Arcabouço da CC: Canale e Swain (1980) e Canale (1983)**

A preocupação em proporcionar ao conceito de Hymes (1972) um arcabouço teórico que favoreça as investigações acerca do ensino e da avaliação no âmbito da ASL contribui para que Canale e Swain (1980) apresentem a primeira proposta de caracterização teórica da CC.

O arcabouço teórico de CC proposto pelos autores (1980) apresenta dois importantes fundamentos: ampla análise das bases teóricas norteadoras das principais abordagens de ensino de L2, à época, relacionadas a outras áreas do conhecimento, como a psicolinguística e a sociolinguística, e a compreensão da noção de comunicação como um fenômeno interacional sociocultural e interpessoal contextualizado, envolvendo as noções de imprevisibilidade e criatividade, por meio de desempenhos suscetíveis a limitações de uso autêntico da língua, isto é, em situações concretas de comunicação.

Dessa forma, Canale e Swain (1980) propõem a configuração da CC composta de três principais competências: a gramatical, a sociolinguística e a estratégica. Três anos após a apresentação dessa primeira versão do arcabouço de CC, Canale (1983) o revisa, acrescentando-lhe a competência discursiva e vinculando-a ao “modo em que se combinam formas gramaticais e significados para se obter um texto oral ou escrito em diferentes gêneros” (CANALE, 1983, p. 68). A ideia de texto, como uma totalidade, advém das noções de coesão e de coerência: a primeira perspectiva aponta para a união estrutural das frases com o intuito de facilitar a interpretação, e a segunda assinala a diferença na relação entre os distintos significados textuais.

Vale lembrar, ainda, o alerta de Canale (1983, p. 70) para o fato de a configuração da CC tratar-se de um arcabouço teórico, não de um modelo. A justificativa reside na não consideração, pelo autor (1983), da noção de interação entre os seus componentes e destes com outros fatores envolvidos em situações reais de comunicação, como os de natureza psicológica,

---

<sup>27</sup> Segundo Ellis (2003, p.12), L2 é a língua adquirida pelo indivíduo, de maneira natural e espontânea, em contextos de imersão, isto é, em ambientes onde exerce um “papel institucional e social”, sendo “reconhecida como meio de comunicação entre membros que falam outra língua como língua materna”.

por exemplo. Quase uma década depois, Bachman (1990) atribui o caráter interativo ao construto da CC.

#### 2.4.4 Modelo de CC: Bachman (1990)

Voltado especialmente para a área de avaliação de línguas, Bachman (1990) desenvolve seus estudos a partir de uma ampla base em linguística e em LA e aponta a noção de interação como fundamental na concepção do que vem a ser a primeira proposta de representação da ideia de modelo do que ele denomina *capacidade linguístico-comunicativa*<sup>28</sup>, uma inovação trazida para a área da ASL, segundo Fulcher e Davidson (2007).

Nele se insere a competência linguística<sup>29</sup>, denominação dada por Bachman à CC, composta de um total de oito competências, entre elas, a textual (doravante CTx), referente ao conhecimento das convenções para a união dos enunciados na formação de um texto, cuja noção é compreendida pelo autor (1990, p. 88) como “uma unidade da língua – falada ou escrita – que consiste de dois ou mais enunciados ou sentenças que estão estruturados de acordo com as regras de coesão e a organização retórica”.

A coesão engloba elipses, referências, relações semânticas, conjunções e regras que determinam a progressão da informação no discurso. A organização retórica, por seu turno, refere-se à estrutura do texto como um todo e ao efeito que o texto exerce sobre o usuário da língua, envolvendo seus métodos de construção: a narração, a descrição, a comparação, a classificação e a análise processual.

Bachman (1990) ressalta, ainda, que a interação entre contexto e discurso resulta na expansão da noção de comunicação para além da simples transferência de informação. Ao referir-se às contribuições de Savignon (1983) e Kramsch (1986) nessa perspectiva, o autor (1990, p. 83) afirma que conceitos de CC desenvolvidos, à época, já reconhecem que “o uso da língua é um processo dinâmico”.

Finalmente, cabe salientar, o destaque às contribuições do modelo reestruturado por Bachman e Palmer (1996) cujos principais aportes dizem respeito à inclusão dos fatores emocionais na relação com o conhecimento de mundo, o designado *schemata* afetivo, conjunto das memórias e das experiências passadas que determinam o grau de motivação e de envolvimento do indivíduo na realização de tarefas (FULCHER; DAVIDSON, 2007).

<sup>28</sup> Para mais informações, consultar Bachman (1990) nas referências.

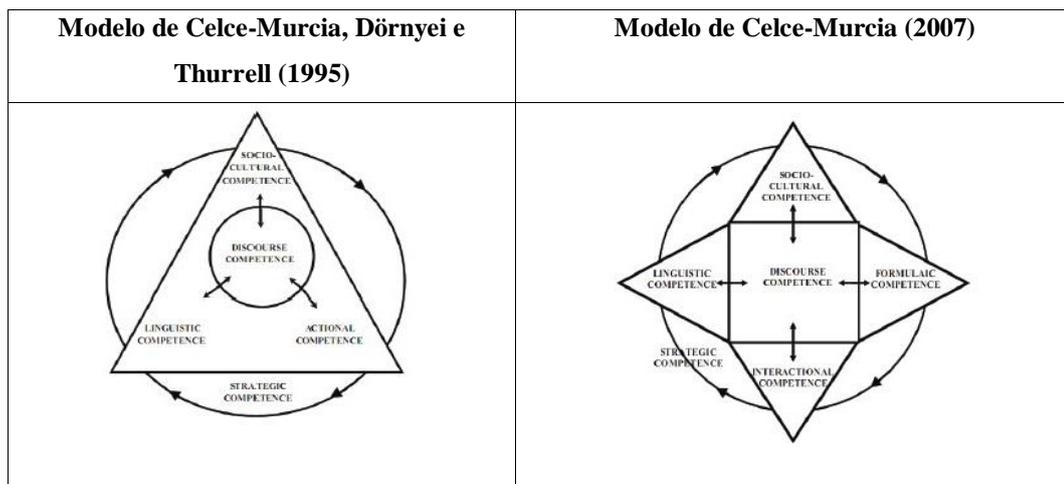
<sup>29</sup> Acerca dessa noção, Teixeira da Silva (2014) alerta para a utilização, no referido modelo, do termo *conhecimento* em lugar de *competência*, dado que, na visão de Bachman (1990), esse conceito havia sofrido marcado desgaste semântico. Nesta subseção, contudo, opto pela manutenção do termo competência.

Na subseção seguinte, contextualizo e apresento os modelos propostos e revisados por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (2007).

#### 2.4.5 Novos modelos de CC: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (2007)

O cenário educacional dos anos de 1990 testemunha uma crescente insatisfação com os princípios e as práticas do ensino comunicativo tradicional de línguas. De acordo com Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell ([1993] 1995), variadas interpretações da noção de *comunicação na vida real* levam professores e materiais didáticos a enfatizarem distintos aspectos sociais e culturais. Dessa forma, imbuídos de um propósito educacional, os autores (1993, p. 16) apresentam um novo modelo de CC, revisado, anos mais tarde, por Celce-Murcia (2007), conforme demonstram as imagens da Figura 4:

Figura 4 - Modelos de CC: Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (2007)



Fonte: Celce-Murcia (2007, p. 16 e 45)

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell ([1993] 1995) chamam a atenção para a interação existente entre os componentes da CC, indicada pelas flechas bidirecionais. Circundando todas elas, situa-se a competência estratégica, caracterizada como:

[...] um repertório acessível de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permite a um interlocutor habilidoso negociar significados, resolver ambiguidades e compensar as deficiências em qualquer uma das competências. (CELCE-MURCIA, 2007, p. 44)

Na segunda versão, nota-se que o modelo de CC se torna mais complexo, com o desdobramento, por exemplo, da competência linguística (conhecimento fonológico,

morfológico e sintático, na língua falada e escrita) na competência formulaica (mostras de língua fixas e pré-fabricadas, usadas em interações comunicativas diárias).

Celce-Murcia (2007) reitera que as competências do seu modelo de CC apresentam dois níveis de ação: um mais amplo, denominado *top down*, relacionando-se, por exemplo, ao conhecimento pragmático mais abrangente do falante, caso da competência sociocultural e de suas variáveis, como: idade, sexo, gênero, status, relações de poder entre os participantes envolvidos, assim como as inter-relações estabelecidas entre elas; e outro, mais específico, pontual, chamado *bottom up*, como no caso da coesão, por exemplo, visto que se refere aos elementos que “ajudam a gerar o texto, desvelando a maneira pela qual pronomes, demonstrativos, artigos e outros marcadores textuais instituem correferências no discurso escrito e falado” (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 17).

Nos dois modelos de CC propostos (1995, 2007), a competência discursiva ocupa posição central por ser o local de interseção entre as competências dos tipos *top down* e *bottom up*, sendo caracterizada por Celce-Murcia (2007, p. 46) como o lócus “onde a intenção comunicativa e o conhecimento sociocultural se cruzam com os recursos gramaticais e lexicais para expressar mensagens e atitudes e criar textos coerentes”. Cabe salientar, ainda, que os modelos de CC apresentados por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (2007) devem ser vistos, por sua natureza dinâmica, como modelos orgânicos, nos quais “[...] cada componente pode expandir-se ou contrair-se de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades do aprendiz” (CELCE-MURCIA, 2007, p. 55).

A noção de organicidade encontra-se, igualmente, presente na visão de modelo de CC proposta Cantero (2008), quem, sob a ótica da TC, apresenta a sua conformação fractalizada, tema que abordo na próxima subseção.

#### **2.4.6 Modelo de CC à luz da TC: Cantero (2008)**

O modelo de CC proposto por Cantero (2008) caracteriza-se pela abordagem dessa competência à luz da TC, especialmente por sua perspectiva de composição fractalizada. A estrutura da CC está composta por dois grandes grupos de competências, as gerais (linguística, discursiva, cultural e estratégica) e as específicas, subdivididas, em produtivas/receptivas e mediadores/interativas<sup>30</sup> que se encontram mutuamente constituídas, segundo o princípio do aninhamento (PALAZZO, 2004; PAIVA, 2016).

---

<sup>30</sup> Como a sua explicitação foge ao escopo desta dissertação, para mais informações, consultar Cantero (2008) nas referências.

De acordo com Cantero (2008), observam-se graus ou níveis de desenvolvimento de cada uma dessas competências, e a alteração em uma delas pode apresentar implicações sobre as demais, caracterizando o seu comportamento como imprevisível. Os seus aspectos de autossemelhança e recursividade podem ser visualizados a seguir, na Figura 5:

Figura 5 - Representação fractal de CC de Cantero (2008)

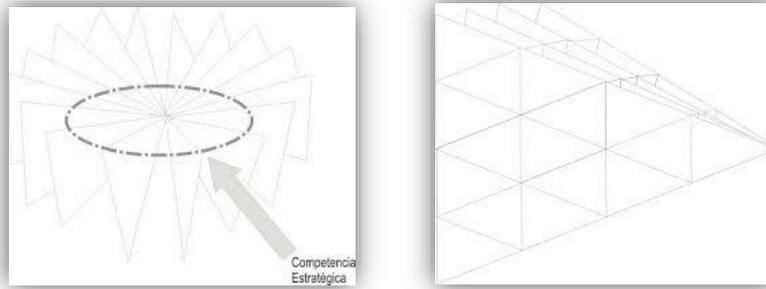


Fonte: Cantero (2008, p. 78)

As linhas pontilhadas que marcam as fronteiras entre as competências funcionam, nas palavras do autor (2008, p. 78), como “membranas permeáveis”, indicando a sua porosidade, isto é, a sua abertura, o que evoca a ideia de *continuum* e confere dinamismo ao modelo de CC. É preciso salientar que, embora tal representação corresponda a apenas um código<sup>31</sup>, na realidade, cada falante lida com variados e distintos códigos, tanto orais (registros, dialetos), quanto escritos (tipografia, disposição do texto na página), o que torna o modelo de CC de Cantero (2008) ainda mais complexo. Por essa razão, o autor (2008, p. 84) o denomina *estrela comunicativa*, formada por um conjunto de lâminas, cada qual, por sua vez, constituída de vários triângulos múltiplos, isto é, por uma constelação de representações fractais, conforme ilustra a Figura 6:

<sup>31</sup> Termo entendido por Cantero (2008, p. 81) como “conjuntos de signos e regras empregados por uma comunidade de falantes [...] ao longo de suas interações comunicativas”.

Figura 6 - Modelo complexo de CC: Estrela Comunicativa de Cantero (2008)



Fonte: Cantero (2008, p. 82; 84)

Nota-se, na primeira imagem da Figura 6, um anel que promove a interação entre as lâminas com os seus conjuntos de competências, os quais, da mesma forma, interagem entre si: é a competência estratégica que, ao permitir a readaptação do sistema, provocada pelos estímulos internos e externos aos quais está exposto, fomenta a geração de novos triângulos e de novas lâminas, fazendo emergir, dessa forma, novos padrões de comportamento fractalizado da CC (CANTERO, 2008).

Na próxima subseção, apresento a visão de CC de Souto Franco e Almeida Filho (2009) e aponto traços convergentes com o modelo de Cantero (2008).

#### 2.4.7 CC vista por dentro: Souto Franco e Almeida Filho (2009)

Um dos elementos constituintes e indissociáveis do modelo de Operação Global de Ensino de Línguas<sup>32</sup>, proposto por Almeida Filho (1999, 2013), consiste nas competências de professores e aprendentes<sup>33</sup> de línguas, classificadas em cinco categorias, entre elas, a CC ou competência linguístico-comunicacional<sup>34</sup>, de natureza diferenciada das demais por referir-se “à capacidade e ao uso efetivo da L-alvo em contexto de comunicação social” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 15). Em uma primeira tentativa de desvelar as características próprias da CC,

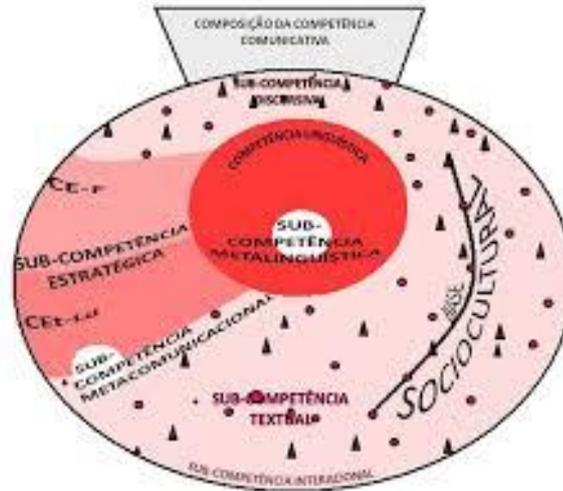
<sup>32</sup> O referido modelo (OGEL) é uma proposta de representação dinâmica e articuladora das forças que atuam no complexo processo de aprender e ensinar línguas. Para mais informações a esse respeito, consultar Almeida Filho (1999, 2013) nas referências.

<sup>33</sup> Segundo o autor (2014, p. 20), o termo ‘aprendente’ refere-se “àquele que está posto no processo de aprender uma nova língua”. Nesta dissertação, considero equivalentes as noções de *aprendiz* e *aprendente*, porém, adoto, preferencialmente, o primeiro termo.

<sup>34</sup> A preferência dada por Almeida Filho (2016) ao termo *comunicacional*, em lugar de *comunicativo*, justifica-se no propósito de “afastar visões estreitas de comunicação como ato unidirecional de informar o outro ou de enviar mensagens a interlocutores”. Assume-se a noção de comunicacional como “ato interacional complexo que se maneja com o desenrolar da interlocução a partir de dados do contexto e das bases internas dos interagentes” (ALMEIDA FILHO, comunicação pessoal, 2016). Nesta dissertação, assumo a segunda noção, complexa, de comunicação, contudo, considero a equivalência semântica entre os termos *comunicativo* e *comunicacional*.

visando a sua operacionalização, obtém-se a representação do seu arcabouço, ilustrada, a seguir, na Figura 7:

Figura 7 - CC vista por dentro



Representação da CC a partir de discussões no projeto Pró-Formação (PGLA / UnB)  
Fonte: Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 13)

Dentro do grande círculo observa-se a complexidade da CC na concepção de Souto Franco e Almeida Filho (2009): há uma espécie de núcleo, composto pelas subcompetências lingüística e metalínguística. Em constante interação com essas duas subcompetências, encontram-se, ainda, as subcompetências metacomunicacional e estratégica, essa composta pelas subcompetências estratégico-formulaica e estético-lúdica.

Os pequenos triângulos e círculos espalhados por todo o complexo da CC representam a subcompetência interacional que simboliza a capacidade de comunicar-se com os demais por escrito ou oralmente, encontrando-se operacionalizada pelas subcompetências discursiva (situada acima na figura) e textual (localizada abaixo). Segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 12), ambas representam “ações comunicacionais [...] dos participantes num fundo de referências culturais que orientam socialmente” a produção e a compreensão do que se diz, do que se ouve, do que se escreve e do que se lê. Na representação mais recente do modelo da CC vista por dentro (ANEXO A), encontra-se a referência à subcompetência textual como a responsável pela “capacidade de composição e **leitura de textos** em gêneros distintos” (BENTINHO et alii, 2015, grifo meu), logo, no meu entendimento, a (sub)competência leitora consiste em elemento constitutivo da subCTx.

Em relação à noção de *subcompetência*, cabe salientar que, embora em ambas as representações do modelo de CC os autores (2009, 2015) façam uso do prefixo *sub* ao reportar-se aos seus componentes, nesta dissertação, não adoto a mesma nomenclatura. A justificativa se baseia no fato de que o uso desse prefixo pode, eventualmente, incutir ideia pejorativa ou de subordinação hierárquica às competências constituintes da CC, o que parece não se configurar como condição necessária ao seu funcionamento, visto que a ocorrência da interação entre as partes determina a organicidade e a dinamicidade desse construto (ALMEIDA FILHO, 2015; CANTERO, 2008; SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009). Por essa razão, opto por referir-me às competências, entre elas a CLe, sem a utilização do prefixo *sub*.

Dessa forma, o movimento entre as competências que compõem a CC parece acontecer de maneira heterárquica, isto é, em uma relação interativa entre os seus componentes na qual não se sugere o predomínio absoluto da ação de determinada(s) competência(s) sobre outra(s), mantendo-se todas em inter-relações orgânicas, isto é, complementárias, que se configuram à medida que assim demandem os propósitos comunicativos no uso da L-alvo (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009).

Assim como Cantero (2008), Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 16) reconhecem a dinamicidade e a complexidade da CC cujo modelo de representação está marcado pelo movimento dinâmico e heterárquico dos seus componentes. Dessa forma, no meu entendimento, os modelos da CC de Cantero (2008) e de Souto Franco e Almeida Filho (2009) convergem no tocante à perspectiva da complexidade com a qual podemos tratá-los, tema que discuto na subseção a seguir.

#### **2.4.8 CC e a representação fractal da CLe**

Alinho-me à visão de Leffa (2006) na interpretação, em linhas gerais, da ASL como um processo duplamente complexo, dado que se manifesta em dois âmbitos: o interno, ao estabelecer relações entre os elementos constituintes do próprio sistema linguístico; e o externo, isto é, nas conexões que a língua estabelece com outros sistemas, como os sociais, os culturais, os políticos, entre outros (LEFFA, 2006).

Da mesma forma, entendo ser possível considerar, sob a ótica da TC, a leitura, em LM e/ou LE, como um SAC aninhado, dinamicamente, dentro do SAC da ASL, haja vista consistir, igualmente, em uma forma de aquisição/aprendizagem de línguas. Assim, como a ASL, ela se expressa duplamente: no contexto individual, por meio das ações da CC e da própria CLe, e no social, inter-relacionando-se com outras áreas específicas às vivências de cada leitor.

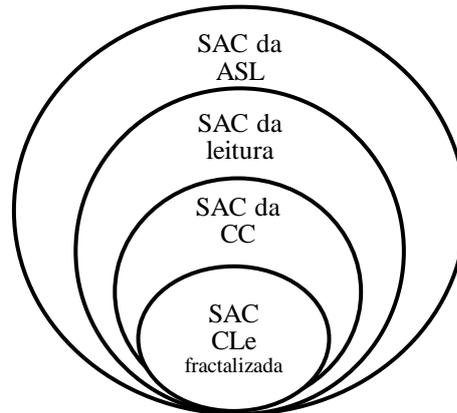
No âmbito do SAC da ASL, e conseqüentemente no da leitura, como um dos seus SAC (cf. subseção 2.1.3.3), observa-se, por exemplo, que cada uma das lâminas da *Estrela comunicativa* de Cantero (2008) está composta por fractais de competências que interagem tanto entre si, quanto com elementos contextuais, organizando-se, reorganizando-se e multiplicando-se de acordo com as exigências das situações comunicativas concretas na L-alvo, em um movimento contínuo e constante, em sua função de atender e de manter o fluxo discursivo da comunicação.

Almeida Filho (2015a, p. 15), por sua vez, define a noção de competência como um “conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes (capacidade de decisão) e de habilidades de ação”, elementos constantes e sempre presentes na conformação de toda e qualquer competência (ALMEIDA FILHO, 2015b, *on-line*). A meu ver, o autor (2015a; 2015b) aponta para a presença da característica da recursividade na composição das competências, o que me permite derivar, portanto, a concepção da representação fractal de todas as (sub)competências que conformam a CC, incluída a CLe.

Dessa forma, e diante do exposto nas duas últimas subseções 2.4.6 e 2.4.7, entendo, à luz da TC, a possibilidade de considerar-se a CC um sistema complexo constitutivo tanto do SAC da ASL, quanto do SAC da leitura. Além disso, segundo os princípios complexos do aninhamento (PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004) e da circularidade do comportamento (PALAZZO, 2004) dos SAC, derivo igualmente a noção de que a CLe se configura em um subsistema constitutivo da CC, apresentando traços pertinentes tanto a ela, quanto próprios, caracterizando-se, dessa forma, como representação fractal da CC, proposta defendida no estudo relatado nesta dissertação.

A representação dos fenômenos do aninhamento e do movimento circular dos referidos sistemas complexos está proposta, a seguir, na Figura 8. Em relação a sua representação, cabe salientar, ainda, que a hierarquização sugerida pela imagem se refere, tão somente, à dimensão de ocorrência dos fenômenos linguísticos. Dessa forma, o âmbito da ASL configura-se como uma dimensão macro em relação às demais; o SAC da leitura engloba, por sua vez, a dimensão do SAC da CC e essa, o da CLe.

Figura 8 - Aninhamento dinâmico de sistemas complexos no SAC da ASL



Fonte: a autora

Nesta seção traço o percurso evolutivo do construto da CC, desde o seu conceito clássico com Chomsky (1965), passando pela alcunha de *comunicativa*, noção concebida por Hymes (1972), as contribuições teóricas acerca da configuração da sua composição, com os arcabouços de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), seus modelos orgânicos elaborados por Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell ([1993] 1995) e Celce-Murcia (2007), até a sua concepção à luz da TC, com as propostas de representação do modelo de CC de Cantero (2008) e a noção fractal, a meu ver, subjacente à concepção de Almeida Filho (2015b).

A seguir, trato brevemente da questão da finalidade da utilização de textos escritos no processo de ensino-aprendizagem da leitura em LE, em sala de aula, com o intuito de caracterizar aquele utilizado no desenvolvimento da pesquisa que integra esta dissertação.

## 2.5 FINALIDADE DO TEXTO NA LEITURA EM L2/LE

No âmbito da AELin, ao longo das três últimas décadas do século XX, o papel da leitura no processo de ensino-aprendizagem de LE mantém-se em estreita relação com as tendências predominantes de ensino da L-alvo. Assim, como aponta Swaffar (1985), tanto o método da gramática-tradução, quanto o da perspectiva cognitivista ou o da abordagem comunicativa, por exemplo, designam a maneira como deve ocorrer a prática leitora e, em sua base, definem a concepção de texto subjacente a essa prática (cf. subseção 2.3.2).

Para o desenvolvimento da pesquisa integrante desta dissertação, detenho-me na questão do propósito com o que se utiliza o texto escrito para a prática da leitura em LE,

independentemente do tipo de texto ou do gênero<sup>35</sup> ao qual pertence. Por conseguinte, segundo Johns e Davies (1983), o texto pode ser classificado de acordo com duas funções básicas: a de servir-se como objeto de estudo ou como veículo de informação.

Em relação a primeira categoria, os autores (1983) afirmam que o enfoque reside na utilização do texto escrito para o estudo de estruturas morfossintáticas da L-alvo, apresentando, em linhas gerais, as seguintes características: constitui-se de leitura graduada, curta e de fácil compreensão, pois apresenta uma quantidade limitada de vocabulário desconhecido. Em outras palavras, o texto como objeto de estudo é adaptado, a fim de adequar-se ao nível de aprendizagem linguística dos leitores-aprendizes.

Swaffar (1985, p. 17) reconhece, igualmente, esse propósito de utilização do texto e aponta a sua crítica referente à edição prévia do material a ser lido: os textos “perdem os traços essenciais de mensagens autênticas: repetições, redundâncias e marcadores discursivos que confirmam e caracterizam um estilo particular autoral ou um padrão cultural”, marcas peculiares das suas condições de enunciação, por exemplo.

A segunda categoria apontada por Johns e Davies (1983) consiste, exatamente, na dos textos denominados autênticos<sup>36</sup>, quer dizer, textos utilizados como veículo de informação cuja ênfase recai sobre a autenticidade do conteúdo apresentado, com as especificidades próprias, naturais da L-alvo, possibilitando ao leitor-aprendiz a oportunidade de lidar com a complexidade da construção do significado advindo de uma situação concreta de comunicação.

Swaffar (1985) assinala como vantagem do uso desse tipo de material para a prática da leitura em LE, o fato de os leitores-aprendizes terem de reproduzir um comportamento de típicos leitores, dado que, sem o suporte de glossários ou de um roteiro de perguntas, eles devem lançar mão de variadas estratégias de leitura para facilitar a sua compreensão, tais como ignorar palavras desconhecidas e realizar inferências no estabelecimento da coerência textual a fim de otimizar a sua compreensão leitora.

No caso da pesquisa relatada nesta dissertação, o tratamento dispensado à leitura reside na sua natureza processual (cf. seção 2.2.2), dado que o objetivo geral deste estudo consiste na análise do comportamento da CLe no decurso do processo de compreensão do texto escrito. Por

---

<sup>35</sup> Filio-me à noção de Marcuschi (2003) no que se refere à diferenciação entre os conceitos de *tipo* e *gênero textual*. Para mais informações, consultar o autor (2003) nas referências.

<sup>36</sup> Nesta dissertação, considero texto autêntico em sua acepção mais usual, como a do texto não adaptado, não elaborado para fins didáticos (ANDRADE E SILVA, 2016). Não abordo a diversidade conceitual da noção de autenticidade do texto por fugir ao objetivo da pesquisa que compõe esta dissertação. Para uma discussão acerca do tema, consultar Andrade e Silva (2016) nas referências.

consequente, pelos motivos expostos acima, utilizo a categoria de texto autêntico na realização da prática leitora em LE.

Neste capítulo, defino as lentes de observação do olho mágico da CLe fractalizada: conceituo e caracterizo a TC, relacionando-a aos fenômenos linguísticos inerentes à ASL; traço um panorama dos principais modelos de leitura referenciados pela literatura especializada; reviso a bibliografia referente a pesquisas na área de leitura, discuto a questão terminológica em torno das noções de LM, L2/LE, abordo a evolução do construto da CC e pontuo a questão da finalidade do texto utilizado no desenvolvimento da investigação relatada neste estudo.

A seguir, exponho as ferramentas utilizadas na instalação do olho mágico e os procedimentos adotados no passo a passo do seu manuseio, isto é, apresento e discuto os aportes metodológicos em que se alicerçam a investigação que integra esta dissertação.

## CAPÍTULO 3 - ESCOLHENDO AS FERRAMENTAS

Chega o momento de escolher as ferramentas que utilizo para a instalação do olho mágico da CLe fractalizada. Portanto, seguindo o manual de instrução, neste capítulo, apresento o percurso da investigação contida nesta dissertação, evidenciando a metodologia empregada para a sua realização. A fim de situar o leitor nos princípios metodológicos que norteiam a pesquisa que relato neste estudo, organizo este capítulo em cinco seções: a primeira (3.1) trata da natureza da pesquisa e dos pressupostos teóricos que a fundamentam; a segunda (3.2) apresenta o contexto e os participantes de pesquisa; a terceira (3.3) aborda os instrumentos empregados na coleta de registros e o percurso da sua utilização no desenvolvimento da pesquisa; a quarta (3.4) discute a categorização utilizada na análise dos dados, e a quinta (3.5) define e caracteriza a metodologia de análise dos dados empregada com o objetivo de responder as minhas perguntas de pesquisa.

### 3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa relatada nesta dissertação caracteriza-se como qualitativa, de base interpretativista, naturalista e de cunho etnográfico. Segundo Chizzotti (2006), a finalidade da pesquisa qualitativa fundamenta-se na interpretação do sentido de um dado fenômeno a partir dos significados atribuídos pelos indivíduos ao seu discurso e as suas ações em sociedade.

Derivada dessa diversidade de significados, a natureza do objeto de estudo da abordagem qualitativa de investigação constitui-se no princípio da multicausalidade, o que aponta, segundo Laville e Dionne (1999, p. 41), para “um encadeamento de fatores, de natureza e peso variáveis, que se conjugam e interagem”, caracterizando-se, assim, a complexidade, a liberdade e o seu comportamento de maneira mais ampla, não deformadora nem reducionista.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 195), a pesquisa qualitativa, por reconhecer e admitir a fluidez, a contraditoriedade da realidade e a influência do pesquisador<sup>37</sup> nos processos de investigação, apresenta variados padrões, entre eles a sua modalidade interpretativista cujo cerne reside na ideia de que toda ação social do homem é intrinsecamente significativa: “Assim, para que uma determinada ação social seja entendida [entre elas a da leitura como prática discursiva], o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação”.

Moita Lopes (1994, p. 332), por sua vez, ressalta o caráter da particularidade que constitui a natureza da pesquisa qualitativa interpretativista, uma vez que a sua relevância

---

<sup>37</sup> Chizzotti (2006) refere-se às crenças, aos valores e aos objetivos do pesquisador.

encontra-se na (re)interpretação dos “múltiplos significados que constituem as realidades”, atribuídos pelos atores sociais (GOFFMAN, 2002), entre eles o próprio pesquisador, nas suas inter-relações em um determinado contexto da sociedade, como no caso do professor-pesquisador em sala de aula. Nessas circunstâncias, manifesta-se a marca da intersubjetividade dessa categoria de investigação, a qual permeia a questão da generalização dos resultados de pesquisa: trata-se, portanto, de uma “generalização construída intersubjetivamente, que privilegia a especificidade, o contingente e o particular”<sup>38</sup> (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Nesse âmbito, delinea-se a base naturalista da pesquisa qualitativa interpretativista que, no dizer de Chizzotti (2006, p. 30), refere-se ao tipo de investigação realizada no “local físico e social onde os dados<sup>39</sup> foram coletados”, quer dizer, o contexto natural de coleta, permeado, por seu turno, pela expressão da intersubjetividade apontada por Moita Lopes (1994).

As noções de multicausalidade (ANDRÉ, 1995), de encadeamento e de interação entre os diversos elementos que caracterizam a complexidade dos fenômenos estudados (LAVILLE; DIONNE, 1999), assim como as suas especificidades (MOITA LOPES, 1994), encontram-se sintetizadas, no meu entendimento, nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 5):

O conceito de causalidade, que apontava para a busca de um fluxo linear entre variáveis independentes e dependentes, também não responde mais à percepção do pesquisador atual, atenta à complexidade da teia quase inextricável de variáveis que agem no campo educacional. Em vez da ação de uma variável independente, produzindo um efeito sobre uma variável dependente, o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo.

A corrente etnográfica da pesquisa qualitativa apresenta como principal preocupação os distintos significados das ações e eventos sociais conferidos pelos participantes de pesquisa cuja manifestação direta é veiculada pela linguagem oral e escrita (ANDRÉ, 1995; CHIZZOTTI, 2006). Segundo Patton (2002, p. 81), esse conjunto complexo de significados traduz-se em um “conjunto de padrões comportamentais e de crenças”, contemplado, a meu ver, pela dimensão processual da etnografia, entendida por André (1995, *on-line*) como um agrupamento de técnicas utilizadas para “coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social”.

<sup>38</sup> Segundo o autor (1994, p. 332), na LA, há uma “clara preferência pela investigação de natureza interpretativista graças à sua adequação ao tratamento dos fenômenos com os quais o linguista aplicado é desafiado a lidar, e ao enriquecimento que ela proporciona, uma vez que esse tipo de pesquisa permite “revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador”.

<sup>39</sup> Nesta dissertação, realizo a distinção entre as noções de *registro* e *dado* (cf. 3.3.1). No entanto, para ser fiel às palavras dos autores consultados cujas ideias fundamentam o referencial teórico que embasa a metodologia da pesquisa relatada neste estudo, mantenho a terminologia originalmente empregada por eles na tradução das citações utilizadas neste capítulo.

Nesse cenário, entre as principais características da etnografia definidas por André (1995, *on-line*), destaco quatro que considero relevantes para o estudo apresentado nesta dissertação, tendo em vista a sua correlação com as principais características dos SAC:

- o princípio da interação permanente entre o pesquisador e o fenômeno estudado, o qual, no caso desta investigação, refere-se ao *continuum* entre os SAC da pesquisadora e das duas leitoras-agentes participantes;
- o estabelecimento do pesquisador como instrumento preponderante na coleta e na análise dos dados, respondendo ativamente às circunstâncias circundantes<sup>40</sup>, o que confere flexibilidade ao processo de reorganização e readaptação à imprevisibilidade inerente ao contexto de pesquisa e às consequentes ações do meu SAC de pesquisadora;
- o destaque ao aspecto processual do fenômeno estudado, isto é, ao movimento realizado pelo comportamento da CLe fractalizada ao longo do processamento da leitura em ELE pelas duas leitoras-agentes;
- a preocupação com o significado a partir da visão das duas participantes de pesquisa acerca dos fenômenos estudados, haja vista a interface individual/social conferida à leitura (LEFFA, 1999), isto é, às vicissitudes da CLe fractalizada de cada leitora-agente, em função da sensibilidade do SAC da leitura às suas condições iniciais.

Em se tratando especialmente do âmbito educacional, André (1995) e Chizzotti (2006) ressaltam o denominado cunho etnográfico de grande parte das investigações realizadas em sala de aula, marco em que se insere, igualmente, a investigação aqui relatada,

[...] o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, *on-line*)

Dessa forma, partindo-se da noção da participação do pesquisador no processo de (re)interpretação dos variados significados constituintes das realidades experimentadas nas

---

<sup>40</sup> André (1995, *on-line*) esclarece que, para alcançar esse fim, o pesquisador pode modificar as “técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos [neste texto nomeados como participantes da pesquisa], revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”.

interações estabelecidas em seu contexto de pesquisa (MOITA LOPES, 1994), defino, a seguir, a minha postura como pesquisadora na investigação apresentada nesta dissertação.

### 3.1.1 Postura da pesquisadora

À noção do trabalho de pesquisa *in loco*, isto é, em contexto natural de ocorrência dos fenômenos estudados e à marca da sua intersubjetividade (ANDRÉ, 1995; MOITA LOPES, 1994), alia-se a perspectiva êmica referente à visão do pesquisador observador de Fetterman (1998), concepção essa adotada por mim na pesquisa integrante desta dissertação.

Na visão desse autor (1998, p. 21), a perspectiva êmica refere-se à visão do observador pesquisador que participa do contexto pesquisado, e implica o “reconhecimento e a aceitação das múltiplas realidades”, fato já apontado por Moita Lopes (1994). Fetterman (1998) ressalta, ainda, que essa perspectiva de compreensão do fenômeno pesquisado consiste em um conceito central poderoso para o entendimento da finalidade da investigação de natureza qualitativa<sup>41</sup>.

## 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A seguir, apresento e descrevo o contexto e os participantes da pesquisa relatada nesta dissertação.

### 3.2.1 Contexto de pesquisa

A pesquisa que relato nesta dissertação ocorre no primeiro semestre letivo de 2017, no contexto de sala de aula da disciplina de *Metodologia e Análise de Textos em Espanhol*, pertencente à grade curricular da Licenciatura em Letras Espanhol de uma instituição pública de ensino superior, situada na região centro-oeste do país. Configura-se, igualmente, como disciplina optativa, vigente desde o segundo semestre de 1971 e ofertada duas vezes por semana, com carga horária de 100 minutos de aula. Possui como pré-requisito a realização da disciplina *Usos Especializados do Espanhol*, cuja ementa contempla a análise teórica e a produção, na L-alvo, de textos específicos em diferentes tipos de linguagem.

Essa disciplina, por sua vez, apresenta como pré-requisito, a realização dos três níveis da disciplina de *Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito* (doravante TEPOE), referentes

---

<sup>41</sup> Sobre essa questão, Fetterman (1998) salienta a noção do termo alemão *Verstehen*, alusiva à complexidade do processo por meio do qual todos nós, em nosso cotidiano, interpretamos o significado de nossas próprias ações e das ações dos demais indivíduos com os quais interagimos.

ao processo de ensino-aprendizagem de ELE, o que, em tese, confere aos estudantes, ao menos, a possibilidade de alcançar o nível B2<sup>42</sup> (intermediário) de proficiência na L-alvo<sup>43</sup>.

A justificativa que embasa a minha escolha por esse contexto de pesquisa fundamenta-se na possibilidade de observar a prática leitora em ELE, em sala de aula, dos professores pré-serviço, em fase final do seu curso de formação inicial, atendendo a minha finalidade de coletar registros que, ao serem analisados, constituam-se em dados que me permitam responder às perguntas de pesquisa norteadoras do estudo apresentado nesta dissertação.

A turma de *Metodologia e Análise de Textos em Espanhol* está composta de dezoito alunos, dos quais oito candidataram-se à participação da pesquisa. Desses oito participantes, opto pela análise do padrão de comportamento da CLe fractalizada de duas leitoras-agentes, com base nos seguintes critérios: as características do seu perfil como aprendizes de ELE, em função da observação dos registros coletados com o apoio da realização das entrevistas semiestruturadas<sup>44</sup> (cf. seção 4.1 do capítulo 4) e a consistência das informações contidas nos relatos das leitoras-agentes ao longo da execução dos protocolos verbais referentes à leitura do texto autêntico utilizado na realização dessa atividade.

A seguir, caracterizo, em linhas gerais, cada uma das participantes de pesquisa.

### 3.2.2 Participantes de pesquisa

As participantes da investigação que relato nesta dissertação se constituem de duas leitoras-agentes e da própria pesquisadora observadora, cujos dados pessoais e acadêmico-profissionais caracterizam-se a seguir:

#### ❖ Participante 1 - leitora-agente Catarina

- Idade: vinte e nove anos; graduada em Tradução Espanhol (1º/2015). Estudante do sexto período de Letras-Espanhol (1º/2017);
- Trabalhou como professora particular de língua portuguesa, redação e literatura brasileira. Não possui experiência profissional como

<sup>42</sup> Níveis de domínio de CLC em LE, estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), correspondentes, respectivamente, no âmbito da leitura, à compreensão de ideias principais de textos simples, sobre questões conhecidas, e a compreensão de textos complexos que abordam temas concretos e/ou abstratos. Para mais informações, consultar: <[http://brasil.cervantes.es/br/diplomas\\_espanhol/informacao\\_diplomas.htm](http://brasil.cervantes.es/br/diplomas_espanhol/informacao_diplomas.htm)>.

<sup>43</sup> Cabe ressaltar que, embora essa informação não conste oficialmente da ementa da disciplina, ela foi colhida por meio de conversas informais mantidas por mim com alunos da turma durante a realização da observação participante no contexto da pesquisa, isto é, na sala onde eram ministradas as aulas observadas.

<sup>44</sup> Os instrumentos de coleta de registros empregados no desenvolvimento da pesquisa relatada neste estudo encontram-se discriminados na subseção 3.3.2 deste capítulo.

professora de língua espanhola. No momento da realização desta pesquisa, dedica-se somente aos estudos acadêmicos.

❖ Participante 2 - leitora-agente Aysha

- Idade: vinte e nove anos; licenciada em Letras Português (2012) e em Direito (2014). Estudante do sétimo período de Letras-Espanhol (1º/2017);
- Viveu por seis meses na Colômbia (2015) onde trabalhou como professora de Português Língua Estrangeira a nativos de espanhol. Ministrou aulas particulares desse idioma a alunos do Ensino Fundamental II (sétimo e oitavo anos), durante um semestre. Trabalhou por três anos (2013 a 2016) com tradução e versão no par linguístico português/espanhol. No momento da realização desta pesquisa, atua como advogada e professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, na rede pública da cidade onde reside. Esporadicamente exerce o ofício da prática tradutória.

❖ Participante 3 – professora pesquisadora

- Idade: quarenta e sete anos, bacharel e licenciada em Letras Português Espanhol (1995), com especialização *lato sensu* em Espanhol Instrumental para Leitura (1997) por uma universidade pública situada na região sudeste do país. Atualmente, encontra-se em fase de conclusão do Mestrado em Linguística Aplicada, na área de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas em uma instituição de ensino superior da região centro-oeste do país.
- Atua como professora de ELE para fins gerais e específicos desde o período da sua graduação. Professora concursada de língua espanhola de uma instituição de ensino federal, onde leciona o idioma desde 1996 para o Ensino Médio. Possui experiência com diversos tipos de abordagens metodológicas de LE e como examinadora em bancas de proficiência de ELE para a certificação do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante DELE)<sup>45</sup>. Saliento que, na condição de

---

<sup>45</sup> Diploma considerado título oficial de proficiência em língua espanhola, com validade indefinida e reconhecimento internacional, outorgado pelo Ministério de Educação Espanhol.

pesquisadora participante, meu papel diferenciou-se do papel das demais participantes, no sentido de que cumpri, tão somente, as funções afetas a pesquisadores.

### 3.2.3 Princípios éticos da pesquisa

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2005), a dimensão ética a ser considerada na pesquisa qualitativa diz respeito à interação interpessoal e à produção de conhecimento a partir da prática social vivenciada pelos atores sociais imbricados. Segundo os autores (2005), é possível identificar três áreas principais concernentes às questões dessa natureza, entre elas, o consentimento informado e a confidencialidade da identidade dos participantes de pesquisa.

Segundo Punch (1994, p. 90), por meio do primeiro elemento, o “participante de pesquisa possui o direito de ser informado acerca do que está sendo pesquisado, assim como da natureza da investigação”. A relevância do segundo fator supracitado diz respeito à proteção do direito à privacidade dos participantes de pesquisa: de acordo com Bulmer (1982 apud PUNCH, 1994, p. 92), as identidades, assim como a localização dos indivíduos e das instituições envolvidas na pesquisa devem ser mantidas em anonimato, de maneira que todos os registros coletados e os dados analisados sejam mantidos completamente em confidência.

Em relação a esses aspectos, as duas participantes da pesquisa relatada nesta dissertação assinaram o termo de consentimento informado (Apêndice A), no qual lhes é assegurado o direito ao sigilo das suas identidades pessoais. Suas identificações são realizadas por intermédio da utilização de pseudônimos por elas escolhidos, garantindo-se, dessa forma, a preservação da sua face (GOFFMAN, 1967) ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Outrossim, informo que ambas deram anuência à pesquisadora no sentido de poder dispor das informações fornecidas por elas em futuros trabalhos a serem apresentados e/ou publicados.

Mediante o exposto, consolida-se a pesquisa relatada nesta dissertação, alicerçada nas considerações éticas apontadas, preservando, de maneira íntegra e idônea, a privacidade e a identidade das participantes ao longo da realização da coleta de registros e da análise de dados. Além disso, esclareceu-se às envolvidas a proposta de estudo em questão, garantindo-lhes um *feedback* deste estudo ao término do mestrado. Pretendo, ainda, realizar a devolutiva para a comunidade acadêmica por meio da redação de artigos e da elaboração de textos de vulgarização científica.

### 3.3 ENTRADA EM CAMPO

Nas próximas duas subseções, abordo, respectivamente, a distinção entre as noções de *registros* e *dados* de pesquisa, adotada neste trabalho, e apresento os procedimentos de coleta empregados na investigação relatada nesta dissertação.

#### 3.3.1 Registros e dados de pesquisa

Nesta dissertação, filio-me à distinção entre as noções de registros e dados exposta por Bazarim (2008), na qual o registro consiste naquilo que o pesquisador

coleta a respeito da situação a ser estudada; já o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções). Assim, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados (BAZARIM, 2008, p. 54).

A meu ver, cabe, ainda, ressaltar a ideia de que a documentação das múltiplas perspectivas da realidade, com o apoio dos instrumentos de coleta de registros, constitui-se em fator “central para a compreensão do porquê as pessoas pensam e agem de distintas maneiras” (FETTERMAN, 1998, p. 20). Dessa forma, na próxima subseção, especifico e caracterizo os instrumentos de coleta de registros que utilizo na pesquisa apresentada nesta dissertação.

#### 3.3.2 Procedimentos de coleta de registros

A partir da prerrogativa de Fetterman (1998) acerca da relevância da necessidade da documentação dos registros coletados para a apreensão e a compreensão dos múltiplos ângulos de visão da realidade sob investigação, utilizo-me dos seguintes quatro instrumentos de coleta de registros na pesquisa integrante desta dissertação: observação participante, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e protocolo verbal. Nas subseções a seguir, trato, respectivamente, das especificidades de cada um deles.

##### 3.3.2.1 Observação participante: conceituação e caracterização

Um dos principais atributos da observação participante (doravante OP) consiste na ideia do *continuum* proporcionado pela interação entre o pesquisador e a situação por ele estudada, caracterizado pela mútua influência entre ambos (ANDRÉ, 1995). Ainda de acordo com a autora (1995, *on-line*), esse instrumento de coleta de registros possui a finalidade de “descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu

universo referencial [...]”, reconstruindo as suas (inter)ações a partir das suas concepções, o que possibilita ao observador participante usufruir de uma condição de abertura à imprevisibilidade dos acontecimentos ao longo do seu processo de investigação. Dessa forma, a função da OP adequa-se à natureza da pesquisa qualitativa de caráter naturalista, isto é, à coleta de registros em ambientes naturais de investigação (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011) que, no caso desta dissertação, consiste na sala de aula de ELE justificando, assim, a postura êmica que, segundo Fetterman (1998), é viabilizada pela OP.

A seguir, trato do *continuum* em que atuo como pesquisadora observadora em relação ao contexto que me proponho investigar.

### **3.3.2.2 Postura do observador participante**

Além da visão êmica, a OP admite a atuação do pesquisador observador em um gradiente de aproximação/distanciamento em relação ao contexto por ele estudado.

Na visão de Patton (2002, p. 265),

o grau de participação [do observador] oscila em um *continuum* que varia de uma completa imersão no contexto, como um participante completo, ao seu total afastamento [...], como um espectador, havendo, ao longo do *continuum* entre esses dois polos uma grande margem de variação.

Entre os quatro tipos de postura do observador participante elencados por Kawulich (2005), a minha participação se encontra em um *continuum* entre a categoria da participação passiva e a da participação moderada. A primeira diz respeito à realização das notas de campo no contexto da sala de aula de ELE e a segunda, aos demais instrumentos utilizados na pesquisa, resultantes, respectivamente, das observações das atividades desenvolvidas em sala de aula e da minha interação com os alunos pesquisados no contexto de estudo.

### **3.3.2.3 Vantagens da e limitações à observação participante**

DeWalt e DeWalt (2011, p. 10) acreditam que a prática da OP contribui para o “aumento da qualidade dos dados obtidos no trabalho de campo”<sup>46</sup>, assim como para a da sua interpretação. Dessa forma, segundo os autores (2011), a OP constitui-se, concomitantemente,

---

<sup>46</sup> Faço aqui uma ressalva: a “melhora na qualidade e na interpretação dos dados” referida pelos autores (2011), reside, no meu entendimento, na possibilidade de o pesquisador dispor de uma variada gama de registros para análise. Quanto maior a quantidade de dados, mais as oportunidades de realizar interpretações mais representativas e, por isso, mais significativas, dos fenômenos ocorridos no contexto da pesquisa.

em um instrumento de coleta de registros e no de sua interpretação, noção que, a meu ver, converge com o pressuposto de Erickson (1991) de que:

Como em uma simples observação participante, a análise, de fato, se inicia ainda no campo [de pesquisa]. A escolha de quais eventos ou pessoas gravar envolve uma tomada inicial de decisões analíticas. Realizar uma maior seletividade visual ou auditiva de gravação, em estágios posteriores, representa um outro conjunto de julgamentos analíticos. (ERICKSON, 1991, p. 217)

Outro aspecto apontado por DeWalt e DeWalt (2011), diz respeito à questão da validade<sup>47</sup> do estudo, que se fortalece, uma vez que, a OP, ao lançar mão de outros instrumentos complementares de coleta de registros, como as entrevistas, por exemplo, pode auxiliar o pesquisador na obtenção de uma melhor compreensão do contexto e dos fenômenos estudados, assim como, elaborar teorias e até formular e averiguar assertivas.

Entre as restrições do instrumento de coleta da OP, ressalto o risco da descrição enviesada dos registros (LE COMPTE, 2000), isto é, da sua distorção, devido a uma percepção seletiva do pesquisador observador (PATTON, 2002), consequência da influência da sua subjetividade no próprio processo da OP (DEWALT; DEWALT, 2011).

Para mitigar tal ocorrência, DeWalt et al. (1998 apud KAWULICH, 2005, *on-line*) sugerem a prática da reflexão ao começo da atividade investigativa do pesquisador observador. Por sua vez, Ratner (2002 apud KAWULICH, 2005, *on-line*) defende a adoção de uma variedade de instrumentos de coleta de registros que assegure a adequada expressão do pensamento dos participantes de pesquisa. Não é demais lembrar que esse fato se constitui, em sua essência, em uma postura ética imprescindível ao trabalho de todo pesquisador, uma vez que, conforme exposto anteriormente, dar voz aos participantes consiste em uma forma legítima de compreensão dos fenômenos estudados na pesquisa qualitativa.

Finalmente, como uma última recomendação que preza pela qualidade da OP, Bogdan e Biklen (1998), Patton (2002) e Kawulich (2005, *on-line*) assinalam a necessidade da tomada cuidadosa de notas de campo “sem a imposição de categorias preconcebidas da perspectiva teórica do observador, permitindo que elas emerjam do contexto sob estudo”.

Portanto, a seguir, discuto as características desse instrumento de coleta de registros.

---

<sup>47</sup> Entendo o seu sentido em consonância com Kawulich (2005, *on-line*): “Validade é um termo tipicamente associado com a pesquisa quantitativa; entretanto, quando vista em termos do seu significado, o de **refletir** o que se pretende mensurar/observar, o seu uso é apropriado” (grifo meu).

### 3.3.3 Notas de campo: conceituação e caracterização

O termo notas de campo (doravante NC) refere-se ao conjunto de “todos os dados coletados ao longo do estudo, o que inclui, além das próprias observações pessoais do pesquisador, as transcrições de entrevistas” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 108). Os autores (1998) propõem, ainda, duas categorias básicas para classificar as NC: a descritiva e a reflexiva, ambas utilizadas na pesquisa que relato nesta dissertação.

A primeira apresenta a finalidade de fornecer uma representação verbal do contexto de pesquisa, das pessoas, das suas ações e conversações observadas durante a investigação. A segunda refere-se, especificamente, à autorreflexão do pesquisador observador, representando um momento de reconhecimento dos seus erros, das suas inadequações e de (re)avaliação da sua prática e da indicação de possíveis novos caminhos no processo investigativo.

Nesse âmbito, concordo com a afirmação de Bogdan e Biklen (1998, p. 125) a respeito da pretensa objetividade na análise dos dados qualitativos: “Eles [os pesquisadores] sabem que nunca poderão alcançar um grau de compreensão e reflexão que resulte em notas puras, isto é, em notas que não reflitam a influência do observador”, afinal, como declara Patton (2002, p. 303), “Na pesquisa qualitativa, as próprias experiências do observador fazem parte dos dados [...]. *Insights*, ideias, inspirações – e, sim, juízos de valor, também – ocorrerão enquanto se realizam observações e gravações de notas de campo”, devendo, por essa razão, serem igualmente consideradas como dados qualitativos.

#### 3.3.3.1 Vantagens das e restrições às notas de campo

Bogdan e Biklen (1998) apontam as notas de campo reflexivas (doravante NCr) como um benefício desse instrumento de coleta de registros, uma vez que o seu uso é uma tentativa de reconhecimento e de controle do efeito das ações do observador, quer dizer, da sua idiosincrasia no campo de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Desse modo, a utilização das NCr se justifica como recurso na tentativa de se reduzir a influência da subjetividade do pesquisador ao longo da coleta de registros e da análise dos dados. De acordo com McKernan (1999), essa mesma influência consiste em um dos principais aspectos restritivos das NC.

Portanto, com o objetivo de atenuar o caráter subjetivo da coleta de registros, utilizo-me de um terceiro instrumento na pesquisa relatada nesta dissertação, cujo conceito e caracterização apresento na subseção a seguir.

### 3.3.4 Entrevistas: conceituação e caracterização

Em virtude de a visão do pesquisador observador do fenômeno sob estudo não ser exaustiva, a partir dos registros coletados por meio das NC e da OP, utilizo-me, igualmente, do instrumento entrevista, definido por McKernan (1999, p. 10) como uma “situação de contato pessoal na qual uma pessoa faz a outra pergunta que são pertinentes a algum problema de pesquisa”, o que permite aprofundar-me em tópicos específicos e relevantes para esta investigação, por intermédio da voz dos participantes de pesquisa (PATTON, 2002).

Dessa forma, nesta dissertação, emprego esse instrumento de coleta como método dialógico, de caráter interacional oral, com a finalidade de coletar a maior quantidade possível de registros que, após serem analisados, auxiliem-me a responder às perguntas de pesquisa.

#### 3.3.4.1 Tipologia das entrevistas

Na literatura especializada, é possível encontrar uma ampla e variada gama de entrevistas cuja principal diferença consiste no nível da sua estrutura (COHEN; MANION; MORRISON, 2005)<sup>48</sup>. Portanto, com base nesse critério, assim como no fundamento do seu conteúdo, isto é, o roteiro de questões empregadas, as entrevistas podem ser agrupadas, segundo Rosa e Arnoldi (2006), em três categorias, das quais destaco a que emprego na pesquisa que compõe esta dissertação: a das entrevistas semiestruturadas (doravante ES).

Minha opção pauta-se no seu atributo de abertura relativa, isto é, a da apresentação de questões formuladas de maneira que permitam ao participante a expressão e o desenvolvimento verbal dos seus “pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30-31), assim como a exposição de problemas e o direcionamento de perguntas a mim, caso haja interesse de sua parte em fazê-lo. (MCKERNAN, 1999).

No que diz respeito à sua natureza, utilizo a categoria diagnóstica, de acordo com a taxonomia de Nahoum (1961 apud ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 32), destinando-me a coletar registros acerca da biografia das participantes de pesquisa e a traçar o seu perfil como leitoras de ELE, para, então, poder delinear, à luz da TC, as condições iniciais do SAC da leitura de ambas as leitoras-agentes participantes da pesquisa relatada nesta dissertação.

---

<sup>48</sup> Cabe ressaltar a noção de que, na visão dos autores (2005), as diversas categorias de entrevistas não são excludentes, mas se situam em um *continuum*, isto é, elas podem compor os métodos de coleta de registros de uma pesquisa qualitativa, sempre com o objetivo de auxiliar o investigador na interpretação dos fenômenos em resposta as suas perguntas de pesquisa.

A seguir, discuto o quarto e último instrumento de pesquisa utilizado no desenvolvimento do estudo que aqui apresento, o protocolo verbal.

### **3.3.5 Protocolo verbal: conceituação e caracterização**

Denominam-se protocolos verbais (doravante PV) os relatos orais dos pensamentos dos participantes de pesquisa, utilizados para conhecimento e análise dos seus processos mentais durante ou imediatamente após a realização de uma determinada tarefa. Em outras palavras, trata-se do relato de um “subsistema de informações disponíveis em sua memória de curto prazo<sup>49</sup>” que deve ser inferido pelo pesquisador observador (KASPER, 1998, p. 358).

Em virtude dessa característica, o autor (1998, p. 359) alerta para a necessidade de se efetivar o registro dos aspectos paralinguísticos dos pesquisados, manifestados ao longo da realização do PV, como mudanças prosódicas, suspiros e risos, dado que eles “podem apontar para a organização, o monitoramento e a avaliação da atividade”. Além disso, esses traços podem indicar aspectos do seu envolvimento emocional e de suas atitudes, referentes à tarefa que lhes foi designada, informações essas que, por sua vez, “podem ser extremamente reveladoras para a interpretação do protocolo” (KASPER, 1998, p. 359).

#### **3.3.5.1 Categorização do PV**

Na pesquisa apresentada nesta dissertação, fundamento-me na classificação dos PV em concomitantes (doravante PVc) e retrospectivos (doravante PVr), segundo o critério do período da sua realização (ERICSSON; SIMON, 1980): enquanto o primeiro grupo refere-se à simultaneidade entre a realização do PV e a verbalização da teorização do processamento da sua leitura, o segundo consiste na realização do PV após a conclusão da tarefa. Na taxonomia proposta por Cohen (2013), apoio-me em duas categorias desse instrumento de coleta: a do autorrelato (do inglês, *talk-aloud*) e a da auto-observação.

Na primeira, os participantes relatam “o que eles acreditam estar realizando para cumprir uma dada tarefa” (COHEN, 2013), isto é, eles relatam e teorizam, concomitantemente, acerca dos seus processos cognitivos (AFFLERBACH; JOHNSTON, 1984). Por isso, denominam-se protocolos verbais concomitantes (doravante PVc). Ainda segundo Cohen (1987, p. 84), nesse tipo de PV, os aprendizes utilizam declarações para expressar, por exemplo,

---

<sup>49</sup> A memória de curto prazo (MCP) define-se como um mecanismo capaz de reter uma quantidade determinada de informações durante um curto período de tempo. As informações processadas podem desaparecer rapidamente ou serem transformadas em memória de longo prazo, dependendo, entre outros fatores, da finalidade a que se destinam.

as suas estratégias linguísticas, revelando, igualmente, as suas crenças ou conceitos acerca do modo como realizam a tarefa que lhes é proposta.

No segundo grupo, encontram-se os denominados protocolos verbais reflexivos (doravante PVr), realizados após o término da tarefa, na busca de uma informação mais específica, seja introspectiva ou retrospectivamente. Nesse caso, recomenda-se que o PV seja realizado segundos depois de cumprida a tarefa, dado que a informação, encontra-se, ainda, em sua memória de curto prazo (COHEN, 1987).

Em relação à categoria do PVr, realizo a da retrospectiva imediata (COHEN, 2013), no período imediatamente posterior à conclusão da tarefa leitora. Por consistirem em instrumentos de coleta de registros que me permitem identificar os subsistemas que conformam a CLe fractalizada das duas participantes de pesquisa e analisar a dinamicidade da interação que caracteriza o seu padrão de comportamento durante o processamento da leitura, considero os PVc e PVr fontes de dados primários na investigação que apresento nesta dissertação.

### **3.3.5.2 Vantagens do e limitações ao PV**

Uma das principais vantagens do PV, conforme salienta Kasper (1998), reside na possibilidade de se inferir certos comportamentos ou atitudes que os relatos escritos não são capazes de mostrar, dado que, por meio desse instrumento de coleta, os indivíduos costumam fazer uso de uma ampla gama de características do discurso oral, o que permite ao pesquisador inferir traços de sarcasmo, ironia, questionamento retórico, preferências, entre outros. Diante da tarefa de leitura, por exemplo, esses traços consistem em indicativos atitudinais dos participantes de pesquisa (AFFLERBACH; JOHNSTON, 1984).

Uma limitação apontada por Afflerbach e Johnston (1984) refere-se à dificuldade de alguns participantes em reportar verbalmente os processos cognitivos que realizam enquanto desempenham a tarefa designada (PVc), especialmente no caso da desautomatização do processamento da leitura<sup>50</sup>. No caso dos PVr, uma de suas limitações, segundo Ericsson e Simon (1987), consiste no fato de que a análise posterior de um pensamento reevocado requer a recuperação de informações adicionais que podem ou não guardar relação com o pensamento originalmente processado pelo pesquisado.

A seguir, apresento o percurso da pesquisa de campo.

---

<sup>50</sup> Em relação à noção de desautomatização do processamento da leitura, Afflerbach e Johnston (1984) reportam-se, em especial, aos leitores proficientes: quanto maior a proficiência em leitura, maior a automatização dos processos cognitivos utilizados, o que dificulta, por sua vez, o seu relato. Como esses processos estão automatizados, o leitor não os percebe conscientemente, por isso, tampouco os relata.

### **3.3.5.3 Percurso dos procedimentos de coleta de registros**

A pesquisa de campo realizou-se segundo o seguinte percurso metodológico de coleta de registros:

- ✓ Período de 17 de abril a 19 de junho de 2017: observação participante e tomada de notas de campo, perfazendo uma média total de vinte e quatro horas;
- ✓ Dia 29 de maio de 2017: gravação em áudio da entrevista semiestruturada com a participante de pesquisa Catarina. Duração 32'39";
- ✓ Dia 01 de junho de 2017: gravação em áudio da entrevista semiestruturada com a participante de pesquisa Aysha. Duração 50'41";
- ✓ Dia 19 de junho de 2017: realização do PV da participante de pesquisa Catarina. Duração: 87'31";
- ✓ Dia 28 de junho de 2017: realização do PV da participante de pesquisa Aysha. Duração: 51'54".

Cabe assinalar que, antes da realização das ES com as duas participantes da pesquisa, realizei a sua validação semântica com outros dois estudantes de mesmo perfil, voluntários, porém, não pertencentes ao contexto onde realizo a investigação aqui relatada, a fim de ajustar possíveis incompreensões das questões formuladas. A versão final do roteiro da ES utilizado na coleta de registros da pesquisa encontra-se no Apêndice (B) desta dissertação.

Em relação aos PVc, realizados em LM e sem delimitação de tempo, solicitei que as participantes de pesquisa lessem o texto autêntico de acordo com a forma habitual de leitura delas, porém, sem o apoio de materiais de consulta, como dicionários e/ou aplicativos, tendo em vista a provável influência desses recursos sobre o comportamento da CLe. Os PVc transcorreram no próprio ambiente de sala de aula das leitoras-agentes, estando sujeitos, portanto, a intervenientes naturais, como as condições climáticas do momento e os ruídos externos à sala, por exemplo. A verbalização dos processos referentes à compreensão do texto ocorreu de acordo com o sugerido pelas próprias participantes de pesquisa, assim, a cada leitura de um parágrafo, elas procediam aos seus respectivos relatos orais.

Por último, no que diz respeito ao texto empregado na realização dos PVc e PVr, saliento que a sua escolha se pautou no critério temático referente às aulas observadas: a cultura literária da L-alvo. Dessa forma, escolhi um texto cujo assunto estivesse, de alguma forma, alinhado ao abordado ao longo do desenvolvimento da disciplina em questão, *Metodologia e Análise de Textos em Espanhol*.

Na próxima seção, abordo os elementos intervenientes no processamento da leitura em LE reconhecidos pela literatura especializada, consultada para o desenvolvimento da pesquisa integrante desta dissertação. Saliento, ainda, a sua relação com o fenômeno em estudo, isto é, a conformação e o comportamento da CLe fractalizada no processamento da leitura em ELE, sob a perspectiva da TC.

### 3.4 CATEGORIZAÇÃO DOS SUBSISTEMAS CONSTITUTIVOS DA CLE FRACTALIZADA

Nesta seção do capítulo metodológico apresento e discuto a categorização prévia das variáveis intervenientes no processamento da leitura em LE, conforme documentada pela literatura especializada na área. Sob o escopo da TC, entendo tais variáveis como subsistemas componentes da CLe fractalizada cuja interação sugere caracterizar e determinar a emergência do seu comportamento ao longo do processamento da leitura do texto em ELE das duas leitoras-agentes, participantes de pesquisa. Saliento, ainda, que os referidos subsistemas estão por mim contemplados e caracterizados, nesta seção, como componentes dos dois sistemas que conformam a fractalidade da CLe: o dos conhecimentos e o das atitudes, conforme discutido no segundo capítulo (cf. subseção 2.4.8) desta dissertação.

Com base no exposto, nas próximas subseções apresento e discuto os subsistemas característicos dos sistemas dos conhecimentos e das atitudes.

#### 3.4.1 O sistema dos conhecimentos

Conforme discutido na subseção 2.3.2 do capítulo 2, achados empíricos referenciados pela literatura especializada consultada para esta dissertação reconhecem a interveniência de ao menos três fatores no processamento da leitura em L2/LE: o da competência linguístico-comunicativa (CLC) do leitor, em LM e em L2/LE, o do seu *schemata* (conhecimento prévio de língua, de mundo e afetivo) e o das estratégias de leitura. Por essa razão e de acordo com o princípio complexo do aninhamento (PALAZZO, 2004; PAIVA, 2016), derivo que o sistema dos conhecimentos engloba, necessariamente, esse mesmo conjunto de subsistemas. Portanto, nesta seção, destaco as suas propriedades a fim de estabelecer um marco referencial de categorização para a observação e a análise do comportamento da CLe fractalizada das duas leitoras-agentes, participantes da pesquisa que integra este estudo.

### 3.4.1.1 O subsistema da CLC em LM e em L2/LE

Na literatura especializada em leitura em LM e em L2/LE, a questão acerca do papel da CLC na compreensão do texto escrito ainda suscita questionamentos. Segundo Falcão (1997), embora as pesquisas nesse âmbito não apontem para uma evidência categórica, grande parte dos pesquisadores (ALDERSON, 1984; DEVINE, 1987; ESKEY, 1986, 1988; GRABE, 1991) reconhece “a existência de um nível mínimo de proficiência em língua que deve ser atingido para que a leitura em LE seja eficaz e fluente”, isto é, rápida e compreensiva (FALCÃO, 1997, p. 77). Esse limiar de proficiência linguística corresponde, segundo resultados de pesquisa de Borges (1996), ao nível intermediário de CLC<sup>51</sup>, correlacionado ao domínio e ao uso de vocabulário e de estruturas básicas de gramática da L-alvo.

Falcão (1997) ressalta a ocorrência de dois tipos de processos na realização da compreensão textual: o denominado de *baixo nível* (ascendente), que utiliza a informação visual (palavras, frases, parágrafos) do texto, e o de *alto nível* (descendente), que se utiliza do conhecimento de mundo do leitor e das suas experiências (*schemata*). A autora (1997) identifica, ainda, quatro níveis do processamento textual, nos quais os mecanismos ascendente e descendente de leitura atuam de maneira interativa e, por vezes, concomitante. São eles:

- ✚ **Nível das palavras** – identificação e reconhecimento por meio de:
  - Processo de decodificação: assimilação da informação visual necessária à identificação da palavra;
  - Acesso lexical: processos que localizam as palavras e seus significados dentro do léxico.
- ✚ **Nível da frase** - utilização de recursos (HABERLANDT, 1988), tais como:
  - Estratégias de análise sintática: segmentar orações em unidades sintáticas;
  - Mapeamento proposicional: mapear orações em relações proposicionais;
  - Processos de modelagem: suscitar informações expressas no texto e inferidas pelo leitor.
- ✚ **Nível do contexto**: integração das partes do texto por meio de inferências do leitor, da sua capacidade de acessar e organizar conhecimento conceitual apropriado.

---

<sup>51</sup> No caso da pesquisa relatada nesta dissertação, o referido nível corresponde ao nível B2 de proficiência linguística em ELE (cf. subseção 3.2.1 deste capítulo).

✚ **Nível do texto:** elaboração de um modelo textual ou de situação - eventos ou situações retratadas no texto (VAN DIJK; KINTSCH, 1983) e que contemplam os seguintes elementos:

- Identificação do tópico – proposições que formam o tópico temporário;
- Refinamento do modelo – alteração do grau de importância de proposições que podem levar o leitor a reler partes anteriores do texto;
- Monitoração contínua – verificação pelo leitor da continuidade das entidades textuais (ideias, personagens e objetos);
- Aplicação do conhecimento – relação entre a sua *schemata* e o conteúdo do texto a fim de compreendê-lo de maneira eficiente.

### **3.4.1.2 A tradução no caso de línguas cognatas**

Cabe observar que o processamento textual entre línguas próximas, caso do presente estudo, possui características peculiares, uma vez que a sua compreensão geral apresenta relativo favorecimento (KODA, 1989; NATEL, 2002; RINGBOM, 1992; SINGLETON, 1987).

De acordo com Almeida Filho (1995, p. 14), “dentre as línguas românicas, o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si”, devido a, pelo menos, dois fatores: à forte coincidência na ordem canônica da oração em ambos os idiomas e ao fato de grande parte do seu repertório lexical provir da mesma fonte linguística<sup>52</sup>. Ainda segundo o autor (1995), a proximidade tipológica entre os dois idiomas ganha maior visibilidade na expressão escrita da língua devido a sua natureza mais conservadora.

Por conseguinte, é possível considerar que a língua portuguesa oferece aportes à compreensão da língua espanhola (NATEL, 2002) e, conseqüentemente, à prática da sua tradução, repercutindo, *grosso modo*, favoravelmente na leitura em ELE. De acordo com Kern (1994), nos estudos que tratam de aquisição de L2/LE, tradicionalmente, a noção de tradução se fundamenta na utilização da L1 como base para a compreensão da L2 (O’MALLEY et al., 1985), por meio da interpretação relativamente literal das ideias de uma língua para outra (CHAMOT; KUPPER, 1989), apontando, entre outras vantagens da sua utilização na compreensão leitora, a facilitação do processamento semântico, a redução de barreiras afetivas, a consolidação de significados do texto e a clareza de funções sintáticas<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> O autor (1995, p. 15) cita os dados de Ulsh (1971) referentes ao alto grau de transparência linguística entre esses dois idiomas: mais de 85% do vocabulário da língua portuguesa possui cognatos em espanhol.

<sup>53</sup> Para mais informações, consultar Kern (1994) nas referências.

Por último, é necessário salientar que a proximidade linguística entre o português e o espanhol não significa, necessariamente, garantia de leitura compreensiva nessa L-alvo (NATEL, 2002). Como aponta Camorlinga (1997, *on-line*), “a própria proximidade torna-se fonte de dificuldade” em virtude de interferências da língua portuguesa, como no caso dos falsos cognatos, por exemplo. Além disso, de acordo com Falcão (1997, p. 79), as “palavras desconhecidas criam *hiatos* na significação do texto” que, em excesso, “impediriam ou dificultariam a construção do significado global do texto e da estrutura textual coerente”.

A fim de vencer esses obstáculos no processamento textual e avançar na sua leitura em LE, o leitor geralmente recorre a distintos recursos, entre os quais, a utilização de estratégias de leitura, tópico que abordo a seguir.

### **3.4.1.3 O subsistema das estratégias de leitura**

Em linhas gerais, a noção de estratégias pode ser definida como um conjunto de operações mentais (mecanismos, técnicas, procedimentos) e de ações concretas realizadas de modo potencialmente consciente, o qual aciona recursos com o intuito de se obter o máximo de eficácia tanto na aprendizagem quanto em uma situação comunicativa (SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004).

Em relação às estratégias de aprendizagem no âmbito de L2/LE, Oxford (1990) afirma que, embora o seu uso possa depender, em um sentido mais restrito, dos contextos específicos que particularizam a L-alvo, em grande parte, admite-se a sua aplicação em ambos os contextos, sendo, portanto, desnecessário determinar a qual dos dois âmbitos linguísticos, se em L2 ou em LE, uma dada estratégia se refere. Ainda segundo a autora (1990), entre os atributos das estratégias, destacam-se a sua flexibilidade e a exposição à influência de uma variedade de fatores, tais como os aspectos emocionais e sociais peculiares a cada aprendiz.

No meu entendimento, a premissa apontada por Oxford (1990) adequa-se, igualmente, às estratégias de leitura utilizadas em L2/LE, uma vez que a leitura é uma prática comunicativa passível de aprendizagem, independente da natureza do código linguístico em que se materializa o texto. Em termos gerais, elas indicam a maneira pela qual o leitor concebe a tarefa leitora, abrangendo os elementos a que ele recorre durante o processamento textual, isto é, a construção dos sentidos do que lê e as suas ações diante das dificuldades de compreensão ao longo da sua leitura (SONG, 1998).

Na classificação das estratégias de aprendizagem apresentadas por Oxford (1990), fundamento-me na categoria das estratégias diretas, que envolvem os processos mentais no

manejo direto da L-alvo, em virtude da sua relação com o escopo da pesquisa que relato nesta dissertação. Esse grupo de estratégias subdivide-se em três outros subgrupos cuja representação exponho brevemente no seguinte quadro sinótico:

Quadro 3 - Composição das estratégias diretas de aprendizagem

<b>ESTRATÉGIAS DIRETAS DE APRENDIZAGEM</b> (processos mentais envolvendo o uso direto da língua)	
1.	<b>Cognitivas:</b> viabilizam a compreensão na língua de distintas maneiras
2.	<b>Mnemônicas:</b> auxiliam no armazenamento e na retenção da informação
3.	<b>Compensatórias:</b> possibilitam o uso da língua-alvo apesar das lacunas de conhecimento

Fonte: a autora, com base em Oxford (1990)

Dessa forma, entre as estratégias cognitivas mais diretamente relacionadas ao processamento textual em LE encontram-se, por exemplo: as do tipo *skimming*, utilizadas para a obtenção da ideia principal do texto; as do tipo *scanning*, empregadas na busca por informações de interesse específico; as de tradução, em seus vários níveis, do frasal ao textual; as de tomadas de notas, por meio da escrita de pequenas anotações ao longo do texto; as de sumarização e as de iluminação de passagens do texto no destaque à relevância da informação segundo critérios avaliativos do leitor (OXFORD, 1990, p. 46-47).

As estratégias mnemônicas relacionam-se, por exemplo, aos mapeamentos semânticos do texto realizados pelo leitor, por meio do estabelecimento de cadeias referenciais entre os termos envolvidos, a utilização de palavras-chave e a associação entre novas informações na L-alvo e o conhecimento prévio de mundo e de língua do leitor (OXFORD, 1990).

O subgrupo das estratégias compensatórias envolve processos inferenciais para que o leitor adivinhe, inteligentemente, o significado do texto e de expressões desconhecidas, na tentativa de compensar suas limitações no conhecimento de aspectos sistêmicos e culturais da L-alvo (OXFORD, 1990). Para a sua execução, utilizam-se dois tipos de pistas: as linguísticas, provenientes de informações previamente conhecidas pelo leitor, tanto em LE, quanto em LM, e as não linguísticas, isto é, o conhecimento advindo do contexto e da estrutura do texto.

Denominado de *schemata*, esse conhecimento do aprendiz-leitor consiste no subsistema responsável pelo processamento textual em nível superior, categoria que apresento a seguir.

#### 3.4.1.4 O subsistema do *schemata*

A noção do termo *schemata* implica a maneira pela qual a mente humana organiza o nosso conhecimento de mundo a fim de permitir a compreensão do que ouvimos e lemos (MEURER, 2008). Almeida Filho e El Dash (2002) associam essa noção à organização da memória para eventos significativos para o indivíduo, isto é,

O nosso conhecimento de mundo ensina que certas situações e atividades tendem a ser relacionadas com tipos específicos de comportamento, tanto linguístico quanto não linguístico. Uma vez identificada uma situação, são ativados os esquemas ou roteiros relevantes sobre o que se poderia esperar em tal situação. Essa informação serve como base para a interpretação dos eventos e a inferência de partes não reconhecidas ou irreconhecíveis dos enunciados. (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002, p. 28)

A concepção de *schemata* ganha relevância com os trabalhos de Smith (1971) e de Goodman (1975)<sup>54</sup>, na defesa da ideia de que ler é um processo que vai além da mera decodificação da palavra impressa, noção até então predominante no cenário de estudos acerca do processamento textual, defendida no modelo *bottom up* de leitura (cf. subseção 2.2.3.2).

Subjacente a ambas as visões dos autores supracitados, a presença da noção de interação, seja entre os níveis de processamento da informação textual, seja entre os conhecimentos prévios do leitor armazenados em sua memória, ativados pela leitura do texto impresso, respalda a afirmação de que “[...] a base que seus estudos lançaram sobre a leitura – tanto em língua materna quanto em língua estrangeira – é indiscutível” (PIETRARÓIA, 1997, p. 70).

Na próxima subseção, passo a abordar o segundo elemento constituinte de toda e qualquer competência (ALMEIDA FILHO, 2015), as atitudes.

#### 3.4.2 O sistema das atitudes

A noção de atitude define-se como uma determinada predisposição do indivíduo para a ação, caracterizando-se de duas maneiras: por sua natureza individual ou coletiva, proativa (conduzindo a resultados producentes) ou retrativa (orientando resultados contraproducentes ou não-ações), e por sua associação com três vertentes inerentes a todo ser humano, a cognitiva, a afetiva e a comportamental (SILVA; CARIA FILHO, 2016), componentes igualmente

---

<sup>54</sup> Esses autores (1971, 1975) são considerados precursores do modelo psicolinguístico de leitura (*top down*). Sua fundamentação teórica consiste na afirmação de que é o leitor quem reconstrói o significado do texto por meio da predição, usando o seu conhecimento prévio de mundo (*schemata*) para criar hipóteses de leitura, que deverão ser confirmadas ou refutadas por ele, total ou parcialmente, a partir das marcas deixadas pelo autor no texto, oriundas dos sistemas grafo-fônico, sintático e semântico da língua em que se materializa o texto.

reconhecidos como definidores da atitude em relação à leitura em LE, segundo estudos de Yamashita (2004).

Outro elemento imprescindível no tratamento desse sistema constitutivo da CLe fractalizada é a sua interface metacognitiva (SILVA; CARIA FILHO, 2016), que se manifesta pela expressão refletida do indivíduo diante de um fenômeno por ele vivenciado, entendido como um estímulo, uma tarefa ou um procedimento, por exemplo, encontrando-se diretamente relacionada aos subsistemas da motivação e do contexto em que se insere o indivíduo.

Compartilho, igualmente, da visão de Bandeira (2003, p. 125 apud SILVA; CARIA FILHO, 2016, p. 35) que concebe o construto das atitudes como *cenário de conduta*, isto é, um espaço em que, por meio da reflexão, encontra-se não um determinado conhecimento, mas um ambiente provedor de ações, caracterizando a perspectiva complexa do construto apontada por Yamashita (2004).

Nesse sentido, o sistema das atitudes, é entendido por mim, à luz da TC, como uma *bacia de atratores* do SAC do leitor-agente, um local propício a probabilidades de transformações que podem levar a mudanças mais significativas e a um estado de imprevisibilidade do seu comportamento. A meu ver, tal movimento sugere a presença de uma força impulsionadora de atração caótica viabilizada, nesse caso, pela ação do próprio subsistema metacognitivo, uma vez que expressa a atitude reflexiva do indivíduo (SILVA; CARIA FILHO, 2016). Por essa razão, a seguir, trato da caracterização do subsistema da metacognição no processamento da leitura em LM e em L2/LE.

### **3.4.2.1 O subsistema da metacognição**

De maneira geral, a noção de metacognição pode ser entendida no âmbito da educação, inclusive no de ensino-aprendizagem de LM, L2/LE, a partir de duas perspectivas: a do conhecimento sobre o conhecimento e a do controle ou da autorregulação das atividades que realiza o aprendiz (RIBEIRO, 2003)<sup>55</sup>. Segundo a autora, a primeira categoria diz respeito à “tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa” pelo aprendiz, enquanto que a segunda se define na “capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário” (RIBEIRO, 2003, p. 110).

No contexto mais específico da leitura, de acordo com Pérez (2014), a relação entre os aspectos metacognitivos e a compreensão leitora está marcada pelos estudos psicolinguísticos,

---

<sup>55</sup> Cabe destacar que filio-me à corrente teórica que considera a metacognição um processo consciente (JACOBS; PARIS, 1987; WEINERT, 1987; RIBEIRO, 2003).

passando a caracterizá-la, a partir de então, de acordo com as características do modelo de leitura vigente em LM e, por associação, em L2/LE.

É por essa razão que, na literatura consultada para esta dissertação, tanto nas referências aos estudos do processamento leitor em LM, quanto nas de L2/LE, é recorrente a associação da noção de metacognição a aspectos atitudinais reflexivos, tais como os apontados por Leffa (2016), particularmente em LE:

O uso de estratégias dá ao leitor a capacidade de avaliar a própria compreensão, fazendo com que a leitura deixe de ser uma atividade mecânica para se tornar um processo consciente de construção de significado. O leitor volta-se para si mesmo e, metacognitivamente, vai adquirindo maior consciência do próprio ato de ler. (LEFFA, 2016, p. 197)

Diante do exposto e sob a ótica da TC, na minha interpretação, o subsistema metacognitivo parece configurar-se em terreno profícuo à ocorrência de atratores caóticos capazes de impulsionar o SAC da leitura em ELE, uma vez que consiste em atitudes propositadas, condutoras de ações que possibilitam a emergência de transformações favoráveis à atividade de compreensão do texto realizada pelo leitor: os gestos de interrogar-se acerca do cumprimento dos seus objetivos de leitura e de avaliar constantemente a sua compreensão textual, por exemplo, podem promover ações de tomada de medidas corretivas de falhas de compreensão e de recuperação de distorções ocorridas durante a leitura (LEFFA, 2016, p. 197).

Finalmente, cabe destacar o papel do subsistema motivacional em relação ao da metacognição, e, em última instância, ao próprio sistema das atitudes, tendo em vista que uma conduta reflexiva, em maior ou em menor grau, está ligada à presença ou à ausência de fatores motivacionais internos e externos ao indivíduo, tema que discuto na próxima subseção.

#### **3.4.2.2 O subsistema da motivação**

Ainda que em contextos educacionais não haja consenso a respeito do exato conceito de motivação (THANASOULAS, 2000), alinho-me à ideia trazida por Masgoret e Gardner (2003) de que essa noção se relaciona a do comportamento direcionado por uma meta, caracterizando-se por apresentar variados aspectos atitudinais, afetivos e cognitivos. Dessa forma, o indivíduo motivado

se esforça, é persistente e está atento à tarefa que tem em mãos, possui metas, desejos, aspirações, desfruta do que faz, experimenta o estímulo pelo sucesso e a decepção pelo fracasso, pondera a respeito e faz uso de estratégias para ajudá-lo a alcançar os seus objetivos. (MASGORET; GARDNER, 2003, p. 173)

Nesse âmbito, cabe salientar a noção de *orientação*: conjunto de atitudes e objetivos que conformam a motivação, impulsionando as ações do indivíduo (RYAN; DECI, 2000). Entre as categorizações desse subsistema, destaco dois grupos principais, os de natureza intrínseca e os de origem extrínseca (RYAN; DECI, 2000). Enquanto o primeiro tipo de motivação se refere à realização de uma atividade por desejo ou interesse próprios, inerentes ao indivíduo, a segunda categoria se caracteriza por seu aspecto instrumental, portanto, externo a esse mesmo indivíduo. Ainda segundo esses autores (2000), cabe salientar que as variações motivacionais não ocorrem de maneira linear, mas em um *continuum* com outros fatores, entre eles, o contexto, o momento em que se encontra o indivíduo e o tipo de atividade que realiza.

Finalmente, sob a perspectiva da TC, a motivação é considerada por Paiva (2011) como um SAC que funciona aninhado dentro de outro SAC, o da ASL. A autora (2011) baseia-se tanto nas observações de Ryan e Deci (2000) acerca da multicausalidade desse fenômeno, quanto nas de Dörnyei (1994, 2001), que consideram a sua complexidade e a sua multidimensionalidade. Entre as causas intervenientes da motivação do indivíduo encontra-se a dimensão da ansiedade cujas características abordo, brevemente, na subseção a seguir.

### **3.4.2.3 O subsistema da ansiedade**

A ansiedade é considerada, *per se*, um construto psicologicamente complexo e pode encontrar-se vinculada a sentimentos de desconforto, frustração, insegurança, apreensão e dúvida, relacionando-se, intrinsecamente, a questões de autoestima, o que pode ocasionar interferências no processo de aprendizagem do indivíduo (SELLERS, 2000, p. 512) e, conseqüentemente, no processamento da sua leitura em LE.

Esse tipo de ansiedade, classificada por Alpert e Haber (1960 apud SELLERS, 2000, p. 513) como debilitadora, encontra seu contraponto na possibilidade de que esse subsistema não conduza, necessariamente, a um mau desempenho em LE: trata-se da ansiedade facilitadora, que motiva o aprendiz, entusiasmando-o diante da tarefa a ser realizada na L-alvo.

Portanto, é possível reconhecer a imprevisibilidade dos efeitos causados pela ação do subsistema da ansiedade: diante do texto em LE, ela pode implicar atitudes tanto expansivas, como retrativas por parte do leitor, sendo capaz de ascender sobre o comportamento da CLe fractalizada, afetando, conseqüentemente, o processo de compreensão textual em LE.

A seguir, trato da categoria de texto em ELE empregada na pesquisa integrante desta dissertação e justifico a sua utilização na realização do PV das duas leitoras-agente.

### 3.4.3 Texto autêntico: *Medio siglo a la sombra de Macondo*

O texto autêntico utilizado na realização dos PVC de Catarina e de Aysha (ANEXO B) provém do jornal eletrônico espanhol *El País*, seção *Cultura /Actualidad*, datado de 06/06/2017, e aborda a temática da celebração dos cinquenta anos de publicação do livro *Cien años de soledad*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez. O foco da matéria reside no contraste entre a cidade ficcional de *Macondo*, onde se ambienta a saga da família dos *Buendía*, e a *Macondo* real, com os seus deflagrados problemas sociais, registrados pela reportagem no momento da sua realização.

O texto impresso constitui-se de três páginas e vem encabeçado por um título, *Medio siglo a la sombra de Macondo*, e por duas linhas de texto como subtítulo. Está organizado em oito parágrafos, contendo um lide<sup>56</sup> anterior ao quinto parágrafo, o qual encontra-se precedido por um subtítulo. Além disso, o texto apresenta duas ilustrações<sup>57</sup> correspondentes, respectivamente, a de um exemplar antigo da referida obra, localizada logo abaixo do subtítulo introdutório do artigo, e a de uma plantação com uma placa ao centro, dando as boas-vindas ao visitante da verdadeira cidade de *Macondo*, situada abaixo do sexto parágrafo.

A escolha do referido material respalda-se tanto na fundamentação teórica representada pelos aportes de Johns e Davies (1983) e Swaffar (1985) (cf. seção 2.5 do capítulo teórico), quanto no critério prático das atividades empreendidas em sala de aula com os estudantes à época da realização da minha OP: o desenvolvimento de um estudo literário com um texto do escritor argentino Octavio Paz. Dessa forma, optei apenas pelo critério do tema cultural como conteúdo de busca do texto autêntico (ANEXO B), sem a escolha prévia do autor colombiano, nem do assunto abordado no material-base empregado no processamento da leitura em ELE.

Na seção seguinte, apresento e discuto a caracterização do método de análise dos registros coletados na pesquisa que integra esta dissertação.

---

<sup>56</sup> Do inglês *lead*, termo tomado de empréstimo do jargão jornalístico, possui a função de apresentar ao leitor informações básicas do conteúdo do texto, atraindo-o e conduzindo-o na leitura dos parágrafos subsequentes.

<sup>57</sup> Em sua versão eletrônica, o primeiro recurso visual do texto corresponde, de fato, a um vídeo de curta duração (2'27''), com imagens e excertos das falas de entrevistados na reportagem. A narração intercala fatos da vida real da cidade com o imaginário coletivo da população, alternando-os com fragmentos lidos da obra ficcional colombiana. Sua função, a meu ver, consiste em apresentar ao leitor o assunto tratado ao longo do artigo jornalístico. No caso da pesquisa relatada neste estudo, devido à natureza de texto impresso, o tratamento dado ao recurso audiovisual consiste na sua representação ilustrativa do primeiro exemplar publicado da obra literária.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresento e caracterizo a cristalização, metáfora empregada na análise dos registros coletados na pesquisa relatada nesta dissertação.

#### 3.5.1 Cristalização: conceituação e caracterização

Com o avanço dos estudos na área da educação, entre eles os da AELin, tornou-se cada vez mais necessária a consciência da dinamicidade fluida dos fenômenos que ocorrem na sala de aula de LE, decorrência natural das transformações inerentes a todo indivíduo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, de acordo com as autoras,

[...] mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. [...] Um dos desafios [...] lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5)

Alinhada ao pensamento das autoras (1986) e com o intuito de captar a realidade dinâmica e complexa do fenômeno em estudo, adoto a cristalização como método de análise dos registros coletados com o apoio dos quatro instrumentos de coleta que utilizo na pesquisa que integra esta dissertação.

Segundo Richardson e St. Pierre (2005, p. 963), o cristal consiste em uma combinação de simetria e conteúdo com uma “variedade de formas, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de visão. [...] Cristais são prismas que refletem externalidades e as refratam dentro deles, criando diferentes cores e padrões que são refletidos em distintas direções”. Por essa razão, ainda segundo as autoras, a cristalização permite ao pesquisador uma compreensão mais profunda e complexa do fenômeno estudado, rompendo as barreiras representadas pelos três lados do triângulo, em alusão ao método de análise de dados conhecido como triangulação.

Ellingson (2008) defende, igualmente, a ideia da expansão das fronteiras representadas pelo delineamento de cada instrumento de coleta de registros geralmente empregado na pesquisa qualitativa, realçando o *continuum* característico da dinamicidade fluida dos fenômenos estudados pelo pesquisador, conforme sugerido por Lüdke e André (1986).

A autora (2008) desenvolve a concepção seminal de Richardson e St. Pierre (2005) e propõe a noção de cristalização como um sutil arcabouço metodológico emergente para a pesquisa qualitativa:

A cristalização combina múltiplas formas de análise e múltiplos gêneros de representação em um texto coerente ou em uma série de textos relacionados, construindo uma explicação rica e aberta de um fenômeno que, por sua vez, problematiza a sua própria construção, salientando o posicionamento e as vulnerabilidades do pesquisador, reivindicando a construção social dos significados e desvelando a indeterminação da afirmação do conhecimento mesmo quando o produz. (ELLINGSON, 2008, p. 4)

Entre os princípios desse método de análise na abordagem qualitativa de pesquisa, elencados pela autora (2009), destaco dois por sua relação com o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste estudo: primeiramente, a inclusão de um “significativo grau de postura reflexiva do pesquisador tanto acerca de si, quanto das funções que desempenha no delineamento da pesquisa, na coleta de dados e na sua representação” (ELLINGSON, 2008, p. 10). A meu ver, esse preceito vai ao encontro do postulado por Bogdan e Biklen (1998) em relação à utilização das NCr com a finalidade de mitigar a influência das características individuais do pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2006), no processo da intersubjetividade (ANDRÉ, 1995; MOITA LOPES, 1994) que, no caso da pesquisa apresentada nesta dissertação, marca o *continuum* da interação entre os SAC da pesquisadora e das duas leitoras-agentes pesquisadas.

Desse modo, a cristalização busca “produzir conhecimento acerca de um fenômeno particular por meio da elaboração de interpretações profundas e complexas” (ELLINGSON, 2008, p. 10). Tal profundidade pode ser alcançada, igualmente, por intermédio da utilização de variadas formas de representação, ampliando o campo de visão do fenômeno estudado: entre elas, no caso desta pesquisa, encontra-se a representação fractal do comportamento da CLe.

O segundo princípio refere-se à situacionalidade, parcialidade, construção, multiplicidade e contextualização do conhecimento, o que leva à associação simultânea de “múltiplos métodos e variadas formas de representação a fim de enriquecer os achados de pesquisa e demonstrar as limitações inerentes a todo tipo de conhecimento” (ELLINGSON, 2008, p. 13). Nesse âmbito, inclui-se o respeito às vozes dos participantes de pesquisa, consideradas pela autora (2008) como relatos válidos de suas vivências e cuja incorporação à análise da pesquisa deve ser realizada pelo pesquisador, caracterizando, assim, a “natureza intersubjetiva de todo conhecimento” (ELLINGSON, 2008, p. 14), conforme discutido neste capítulo (ANDRÉ, 1995; MOITA LOPES, 1994).

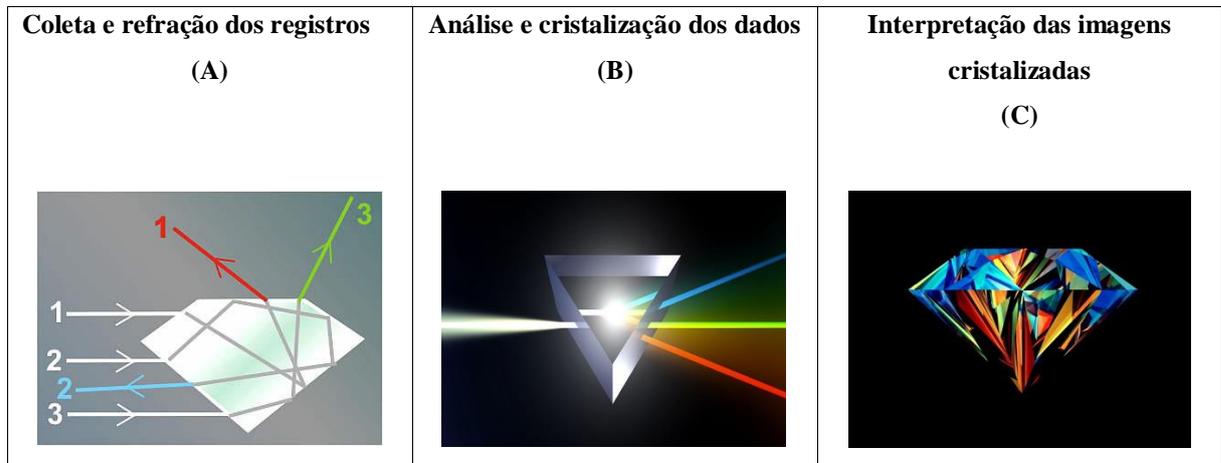
### 3.5.2 Categorização da cristalização

Dentre as duas categorias desse método de análise dos dados de pesquisa, apontadas por Ellingson (2008, p. 15), utilizo-me da cristalização dendrítica<sup>58</sup>, caracterizada pelo “processo contínuo e disperso de construção de significados por meio de múltiplas formas de análise e de sua representação”, as quais, no estudo apresentado nesta dissertação, configuram-se por intermédio dos gêneros verbal e não verbal de representação da fractalidade da CLe.

Em outras palavras, entendo essa categoria do processo analítico da cristalização dos dados analogamente ao processo de refração da luz ao atravessar um prisma, por exemplo: o feixe de luz (branca), ao incidir sobre o sólido transparente por meio de uma das suas faces, sofre o fenômeno da refração<sup>59</sup>, dispersando-se em distintas direções, apresentando o efeito das variadas cores que normalmente percebemos.

No Quadro 4, a seguir, traço um paralelo entre os fenômenos óptico da refração e linguístico referente à coleta de registros e à análise dos dados da pesquisa aqui relatada.

Quadro 4 - Processo de análise por meio da cristalização dos dados



Fonte: Vialtral, 2015; Grupoescolar, 2018 e *Superiorwallpapers*, 2018

Na pesquisa desenvolvida neste trabalho, entendo cada feixe de luz, indicado pelos números 1, 2, 3..., como a representação da coleta de registros por intermédio de cada instrumento de coleta e de suas modalidades, os quais, por sua vez, configuram-se como as faces do cristal (A). Esses registros se refratam no interior do cristal por meio da análise que

<sup>58</sup> Segundo o dicionário eletrônico *Houaiss* (2017), o termo *dendrítico* refere-se, geograficamente, aos “rios que correm em todas as direções”, caracterizados por uma grande quantidade de afluentes e subafluentes. No caso da pesquisa que relato nesta dissertação, a sua correlação se estabelece entre as noções de sistemas e subsistemas complexos, componentes característicos de todo SAC.

<sup>59</sup> Fenômeno óptico que ocorre quando a luz percorre meios distintos que podem modificar a sua velocidade e a sua direção de propagação.

realizo à luz dos aportes teóricos e metodológicos que fundamentam esta dissertação (B). A interpretação da cristalização dos dados provenientes da análise da refração de cada conjunto de registros proporciona a formação de imagens do fenômeno estudado que, na investigação relatada nesta dissertação, correspondem à evolução do comportamento da CLe fractalizada. A interpretação dessas imagens a partir de variados ângulos de visão auxilia-me na melhor compreensão do fenômeno linguístico investigado (C).

### **3.5.3 Vantagens e limitações da cristalização**

Conforme aponta Ellingson (2008), entre os pontos fortes na adoção desse método de análise encontram-se: as variadas formas de compreender e de representar as experiências dos participantes de pesquisa e o maior número de conexões viabilizadas por distintos ângulos de visão, o que possibilita maior visibilidade do fenômeno em estudo.

No rol das limitações da cristalização como método de análise residem a sua “falta de reconhecimento como um arcabouço metodológico viável” e a sua demanda por um certo grau de despojamento do pesquisador, no sentido de rever, ou, inclusive, de modificar as suas crenças acerca da assertividade e da correção de determinado método de pesquisa, uma vez que a cristalização pressupõe a inexistência de verdades únicas a serem descobertas ou aproximadas: o que, de fato, ela desvela é somente a existência de verdades parciais e plurais (co)construídas pelos pesquisadores e pelos demais atores sociais (ELLINGSON, 2008, p.17).

Neste capítulo, apresento as ferramentas que utilizo para instalar o olho mágico da CLe, seguindo as orientações do manual de instrução. Para isso, abordo a metodologia que fundamenta a pesquisa apresentada nesta dissertação, delineando e caracterizando o percurso metodológico realizado por mim para a consecução da coleta de registros e da análise dos dados da pesquisa, a qual se configura como qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico.

A seguir, apresento os registros coletados e analiso os dados por meio da metáfora da cristalização.

## CAPÍTULO 4 - INSTALANDO O OLHO MÁGICO

Definidas as lentes de observação do olho mágico e as ferramentas necessárias para a sua instalação, é momento de seguir o manual de instruções e partir para a ação, por isso, neste capítulo, realizo a apresentação dos registros com o apoio dos instrumentos de coleta descritos no capítulo metodológico e procedo à análise dos dados por meio do método da cristalização.

O capítulo subdivide-se em três seções: a primeira, seção 4.1, denomina-se *Ecologia dos leitores-agentes* e engloba a apresentação e a análise dos registros coletados por meio das ES, da OP, das NC e das NCr. Seu objetivo principal consiste no delineamento do contexto particular (pessoal e familiar) e social (acadêmico-profissional) onde as participantes de pesquisa se inserem e atuam como leitoras-agentes, a fim de identificar os subsistemas que conformam os seus SAC da ASL e da leitura em ELE e de analisar a sua interação em resposta à sensibilidade aos estímulos externos e internos aos quais estão expostos. Na seção 4.2, apresento e analiso os registros coletados por intermédio dos PVc e PVr, a fim de identificar e categorizar os subsistemas constitutivos da CLe fractalizada das participantes de pesquisa e de analisar os seus processos interacionais no decurso do processamento da leitura do texto em ELE. Na seção 4.3, interpreto e sintetizo a análise dos dados cristalizados a partir da *Ecologia dos agentes* e dos registros coletados com o apoio dos PV, apresentando a conformação geral fractalizada da CLe e a análise do padrão do seu comportamento ao longo de todo o processamento da leitura do texto em ELE de ambas as leitoras-agentes.

### 4.1 A ECOLOGIA DOS LEITORES-AGENTES

Nesta seção, delinheio as condições iniciais das leitoras-agentes Catarina e Aysha, a partir da análise dos registros coletados com o apoio das entrevistas semiestruturadas (ES), da observação participante (OP) e das notas de campo (NC), incluindo a sua modalidade reflexiva (NCr).

#### 4.1.1 Considerações iniciais

Esta seção fundamenta-se em duas características da TC, perspectiva teórica de análise, empregada na investigação que integra esta dissertação: primeiramente, na concepção das participantes de pesquisa como SAC em interação contínua com outros sistemas complexos, isto é, como leitoras-agentes em constante fluxo interacional com os demais agentes que

caracterizam o SAC da leitura (FRANCO, 2011)<sup>60</sup>. Em segundo lugar, no próprio atributo da sensibilidade dos sistemas complexos às suas condições iniciais.

Em outras palavras, nesta seção, delinheiro e caracterizo, a partir da análise dos registros coletados com o apoio da OP, das ES e das NC e das NCr, os âmbitos particular e social em que as duas leitoras-agentes se inserem e atuam, com a finalidade de identificar os subsistemas que conformam os seus SAC da ASL e da leitura em ELE, e de analisar a sua interação em resposta à sensibilidade aos estímulos externos e internos aos quais estão expostos.

Desse modo, sob as lentes da TC, torna-se possível estabelecer as condições iniciais desses respectivos SAC, desvelando aspectos da composição da CLe fractalizada, provenientes das suas vivências pessoais e coletivas. Por apresentar um perfil mais amplo, contemplando traços diversos relacionados à idiossincrasia em relação à aprendizagem e à prática leitora das duas participantes de pesquisa, opto por denominar este momento da investigação de *Ecologia dos leitores-agentes* no âmbito dos SAC da ASL e da leitura.

No meu entendimento, a interpretação da análise desses dados cristalizados consiste em um referencial que poderá permitir o balizamento dos dados indicativos da emergência do comportamento da CLe fractalizada das participantes de pesquisa a partir da análise dos registros coletados com o apoio dos PV, ao longo do processamento da leitura do texto em ELE.

Na próxima subseção, realizo a apresentação e a análise dos registros coletados com o apoio das ES, uma das quatro faces do cristal empregado como metáfora na análise dos dados da pesquisa apresentada nesta dissertação.

#### **4.1.2 Entrevistas semiestruturadas (ES)**

Com o intuito de delinear aspectos das condições iniciais dos SAC da ASL e da leitura das duas leitoras-agentes participantes de pesquisa, apresento e analiso os registros coletados por meio das suas ES. Conforme explicitado no capítulo 3 desta dissertação (subseção 3.3.4), as ES utilizadas nesta investigação possuem natureza diagnóstica, por isso, em sua concepção, delimito três momentos, representados por três blocos de perguntas, relacionados, respectivamente, com três âmbitos de vivências de aprendizagem de língua e de leitura das leitoras-agentes, tanto em LM, quanto em LE, são eles: o dos seus conhecimentos linguísticos em LE; o das experiências de aprendizagem e de leitura na sua formação acadêmica e/ou profissional e o das práticas leitoras habituais adquiridas até esse momento. Essa tríade contextual constitui-se, por sua vez, nas subdivisões das subseções apresentadas a seguir.

---

<sup>60</sup> Cf. subseção 2.2.3.4 do capítulo de fundamentação teórica desta dissertação.

#### 4.1.2.1 ES da leitora-agente Catarina

Nesta subseção, apresento e analiso os registros coletados por meio da entrevista semiestruturada (ES) da primeira participante de pesquisa, Catarina.

##### 4.1.2.1.1 Conhecimentos linguísticos em LE

Catarina apresenta uma formação acadêmica de cinco anos na área de ELE, fato que a motivou na decisão de profissionalizar-se na carreira de docente dessa LE. No entanto, em seu relato, a participante de pesquisa afirma alterar seus planos iniciais no momento de optar pela licenciatura em Letras Espanhol, em sua formação inicial:

[1] [...] só que na hora de fazer a inscrição, eu fiquei com medo de não conseguir acompanhar o curso, aí eu decidi fazer a Tradução. (ES, 29/05/207, CATARINA)

Ela justifica a sua atitude de incerteza diante da escolha profissional, explicitando duas razões principais: a de a carga de leitura<sup>61</sup> em espanhol, demandada pela licenciatura, ser intensa, e a de não conseguir ensinar, de fato, a L-alvo justamente pelo seu caráter de LE, pois, apesar do seu bom desempenho acadêmico em ELE, ela ainda se sentia insegura quanto à sua bagagem de conhecimento linguístico-cultural formada ao longo dos cinco anos de estudos do idioma. Além disso, Catarina fundamenta o seu sentimento de insegurança e receio no contraponto com a sua experiência profissional no ensino de LM:

[2] [...] Eu, desde bem mais nova, eu sempre dei aula de reforço de português, redação e literatura, então, a minha segurança sempre foi no português. Apesar de saber espanhol, a minha segurança sempre foi no português, mas, aí, para a graduação, não optei pelo português<sup>62</sup>. (ES, 29/05/207, CATARINA)

No entanto, durante a graduação de Tradução, Catarina se desinteressa pelo conteúdo desenvolvido e pensa em migrar, em princípio, para a Licenciatura em Português, porém, ela, novamente, hesita:

[3] [...] aí, quando eu optei pela licenciatura do espanhol foi porque eu comparei os currículos do português e do espanhol e vi que o currículo do português era muito maior, então, seriam, mais, pelo menos, quatro anos; seria praticamente começar do

---

<sup>61</sup> A participante de pesquisa relaciona a noção de *carga de leitura* as de quantidade e de densidade de conteúdo apresentado e desenvolvido nos textos acadêmicos.

<sup>62</sup> Pela afinidade que possui com a LM, Catarina intencionava, à época, realizar, igualmente, a Licenciatura em Português.

zero porque não ia aproveitar quase nada ((da graduação de Tradução)). (ES, 29/05/2007, CATARINA)

Catarina, então, resolve terminar a graduação de Tradução e realizar a Licenciatura de Espanhol em seguida. Em relação ao conhecimento de outros idiomas, ela afirma possuir noções bem elementares de língua inglesa (doravante LI). Catarina relata que, embora os seus estudos de LE tenham se iniciado com esse idioma, logo ao princípio do curso, percebeu que não se identificava com a L-alvo, transferindo-se, então, para o curso de ELE. Sua motivação pessoal contou, igualmente, para a tomada dessa decisão: um irmão estudante do idioma e o gosto pelas canções que escutava quando era mais jovem. Por ter sido um estudo incipiente, a LI não chegou a exercer qualquer tipo de influência posterior em seus estudos acadêmicos.

A meu ver, sob a ótica da TC, o relato de Catarina desvela a marcada inter-relação dinâmica entre as ações dos sistemas dos conhecimentos e das atitudes logo no primeiro momento da sua formação inicial: a sua postura de insegurança diante da escolha profissional a impele a optar pela formação que julga adequar-se à sua CLC desenvolvida até então: a CLC em LM. A razão de tal atitude reside nos seus sentimentos de medo e de incapacidade de cumprir com a demanda do curso de Licenciatura em Espanhol por acreditar não possuir suficiente bagagem linguística na L-alvo.

A hesitação de Catarina sugere, na minha interpretação, a manifestação de uma postura retraída em relação a si mesma: associada à sua vertente afetiva (SILVA; CARIA FILHO, 2016), a expressão do seu sistema atitudinal se caracteriza pela desconfiança da participante de pesquisa em relação a sua capacidade de exercer a prática docente em ELE. Na visão de Sellers (2000), trata-se da ansiedade debilitadora, vinculada aos sentimentos de insegurança, apreensão e desconforto, ideia que, a meu ver, pode ser associada à noção de perda da face, trazida por Goffman (1967)<sup>63</sup>. No caso de Catarina, essas noções remetem à visão da sua autopercepção como professora de ELE em contato com o contexto acadêmico-profissional da sua formação inicial, sugerindo um sentimento de inabilidade e de uma provável frustração diante do desafio do que parece ser, para ela, realizar o curso de Letras Espanhol.

Portanto, na minha análise, a inter-relação dinâmica entre as ações dos seus subsistemas da ansiedade e da motivação tanto em LM, quanto em ELE consiste em fator interveniente que justifica a sua hesitação. O próprio relato de Catarina referente à sua vivência profissional com a língua portuguesa baliza a minha interpretação:

---

<sup>63</sup> O autor (1967, p. 5) define o termo *face* de um indivíduo como “a imagem de si delineada em termos dos atributos socialmente reconhecidos”, noção essa intrinsecamente atrelada a uma resposta emocional do indivíduo.

[4] [...] eu sempre dei aula de reforço de português, redação e literatura, então, a minha segurança sempre foi no português. Apesar de saber espanhol, a minha segurança sempre foi no português. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

Noto que, nesse momento, a ação do subsistema da CLC em LM se sobrepõe à ação do subsistema da CLC em ELE, sugerindo a existência de uma força de atração de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) para o SAC da ASL de Catarina. A atuação desse atrator reforça a estabilidade do padrão de comportamento desse sistema complexo, uma vez que a análise dos registros coletados por meio da ES sugere haver um sentimento de receio de afastar-se da segurança proporcionada pelo seu conhecimento e por sua prática docente em LM.

No entanto, por sua abertura e sensibilidade, o SAC da ASL da participante de pesquisa reage aos estímulos do seu contexto externo, representados pela vivência de Catarina na rotina de estudos na graduação de Tradução, e acaba transformando a interação entre os seus subsistemas motivacional e metacognitivo: o desinteresse pelos conteúdos apresentados e o pragmatismo como critério na comparação curricular entre as licenciaturas de Português e de Espanhol reconfiguram, a meu ver, a força de atração exercida sobre a interação supracitada, passando a apresentar-se como um atrator caótico.

Essa força de atração caótica se configura à medida que Catarina se decide pela realização da licenciatura em Espanhol, assumindo uma atitude contrária a da manifestada originalmente. Apesar da resistência inicial, caracterizada pelo padrão desfavorável de comportamento do seu subsistema da ansiedade, ela resolve estudar a L-alvo, provocando a necessidade de uma nova adaptação e reorganização do seu SAC da ASL.

#### 4.1.2.1.2 Formação acadêmico-profissional: experiências de aprendizagem e de leitura em ELE

Em sua formação acadêmica pré-universitária, Catarina afirma que, durante as aulas de ELE, o processo de ensino-aprendizagem da L-alvo desenvolve-se, predominantemente, sob a ênfase gramatical. A prática da leitura limita-se às atividades propostas pelo livro didático (doravante LD) adotado pela instituição. Ela atribui a esse fato a sua insegurança em relação ao seu exercício como docente em ELE:

[5] Eu acho que esse era o problema porque eu sempre fui muito da literatura, então, pra mim, aquela carga de gramática não me dava segurança pra passar aquilo que eu aprendi pra ninguém (+). Eu achava ou que eu ia explicar errado, ou, então, que eu ia me confundir na explicação e ia acabar complicando tudo, então, nunca me senti segura pra dar aula de espanhol, nunca, até hoje não me sinto segura pra dar aula de espanhol. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

Em razão da restrição de atividades de leitura em ELE em sala de aula, Catarina afirma dedicar-se à prática da leitura extensiva<sup>64</sup> de literatura em língua espanhola, em especial, do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Tal estratégia consiste em estímulo ao desenvolvimento da sua CLC na L-alvo:

**P.:** Você buscava ler em espanhol por conta própria?

[6] **C.:** Sim, porque eu queria, é (+) desenvolver um pouco mais o vocabulário, sair um pouco daquela (+), eu achava meio chata a aula, assim, por ser muito gramatical, eu procurava sair daquilo pra desenvolver o vocabulário porque tinha que fazer redação, tinha que fazer tudo, e eu percebi que eu não conseguia fluir muito, eu sempre lia para buscar vocabulário e acabei gostando, mas daquela literatura específica, do García Márquez. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

Conforme apontado anteriormente nesta análise, ao julgar que o seu conhecimento sistêmico de ELE não lhe permite sentir-se segura para ensinar a L-alvo, Catarina assinala que sua autopercepção como docente de ELE tende a permanecer comprometida, afetando, diretamente, a dinamicidade da inter-relação entre os subsistemas da CLC em ELE, da motivação e da metacognição, dado que converge com a minha assertiva anterior em relação à perda da face (GOFFMAN, 1967) em seu âmbito acadêmico-profissional.

Observo, ainda, que a prática da leitura extensiva, estímulo interno ao SAC da leitura em ELE provocado pelo contexto externo da leitora-agente, configurado pela escassez de práticas leitoras em ELE em sala de aula, parece exercer sobre esse sistema complexo uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), em função da possibilidade de um maior exercício da leitura em língua espanhola, fato que contribui para o desenvolvimento da sua CLC nesse idioma e cria oportunidades de evolução da sua CLC na L-alvo.

Em relação à preferência pelo suporte de leitura de textos na L-alvo, Catarina declara não gostar de ler textos eletrônicos, seja no *tablet*, no celular ou no computador, pela desatenção à leitura que esse meio lhe provoca, preferindo o suporte impresso, com base em três justificativas: a possibilidade da utilização da escrita proporcionada por essa base; o seu gosto em fazer marcações no texto durante o seu processamento leitor e a prática de tomar nota imediatamente após a interpretação<sup>65</sup> dos textos que lê. Nesse âmbito, vale sublinhar o papel da escrita como estratégia cognitiva de aprendizagem (OXFORD, 1990) na viabilização da compreensão leitora em ELE de Catarina. Entendida como recurso de apoio para a otimização

<sup>64</sup> No sentido registrado no Glossário eletrônico CEALE/UFMG (2017): “A leitura extensiva se caracteriza pelo ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido”, em contraste com a noção de leitura intensiva, caracterizada pela atitude de leituras reiteradas do mesmo texto.

<sup>65</sup> Nesta seção, uso, indistintamente, os termos *compreensão* e *interpretação textual*, em vista de a discussão acerca dessas duas noções fugir ao escopo da pesquisa que relato nesta dissertação. Preservo, dessa forma, a terminologia utilizada pelas duas participantes de pesquisa sem focar, portanto, a sua problematização.

do processamento da leitura, a escrita parece influenciar a ação do seu subsistema motivacional, devido ao gosto da leitora-agente em realizar marcações e anotações no texto, caracterizando-se, igualmente, como estratégia de leitura.

Acerca da prática da leitura em ELE durante o período da sua formação inicial, Catarina conta que, na graduação de Tradução, a sua rotina era a de proceder à leitura teórica obrigatória, requerida pelos professores, e a dos próprios textos para tradução, porém, ela afirma continuar tomando a iniciativa de buscar outros tipos de leitura, matriculando-se em disciplinas optativas de literatura. Ela ressalta, ainda, que, entre as leituras demandadas pelos professores, realiza as que deseja, atendendo ao objetivo pessoal de encontrar insumos que contribuam para uma melhor interpretação das leituras que realiza para a disciplina:

[7] [...] o que eles pediam nas literaturas, nas aulas de literatura, eu lia, mas eu lia o que eu queria, porque era sempre uma leitura adicional: ah, “se você ler o conto tal, vai ajudar na interpretação”, eu sempre lia o conto tal. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

Já no curso de Letras Espanhol, as diferentes abordagens pedagógicas vivenciadas por Catarina nas disciplinas de literatura brasileira e de literatura espanhola e hispano-americana suscitam na leitora-agente posturas distintas: enquanto na primeira disciplina ela assume uma atitude proativa, participando ativamente das aulas, uma vez que parecem representar uma vivência de aprendizagem significativa<sup>66</sup>, nas relacionadas à literatura em LE, ela expressa uma atitude contrária, atuando mecanicamente nas atividades propostas em sala:

[8] a ((disciplina de literatura)) do espanhol eu sempre deixava de lado porque não me interessava, não me parecia atraente. Na verdade, eu mal lia os textos, eu priorizava sempre a do português porque eu sabia que a aula era mais interessante, porque eu sabia que a minha opinião ia fazer parte da aula, e nas do espanhol eu ficava normalmente quieta e lia alguma coisa, participava e acabou. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

Nesse momento, ela destaca a necessária interação entre teoria relevante<sup>67</sup> e conhecimento prévio e justifica a sua maior dificuldade com as disciplinas de literatura no âmbito da língua espanhola:

<sup>66</sup> Na acepção elaborada por Ausubel (1963), conforme assinala Moreira (2012, p. 2): “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Para mais informações, consultar Moreira (2012) nas referências.

<sup>67</sup> No sentido atribuído por Almeida Filho (2015, p. 16), do “saber articular conhecimentos teóricos resultantes de pesquisa sobre o objeto vivo que representam os processos interdependentes de ensinar e de aprender línguas. O saber teórico relevante e central para a reflexão que faz evoluir o professor [...]”. No caso em questão, o conceito é aplicado à área dos estudos literários.

[9] C.: [...] eu não sei se é por eu ter essa facilidade com literatura, eu sempre consegui acompanhar o pensamento, sempre consegui fazer um *link* com a teoria, eu não tinha dificuldade nas aulas, pelo menos de literatura brasileira, nas de literatura espanhola e hispano-americana era um pouquinho mais complicado. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

P.: Por quê?

[10] C.: Porque, é (+) fazer, assim, uma comparação entre os professores de literatura brasileira e do espanhol, é (+), a carga de teoria que os professores do português dão é muito maior, então, você consegue fazer um *link* do que você já conhece com o que você está aprendendo. Querendo ou não, a gente tem toda a leitura do Ensino Médio e como eu sempre gostei muito de ler, eu já vinha com aquela carga e só aplicava as teorias no que eu já tinha. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

A análise dos registros oriundos da ES de Catarina aponta para a interação entre subsistemas que conformam o sistema dos conhecimentos no SAC da sua leitura em ELE: além do subsistema da CLC em LM e em ELE, mencionado anteriormente, emergem o da teoria relevante (ALMEIDA FILHO, 2015) e o dos *schemata* de mundo (MEURER, 2008) e afetivo (FULCHER; DAVIDSON, 2007), dado que a referência à teoria e às leituras trazidas do EM aponta para a importância da organização da memória para eventos significativos nas vivências em leitura da participante de pesquisa (ALMEIDA FILHO; EL DASH, 2002).

#### 4.1.2.1.3 Práticas leitoras habituais

Em relação à sua prática leitora habitual, Catarina declara seu gosto pela leitura de dissertações e teses, motivada pelas teorias que subjazem a esses textos e pelas inter-relações estabelecidas entre as diversas áreas do conhecimento. Indagada acerca dos hábitos de leitura em sua família, Catarina afirma que aprendeu a ler com a sua mãe, porém, ela destaca a influência do seu pai, leitor assíduo de literatura, que lhe despertou a curiosidade pela leitura de livros literários e, conseqüentemente, fomentou o seu hábito de ler. Nesse aspecto, Catarina ressalta preferir a leitura de literatura contemporânea por causa do registro escrito da língua na sua atualidade, atentando na relação interativa que ela estabelece entre a organização retórica do texto e a sua interpretação:

[11] Eu gosto de ler pela escrita, porque eu acho muito interessante a forma como esses autores mais recentes, eles abordam as estruturas dentro do texto, eh (+), deixam frases soltas como se fossem um parágrafo, aí deixa aquela reflexão, aí entra a parte que eu gosto de interpretar: por que que tem uma frase representando um parágrafo? Aí eu tento fazer o *link* dessa estrutura do texto com a interpretação dele em si. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

Observo que, nesse momento do seu relato, emerge, no SAC da leitura em ELE de Catarina, o subsistema da organização retórica do texto, que, conforme Antonio (2010, p. 81), consiste nas “relações retóricas cuja compreensão é indispensável ao estabelecimento da

coerência do texto”, sendo possível, dessa forma, considerá-lo como subsistema do sistema dos conhecimentos. Além disso, a meu ver, caracteriza-se como uma estratégia de leitura no seu processo de interpretação do texto escrito, em função da sua inter-relação dinâmica com o subsistema metacognitivo da leitora-agente.

Acerca das ações para otimizar a leitura em ELE, Catarina afirma preferir o trabalho tradutório do texto tanto pela possibilidade de conduzi-la a pesquisas mais profundas das estruturas linguísticas em LM e em ELE, quanto por sua associação ao processo de interpretação. Por sua vinculação à criatividade do aprendiz, ela considera igualmente fundamental o trabalho de reescrita do texto viabilizado pela atividade da tradução:

[12] Quando eu não entendo, eh (+), na verdade quando eu não consigo interpretar algo que eu li em espanhol, eu traduzo, automaticamente: pego o lapizinho, a caneta e já traduzo do lado. Aí, com a minha tradução, eu consigo interpretar. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

Diante de lacunas na compreensão lexical no texto em ELE, a leitora-agente afirma não se inquietar, haja vista a sua decisão ou pela inferência contextual do significado pertinente ao vocabulário desconhecido, ou pelo seu descarte, atendo-se à interpretação que realiza por meio da utilização da estratégia de *skimming*<sup>68</sup> do texto (GRELLET, 1981).

Na visão de Catarina, outros dois elementos-chave para uma boa leitura consistem no conhecimento da biografia do autor, da sua bibliografia e do seu estilo de escrita, no caso de obras literárias, por exemplo, e no próprio interesse do leitor pelo assunto tratado no texto a ser lido. As concepções de Catarina em referência à otimização da leitura em LM e em ELE sugerem que a inter-relação dinâmica entre as ações dos seus subsistemas do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) e da motivação consiste no primeiro mecanismo ativado no momento do processamento do texto escrito. No caso da inexistência do interesse pela leitura, Catarina realiza o que denomina “leitura dinâmica”:

**P.:** O que que é leitura dinâmica?

[13] **C.:** Você passa o olho, você tem ideia mas você não tem aquela leitura mais aprofundada. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

**P.:** É uma técnica que você aprendeu?

[14] **C.:** Na verdade, eu (+), como eu fiz muita matéria que eu não gostava, eu lia pra saber do que se tratava. Eu fazia aquela leitura bem corrida, normalmente antes da aula, então, eu ia pra aula sabendo do que se tratava, mas eu não tinha a ideia mais profunda. (ES, 29/05/2017, CATARINA)

---

<sup>68</sup> De acordo com Grellet (1981), essa estratégia consiste em uma rápida passagem de olhos pelo texto para obter a sua compreensão geral.

Catarina declara realizar uma leitura detalhada do texto somente em caso de demanda de algum professor (provas, seminários, trabalhos), ou em função do seu próprio interesse pelo assunto abordado. Questionada a respeito das ações estratégicas realizadas nesse nível de leitura, Catarina traça um esquema sistemático a partir do conteúdo desenvolvido no texto impresso: primeiramente, utiliza-se da estratégia de *skimming* do texto (“leitura dinâmica”) e, por meio do uso de marcadores de texto coloridos, ela o subdivide, ressaltando seus principais componentes organizativos (introdução, desenvolvimento e conclusão) para melhor identificá-los, recurso típico da estratégia *scanning* (GRELLET, 1981). Em seguida, ela retoma a leitura de cada subdivisão textual, destacando aspectos estruturais da sua composição, como frases de efeito, vocabulário desconhecido e estruturas gramaticais distintas das da LM; na sequência, ela estabelece as inter-relações entre essas subdivisões, o que lhe permite atribuir a sua interpretação ao texto lido.

As ações metódicas da leitora-agente Catarina denotam a utilização de uma gama variada de estratégias de leitura para alcançar o seu objetivo de interpretar o texto lido. Entre as estratégias utilizadas pela participante de pesquisa, observo a presença das três categorias estabelecidas por Oxford (1990): as cognitivas, responsáveis pela compreensão na L-alvo, nesse caso, o próprio uso da tradução no par linguístico ELE/LM; as mnemônicas, como a ação de sublinhar os enunciados mais importantes para estabelecer *links* dentro do texto, e as compensatórias, como o recurso à inferência lexical a partir de pistas verbais e não verbais pertinentes ao contexto em que se insere a palavra.

O subsistema motivacional, sensível aos seus estímulos internos, isto é, o próprio interesse de Catarina pela leitura, e aos externos, como a demanda dos professores, interage com os subsistemas da metacognição e das estratégias de leitura. Se a motivação da leitora-agente for extrínseca (RYAN; DECI, 2000), isto é, se a leitura for obrigatória e desinteressada, a sua ação leitora baseia-se na escolha pelo uso da estratégia *skimming* (“leitura dinâmica”); por outro lado, caso a motivação seja intrínseca (RYAN; DECI, 2000), caracterizada pelo seu interesse no tema abordado no texto, Catarina opta pela utilização de mais estratégias para otimizar o seu processo de compreensão leitora.

A seguir, apresento os registros coletados a partir da face do cristal da ES, e a respectiva análise dos dados cristalizados, da segunda participante da pesquisa relatada nesta dissertação, a leitora-agente Aysha.

#### **4.1.2.2 ES da leitora-agente Aysha**

Nesta subseção, apresento e analiso os registros coletados por meio da entrevista semiestruturada (ES) da segunda participante de pesquisa, Aysha.

##### **4.1.2.2.1 Conhecimentos linguísticos em LE**

Conforme descrito na seção 3.2 do capítulo metodológico desta dissertação, Aysha possui uma formação acadêmica pré-universitária que lhe proporcionou alcançar o nível avançado de proficiência em ELE, segundo autorrelato. Seu interesse pela aprendizagem do idioma motivou-se pela necessidade de presidir um encontro internacional de escritores latino-americanos, ocorrido na instituição de ensino superior onde realizava o curso de Letras Português, fato que, por sua vez, lhe despertou, segundo afirma, a paixão pelo idioma estrangeiro.

Essa experiência a impulsionou a vivenciar a L-alvo em contexto de imersão por um período de seis meses e a decidir-se, igualmente, por sua profissionalização como docente de ELE, optando pela formação inicial em Letras Espanhol. O seu conhecimento em LE estende-se, igualmente, a noções básicas de língua francesa, que, segundo ela, não repercutem em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no referido curso universitário.

Observo que, em relação à escolha pelo curso de formação inicial (Letras Espanhol), os dados analisados a partir dos registros coletados por intermédio da ES apontam para uma transformação no seu sistema atitudinal, particularmente, do seu subsistema motivacional: inicialmente de origem extrínseca, ele se torna intrinsecamente caracterizado (RYAN; DECI, 2002). A primeira categoria desse subsistema delineia-se no propósito de Aysha em cumprir com a sua responsabilidade em relação ao referido evento e no conseqüente início dos estudos de ELE, estabelecendo uma inter-relação dinâmica com o subsistema da CLC na L-alvo.

A segunda categoria motivacional, por seu turno, emerge, a meu ver, no *continuum* estabelecido com a primeira: ao iniciar os estudos da língua espanhola, Aysha cria um marcado vínculo com o idioma, o que a faz decidir-se pela profissionalização como docente de ELE, aprofundando-se nos estudos da L-alvo. À luz da TC, entendo que, devido à sua abertura e sensibilidade aos estímulos externos, a ação do subsistema motivacional influencia marcadamente o seu sistema atitudinal, exercendo força de atração caótica sobre o SAC da ASL de Aysha e provocando sua conseqüente evolução, haja vista as decisões tomadas e as ações empreendidas por ela com o intuito de aperfeiçoar a sua CLC na L-alvo.

Em outras palavras, no meu entendimento, o seu subsistema motivacional atua de maneira plena, associando-se às três vertentes apontadas por Silva e Caria Filho (2016): a cognitiva, por meio da aprendizagem de ELE; a afetiva, promovida pelo sentimento da paixão pelo idioma, e a comportamental, representada por sua vivência no exterior e por sua opção pela docência na L-alvo em sua formação acadêmico-profissional inicial.

Cabe ressaltar, ainda, que o seu subsistema metacognitivo atua, igualmente, em conjunto com os outros dois subsistemas supracitados, dado que Aysha toma atitudes e executa ações de maneira consciente, voluntária e intencional, no cumprimento da meta de desenvolvimento da sua CLC em ELE.

#### 4.1.2.2.2 Formação acadêmico-profissional: experiências de aprendizagem e de leitura em ELE

Aysha relata que as aulas de ELE ministradas ao longo da formação pré-universitária apresentavam caráter eminentemente tradicional, com foco na gramática e promoção eventual de atividades extras para a prática da compreensão leitora. Assim como na experiência de aprendizagem de Catarina, as propostas de leitura de textos em ELE limitavam-se, na maioria das vezes, às contidas no LD, apresentando, quase sempre, a finalidade de exercitar a produção oral dos estudantes por intermédio de discussões em grupo acerca do assunto abordado nos textos, em grande parte, desinteressantes:

[15] Eram temas (+), temas pouco interessantes, por exemplo, era um tema (+), o clima num país, num lembro se era nórdico (+), um país (+), uns temas assim (+). Clima (+), não sei o que (+), num sei aonde, não tinha, não trazia política ou arte ou história ou música [...]. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Como exemplo de texto complementar para leitura utilizado em aula, a participante de pesquisa remete às letras de canções, assinalando, porém, que a primeira abordagem do texto consiste na prática da compreensão oral da canção em ELE, por meio da técnica CLOZE<sup>69</sup>:

[16] Agora, texto mesmo (+) a gente lia (+) num tinha/ (+), era assim, uma letra de música pra completar alguma coisa, pra escutar. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Durante a licenciatura em Letras Espanhol, em particular com referência às aulas da disciplina de língua espanhola, Aysha comenta que, no primeiro nível (TEPOE I), era hábito

---

<sup>69</sup> Técnica referente ao preenchimento de lacunas com palavras ou expressões do texto original. Para mais informações acerca dessa técnica empregada para a prática de compreensão oral e escrita, consultar Alderson (2000) nas referências.

realizar dois tipos de atividades: as gramaticais, contidas no LD adotado, de abordagem estritamente estrutural, com o intuito de desenvolver a CLC em ELE dos aprendizes, e as orais, por intermédio de seminários a respeito de temas culturais escolhidos a partir do critério do interesse pessoal do alunado, responsável pela seleção dos textos utilizados nas apresentações:

[17] [...] eram uma reportagem sobre pintura, sobre Picasso ou uma outra sobre comida, aí, sim, esse era o nosso contato com o texto naquele momento, mas não era um contato aprofundado, era no momento do seminário. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

No segundo nível da disciplina (TEPOE II), ela declara que a sistemática das aulas consistia na continuidade da realização dos exercícios gramaticais, segundo ela, “ultrapassados”, contidos no LD, e no qual inexistiam propostas de trabalho de leitura em ELE. As intervenções do professor ocorriam por meio de *power points*, meramente como reforço do conteúdo gramatical do livro, já trabalhado pelos alunos.

Em relação as suas vivências no terceiro nível da disciplina (TEPOE III), Aysha demonstra uma atitude mais positiva. Embora as propostas didáticas consistissem nas do nível I da disciplina, havia, ainda, a demanda de leitura de um livro literário para a apresentação oral de um ensaio e a realização de uma prova escrita, contemplando questões gramaticais e itens relacionados aos textos apresentados nos seminários. Aysha afirma, ainda, que, graças ao nível mais desenvolvido de CLC na L-alvo dos estudantes, torna-se possível a leitura dos textos apresentados, prática que dificilmente ocorria no primeiro semestre da referida disciplina:

[18] [...] os alunos traziam os próprios textos, aí a gente já lia mais (+) eles já colocavam em geral pra gente ler, então tinha uma interação melhor com o texto. [...] aí a gente pesquisava, achava um texto e imprimia umas cópias e (+) contava uma história, como um seminário mesmo (+) era mais conversar sobre o texto. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Aysha declara que costumava realizar uma leitura mais detalhada de textos no período em que trabalhou como tradutora, em virtude da pesquisa constante de vocabulário que necessitava realizar. Ao longo do curso de Letras Espanhol, ela afirma ler muitos textos teóricos de LA, atendendo à demanda dos seus professores de língua e de literatura e reconhece não possuir muito conhecimento da literatura referente à L-alvo:

[19] [...] livros de literatura? Eu não li muitos livros de literatura hispano-americana ou espanhola. Eu, eu realmente não tenho muito conhecimento, eu li mais artigos e crítica literária do que o próprio texto. [...] não sou uma leitora assídua de literatura hispano-americana. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Aysha afirma, ainda, preferir a leitura de textos mais curtos, como a de contos, por exemplo, devido a sua vida corrida e à consequente falta de tempo para a leitura de textos mais extensos. Ao analisar os registros oriundos da entrevista semiestruturada (ES), no que diz respeito à CLC em ELE, observo que, ao longo da sua formação acadêmica pré-universitária e inicial, Aysha parece ter tido maior vivência com a prática leitora de natureza utilitária, isto é, a que se vale do texto como objeto de ensino para fins didáticos, como o do desenvolvimento da modalidade oral da L-alvo pelos aprendizes, por exemplo (JOHNS; DAVIES, 1983).

No meu entendimento, os estímulos externos representados pela abordagem gramatical das aulas vivenciadas por Aysha e a priorização da modalidade oral da L-alvo nas atividades desenvolvidas em sala exercem, sobre o seu SAC da ASL, uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), em virtude da sua contribuição para o desenvolvimento da CLC em ELE. Contudo, para o SAC da leitura em ELE, a meu ver, sua contribuição para a evolução da CLe da leitora-agente não parece configurar-se de maneira marcadamente produtiva, haja vista a necessidade da interação do subsistema da CLC em ELE com outros subsistemas intervenientes no processamento do texto escrito, conforme os descritos na seção 3.4 do capítulo metodológico desta dissertação.

Na minha análise, as propostas de exercícios de compreensão leitora do LD, ainda que restritas, e a realização de atividades adicionais com o texto, com fins didáticos, como a utilização de letras de música na L-alvo e a leitura do livro literário, ainda que prioritariamente com o intuito de desenvolver a oralidade da LE, parecem consistir em atratores cíclicos para ambos os sistemas complexos, em função de representarem possibilidades de aprendizagem e de prática do idioma, além de oferecerem oportunidades de contato com o texto escrito e de desenvolvimento da CLe em ELE.

Em relação à questão da preferência pela leitura do texto em suporte digital ou impresso, Aysha afirma utilizar mais assiduamente o primeiro meio, em função da facilidade e da praticidade do uso da Internet, seja pelo celular ou pelo *tablet*, apesar de reconhecer a distração no processamento da leitura que o uso de mídias eletrônicas lhe provoca. No entanto, ela declara inclinar-se, majoritariamente, à leitura do texto escrito no papel, em associação direta com o prazer do manuseio do livro:

[20] [...] eu acho muito cômoda (+) a leitura virtual, mas o papel, (+) o livro pra mim é essencial, ter o livro pra abrir, pra você rabiscar, né? (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Finalmente, quando indagada acerca do estudo de teoria relevante na área de leitura, Aysha recorda ter recebido alguma instrução acerca desse assunto somente no período em que

se preparava para concursos e cita a lembrança de um livro que aborda técnicas de memorização. Embora ela afirme possuí-lo em formato *pdf*, Aysha reconhece nunca o ter lido. Em relação à sua formação acadêmica inicial tanto em LM, quanto em ELE, ela afirma nunca haver recebido nenhum tipo de informação a esse respeito.

#### 4.1.2.2.3 Práticas leitoras habituais

Interrogada acerca da sua assiduidade como leitora em LM, Aysha responde que ler em português consiste em um hábito diário e pontua temas de interesse pessoal e profissional, como questões de gênero e de política e os relacionados à área do Direito, sua outra atividade profissional. Acerca dos hábitos de leitura na família, Aysha afirma que, desde criança, sempre teve facilidade em ler e escrever e que sua tia exerceu papel fundamental na aquisição desse hábito em razão dos livros com os quais sempre a presenteava. Quando mais nova, Aysha costumava ler desde revistas para adolescentes até coleções literárias, como a do escritor brasileiro Érico Veríssimo. O gosto e o hábito da leitura acompanharam os da escrita, especialmente de ficção:

[21] [...] então, assim, a minha (+), o meu contato com a leitura, ele vem desde cedo, eu sempre tive (+), eu sempre li muito e aí, eu não sei, talvez isso tenha me levado a gostar de escrever, eu gosto de escrever, escrever ficção, *né*, poesias, essas coisas. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Em relação à leitura em ELE, apesar da sua paixão pelo idioma, Aysha afirma que, no momento, só se ocupa dos textos obrigatórios exigidos pelos seus estudos na licenciatura de Letras Espanhol, haja vista a demanda de leitura em língua portuguesa, por conta das aulas que ministra, tomar-lhe, praticamente, todo o tempo que dedicaria à leitura extensiva em espanhol, por exemplo. Como sua prática leitora em ELE se encontra muito reduzida, ela tenta compensar o *déficit* recorrendo a outras fontes de insumos linguísticos na L-alvo, por exemplo, as séries de televisão hispânicas, em versão original:

[22] Então, até antes de eu voltar a dar aula de português, eu era mais (+), eu lia mais em espanhol, fazia questão, até porque eu gosto muito do idioma, eu fazia questão de (+), todo dia eu tento de alguma maneira (+), por exemplo, séries: todo dia eu vejo uma série em espanhol [...] eu vejo muito as séries colombianas e mexicanas, então, todo dia eu paro ali aquela uma hora e meia [...] e vejo essas séries, sem legendas. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

No SAC da leitura em ELE de Aysha, observo a emergência do subsistema das estratégias de aprendizagem de natureza compensatória (OXFORD, 1990): nesse caso, a

leitora-agente acredita compensar a lacuna na modalidade do letramento, traduzida na sua falta de tempo para a prática da leitura extensiva na L-alvo, por intermédio do contato com o idioma na sua modalidade oral. Na minha interpretação, a abordagem e as ações de Aysha sugerem contemplar a concepção de que, segundo Falcão (1997), um bom nível de CLC na L-alvo alicerça, igualmente, um bom nível de leitura. No caso em questão, o foco recairia sobre a necessidade do aumento do repertório lexical do leitor por meio do contato com a língua espanhola, ainda que pela prática da sua compreensão oral.

Na visão de Aysha, o fator preponderante ao ler um texto consiste no seu interesse pelo tema abordado, ao que dedica total atenção. Sua desatenção costuma se manifestar em duas situações: quando lê em suporte digital, conforme apontado anteriormente, ou quando não considera atrativo o assunto abordado no texto. Nesse caso, a sua leitura tende a ser mais lenta, demorada<sup>70</sup>, caracterizando-se, a meu ver, como uma espécie de leitura intermitente:

**P:** Você tem uma atenção bem focada quando está lendo? Como é o quesito atenção em leitura em espanhol e em português?

[23] **A.:** Olha, se o livro é, por exemplo, um livro policial, tipo Aghata Christie, que eu sou apaixonada, eu tenho total atenção, eu leio, eu fico lá, vidrada; se é um artigo político (+). Com essa coisa da Internet, de *smartphone*, aí você lê lá, num sei se isso acontece com todo mundo, mas aí eu leio, aí volto, clico lá em outra tela, vou no *whatsapp*, vou não sei que, aí volto, então, assim, a minha, minha atenção depende muito da mídia que estou usando, se é papel, se for no papel, eu leio. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Em relação às ações empreendidas para otimizar a leitura de textos em ELE, Aysha declara fazer uso de material de apoio tanto no suporte digital, como dicionários eletrônicos e/ou *sites* de tradução e de busca em língua espanhola, quanto no impresso. Aysha afirma, ainda, não utilizar os recursos multimodais dos textos digitais:

**P:** [...] porque o hipertexto tem, né, essas possibilidades do *hiperlink* (+), do som, da imagem, isso te ajuda também, isso faz parte da sua leitura?

[24] **A.:** O máximo que eu faço é apertar o *Control* + pra ficar maior a letra do próprio texto. Eu até desconheço, eu nem sabia que existia (+), eu só leio mesmo os textos do próprio site. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Caso o material de leitura seja impresso, ela afirma marcar as palavras desconhecidas e utilizar o material de apoio acessível para descobrir o seu significado. Ela declara, ainda, que costuma fazer anotações à medida que vai conhecendo novas palavras e que, quando exercia o ofício de tradutora, tinha por hábito elaborar um glossário com o léxico aprendido, prática que

---

<sup>70</sup> Inclui-se, nessa situação, a leitura intensiva requerida pelos seus professores na licenciatura, cujos temas ela os classifica como desinteressantes ou mais difíceis. Nesse caso, Aysha afirma não abandonar a sua leitura porque acredita poder assimilar informação relevante oriunda desse material.

se restringiu à medida que essa atividade profissional foi cessando. Diante de dúvidas e dificuldades com o vocabulário desconhecido, em situações nas quais ela não possui acesso a dicionários, ela afirma recorrer ao contexto para inferir o significado do termo em questão.

Aysha acrescenta, ainda, que, ao longo do período de estudos preparatórios para concursos, costumava recorrer à identificação de palavras-chave na compreensão textual em LM e à utilização de cores na marcação do texto para a elaboração de resumos. No entanto, na sua leitura em ELE, a leitora-agente atua de maneira um pouco distinta:

[25] **A.:** Nas minhas leituras de texto em espanhol, eu sublinho o que eu acho interessante. Agora, fazer um resumo sobre aquilo, é mais um resumo mental mesmo. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

**P.:** Você não usa as canetas coloridas, por exemplo?

[26] **A.:** Eu uso os marca-textos, só que, como eu mesma me perco na cor do que eu quero colocar (+), eu não sou essa pessoa que tem essa coisa visual, eu gosto (+), mas a minha coisa é escrever. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

O acionamento, aparentemente contraditório, da estratégia de uso de marcadores coloridos de texto na identificação das ideias centrais, produtiva na leitura em LM, porém não tão eficaz em ELE, vincula-se, a meu ver, ao propósito mais amplo que direciona o seu ato de ler: na primeira situação, ela se associa à elaboração de resumos para atender à finalidade da assimilação do conteúdo, tendo em vista os estímulos externos representados pela realização das provas de concurso. Trata-se, nesse caso, de uma estratégia de leitura de natureza cognitiva e de caráter mnemônico (OXFORD, 1990).

Na segunda situação, essa mesma estratégia não se vincula à necessidade da elaboração de resumos escritos (eles são elaborados mentalmente), perdendo, por isso, a sua função nesse contexto. A justificativa apresentada pela leitora-agente remete a um traço do seu perfil de aprendiz, particularmente, do seu estilo de aprendizagem (outro sistema complexo em si) que, na minha análise, parece interagir diretamente com o subsistema metacognitivo, uma vez que Aysha opta pelo descarte da utilização desse recurso no processamento do texto em ELE.

Outra ação realizada por Aysha na otimização da sua leitura consiste em recorrer aos recursos visuais não verbais e à organização retórica do texto escrito:

[27] Eu sempre me apego à parte escrita da coisa: tem a imagem mas aí eu vou lá no subtítulo. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Ela ressalta que em sua leitura extensiva, o título do texto se converte em critério de escolha do material a ser lido, dado que, na sua visão, esse elemento estrutural do texto antecipa a visão do leitor acerca do tema tratado, possibilitando, por sua vez, que ela avalie ser ou não

oportuna a sua leitura. Nas leituras intensivas, demandadas pelos professores da licenciatura de Letras Espanhol, Aysha costuma seguir um procedimento sistemático de processamento da informação, obedecendo a uma sequência linear, a começar pela leitura do título, em seguida, a dos parágrafos, sublinhando as ideias centrais de cada um deles, até finalizar com a leitura da conclusão. Aysha ressalta, ainda, que é primordial que o leitor tenha claro em mente que ele tem que entender o texto:

[28] Eu tenho que entender o que esse texto tá falando, se ele é bom, se ele é ruim, se ele é chato, mas eu tenho que entender, então, se você tiver isso em mente, qualquer texto que você for ler, acredito que já é um caminho [...]. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

No âmbito das ações habitualmente empreendidas por Aysha ao processar a leitura do texto em ELE, observo a inter-relação dinâmica entre as ações dos subsistemas da metacognição e das estratégias de leitura, nutrida, por sua vez, pela ativação do subsistema motivacional: ao se interessar pelo tema abordado no texto, a leitora-agente mostra-se atenta às características do mesmo, o que, por sua vez, a fazem avaliar a eficácia da utilização de determinadas estratégias no processo da sua compreensão leitora.

Finalmente, em virtude da possibilidade de aprofundamento que esse instrumento de coleta de registros me oferece (PATTON, 2002), resolvo questionar Aysha a respeito do aspecto da transparência linguística no exercício tradutório entre línguas cognatas, por duas razões: primeiramente, por sua utilização no processo de compreensão textual em ELE, em especial no caso de vocabulário desconhecido e, por último, pela oportunidade de obter registros que, ao serem cristalizados com os provenientes da observação participante (OP) e das notas de campo (NC), possam auxiliar a minha posterior análise dos dados a partir dos registros coletados com o apoio dos PV.

Aysha opina que a transparência entre línguas cognatas pode suscitar dúvidas cruciais, especialmente no caso da atividade tradutória, uma vez que, em alguns casos, essa mesma transparência dificulta o estabelecimento preciso do repertório linguístico ao qual pertence determinado termo:

[29] Como eu já trabalhei com tradução, a gente ou acha que aquela palavra não existe no espanhol ou acha que existe, então, fica muito entre (+), naquela linha entre (+) entre o portunhol. E eu acredito que qualquer pessoa que se dispõe a estudar uma língua, uma língua parecida, ela tem que passar esse obstáculo de falar portunhol. (ES, 01/06/2017, AYSHA)

Aysha avalia, ainda, que, no seu momento atual, ela consegue lidar com essa questão de maneira razoável devido ao tempo que passou em contexto de imersão na L-alvo e,

essencialmente, em função do repertório linguístico em ELE acumulado graças a sua prática da tradução, destacando o seu empenho próprio como mérito pessoal no alcance desse diferencial. A seguir, traço um paralelo das condições iniciais características dos comportamentos dos SAC da ASL e da leitura de Catarina e de Aysha, a partir da análise dos registros coletados por meio das respectivas ES.

#### **4.1.2.3 SAC da ASL e da leitura: análise comparativa das condições iniciais das leitoras-agentes Catarina e Aysha**

Com o apoio dos dados cristalizados provenientes da análise dos registros oriundos das ES das duas leitoras-agentes, realizo nesta subseção, análise comparativa entre aspectos das condições iniciais referentes ao comportamento dos SAC da ASL e da leitura em ELE das leitoras-agente Catarina e Aysha, em virtude da sua importância na caracterização da ecologia dessas agentes e da minha reflexão e expectativa em relação ao respectivo comportamento da sua CLC fractalizada durante a realização dos seus PV.

Embora Catarina e Aysha tenham distintas vivências em relação ao processo de ensino-aprendizagem de ELE e da leitura tanto em LM, quanto na L-alvo, noto que o padrão de comportamento dos seus SAC da ASL e da leitura, nas suas respectivas condições iniciais, apresenta como característica relevante a marcada inter-relação dinâmica entre três subsistemas complexos: o motivacional, o metacognitivo e o da CLC.

Na minha interpretação, a influência do subsistema motivacional mostrou-se mais intensa na análise da ecologia da agente Aysha, visto que o sentimento da paixão é a sua referência quando o assunto é ELE. Desse modo, o subsistema motivacional da leitora-agente atua como atrator caótico para o seu SAC da ASL: a ascendência da sua ação sobre os demais subsistemas com os quais interage consiste, a meu ver, na força que leva Aysha a atuar em duas vertentes: iniciar a sua terceira graduação (Letras Espanhol) e vivenciar um período de aprendizagem da língua espanhola como L2, isto é, em contexto de imersão.

Por outro lado, os estímulos externos provenientes, sobretudo, do seu contexto de trabalho, parecem-me exercer, nesse momento da sua vida, maior influência sobre os três subsistemas complexos supracitados, pois, a necessidade de dedicar-se à preparação das aulas de LM que ministra, aliada aos demais compromissos profissionais como advogada, fazem com que Aysha se distancie, de certa maneira, dos estudos de ELE. O seu subsistema motivacional, contudo, parece alimentar a interação que mantém com os subsistemas da metacognição e da CLC, fazendo com que Aysha busque caminhos para seguir desenvolvendo a sua CLC na L-alvo, como no exemplo do recurso às séries hispânicas de televisão em versão original.

Diante desse contexto, tenho a expectativa de observar a emergência de um padrão estável de comportamento da sua CLe durante a realização da atividade dos PV, influenciada por atratores cíclicos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), porém, em um processamento da leitura em ELE talvez em ritmo não tão célere quanto imagino ser o de Catarina, devido à pouca dedicação de Aysha à prática leitora em ELE.

Na ecologia da agente-Catarina, por sua vez, noto que a influência do subsistema motivacional se manifesta de maneira menos intensa em comparação às condições iniciais da agente Aysha. No meu entendimento, a sua força se relativiza em contato com a ação pragmática de Catarina: em sua análise comparativa entre as grades curriculares das licenciaturas de Letras Português e de Letras Espanhol, ela opta por aquela em que poderia se beneficiar com os créditos das disciplinas realizadas na graduação de Tradução Espanhol. Em outras palavras, a força do seu subsistema metacognitivo, a meu ver, exerce maior influência em sua escolha pela realização da licenciatura na L-alvo, haja vista a sua ponderação avaliativa diante do cotejamento entre os currículos dos referidos cursos.

Dessa forma, interpreto como caótica a força de atração exercida pela ação do seu subsistema metacognitivo, visto que, nesse momento, ela consegue se sobrepor à força da ação do subsistema da ansiedade debilitadora, responsável pelos sentimentos de insegurança e de incapacidade da leitora-agente diante do exercício do magistério em ELE.

No âmbito das ações empreendidas ao ler um texto em língua espanhola, observo que o aspecto pragmático da atitude de Catarina parece configurar-se, dessa vez, como atrator cíclico, pois, por meio de elaborações de esquemas gráficos, ela desvela a sua linha de raciocínio diante dos desafios que a leitura na L-alvo pode lhe apresentar, mantendo em movimento o seu SAC da leitura em ELE.

Dessa forma, a minha assertiva, nesse momento, tendo em vista a análise que realizo do padrão estável do comportamento dos seus SAC da ASL e da leitura, é a de que a leitora-agente Catarina realize a atividade do PV de maneira objetiva e célere e a de que o comportamento da sua CLe seja recursivo em relação ao do seu SAC da leitura, isto é, que reproduza o mesmo padrão estável, sem expectativa de ocorrência de atuação de atratores caóticos na sua trajetória ao longo do processamento da leitura em ELE.

Em relação, especificamente, aos estímulos externos ao SAC da leitura em ELE de ambas as leitoras-agentes, observo que eles se configuram, de maneira geral, como atratores cíclicos, em função dos atributos complexos da abertura e da sensibilidade desse sistema. Na minha concepção, a sua justificativa se pautava na necessidade de compensação da lacuna criada

pela escassez de *input*<sup>71</sup> rico e variado na L-alvo, em razão da restrição das atividades de compreensão leitora propostas pelo LD, da finalidade utilitária da oferta de textos extras e da praticamente exígua demanda por leituras complementares em língua espanhola.

Outro ponto relevante na análise comparativa da ecologia das leitoras-agentes diz respeito ao reconhecimento da noção de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963) como valor imprescindível da contribuição da leitura em ELE para o SAC da ASL. Nesse âmbito, é possível afirmar que a ideia evocada pelo princípio da teoria ausubeliana da interação ressignificativa entre uma nova aprendizagem e aquela de posse do aprendiz (MOREIRA, 2012), encontra-se na importância atribuída, por Catarina, ao estabelecimento de *links* entre teoria e prática, registrada inúmeras vezes ao longo da ES.

Com referência à diferenciação da prática da leitura em ELE em suporte digital e impresso, dois dados me chamam a atenção. O primeiro diz respeito ao fato de Catarina e Aysha, acostumadas ao uso da tecnologia digital como recurso de aprendizagem, fazerem pouco uso das ferramentas proporcionados pelo meio eletrônico em que se processa a leitura do texto na L-alvo. A própria falta de conhecimento e de interesse pelas possibilidades que os recursos multimodais proporcionam ao leitor do século XXI me leva à reflexão de que é preciso atentar na questão do seu letramento digital<sup>72</sup> e na sua associação com a prática leitora em LE na formação inicial desses estudantes.

Por último, em relação à pergunta acerca do conhecimento de outros idiomas pelas leitoras-agentes, devo registrar que a sua realização possui o intuito de responder à minha primeira pergunta de pesquisa que visa a identificar quais subsistemas intervêm no comportamento da CLe fractalizada em ELE. Dessa forma, pautei-me na assertiva de que o conhecimento de outros idiomas pelas leitoras-agentes poderia configurar-se como subsistema do sistema dos conhecimentos, e, de alguma maneira, influenciar a sua CLC em ELE, intervindo, muito provavelmente, na conformação e no comportamento da CLe ao longo do processamento da leitura na L-alvo.

No entanto, conforme a análise dos dados a partir da refração dos registros pelas ES, a sua omissão como elemento interveniente no processamento leitor em ELE implica o descarte dessa assertiva na análise das condições iniciais dos SAC da leitura em ELE das duas leitoras-

---

<sup>71</sup> No sentido atribuído por Krashen (1985).

<sup>72</sup> Em consonância com a visão de Zacharias (2016, p. 21), adoto o sentido do referido termo como a “apropriação das tecnologias (...) e o desenvolvimento das habilidades para produzir associações e compreensões em espaço multimidiáticos”.

agentes, isto é, o subsistema da CLC em outros idiomas, nesse recorte específico do contexto de pesquisa, não se desvela como subsistema componente da CLe fractalizada em ELE.

A seguir, no Quadro 5, apresento um resumo da análise dos dados que caracterizam as condições iniciais dos SAC da ASL e da leitura de ambas as leitoras-agentes participantes da pesquisa que integra esta dissertação.

Quadro 5 - Condições iniciais dos SAC da ASL e da leitura de Catarina e de Aysha

CONDIÇÕES INICIAIS	SAC da ASL e da leitura/ELE de Catarina	SAC da ASL e da leitura/ELE de Aysha
<b>Contexto</b>	<b>Formação:</b> ELE: nível avançado; graduada em Tradução Espanhol. Letras Espanhol → 6º semestre em andamento  <b>Atividades:</b> tradutora e professora particular de língua portuguesa, literatura e redação	<b>Formação:</b> ELE: nível avançado; graduada em Direito, Tradução Espanhol e Letras Português; Letras Espanhol → 6º semestre em andamento  <b>Atividades:</b> advogada e professora de língua portuguesa
<b>Estímulos externos</b>	Desinteresse pelo conteúdo das disciplinas (Tradução) + pragmatismo na comparação curricular entre as licenciaturas de Português e Espanhol (x/x);	Evento literário (x/~); ELE/L2 (x/~); hábito de leitura: (~/~); séries hispânicas televisivas (~/*); atividade tradutória (~/~), transparência linguística (~/~)
<b>Estímulos externos</b>	<b>Em sala de aula (ELE):</b> abordagem gramatical (~/*); prática restrita da leitura (~/~); transparência linguística (~/~); prática tradutória (~/~); teoria relevante/leitura (x/*); literatura (~/~)	<b>Em sala de aula (ELE):</b> abordagem gramatical (~/*); letras de música (~/~); prática restrita da leitura (~/~); teoria relevante/leitura (x/*)
<b>Estímulos internos</b>	Gosto pela L-alvo (~/~), leitura extensiva/ELE (~/~), hábito de leitura (~/~)	Paixão pela L-alvo (x/~), hábito de leitura (~/~)
<b>Atratores</b>	De ponto fixo (∅), cíclicos (8), caóticos (1)	De ponto fixo (∅), cíclicos (8), caóticos (3)
<b>SAC da ASL</b> <b>SAC da leitura em ELE</b>	De ponto fixo (2), cíclicos: (7), caóticos (∅)	De ponto fixo (3) cíclicos: (9); caóticos (∅)
<b>Sistema dos Conhecimentos</b>	Subsistemas da CLC em LM/ELE, da teoria relevante/leitura, do <i>schemata</i> (de mundo/língua e afetivo), da organização retórica do texto e das estratégias de leitura (9);	Subsistemas: da CLC em LM/ELE e das estratégias de leitura (9)
<b>Sistema das atitudes</b>	Subsistemas da ansiedade (debilitadora), da motivação e da metacognição	Subsistemas da motivação, da metacognição e da atenção

<b>Ações</b>	1) Realizar <i>skimming</i> 2) Inferir léxico por meio do contexto ou 3) Descartá-lo 4) Realizar marcações no texto (palavras-chave e ideias centrais) 5) Fazer anotações 6) Traduzir 7) Explorar a organização retórica do texto (aspectos de coesão e coerência textuais) 8) Elaborar esquemas gráficos a partir das informações textuais 9) Conhecer biografia e bibliografia do autor (textos literários)	1) Realizar <i>skimming</i> 2) Utilizar recursos visuais não verbais 3) Usar material de apoio (dicionários, <i>sites</i> ) 4) Inferir léxico por meio do contexto 5) Realizar marcações textuais (palavras-chave e ideias centrais) 6) Elaborar resumos mentais, 7) Anotar 8) traduzir 9) Explorar a organização retórica do texto (títulos, subtítulos, legendas)
--------------	---	---

Legenda:

Sinais	(☼)	(≈)	(•)
Atratores	Caóticos	Cíclicos	Ponto fixo

· (☼) – Item ausente · (x) – Item não questionado · (SAC da ASL/SAC da leitura)

Fonte: a autora

Na próxima subseção apresento e analiso os registros coletados com o apoio da observação participante (OP), das notas de campo (NC) e das notas de campo reflexivas (NCr), desvelando três outras faces do cristal dos SAC da ASL e da leitura das duas leitoras-agentes.

#### 4.1.3 Observação participante (OP) e notas de campo (reflexivas) (NC/NCr)

Conforme explicitado no capítulo metodológico (cf. 3.2.1), a decisão de utilizar o instrumento de coleta da OP no contexto de pesquisa pauta-se na minha intenção de observar o comportamento da CLe fractalizada na prática do processamento da leitura das duas leitoras-agentes, em ambiente natural de ensino-aprendizagem comunicativo de LE (DEWALT; DEWALT, 2011) que, no caso deste estudo, consiste na sala de aula de ELE. A minha expectativa inicial consiste em observar a emergência de indicativos característicos dos subsistemas que conformam a CLe fractalizada de ambas as leitoras-agentes, assim como dos seus processos interacionais, por meio da cristalização com os demais dados refratados pelas outras cinco faces do cristal no SAC da leitura: as ES, as NC e as NCr, os PVc e os PVr.

Contudo, logo na primeira aula observada, constato que a proposta de trabalho em desenvolvimento, naquele momento, refere-se, de fato, à elaboração de planos de aula com a finalidade de elaborar atividades de compreensão leitora em ELE, haja vista a realização, no semestre seguinte, da disciplina referente à prática docente, *Estágio Supervisionado I - Língua Espanhola e Literatura*. Por essa razão, as propostas de prática leitora na L-alvo são

previamente concebidas, isto é, o processamento da leitura do texto em ELE é realizado pelos estudantes em casa, anteriormente às aulas observadas.

Diante da situação inopinada, redireciono o meu planejamento inicial de OP, fundamentada nas visões de que a abertura ao inesperado consiste em uma característica desse instrumento de coleta de registros (DEWALT; DEWALT, 1998) e de que a flexibilidade das NC possibilita ao observador a exposição à imprevisibilidade no seu contexto de pesquisa (MCKERNAN, 1999). Dessa forma, como todo SAC, sensível às influências dos estímulos externos advindos do contexto onde se insere, readapto-me às minhas novas condições iniciais e reorganizo a minha planificação original, no sentido de responder às perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação (cf. seção 1.5 do capítulo introdutório).

Nesse momento, a minha finalidade consiste na reconstrução das ações empreendidas pelos atores sociais (estudantes e pesquisadora), segundo a interpretação das suas percepções do que venha a ser o trabalho pedagógico de compreensão do texto escrito em ELE (ANDRÉ, 1995). Dessa forma, meu novo propósito está contextualmente situado: trago para o estudo relatado nesta dissertação a visão global dos planos de aula apresentados pela turma, fundamentando-me no princípio complexo do *continuum* (GLEICK, 1989) entre as fronteiras dos SAC das duas leitoras-agentes, haja vista a abertura e a sensibilidade, inerentes a todo sistema complexo, aos estímulos do ambiente nos quais se inserem (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Em outras palavras, por tratar-se de experiências pedagógicas compartilhadas socialmente em contexto natural de pesquisa de ensino-aprendizagem de LE, considero a sua relevância como representação dos estímulos externos às condições iniciais na conformação do SAC da leitura em ELE de ambas as participantes de pesquisa. Dessa forma, penso que a observação do comportamento dos SAC da leitura em ELE dos seus pares pode apontar tendências nos respectivos SAC das leitoras-agentes Catarina e Aysha.

No âmbito dessa atividade, as NC contemplam os registros referentes à exposição oral de quinze planos de aula, ao longo de seis aulas observadas cuja categorização emergente exponho na Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Planos de aula: características gerais do SAC da leitura em ELE da turma

<b>Público-alvo selecionado</b>	Jovens, nível básico (B1, B2) (14)* Infantil (1)
<b>Gênero textual utilizado</b>	Literário: fábulas, conto, poema, lenda (11), instrucional (1), diálogo (1), entrevista (1), cartaz de manifestação pública (1)

<b>Leitura oralizada (1ªabordagem do texto)</b>	12 propostas de prática leitora
<b>Leitura silenciosa (1ªabordagem do texto)</b>	03 propostas de prática leitora
<b>Vocabulário desconhecido na L-alvo</b>	Tradução direta para o português (15)
<b>Estratégias de leitura utilizadas (possibilidade de utilização de mais de uma estratégia em uma mesma proposta de plano de aula)</b>	Uso de linguagem não verbal (7), utilização da técnica <i>skimming</i> (9), exploração do conhecimento prévio de língua e de mundo (4), realização de glossário (1), tradução direta para a LM (15)
<b>Exercícios de compreensão leitora</b>	Reprodução da fonte original do texto (LD) (1); por meio de atividades com léxico e/ou gramática (8), resumos (2); inexistentes (4)

(\*) Número referente ao quantitativo de planos de aula apresentados oralmente em sala.

Fonte: a autora

#### **4.1.3.1 Condições iniciais do SAC da leitura em ELE da turma**

À luz da TC, noto a emergência do SAC da leitura de natureza interacional, com aspectos dos modelos ascendente e descendente de trabalho com o texto na L-alvo (ZAINAL, 2003). Em relação à caracterização do modelo de decodificação do texto escrito, observo a ênfase dada pelos estudantes ao tratamento do vocabulário desconhecido, sobretudo, aos falsos cognatos, com ausência de foco na possibilidade de exploração do seu processo inferencial por meio da utilização de pistas contextuais: o significado da palavra é fornecido, predominantemente, pelo professor em formação, de maneira imediata, oralmente ou por escrito (em forma de glossário), reforçando o perfil passivo característico do leitor desse modelo de leitura. Observo que traços do modelo descendente de leitura emergem quando os estudantes questionam seus pares, ora antes da prática leitora, ora depois da sua realização, acerca de sua bagagem de conhecimentos em relação ao tema abordado no texto apresentado na proposta do plano de aula. No entanto, noto a precariedade do exercício de outras características pertinentes a essa modalidade de leitura, como a formulação e a testagem de hipóteses, por exemplo.

A utilização de recursos visuais não verbais, como imagens, vídeos e áudios, por exemplo, consiste em uma constante tentativa de apoiar a compreensão, isto é, percebo a tendência à sua utilização como tratamento ilustrativo dado ao texto, em lugar do seu emprego como elemento promotor da formação do perfil preditor do leitor, traço típico do modelo *top down* de leitura em LE (LEFFA, 1999). Outros recursos característicos da organização retórica do texto, tais como fonte, autor, títulos e subtítulos, por exemplo, tampouco recebem atenção

no processamento da leitura, ocorrendo o predomínio da prática leitora, fundamentalmente, com dois propósitos: o da obtenção da sua compreensão global, por meio da utilização da estratégia *skimming* (GRELLET, 1981) e o da utilização do texto como objeto de aprendizagem (JOHNS; DAVIES, 1983).

Em relação à opção dos gêneros textuais nas propostas de leitura apresentadas em aula, noto a predominância dos textos literários. A princípio, atribuo à sua causa a experiência acadêmica dos estudantes com as disciplinas de literatura realizadas durante a licenciatura em Letras Espanhol, haja vista alguns deles demonstrarem possuir conhecimento prévio de materiais de leitura utilizados pelos seus pares. No entanto, em relação às propostas de prática leitora apresentadas, verifico a ausência da exploração pedagógica desse elemento, conforme registro, à época, em minhas NC:

[30] Noto que eles não costumam destacar, trabalhar o gênero textual. Esse elemento passa quase que totalmente despercebido. Nesse texto, por exemplo, há uma entrevista e, praticamente, nada se fala sobre esse gênero. O texto trata de transtornos alimentares e não apresenta relação significativa com o vocabulário de comida na atividade de aquecimento, de pré-leitura. A aluna lê uma definição, superficialmente. Percebo que esse elemento não parece provocar interesse na turma, aliás, ele não tem sido um “subsistema emergente” de destaque em nenhuma das apresentações que observei até agora. (NC, 03/05/2017, PESQUISADORA)

Ainda no âmbito da escolha do texto pelos estudantes, ressalto, o critério do fator *interesse pessoal* na escolha do material escrito, declarado verbalmente pelos próprios alunos após a sua apresentação, desconsiderando-se, em alguns casos, a preocupação com o possível proveito do público-alvo a quem se dirige a proposta de trabalho com leitura.

Acerca da predominância da prática da leitura oralizada do texto, penso que o fator *tempo para apresentação do plano de aula* tenha influenciado, em parte, a sua escolha em detrimento da leitura silenciosa. Digo “em parte” porque, apesar da ocorrência dessa conjuntura, não registro, em minhas NC, menção dos estudantes em relação à sua realização, o que me leva a crer que a relevância dada à leitura em voz alta esteja, provavelmente, embasada na tradicional noção e costumeira prática de utilização do texto como pré-texto para o desenvolvimento de estruturas linguísticas ou paralinguísticas, como a entonação e a pronúncia da L-alvo (CHARTIER; HÉBRAND, 1995). Outra assertiva em que me pauto para a sua justificativa consiste na reprodução de padrões de ensino-aprendizagem de LE, oriundos das vivências individuais dos próprios estudantes.

#### **4.1.3.2 Plano de aula de Catarina: tratamento do SAC da leitura**

No caso da participante de pesquisa Catarina, em particular, a sua proposta de trabalho com a leitura em ELE fundamenta-se em um exercício de tradução do texto escrito para um público-alvo infantil. No entanto, logo no início da sua apresentação, ela adverte à turma que, embora não seja extenso, o texto é complexo, ressaltando a relevância do seu exercício tradutório. Em seguida, ela dá início à atividade de leitura oralizada do texto na L-alvo pelos colegas, divididos em pequenos grupos. Nele há palavras negritadas por ela e utilizadas na proposta posterior de reescrita do mesmo, com o objetivo de abordar o tema da equivalência lexical entre ambos os idiomas.

Em outro momento da sua apresentação, Catarina solicita aos seus pares que acompanhem a leitura do texto em ELE enquanto ela procede à oralização da leitura da sua tradução do texto para a língua portuguesa, o que acaba gerando, no transcorrer da apresentação, um debate acerca do tema da relação da leitura com a tradução.

A análise dos dados cristalizados, oriundos dos registros refratados, coletados por meio da ES, sugere que o sentimento de insegurança da leitora-agente Catarina diante da prática leitora em ELE e da sua dificuldade em lidar com o trabalho pedagógico na L-alvo, possivelmente tenha influenciado a sua avaliação e decisão pela utilização da estratégia da tradução como a mais adequada nesse contexto. A meu ver, sua postura reflete, igualmente, a influência da ação do subsistema da ansiedade debilitadora (ALPERT; HABER, 1960 apud SELLERS, 2000, p. 513), configurando-se como um recurso de preservação da face (GOFFMAN, 1967) da leitora-agente diante da inevitável exposição da sua proposta de trabalho na L-alvo junto aos seus pares, à professora regente e a mim, pesquisadora.

Dessa forma, os dados analisados a partir da refração dos registros coletados por meio da OP e das minhas NC, convergem com as interpretações realizadas dos dados provenientes da análise dos registros coletados com o apoio das ES, apontando a presença de inter-relações dinâmicas entre cinco subsistemas: o da metacognição, o da motivação, o da ansiedade debilitadora, o da CLC em LM e em ELE e o do *schemata* em tradução, com destaque, a meu ver, para a maior influência exercida pela ação do terceiro subsistema elencado.

Na minha interpretação, a ação do subsistema motivacional de Catarina exerce uma força de atração de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) sobre o seu SAC da leitura em ELE, uma vez que a maior afinidade da leitora-agente com a LM representa a manutenção do comportamento desse sistema complexo em um estado mais confortável e

seguro, retraindo a sua evolução e, conseqüentemente, mantendo o padrão estável do seu comportamento.

#### **4.1.3.3 Plano de aula de Aysha: tratamento do SAC da leitura**

No caso de Aysha, a sua proposta de trabalho com a leitura em ELE consiste na apresentação à turma de dois textos voltados para um público-alvo de nível técnico e avançado em ELE. O primeiro, cuja temática consiste no “Acoso callejero”<sup>73</sup>, pertence ao gênero cartaz de rua (utilizado em manifestações populares), e o segundo, ao de natureza instrucional (manual). Ela entrega os referidos textos aos colegas de turma, solicitando-lhes exemplos de formas verbais contidas nos mesmos (nesse momento, ela escreve o título “Sentido Imperativo” no quadro-negro). Em seguida, Aysha procede à explicação da estrutura gramatical da L-alvo observada no material distribuído: as formas verbais afirmativa e negativa do modo imperativo e a respectiva regra de colocação pronominal que os acompanha, referentes às formas de tratamento informal (*tú*) e formal (*usted*).

Os dados cristalizados, originados da refração dos registros coletados por meio da sua ES, permitem-me interpretar que, durante a exposição do plano de aula da leitora-agente Aysha, parece prevalecer a influência da ação do seu subsistema motivacional na interação estabelecida com os subsistemas da CLC em ELE e do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), haja vista a sua preferência por temas relacionados às temáticas da política e das questões de gênero. A meu ver, na proposta do plano de aula de Aysha, há a intenção planejada da utilização do subsistema do *schemata* dos seus pares, uma vez que, em resposta à observação da professora regente acerca da ausência de questões de compreensão textual propriamente ditas, ela alega haver realizado o esforço de

[31] [...] fazer com que os alunos trouxessem as suas impressões para que ela fosse construindo a aula de imperativo. (NC, 10/05/2017, PESQUISADORA)

Dessa forma, embora a leitora-agente tenha se utilizado do seu subsistema metacognitivo na elaboração da sua proposta de trabalho com a leitura em ELE, possivelmente, na tentativa de fomentar uma experiência de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963) entre seus colegas, por meio do estímulo do seu subsistema do *schemata*, o efeito pretendido parece não ter sido alcançado. No meu entendimento, a proposta de trabalho de compreensão

---

73 Em português, “assédio público/de rua” (tradução livre), referindo-se aos assédios sofridos por mulheres nas ruas e no seu ambiente de trabalho.

leitora apresentada por ela representa um atrator de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) para o SAC da leitura em ELE dos seus pares, uma vez que mantém a prática pedagógica habitual de utilização do texto primordialmente como objeto de ensino sistêmico da LE (JOHNS; DAVIES, 1983), o que, por sua vez, reitera a predominância do aspecto ascendente do processamento da leitura (PARKES, 1997; LEFFA, 1999).

Outro dado cristalizado provém da análise dos registros oriundos das minhas NCr (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Ao revê-las, percebo que elas apontam para a necessidade de maior atenção à ação do subsistema dos objetivos de leitura, em vista da sua relevância na inter-relação dinâmica com os subsistemas da metacognição e das estratégias de leitura:

[32] Observo que os professores não apresentam, claramente, os seus objetivos de leitura (efetivamente voltados para a leitura) antes da realização da atividade leitora. Esse subsistema não é ativado! (NCr, 03/05/2017, PESQUISADORA)

Em suma, na perspectiva da TC, noto que, em termos gerais, o padrão de comportamento do SAC da leitura em ELE emergente no contexto natural de ensino-aprendizagem e das práticas leitoras de Catarina e de Aysha, assim como o dos seus pares, sinalizam a permanência de uma trajetória cíclica constante. Em princípio, interpreto que esse movimento parece apresentar um padrão estável de comportamento em razão de a base de prevalência das atividades de compreensão textual residir, predominantemente, na marcada influência da ação do subsistema da CLC em ELE, com ênfase no conhecimento léxico-gramatical da L-alvo, conforme demonstra a NCr, a seguir:

[33] Parece-me a utilização do texto como pretexto para o ensino de formas gramaticais. A prática da compreensão leitora, pelo desenrolar posterior da aula, consistiu em pedir a opinião dos colegas sobre o tema e tecer comentários sobre o vocabulário do texto. (NC, 17.04.2017, PESQUISADORA)

Por outro lado, a inter-relação entre os subsistemas da CLC, da motivação e do *schemata* mantém a sua dinamicidade, respondendo mais prontamente aos estímulos externos, isto é, às vivências pessoais de ensino-aprendizagem dos estudantes, do que aos internos, caracterizados, por exemplo, pelo conhecimento teórico a respeito do tratamento pedagógico atribuído à leitura em LE/ELE, haja vista a face do cristal das ES refratar a falta de teoria relevante na área de leitura em sua formação acadêmico-profissional.

A seguir, no Quadro 7, apresento um paralelo entre os subsistemas em interação na caracterização das condições iniciais do SAC da leitura em ELE de ambas as leitoras-agentes,

identificados por meio da análise dos dados cristalizados provenientes dos registros coletados por meio das ES, da OP, das NC e das NCr.

Quadro 7 - Subsistemas em interação no SAC da leitura das leitoras-agentes

Leitora-agente Catarina (subsistemas)	Leitora-agente Aysha (subsistemas)
da metacognição	da metacognição
da CLC em LM/ELE	da CLC em ELE
da motivação	da motivação
da ansiedade (debilitadora)	do <i>schemata</i> de mundo
do <i>schemata</i> (em tradução)	

Fonte: a autora

## 4.2 PROTOCOLOS VERBAIS CONCOMITANTE (PVc) E REFLEXIVO (PVr)

Início esta seção de apresentação e análise dos registros provenientes dos PVc e PVr, fundamentando-me na visão defendida por Afflerbach e Johnston (1984) e Kasper (1998) acerca da necessidade do registro, pelo pesquisador observador, das características do discurso oral dos participantes do PVc ao longo da sua realização. Por essa razão, procedo à descrição de indicativos atitudinais, tais como risos, entonação e pausas, e da expressão corporal das duas participantes de pesquisa, intercalando-os com os seus relatos e a minha análise das NC referentes aos registros coletados em relação ao seu estado de ânimo e à descrição dos processos cognitivos que realizam no decurso do processamento da sua leitura em ELE, assim como às suas prováveis implicações para o comportamento da sua CLe fractalizada.

### 4.2.1 PVc da leitora-agente Catarina

Em minhas NC, registro que Catarina processa, silenciosamente, a leitura do primeiro parágrafo do texto em ELE. Observo serenidade na sua expressão facial, com curtos movimentos assertivos de cabeça acompanhando a sua leitura. Em seguida, de posse de um lápis, ela realiza algumas marcações no texto. Catarina começa o seu PVc, apontando as ideias centrais do primeiro parágrafo e posicionando-se afetivamente em relação ao texto:

[34] Tá falando sobre, eh::, um livro, acho que o livro do Gabriel García Márquez ou a cidade que ele morava, que foi inspiração. Aí fala sobre as ideias em torno do livro, que, aí, são duas, que é o *sentimiento de pertenencia y sonoridad*. Aí separa: a primeira fala do imaginário que deu origem ao livro, e a segunda fala sobre a importância das

palavras. [...] e eu achei interessante porque é sobre o Gabriel García Márquez. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

No entanto, como observo, no início do seu relato, que há uma certa indecisão de sua parte em relação ao assunto abordado no texto, se livro ou cidade onde residia o escritor colombiano, pergunto-lhe se há alguma dúvida de compreensão no fragmento lido. Catarina responde negativamente, justificando a sua hesitação com base na sua própria dificuldade em relatar o conteúdo após a primeira leitura do mesmo. Ela enfatiza a presença constante, ao longo de toda a sua vida acadêmica, dessa dificuldade de expressão oral em relação à leitura, independente da L-alvo em que se materialize o texto. Contudo, Catarina reafirma o entendimento do primeiro parágrafo em virtude das características do gênero ao qual pertence o texto em questão:

[35] [...] é um texto jornalístico, ele é mais fluido, então, a compreensão dele é muito mais fácil do que se fosse algum outro tipo de texto. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

A fluidez atribuída por Catarina ao texto atua, igualmente, como justificativa para a sua afirmação referente à ausência de léxico desconhecido:

[36] [...] não, e se tinha, passou despercebido por conta do contexto, e como é todo encadeado, então, dá pra seguir, mesmo que não conheça alguma palavra. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Nesse momento do processamento da sua leitura, a análise dos registros provenientes do Pvc da leitora-agente Catarina aponta, a meu ver, para a interação entre oito subsistemas integrantes da composição da CLe fractalizada cuja representação ilustra o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - CLe fractalizada de Catarina: subsistemas atuantes na leitura do 1º§

1. da metacognição	5. do gênero textual
2. da CLC em ELE	6. <i>skimming</i>
3. <i>scanning</i>	7. das estratégias de leitura
4. do <i>schemata</i> (mundo/língua)	8. da motivação

Fonte: a autora

A meu ver, as ações dos referidos subsistemas se desvelam, inicialmente, por meio, da avaliação de Catarina em relação à demanda da leitura (1): ela realiza uma leitura global do parágrafo, utilizando-se de estratégias de leitura (7), em especial, dos tipos *skimming* (6) e *scanning* (3) (GRELLET, 1981); identifica o gênero jornalístico do texto (5) e aciona o seu

conhecimento tanto de mundo (MEURER, 2008) (4), relativo ao escritor colombiano, o qual, por ser do seu conhecimento, parece despertar-lhe o interesse pela leitura (8), quanto o pertinente à linguagem, como o uso de vocabulário mais acessível e a maior quantidade de elos coesivos entre os enunciados que o compõem (2).

Cabe ressaltar que, à luz da TC, não é possível afirmar que a leitora-agente tenha empreendido uma sequência de ações lineares e precisas durante o processamento da sua leitura. A dinamicidade das inter-relações entre os subsistemas que conformam qualquer sistema complexo (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007) propicia o movimento heterárquico (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) e simultâneo dos subsistemas que o integram. Por serem abertos e sensíveis aos estímulos externos e internos do contexto onde atuam, os subsistemas se reorganizam, readaptando-se a todo momento (LARSEN-FREEMAN, 1997; PALAZZO, 2004), o que pode causar a sobreposição de suas ações. Na minha análise, os oito subsistemas que conformam a CLe fractalizada de Catarina, nesse momento do seu PVC, parecem exercer exatamente esse movimento, em resposta às demandas do processamento da leitura, caracterizando, conseqüentemente, a trajetória desenvolvida pelo comportamento dessa competência ao longo da leitura que realiza do primeiro parágrafo do texto.

Na referida interação, observo a emergência da ação do subsistema do gênero textual, assinalado, pela leitora-agente, como elemento facilitador da sua compreensão. Contudo, por meio da cristalização dos dados originados a partir dos registros coletados com o apoio da OP e das NC no decurso da apresentação das propostas de atividade leitora em ELE, nos planos de aula apresentados em sala, observo que esse tópico não é contemplado por ela como elemento pertinente à otimização da leitura pelos seus pares. Além disso, a cristalização desses dados aliada à análise dos registros refratados pela face do cristal representada pela ES, no âmbito da ecologia dos agentes, parece não indicar a relevância atribuída pela leitora-agente a essa estratégia no processamento da sua leitura em LE. Dessa forma, noto a emergência do subsistema do gênero textual como uma propriedade peculiar da conformação da CLe fractalizada ao iniciar a sua leitura em ELE, isto é, um dado emergente do contexto de pesquisa.

Em relação à realização de marcações no texto, noto que ela atribui os números um e dois, em correspondência, respectivamente, às noções de *sentimiento de pertenencia y sonoridad*, ambas situadas na quinta linha do primeiro parágrafo. Essas ideias, por sua vez, são associadas pela leitora-agente, respectivamente, à concepção do imaginário em torno do qual a história do livro é narrada e aos efeitos estilísticos das palavras utilizadas por García Márquez, em uma alusão à própria questão literária da obra abordada no texto.

No meu entendimento, esse fato desvela a ação de Catarina na utilização de elementos coesivos na construção de cadeias referenciais<sup>74</sup> e na construção da arquitetura semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017), visando à busca pelo entendimento global do conteúdo expresso no primeiro parágrafo e ao desenvolvimento da sua leitura em ELE, uma vez que esse procedimento a faz otimizar o seu tempo no processamento da leitura:

[37] C.: [...] ele fala das duas ideias, eh:, em torno do que gira o texto. Aí, eu marquei a primeira ideia e a segunda porque [...] pra eu conseguir olhar pro texto e visualizar onde é que tá cada uma das informações.

P.: Seriam ideias-chave pra você?

[38] C.: Na verdade, pra mim, particularmente, seria uma forma de visualizar porque são duas ideias complementares [...] pra depois procurar as duas ideias dentro do texto, marcando ficaria mais rápido do que procurar. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Nesse contexto, destaco as ações simultâneas de dois subsistemas, o da metacognição e o das estratégias de leitura do tipo *scanning* (GRELLET, 1981), caracterizadas em duas categorias: a cognitiva, no estabelecimento dos elos coesivos no processo de referenciação semântica do texto, e a mnemônica (OXFORD, 1990), por meio da realização das marcações a lápis no fragmento lido. Vale ressaltar que o conhecimento prévio de Catarina acerca da escrita de García Márquez, dado analisado a partir da refração dos registros coletados com o apoio da ES e do próprio Pvc, alimenta, a meu ver, a marcada influência do seu subsistema do *schemata* sobre o da motivação na sua interação com os demais quatro subsistemas constituintes da CLe nesse momento da sua leitura.

Catarina prossegue, silenciosamente, com a leitura do segundo parágrafo do texto. Lápis à mão, percebo que ela vai sublinhando alguns fragmentos. Nesse momento, ela afirma ter entendido melhor o parágrafo anterior em vista de uma nova informação, o que a leva a modificar a sua compreensão leitora inicial:

[39] Esse segundo aqui eu fui entender um pouquinho melhor o que tava acontecendo no primeiro: que ele tá falando de um senhor [...] que tá lembrando as viagens que o García Márquez fez (+) e no primeiro eu não tinha entendido isso ((risos)). [...] Eu tinha entendido que seria uma (+), o primeiro parágrafo seria a forma como ele via o processo de escrita, mas não é a visão dele, é a visão de uma outra pessoa. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Quando Catarina afirma que a leitura do segundo parágrafo a fez compreender melhor o conteúdo do anterior, a minha primeira assertiva é a de que a sua CLe se encontra sob a ação

---

<sup>74</sup> Segundo Morgenstein e Aita (2017, p. 113), “O estudo das cadeias referenciais possibilita a compreensão do texto, pois é por meio delas que se pode observar como se verifica a dinâmica dos processos de referenciação, através da metaconsciência textual, isto é, por que meios um mesmo referente vai sendo retomado e deslocado por outro referente”.

de um atrator caótico: um novo elemento referencial no texto estabelece uma nova ordem de compreensão leitora ao identificar, adequadamente, as vozes discursivas<sup>75</sup> nos dois primeiros parágrafos. Em outras palavras, a inter-relação dinâmica entre as ações dos seus subsistemas da CLC e da metacognição se altera nesse momento, provocando uma mudança no comportamento da sua CLe e, conseqüentemente, na trajetória do seu SAC da leitura em ELE. Contudo, necessito, ainda, de mais dados para confirmar a minha assertiva.

Ainda nesse segundo parágrafo, Catarina se depara com um vocábulo desconhecido, apontando para a atitude de descarte da palavra:

[40] [...] Fala que *Macondo* também é um (+) *arroyo*, não sei o que que é, mas também dá pra passar, que não vai fazer diferença, eu acho. Pra uma leitura mais (+), sem uma obrigação nenhuma, dá pra passar, mas se não, eu pesquisaria esse *arroyo*, que eu não sei o que que é. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Indago acerca da possibilidade de utilização da estratégia da inferência lexical na resolução dessa dúvida específica de vocabulário, ao que a leitora-agente é taxativa:

P.: Pelo contexto você não consegue identificar o significado dela, o sentido que ela possa ter?

[41] C.: Não.

P.: Nem uma suspeita, nada?

[42] C.: Ahn, ahn, não. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Observo que, em torno do vocábulo *arroyo* (l. 6 do 2º§), interagem os subsistemas da CLC em ELE, da metacognição, da atenção, das estratégias e dos objetivos de leitura, esse último emergente do contexto de pesquisa. O desconhecimento do significado desse termo em ELE parece exercer uma força de atração de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) para o subsistema da CLC, haja vista o seu aparente descarte pela leitora-agente, justificada em razão da inter-relação dinâmica entre os subsistemas metacognitivo, dos objetivos e das estratégias de leitura.

Na minha análise, tão logo Catarina identifica o léxico desconhecido em ELE, seu subsistema metacognitivo demanda a ação quase que simultânea do subsistema dos objetivos de leitura que, reagindo ao *feedback* daquele subsistema, determina o abandono do processo inferencial acerca do significado da palavra em questão, uma vez que a finalidade de leitura consiste na compreensão global do texto. A cristalização dos dados provenientes da análise dos

---

<sup>75</sup> Nesta análise, atribuo ao referido termo o sentido das vozes dos indivíduos entrevistados que compõem a estrutura discursiva do texto.

registros coletados a partir da ES aponta para a convergência das ações da leitora-agente no processamento da sua leitura nesse momento do seu PVc.

Cabe, ainda, ressaltar que essa mesma interação exerce, no meu entendimento, uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) sobre o SAC da leitura em ELE de Catarina, ao mantê-lo em movimento, haja vista o abandono do vocábulo desconhecido em ELE e o prosseguimento do processamento das informações contidas no texto.

Curiosamente, Catarina volta a um ponto específico de compreensão no qual ainda encontra certa dificuldade: a identificação da identidade da voz discursiva no segundo parágrafo do texto, se pertencente a do escritor colombiano ou a do ancião *Carlos Nelson Noches* (l.1 do 2º§). Nesse momento, ela parece inquietar-se, demonstrando estar relativamente apreensiva:

[43] [...] Eu acho que esse *Noches* aqui é a pessoa que tá falando do Gabriel García. Eu acho que é ele que tá falando, mas eu também não tenho certeza (+). Ai, que pressão! O coração da gente fica assim! ((gesto representando a palpitação do coração)) ((risos)). (PVc, 19/06/2017, CATARINA)

Imediatamente intervenho, recordando à Catarina que essa atividade não possui a finalidade de avaliar a correção ou a qualidade de sua compreensão leitora em ELE, isto é, o produto da sua leitura, e lhe reitero que a minha intenção consiste em conhecer o modo pelo qual ela realiza o processamento (ALDERSON, 2000) da sua leitura. O objetivo da minha pronta intercessão no PVc de Catarina reside na diminuição do seu filtro afetivo (KRASHEN, 1985)<sup>76</sup>, atuando diretamente sobre a sua ansiedade diante do que parece-me consistir na sua iminente perda da face (GOFFMAN, 1967) em relação a mim, pesquisadora.

Dessa forma, em virtude do clima apreciativo sugerido pela participante de pesquisa durante a aplicação do seu PVc, insisto em que não há motivos com os que se preocupar, intencionando criar, de maneira amena, um clima confortável e favorável à realização do PVc e, desse modo, diminuir os possíveis efeitos do que Le Compte (2000) denomina como fonte de *bias*, isto é, uma abordagem enviesada na coleta de registros.

Nesse momento peculiar do seu PVc, observo a ação do subsistema da ansiedade debilitadora (ALPERT; HABER, 1960 apud SELLERS, 2000, p. 513) na interação estabelecida com os subsistemas da CLC e da metacognição. Por essa razão, percebo que o reconhecimento, pela leitora-agente, do novo elemento referencial no segundo parágrafo, a identidade do

---

<sup>76</sup> Segundo o autor (1985), a noção de filtro afetivo corresponde a uma espécie de bloqueio mental que impede o adquirente de línguas de utilizar totalmente o insumo compreensível recebido para a aquisição. No caso da pesquisa relatada nesta dissertação, caso o filtro afetivo da leitora-agente se mantivesse alto, a coleta de registros por meio do seu PVc poderia ficar comprometida.

interlocutor discursivo, *Carlos Nelson Noches*, responsável, por sua vez, pelo realinhamento da sua compreensão do primeiro parágrafo ([43] PVc, 19/06/2017, CATARINA), não atua, de fato, como atrator caótico, como eu havia interpretado inicialmente, pois Catarina ainda apresenta dúvidas em relação ao registro das vozes discursivas no parágrafo que principia o texto.

Além disso, no meu entendimento, o subsistema da ansiedade, ao interagir com os subsistemas da metacognição e da CLC, parece exercer influência sobre a ação do subsistema atencional da leitora-agente: Catarina volta a sua atenção para a compreensão do sentido global do texto, descartando a dúvida referente ao vocábulo *arroyo* (l. 6 do 2º§), sem que isso represente mudanças mais significativas para a evolução do seu SAC da leitura em ELE, o que sugere confirmar, fortemente, a minha análise anterior a respeito da força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) exercida, sobre esse sistema complexo, evidenciada pelo descarte do léxico desconhecido na L-alvo.

Catarina parece reagir bem as minhas ponderações e prossegue com a sua leitura silenciosa do terceiro e quarto parágrafos. Durante a leitura desses fragmentos, observo a permanência da postura adotada pela leitora-agente, avançando e retrocedendo e, logo, avançando novamente no processamento das informações contidas no texto. Ela inicia o seu relato verbalizando, uma vez mais, a sua compreensão geral da temática tratada no terceiro parágrafo, a do realismo mágico, porém, esbarra em uma dúvida concernente a outro elemento referencial, presente no quarto parágrafo, comprometendo, desse modo, a sua compreensão, nesse momento:

[44] Aqui, no terceiro, tá falando de uma outra pessoa, é o *Rafael Darío Jiménez*. [...] ele fala alguma coisa da família, tem um *Buendía* aqui no meio que eu não entendi quem que é, se foi um nome, se foi um apelido que deram pra ele [...]. (PVc, 19/06/2017, CATARINA)

Questionada se essa circunstância de incompreensão do texto lhe provoca algum tipo de incômodo, Catarina refuta a possibilidade e se justifica com base na sua compreensão global até aquele momento da leitura, assinalando essa mesma condição para o restante do texto ainda a ser lido. A meu ver, na leitura do terceiro e do quarto parágrafos, prevalecem os processos interacionais entre os subsistemas da CLC em ELE, das estratégias de leitura do tipo *skimming*, e da metacognição no comportamento da sua CLe fractalizada: a dificuldade da leitora-agente em estabelecer a cadeia de referências semânticas entre os enunciados de *Rafael Darío Jiménez*, a família retratada no livro em questão e o sobrenome *Buendía* (l. 4 do 4º§) parece não interferir na sua avaliação da compreensão geral do texto lido até então.

Noto, ainda, que, em um determinado momento da leitura do quarto parágrafo, ela franze um pouco o cenho e lê o texto movimentando os lábios. Por meio dessa leitura labial, entendo a palavra *gutural* (l. 3 do 4º§) e percebo que ela desenha uma seta a partir desse vocábulo, apontando para uma informação contida na linha seguinte desse mesmo parágrafo. Conforme eu havia observado e registrado em minhas NC, durante o seu PVC ela afirma ter ignorado o sentido da palavra *gutural* (l. 3 do 4º§) no processamento da sua leitura, repetindo o procedimento adotado com a palavra *arroyo* (l. 6 do 2º§). A sua justificativa se pauta, uma vez mais, na alegação de que o desconhecimento do significado daquela palavra não acarreta prejuízo para a compreensão geral do texto em questão.

Nesse momento do processamento da leitura em ELE de Catarina, observo a influência recursiva da interação entre as ações dos seus subsistemas dos objetivos e das estratégias de leitura (*skimming*) exercendo uma força de atração fixa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) sobre o subsistema da CLC em ELE, haja vista o significado da palavra *gutural* (l. 3 do 4º§) permanecer desconhecido. Dessa forma, na minha análise, se, por um lado, a inter-relação dinâmica entre esses subsistemas parece provocar uma retração do comportamento da CLe fractalizada de Catarina, por outro, acaba contribuindo para a manutenção da estabilidade do comportamento do seu SAC da leitura na L-alvo, dado que a leitora-agente continua enfocando a compreensão geral do texto.

Percebo, igualmente, sinais da ação do seu subsistema motivacional subjacente à interação entre os subsistemas da CLC em ELE e da metacognição. Minha observação se pauta na inferência das suas expressões faciais registradas em minhas NC: o franzir do cenho e a movimentação dos lábios acompanhando a leitura das palavras me sugerem a ideia de que, ao menos circunstancialmente, Catarina parece demonstrar uma certa afetação, talvez um sentimento de incômodo ou, pelo contrário, de interesse pela leitura na L-alvo.

Refiro-me à noção apenas de sinais da ação desse subsistema porque a análise dos dados não me sugere a ocorrência de alteração no comportamento da sua CLe fractalizada, haja vista o novo abandono tanto da iniciativa de descobrir o significado do termo *gutural* (l. 3 do 4º§), quanto de restabelecer a arquitetura semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017), em função do surgimento de mais um elemento referencial, o de *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§), refinando, assim, o modelo textual mental elaborado por Catarina durante o processamento do texto (FALCÃO, 1997).

O lide do quinto parágrafo traz à tona o que Catarina afirma mais gostar de realizar no processamento da leitura, em geral: o *link* entre teoria e prática, neste caso, entre ficção e realidade. Ao levar a sua mão ao queixo e fazer marcações no papel, observo a sua expressão

de interesse enquanto lê esse fragmento do texto. Ali surge uma nova informação, segundo ela, um “tapa na cara” do leitor:

[45] As pessoas estão comemorando uma coisa lá na cidade do García Márquez, mas, em contrapartida, a estrutura da cidade, em si, não, não condiz com a comemoração, uma coisa bem atual, que nem aqui. O povo comemora uma coisa e tá tudo errado [...]. Ele fala assim: *Un baño de realidad en la cuna del premio Nobel, donde muchos vecinos denuncian el abandono de las autoridades*, eles tão comemorando uma coisa, mas, enquanto isso, o restante tá ficando de lado, né? E isso aqui, sim, eu acho uma informação importante porque ele tá falando [...] de toda uma comemoração literária e esquecendo do resto das coisas [...], adoro essa parte. (PVc, 19/06/2017, CATARINA)

Nesse momento, exploro um pouco mais os efeitos que a sua vivência pessoal provoca no seu SAC da leitura em ELE e lhe pergunto que elemento atua como fator associativo na sua compreensão textual. Catarina, então, comenta acerca do evento da Feira do Livro, ocorrido à época da realização desse PVc, e do aparente gosto pela leitura e pela erudição que, segundo ela, as pessoas tendem a manifestar nesses acontecimentos, contrastando-o à dura realidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, a sua má infraestrutura e à falta de condições dignas de trabalho dos professores. A partir da sua própria experiência como aluna da rede pública de ensino, Catarina contrasta ficção e realidade, traçando um paralelo com o conteúdo da leitura do texto em ELE.

O relato de Catarina nesse momento do PVc põe em evidência a relevância da própria noção de interação, dado emergente da análise dos registros refratados pela face do cristal representada pela ES. Na análise que realizo do comportamento da CLe da leitora-agente no processamento da leitura do lide do quinto parágrafo, observo, novamente, a presença da ação do subsistema motivacional na inter-relação dinâmica que mantém com o subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) e afetivo (FULCHER; DAVIDSON, 2007) de Catarina. Contudo, dessa vez, aquele subsistema encontra-se orientado de maneira proativa, condizendo com as expressões não verbais observadas e descritas em minhas NC. Por conseguinte, esse fato denota o interesse da leitora-agente pelo tema abordado no fragmento lido.

A leitura do quinto parágrafo do texto transcorre sem registros de intercorrências. Observo não haver mudanças na interação entre os subsistemas já atuantes no processamento leitor do fragmento que o antecede (lide do 5º§). Meio que debruçada sobre o texto e mantendo as marcações textuais que vem realizando até então, Catarina continua processando a sua leitura, avançando para o sexto parágrafo do texto. Noto que ela se detém e desenha várias setas relacionando palavras e expressões no fragmento lido. Ao retomar o seu PVc, chama-me a

atenção uma certa dificuldade da leitora-agente em estabelecer as correlações semânticas exigidas pela intertextualidade<sup>77</sup> presente no parágrafo:

[46] Ele tá falando sobre o que tem de outras coisas, num sei, obras, em **Cem anos de solidão**. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

No exato momento em que ela está buscando o nome *El Heraldo de Barranquilla* (l.2 do 6º§), Catarina exclama um sonoro

[47] Ah, não! (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Ela fica em silêncio por alguns segundos, refazendo a leitura da frase e dando-me a entender que está realinhando a sua compreensão, porém, a leitora-agente volta atrás, sem esclarecer a sua dúvida:

[48] Tá falando sobre *muchos vestigios de Cien años de soledad* e de *Heraldo de Barranquilla*, que eu não sei o que que é, eu achava que era um (homem), mas eu não sei se ele é um ((incompreensível)) [...] eu achava que era um ((incompreensível)), não sei (+), mas agora eu já não sei se é [...] eu acho que esse *Heraldo de Barranquilla* é o autor da coluna (+). Seria? Eu acho que sim. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Catarina se confunde, igualmente, com o sobrenome *Buendía* (l. 4 do 6º§) e não consegue estabelecer a relação referencial entre os elementos da ficção e os da vida real:

[49] E aparece um *Aureliano Buendía*, que não tem relação com o *Buendía* que apareceu lá em cima, mas eles têm o mesmo sobrenome (+) que apareceu no quarto parágrafo (+) e o que apareceu no quarto parágrafo é *Tim Buendía*, e esse é Aureliano *Buendía*, mas aí depois fala que são dois personagens (+), que o García Márquez foi desenvolvendo aos poucos (+). [...] esse aqui eu não tô entendendo bem, não (+) Ah! Mas aqui ele tá falando dos personagens [...], então, se ele tá dizendo que ele construiu os personagens dele pouco a pouco, se ele termina o período, o parágrafo, dizendo que os personagens já estavam estruturados e que ele foi desenvolvendo pouco a pouco, então, ele também tá falando dos personagens dele. (Pvc, 19/06/2017, CATARINA)

Catarina consegue compreender que *Aureliano Buendía* (l. 4 do 6º§) consiste em um personagem do escritor colombiano quando, depois de quatro leituras dos períodos referentes a essa informação no parágrafo, ela se assegura de que tanto *Aureliano*, quanto *Remedios la Bella* (l. 4 do 6º§) são personagens do livro em questão. Contudo, não chega a manifestar-se com referência ao nome de *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§), atribuindo a sua dificuldade de compreensão ao excesso de informação contida no fragmento lido.

---

<sup>77</sup> Entendida como a relação, o diálogo entre textos (CURY, 2017).

Nesse momento, noto uma certa instabilidade no comportamento da CLe fractalizada de Catarina, refletida em seu SAC da leitura em ELE, o que cria em mim, uma vez mais, a expectativa de que uma nova elaboração referencial de sentidos, fomentada pela informação acerca do nome de *Aureliano Buendía* (l. 4 do 6º§), represente um atrator caótico para ambos os sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). No entanto, a interação entre as ações dos subsistemas metacognitivo e da CLC em ELE parece apresentar, na verdade, uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), dado que a leitora-agente consegue aclarar a referência do nome de *Aureliano Buendía* (l. 4 do 6º§), porém, não a realiza em relação ao nome de *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§).

Ao longo da leitura do sétimo parágrafo, não observo alterações na expressão facial de Catarina. Ela o associa ao lide do quinto parágrafo por meio do referencial temático de ambos os fragmentos: a relação entre o aspecto literário de *Macondo*, o seu realismo mágico, e a realidade concreta da região. No texto, essa associação mental expressa-se por meio de marcações, englobando a palavra *cartel*<sup>78</sup> (l. 4 do 7º§), que se encontra circulada e unida com uma seta à mensagem do seu letreiro, *Bienvenidos al verdadero Macondo* (l. 5 do 7º§).

A esse, por sua vez, chegam outras duas setas que o inter-relacionam com dois enunciados contidos no oitavo, e último, parágrafo do texto: *calles sin asfaltar* (l. 1 do 8º§) e *Macondo real* (l. 6 do 8º§). Além disso, nesse último parágrafo, encontram-se, igualmente destacados, os enunciados *él habla del río de aguas diáfnas y ese río lo tenemos* (l. 3 do 8º§) e *marcada por el Macondo de la ficción* (l. 6 do 8º§), complementando a construção de uma representação coerente do sentido do texto (ficção versus realidade) por parte da leitora-agente.

A análise desses dados converge com a cristalização dos dados originados a partir da refração dos registros coletados por meio das NC no momento da realização do seu PVC: marcações no texto, correspondendo às setas e aos termos sublinhados e oralização da leitura de enunciados do fragmento de texto em tom quase inaudível. Essas ações sugerem ou o seu interesse e a sua atenção ao tema desenvolvido no parágrafo lido, ou um sinal de dificuldade com o léxico, visto que é possível associá-lo ao franzido de testa, reação recursiva a da expressão registrada por mim durante a sua leitura do quarto parágrafo, por ocasião da sua manifestação de incerteza em relação ao sentido da palavra *gutural* (l. 3 do 4º§). Em vista disso, eu espero que ela relate, no PVC desse fragmento do texto, algum tipo de dificuldade com léxico desconhecido ou com a compreensão de algum enunciado, o que, porém, não acontece.

---

<sup>78</sup> Em tradução literal, o termo significa placa, cartaz.

Com a finalidade de entender o porquê, então, daquelas expressões faciais, indago Catarina acerca da existência de alguma sorte de dificuldade no processamento da leitura do oitavo parágrafo, ao que ela responde negativamente, fazendo-me, então, naquele momento, reinterpretar a minha observação inicial: o seu gestual sugere a compreensão do texto lido, refletindo indícios do seu processo cognitivo de representação coerente da arquitetura semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017).

Desse modo, decido questionar Catarina, dessa vez, a respeito da sua compreensão global do texto para verificar a plausibilidade da minha reinterpretação. Ela afirma subdividi-lo em três momentos: o da sua introdução (do 1º§ ao 4º§), o do seu desenvolvimento (do lide do 5º§ ao 6º§) e o da sua conclusão (7º§ e 8º§), apontando, como ideia central, a contraposição entre as duas realidades coexistentes de *Macondo*, a mágica, representada na obra de García Márquez, e a concreta, que abrange as condições precárias da região e os seus problemas sociais. Catarina caracteriza, ainda, a primeira parte do texto (1º§ ao 4º§) como desinteressante, devido à presença de um excesso de informação sem propósito específico:

[50] C.: [...] eu acho chato porque ele, ele dá muitas informações, mas que, no fim das contas (+) pra mim, não agregam muito. Ele se torna meio chato (+) mas ele também dá algumas informações legais porque ele fala da escrita do autor [...] É legal? É, mas essa primeira parte é chata.

P.: É legal pra quem?

[51] C.: É legal pra mim, que conheço a escrita dele. [...] ele usar de artifícios sonoros, por exemplo, dentro do próprio texto, pra mim é interessante porque eu conheço. (PVC, 19/06/2017, CATARINA)

O segundo momento do texto lhe chama mais atenção pelo fato de ir ao encontro, como exposto anteriormente, do que ela mais preza na leitura, o seu sentido aplicado à vida real:

[52] Agora, o restante do texto, não, me parece mais interessante e mais fácil também a leitura [...], na segunda parte, a partir do quarto parágrafo, quando ele começa a dar o choque de realidade, falando: existe a literatura? Existe, mas a realidade da cidade é essa aqui. (PVC, 19/06/2017, CATARINA)

No que diz respeito à interação entre os subsistemas que conformam a CLe fractalizada durante o processamento da leitura dos dois últimos parágrafos do texto, observo que há uma recursividade em relação à sua caracterização na leitura do quinto parágrafo. A meu ver, a inter-relação dinâmica entre as ações dos subsistemas motivacional e do *schemata* da leitora-agente, sensíveis e responsivos aos estímulos externos e internos do SAC da leitura (temática do texto), continua influenciando marcadamente a dinamicidade entre os outros dois subsistemas: o da CLC, por meio do uso de elos de coesão e de coerência textuais, e o da metacognição, com a prática da autorregulação do seu processamento leitor na otimização da compreensão do texto.

A seguir, analiso os registros refratados pela face do cristal correspondente ao protocolo verbal reflexivo (PVr) da leitora-agente Catarina.

#### 4.2.2 PVr da leitora-agente Catarina

Por encontrar-me no âmbito do *continuum* entre a categoria de OP passiva, configurada por meio dos registros das minhas NC e NCr (cf. 3.3.2.2) e a moderada, caracterizada pela utilização dos demais instrumentos de coleta, isto é, as ES e os PVc (KAWULICH, 2005), decido pela realização do PVr de ambas as leitoras-agentes (ERICSSON; SIMON, 1980; COHEN, 2013) imediatamente após a finalização da atividade dos seus respectivos PVc.

No caso de Catarina, minha decisão está orientada por duas finalidades: primeiramente, a de que a própria leitora-agente identifique os elementos intervenientes no processamento da sua leitura, de modo a complementar a coleta de registros que viabilizem a posterior análise e interpretação da evolução da sua CLe fractalizada, por meio da cristalização com os demais dados analisados, provenientes dos registros refratados pelas faces do cristal representadas pelas ES, pelas NC, pelas NCr, pela OP e pelo PVc. Em segundo lugar, a de averiguar se o subsistema estratégico dos recursos visuais não verbais do texto não exerceu influência no processamento da leitura realizada por Catarina, haja vista o contraste entre o fato de não haver menção à sua utilização durante a realização do PVc e a minha assertiva acerca da sua importância no processo de compreensão leitora.

Desse modo, com o intuito de investigar a existência de prováveis correspondências entre os subsistemas por mim observados e os assinalados pela leitora-agente, inicio o PVr, solicitando-lhe a identificação de elementos que, na sua percepção, destacam-se na otimização do processamento da sua leitura em ELE. Como, nesse momento, a expressão facial de Catarina sugere certa incompreensão, forneço-lhe alguns exemplos, com base nos aportes teóricos que sustentam a categorização dos subsistemas referenciados nesta dissertação (cf. seção 3.4 do capítulo metodológico), entre eles, Grellet (1981), Oxford (1990); Kern (1994); Almeida Filho (1995), Camorlinga (1997), Falcão (1997), Leffa (1999, 2016), Masgoret e Gardner (2003); Meurer (2008); Antonio (2010); Paiva (2011), Silva e Caria Filho (2016) e Zainal (2003).

Entre os subsistemas elencados, reporto-me aos da CLC, referente às estruturas linguísticas da L-alvo, dos recursos visuais não verbais, da motivação gerada pelo tema abordado, do conhecimento prévio a respeito do autor e do seu estilo literário, além do próprio estado de ânimo da leitora-agente no momento da sua leitura, deixando-a, igualmente, à vontade para apontar quaisquer outros fatores dos quais ela tenha lembrança e acredita haverem

influenciado o processamento da sua leitura em ELE. Catarina reconhece a contribuição parcial de cada um dos subsistemas supracitados, atribuindo a sua dificuldade de compreensão e o sentimento de cansaço no processamento da leitura da primeira parte do texto à presença de um excesso de informações desconectadas:

[53] [...] eu realmente achei cansativo ficar com aquele bando de informação que não tava levando muito a lugar nenhum, e que, no final das contas, também não levou a lugar nenhum porque a segunda parte do texto não faz referência nenhuma. (PVr, 19/06/2017, CATARINA)

Na visão de Catarina, o processamento da leitura da segunda parte do texto apresenta uma melhora no seu desempenho leitor devido à relação entre a identificação do tópico com as suas próprias experiências. Ela descarta que haja ocorrido influência do desconhecimento de léxico novo em ELE, assegurando que esse evento não se constitui em fator interveniente no referido processo. Em relação à sua bagagem cultural acerca da biografia do autor, ela acredita que tal elemento consiste em um detalhe de interesse puramente pessoal, não interferindo, de maneira geral, na fluidez da leitura. Decido, então, investigar mais a fundo a visão da leitora-agente acerca da possível não interveniência, no processamento da sua leitura em ELE, da ação do subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), associado à questão autoral mencionada: indago-lhe acerca da possibilidade de que o seu conhecimento em relação ao escritor colombiano não lhe criara uma identificação pessoal com o tema do texto, a ponto de envolvê-la prontamente em sua leitura. Catarina responde afirmativamente, porém ressalta:

[54] C.: Cria, criou, sim, mas eu não imaginava que a segunda parte do texto fosse dessa forma. Eu imaginava que seria só algo mais referente à comemoração dos cinquenta anos, que ia ficar falando em torno do livro, falando sobre os personagens (+) uma coisa bem focada só nessa comemoração, mas não é isso que o texto faz. Acho que por isso é que a segunda parte foi mais interessante, foi mais fluida também.  
P.: Você chegaria a dizer que essa segunda parte te surpreendeu?  
[55] C.: Eu diria que sim, porque eu realmente não esperava (+). Pra mim, ia ficar só (+) naquele mundozinho mágico dele e foi exatamente o contrário, trouxe o tapa na cara. (PVr, 19/06/2017, CATARINA)

A cristalização dos dados a partir dos registros coletados no âmbito da ecologia dos agentes e com o apoio dos PVc e PVr de Catarina, sugere fortemente a manifestação da influência da ação do seu subsistema motivacional na interação estabelecida, até esse momento, com os subsistemas do *schemata*, da metacognição e da CLC. Esse fenômeno reflete-se no seu desinteresse inicial pela leitura do texto em ELE e exterioriza-se, por exemplo, por meio da ação de descarte do léxico desconhecido na L-alvo e pela dificuldade no estabelecimento de cadeias referenciais nos níveis lexical, frasal e contextual (FALCÃO, 1997).

Os dados analisados assinalam, ainda, a emergência do subsistema do cansaço, acentuando a força de atração de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) praticada pela ação do subsistema motivacional sobre a interação entre os subsistemas da CLC em ELE e o da metacognição, ao longo do processamento da leitura da primeira parte do texto (1º§ ao 4º§). Refiro-me ao incremento dessa força de atração, tendo em vista a cristalização dos dados, provenientes da análise da ecologia dos agentes e dos registros coletados com o apoio do seu PVc, apontar para a inação da leitora-agente no âmbito das inferências lexicais, levando-a, conseqüentemente, a descartar o vocabulário desconhecido na L-alvo, em favorecimento da compreensão global do texto.

Por outro lado, no processamento leitor da segunda parte do texto, torna-se evidente a transformação circunstancial de aspectos atitudinais, afetivos e cognitivos promovida, a meu ver, pelo subsistema motivacional de Catarina (MASGORET; GARDNER, 2003): a ativação imediata do seu subsistema do *schemata* afetivo e de mundo (FULCHER; DAVIDSON, 2007; MEURER, 2008), em relação à temática apresentada no texto, naquele momento, a conduz à realização de uma leitura, nas suas palavras, mais interessante e fluida (cf. [52] PVr, 19/06/2017, CATARINA; [54] PVr, 19/06/2017, CATARINA).

O elemento surpresa no processamento da sua leitura, o denominado “tapa na cara” (cf. [45] PVr, 19/06/2017, CATARINA; [55] PVr, 19/06/2017, CATARINA), desvela-se como um atrator caótico nesse momento. Reconheço que, apesar de havê-lo interpretado inicialmente como tal, reconsiderarei a minha análise e o recategorizei como atrator cíclico para o SAC da leitura em ELE de Catarina, durante a realização do seu PVc. No entanto, nesse momento da minha análise, admito que ele apresenta, de fato, uma força de atração mais intensa e que, possivelmente, tenha subsidiado a compreensão leitora de Catarina, uma vez que a cristalização dos dados refratados pela face do cristal da ES aponta ser considerável o seu desinteresse pela língua espanhola, assim como pela leitura nessa L-alvo.

A análise dos dados provenientes da refração dos registros coletados a partir do PVc de Catarina sugere que a ação do subsistema da tradução não emerge na interação que mantém com o da CLC no processamento inferencial do vocabulário desconhecido em ELE. Embora a análise dos dados cristalizados referentes à ecologia dos agentes desvele a utilização usual desse subsistema como uma das estratégias de leitura de Catarina na otimização da sua compreensão leitora, ao longo da realização do seu PVc, não observo a sua utilização, tampouco a menção ao uso desse recurso no processamento da sua compreensão textual durante a realização do PVr. Dessa forma, a cristalização dos dados a partir da análise dos registros refratados pelas cinco faces do cristal (ES, OP, NC, PVc e PVr) sugere a ação interventiva de outro subsistema, a dos

objetivos de leitura, na interação mantida com os subsistemas da CLC, do *schemata* e da motivação, conforme exponho na análise realizada do processamento da leitura do segundo parágrafo do texto em questão (cf. seção 4.2.1 deste capítulo).

Em relação aos elementos pertinentes à organização retórica do texto (ANTONIO, 2010), Catarina declara não atentar na fonte nem no autor previamente à leitura de um texto autêntico. Em se tratando da leitura do título e do subtítulo, a leitora-agente afirma:

[56] Eu não tenho o costume de ler o título de nada (+), se eu leio o título e acho meio (+) ((expressão depreciativa)), depois eu leio (+), eu posso ler depois. (+) Eu imaginei que seria um texto mais, mais eh (+) sei lá, jornalístico, alguma coisa assim, mas, aí, eu pensei, lendo o título, como já é uma coisa que eu não faço, vai que eu já acho que é muito ruim, já vou ler de má vontade. (PVr, 19/06/2017, CATARINA)

Contudo, acerca do subtítulo *Un baño de realidad*, que encabeça o lide anterior a segunda parte do texto, Catarina afirma ter se apoiado em sua leitura para levantar hipóteses acerca do tema a ser tratado na sequência posterior dos parágrafos. Ainda que os dados cristalizados a partir dos registros coletados com o apoio da ES sugiram que a ação do subsistema estratégico da organização retórica do texto se faz presente no processamento da leitura detalhada do mesmo, eu não percebo a sua atuação no momento inicial da sua leitura.

A análise dos dados provenientes dos registros coletados com o apoio do seu PVr sugere que, possivelmente, a influência da interação entre os subsistemas da motivação, da metacognição, dos objetivos e das estratégias de leitura tenha contribuído para a não percepção da atuação do subsistema da organização retórica do texto ao longo da atividade do PVc de Catarina: como a finalidade da leitora-agente consiste em compreender o texto de maneira global, sem deixar-se afetar pela sugestão proveniente da informação contida no título, ela avalia o melhor recurso a ser adotado e opta pelo imediato descarte desse elemento estrutural.

Na minha análise, tal fenômeno consiste em um dado que emerge da dinamicidade e da maleabilidade dos processos interacionais entre os subsistemas supracitados, em função da sua abertura e da sua sensibilidade ao *feedback*. A afirmação de Catarina de que a leitura prévia do título pode colocar o processamento do texto em risco sugere, a meu ver, que o seu subsistema metacognitivo age sobre o subsistema estratégico da organização retórica do texto no sentido de neutralizar parcialmente a sua ação em função da possibilidade da sua interferência na ação do subsistema motivacional da leitora-agente, atribuindo-lhe, assim, uma conotação retrativa e provocando a emergência de dificuldades na compreensão textual.

A meu ver, nesse contexto específico, a ação do subsistema metacognitivo exerce função decisiva na trajetória percorrida pela CLe fractalizada de Catarina, configurando-se em

atrator de ponto fixo sobre a ação do subsistema estratégico da organização retórica do texto, com vistas a beneficiar a ação do subsistema motivacional, a qual, por sua vez, representa uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) para o seu SAC da leitura em ELE. Dessa forma, caracteriza-se, na minha interpretação, o laço causal, ou a estrutura de *feedback* que, na visão de Palazzo (2004) determina a circularidade do comportamento dos sistemas complexos, como o da CLe fractalizada no estudo apresentado nesta dissertação.

Com referência à utilização das ilustrações como estratégia de leitura na otimização do processo de compreensão textual, Catarina alega tampouco realizá-la, em função da sua falta de hábito em ler textos que contenham esses recursos visuais não verbais. Cabe lembrar que o texto utilizado para a realização do seu PVc apresenta duas imagens em sua composição: a primeira é completamente ignorada por Catarina durante a realização de ambos os PV; a segunda é observada por ela logo após à finalização da leitura do texto, ainda durante o PVc, dado revelado por meio da análise dos registros coletados a partir do seu PVr. Nesse momento, embora a leitora-agente a associe à questão da realidade concreta de *Macondo*, como uma representação visual do conteúdo expresso no texto em questão, não observo a sua utilização como estratégia de leitura ao longo da realização do processamento do mesmo.

Cabe salientar que, durante a realização do PVr, Catarina repara na relação existente entre as duas imagens e constrói uma associação coerente de sentidos, estabelecendo uma síntese da ideia central do assunto abordado no texto. Na sua interpretação, enquanto a primeira ilustração remete ao realismo mágico (capa do livro *Cien años de soledad*), a segunda diz respeito às condições reais da região de *Macondo* (placa em meio de uma plantação), configurando-se como representação do eixo temático do texto, quer dizer, a contraposição entre ficção e realidade.

À luz da TC, observo, uma vez mais, a marcada influência da ação do subsistema metacognitivo ao longo do processamento da leitura em ELE: a lucidez com que Catarina, no seu PVr, reconstrói os sentidos na associação entre as duas ilustrações e a sua correlação com a temática principal do texto, reflete, nesse momento do processamento da sua leitura, a ação diferenciada do seu subsistema metacognitivo. Ao responder aos estímulos oriundos das ilustrações em questão e ao momento vivenciado na realização do PVr, a interação desse subsistema com o das estratégias de leitura se desvela, a meu ver, por meio das ações da leitora-agente em avaliar as cadeias referenciais semânticas em dois níveis: o contextual, pela integração das ilustrações com fragmentos do texto referentes às noções de realidade e ficção trazidas pela reportagem; e o textual, por intermédio da aplicação do seu conhecimento de mundo ao conteúdo apresentado no texto (FALCÃO, 1997). A execução dessas ações, por sua

vez, é viabilizada pela utilização de estratégias cognitivas, recursos que propiciam a compreensão leitora do texto lido (OXFORD, 1990).

A seguir, passo à identificação e à caracterização dos subsistemas complexos que conformam a CLe fractalizada da leitora-agente Catarina, para, em seguida, apresentar a análise das interações estabelecidas entre eles, a partir da qual delinea-se o seu padrão de comportamento no decurso do processamento da leitura do texto em ELE, respondendo, dessa forma, as três perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação.

#### 4.2.3 CLe fractalizada em ELE da leitora-agente Catarina: subsistemas constitutivos

A seguir, exponho os resultados da análise da cristalização dos dados a partir da ecologia da leitora-agente Catarina e dos seus respectivos PVc e PVr, com a finalidade de responder a primeira pergunta de pesquisa:

- 1) Dado um determinado contexto, à luz da TC, quais subsistemas conformam a CLe fractalizada?

Na conformação geral da CLe fractalizada da leitora-agente Catarina ao longo do processamento da sua leitura em ELE, identifico a presença de um total de quatorze subsistemas: onze recursivos aos dos seus SAC da ASL e da leitura em ELE e três emergentes do contexto de pesquisa, sendo dois oriundos da análise dos dados originados a partir dos registros coletados por meio do PVc e um, com o apoio do PVr (QUADRO 9).

Quadro 9 - Conformação da CLe fractalizada da leitora-agente Catarina

Subsistemas recursivos (SAC da ASL, da leitura/ELE)	Subsistemas emergentes (contexto de pesquisa)
da motivação	do gênero textual (PVc)
do <i>schemata</i> de mundo	dos objetivos de leitura (PVc)
do <i>schemata</i> afetivo	do cansaço (PVr)
da atenção	
da CLC (em ELE)	
da metacognição	
<i>skimming</i>	
<i>scanning</i>	

das estratégias de leitura
da organização retórica do texto
da ansiedade (debilitadora)

Fonte: a autora

Na minha análise, o subsistema motivacional da CLe de Catarina exerce função fundamental nos processos interacionais estabelecidos com todos os demais subsistemas ao longo de todo o processamento da leitura, apresentando dois aspectos atitudinais básicos: ora retrativo, marcado pelo seu desinteresse pela prática leitora em ELE, ora proativo, fomentado pelo gosto manifestado pela leitora-agente em relação ao tema abordado no texto. Em outras palavras, é possível referir-se à presença de um *continuum* entre a natureza extrínseca desse subsistema, caracterizada pela leitura desinteressada de Catarina, influenciada, igualmente, pela ação do subsistema do cansaço, conforme aponta a análise dos dados provenientes da refração dos registros pela face do cristal representada pelo PVr, e intrínseca (RYAN; DECI, 2000), a partir da sua identificação com o cunho social da temática textual, momento em que ela passa a processar a leitura de maneira mais prazerosa.

O subsistema do *schemata* apresenta-se igualmente caracterizado em duas vertentes: na do conhecimento prévio da L-alvo e de mundo da leitora-agente (MEURER, 2008), e na da afetividade (FULCHER; DAVIDSON, 2007), representada pela influência de memórias e experiências passadas, cuja interação, a meu ver, reflete-se, claramente, no decurso do processamento da leitura do texto em ELE. O subsistema da atenção, por sua vez, encontra-se atrelado aos dois subsistemas supracitados, variando seu gradiente conforme os novos movimentos interacionais estabelecidos entre esses três subsistemas.

O subsistema da CLC destaca-se por meio das relações referenciais que Catarina (re)constrói, dialogando com o texto tanto de modo ascendente, quanto descendente (ZAINAL, 2003). Em relação à primeira categoria, o processamento da sua leitura engloba os quatro níveis apontados por Falcão (1997): o lexical, o frasal, o contextual e o textual. Já o modelo descendente (ZAINAL, 2003) se manifesta pela utilização do seu subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) e pela formulação e testagem de hipóteses por meio de estratégias de leitura (LEFFA, 1999; CRUZ; ESCUDERO, 2012). Cabe assinalar, ainda que, ao longo do processamento do texto em ELE, a leitora-agente, constantemente salienta a conexão entre a leitura que realiza e a realidade vivida por ela, expressando traços característicos do modelo sociointeracional (LEFFA, 1999; KLEIMAN, 2004) no seu SAC da leitura em ELE.

O subsistema das estratégias de leitura, por seu turno, caracteriza-se, no meu entendimento, por duas das três categorias assinaladas por Oxford (1990), as cognitivas e as mnemônicas, contempladas por meio da sua interação com o subsistema da organização retórica do texto, como, por exemplo, na realização de marcações textuais para o estabelecimento de referenciais semânticos no processo de compreensão do texto escrito em ELE e na leitura do subtítulo do lide do quinto parágrafo, momento em que Catarina desvela sua estratégia para antecipar o assunto tratado nos fragmentos subsequentes no decurso do processamento da sua leitura.

Cabe assinalar, ainda, que as ações desse subsistema se encontram em interação constante com outros dois subsistemas estratégicos: o dos objetivos de leitura, dado que Catarina atenta sempre na compreensão geral do que lê, utilizando-se, preponderantemente, da técnica de *skimming* do texto, e o do gênero textual, haja vista o seu imediato reconhecimento logo no início do PVc, o que, de certa forma, contribui para o planejamento e as escolhas das estratégias mais adequadas para a otimização da leitura.

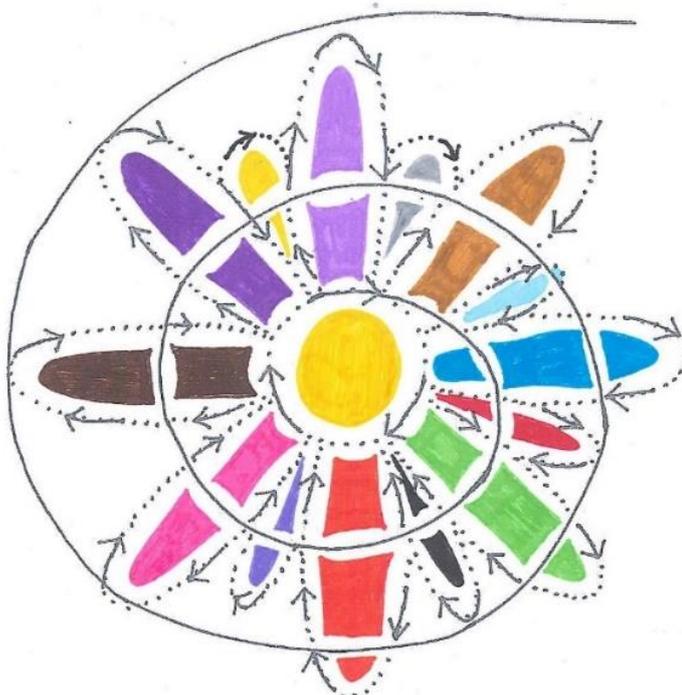
O subsistema da ansiedade configura-se por meio do seu aspecto relativamente debilitador, associado a sentimentos de desconforto, insegurança, apreensão e dúvida (SELLERS, 2000) e à noção de perda da face (GOFFMAN, 1967), o que leva a interferências no processamento da sua leitura. Refiro-me à ideia de relativização da sua influência retrativa, dado que esse fator não chega a impedir a leitura de Catarina durante a realização do seu PVc.

O subsistema da metacognição mostra-se, por sua vez, variável segundo as duas perspectivas propostas por Ribeiro (2003): na perspectiva do conhecimento sobre o conhecimento, observo que, ao processar a leitura do texto em questão, Catarina possui consciência dos processos que necessita realizar para compreendê-lo; no que diz respeito à autorregulação, noto que ela sabe avaliar a execução da tarefa leitora, ainda que nem sempre realize as correções necessárias.

A Figura 9, a seguir, ilustra a conformação da CLe fractalizada da leitora-agente Catarina a partir da tensão dinâmica entre seus quatorze subsistemas constitutivos, identificados no decurso do processamento do texto em ELE. A proposta da sua representação imagética fractalizada consiste no desvelamento da dinamicidade das inter-relações entre os subsistemas que a constituem (cada qual retratado por uma pétala), representada por muitas setas que apontam em diversas direções, sugerindo, igualmente, o seu movimento heterárquico. As fronteiras pontilhadas que delineiam cada subsistema assinalam tanto a sua permeabilidade, isto é, a sua abertura e a sua sensibilidade aos estímulos externos e internos do SAC da leitura quanto a sua suscetibilidade às influências exercidas sobre e sofridas por eles nos processos

interacionais estabelecidos durante o ato de ler, o que, aliado aos demais atributos próprios dos SAC, desencadeia os movimentos que caracterizam a evolução do comportamento da CLe ao longo do processamento do texto na L-alvo. Os distintos tamanhos das pétalas, por sua vez, sugerem os momentos de expansão e de retração das ações empreendidas pelos subsistemas no referido processo. Já o círculo amarelo, ao centro, simboliza o texto, em cujo processamento evolui a CLe fractalizada.

Figura 9 - Representação fractal da CLe da leitora-agente Catarina



Fonte: a autora

**Legenda:**Sistema das atitudes:

	Subsistema da atenção
	Subsistema do cansaço
	Subsistema da motivação
	Subsistema da metacognição
	Subsistema da ansiedade facilitadora
	Subsistema da ansiedade debilitadora

Sistema dos conhecimentos:

	Subsistema <i>skimming</i>
	Subsistema <i>scanning</i>
	Subsistema da tradução
	Subsistema da CLC em LM
	Subsistema da CLC em ELE
	Subsistema do gênero textual
	Subsistema do <i>schemata</i> afetivo
	Subsistema do <i>schemata</i> de mundo/língua
	Subsistema das estratégias de leitura
	Subsistema da oralização da leitura
	Subsistema dos objetivos de leitura
	Subsistema dos recursos visuais não verbais
	Subsistema da organização retórica do texto

A seguir, a fim de responder a minha segunda pergunta de pesquisa, sintetizo a análise dos processos interacionais observados entre os subsistemas constitutivos da CLe fractalizada.

#### **4.2.4 CLe fractalizada da leitora-agente Catarina: interações entre subsistemas**

Nesta seção discuto sucintamente as inter-relações dinâmicas estabelecidas entre os subsistemas identificados na composição da CLe fractalizada da leitora-agente Catarina, visando a delinear a evolução do padrão do comportamento dessa competência no decurso do processamento da leitura do texto em ELE, em resposta a segunda pergunta de pesquisa:

- 2) Como se caracteriza a interação entre os subsistemas identificados na pesquisa relatada nesta dissertação?

Observo que a interação entre um maior número de subsistemas da CLe fractalizada de Catarina ocorre ao longo do processamento da leitura da primeira parte do texto (1º§ ao 4º§). Por meio da cristalização dos dados originados a partir da refração dos registros pelas faces do

crystal representadas pela ecologia dos agentes e pelos PV, percebo a emergência, no próprio contexto de pesquisa, de um dos primeiros subsistemas apontados pela leitora-agente como facilitadores da sua compreensão leitora, o do gênero textual.

Desse modo, noto que a primeira interação que parece estabelecer-se como característica do padrão de comportamento da CLe fractalizada de Catarina ocorre entre cinco subsistemas: o metacognitivo, por meio da avaliação dos recursos que lhe facilitam a leitura; o do *schemata* afetivo e de mundo, agindo diretamente sobre o subsistema motivacional, criando uma predisposição para o processamento da leitura, em virtude do conhecimento e do seu gosto pela literatura do escritor colombiano; o das estratégias de leitura e o da organização retórica do texto, uma vez que o seu conhecimento acerca das características do gênero textual *artigo de jornal eletrônico*, sugere-lhe a possibilidade de uma leitura mais fluida, segundo a sua visão.

Ao iniciar o processamento da leitura do texto em ELE, observo, como mencionado acima, que a ação do seu subsistema motivacional, sensível ao *feedback* dos subsistemas com os quais interage, sofre influência dos subsistemas do gênero textual e do *schemata*, porém, relativamente retraída, a meu ver, pela ação do subsistema da CLC em ELE, o qual passa, naturalmente, a participar da inter-relação dinâmica complexa que, nesse momento, sugere caracterizar o comportamento da sua CLe durante o processo de compreensão textual.

Embora, à primeira vista, possa parecer contraditória, essa característica do comportamento da CLe fractalizada de Catarina encontra justificativa no seu delineamento à luz da TC. Sensível às condições iniciais do SAC da ASL e da leitura, o subsistema motivacional da leitora-agente ativa-se de maneira pró-ativa pela recursividade acional do seu subsistema do *schemata*, visto que dados cristalizados provenientes da análise dos registros coletados por meio da ES desvelam o gosto da leitora-agente pelo estilo de texto do escritor García Márquez.

Por outro lado, as dificuldades encontradas por ela ao estabelecer relações de coesão e coerência textuais entre alguns enunciados do texto em ELE parecem desanimá-la, intervindo diretamente nas ações do seu subsistema da CLC. Além disso, identifico que a essa situacionalidade do processamento da leitura do texto em ELE, alia-se a emergência do subsistema do seu cansaço diante do que ela considera um “excesso de informações que não levam a lugar nenhum” (cf. [53] PVr, 19/06/2017, CATARINA).

Dessa forma, a intervenção, por seu turno, desse subsistema emergente do contexto de pesquisa na interação estabelecida com os demais subsistemas mencionados, a meu ver, sugere implicar uma atitude resistente a um processamento mais compreensivo da leitura, haja vista os descartes das palavras desconhecidas em ELE, realizados pela leitora-agente. No meu

entendimento, esse processo parece intervir sobre a ação do seu subsistema motivacional que, marcado pelo cansaço e pelo desânimo de Catarina, tem a sua atuação retraída nesse momento do processamento das informações do texto escrito.

Durante o processamento da leitura do segundo parágrafo, emerge do contexto de pesquisa o subsistema dos objetivos de leitura. Atuando como bússola na conduta leitora de Catarina, esse subsistema torna-se critério direcionador para que o subsistema metacognitivo acione as estratégias de leitura no processamento da compreensão do texto. A sensibilidade do subsistema dos objetivos de leitura às condições iniciais da ecologia da leitora-agente Catarina esclarece esse fenômeno: a análise dos registros refratados pela face do cristal da ES desvela a natureza estratégica da atitude da leitora-agente em função do seu interesse pessoal diante do texto em ELE (cf. [14] ES, 29/05/2017, CATARINA).

Por outro lado, a análise que realizo dos dados originados a partir da coleta de registros provenientes do PVc sugere que esse mesmo aspecto estratégico da sua atitude leitora motiva-se pela emergência desse subsistema no contexto de pesquisa, tendo em vista a associação estabelecida por Catarina entre o descarte do léxico desconhecido em ELE e a finalidade da atividade leitora que realiza por intermédio do PV (cf. [40] PVc, 19/06/2017, CATARINA).

No decorrer da leitura do terceiro e quarto parágrafos do texto, o subsistema da CLC em ELE sofre nova influência, agora por parte do seu subsistema metacognitivo: apesar das dúvidas de significado em relação aos vocábulos *arroyo* (1.6 do 2º§) e *gutural* (1. 3 do 4º§), a leitora-agente avalia que esse conhecimento não se mostra significativo para a compreensão global do texto, dado que ela, predominantemente, utiliza-se da estratégia de leitura *skimming* para alcançar essa finalidade no seu processo de compreensão leitora.

O subsistema da ansiedade emerge na interação supracitada quando Catarina expressa insegurança acerca da referência semântica textual do nome *Carlos Nelson Noches* (1.1 do 2º§): nesse momento, parece-me que ela se inquieta diante da possibilidade de que a sua compreensão não esteja a contento, isto é, não corresponda ao que eu, pesquisadora, deveria esperar como padrão de correção. Esse subsistema, por sua vez, chama à interação o subsistema da atenção que atua dinamicamente com os subsistemas da metacognição, dos objetivos e das estratégias de leitura, em função da obtenção da compreensão global do texto, finalidade a que se propõe a leitora-agente, com o apoio da utilização da estratégia de *skimming* no processamento das informações do texto em ELE.

A inter-relação dinâmica entre esses cinco subsistemas acaba influenciando a ação do subsistema da CLC em ELE, em razão de a leitora-agente descartar a busca pelo significado

dos dois vocábulos desconhecidos na L-alvo, fato que, por seu turno, parece ser retroalimentado pelo próprio subsistema motivacional, resistente em relação à L-alvo.

O subsistema motivacional de Catarina volta a se fortalecer no decorrer da leitura do *lide* do quinto parágrafo do texto em vista da questão da interação (relação entre ficção e realidade), suscitada pela leitora-agente como ponto principal de otimização da sua leitura em ELE. A inter-relação dinâmica e imediata entre o seu subsistema motivacional e o do *schemata* afetivo sugere favorecer, e acredito, igualmente, manter o comportamento estável da CLe fractalizada no intuito de levar a leitora-agente a concluir, compreensivamente, a leitura dela.

Essa assertiva se pauta na expansão da ação do subsistema da CLC em ELE diante da palavra *cartel* (1.4 do 7º§): observo maior quantidade de marcações no texto, como forma de representação das cadeias referenciais responsáveis pela arquitetura semântica do mesmo, tais como as realizadas nos enunciados *Bienvenidos al verdadero Macondo* (1.5 do 7º§); *calles sin asfaltar* (1.1 do 8º§) e *Macondo real* (1.6 do 8º§).

No sexto parágrafo, noto uma certa recursividade do aspecto interacional, pertinente aos dois primeiros parágrafos do texto, na interação entre as ações dos subsistemas motivacional, metacognitivo, das estratégias de leitura e da CLC em ELE. Percebo, novamente, a presença de dificuldades no estabelecimento da arquitetura semântica do texto, pois, o desconhecimento da intertextualidade presente nesse fragmento alia-se à nova dúvida referencial em relação ao nome *El Heraldo de Barranquilla* (1.2 do 6º§) (cf. [48] PVc, 19/06/2017, CATARINA).

Nos dois últimos parágrafos, o processamento do texto se faz de forma mais célere devido, uma vez mais, à sensibilidade da interação, entre os demais subsistemas envolvidos, à influência proativa da ação do subsistema do *schemata* afetivo, isto é, o *link*, na concepção de Catarina, entre a leitura que realiza e as suas próprias vivências.

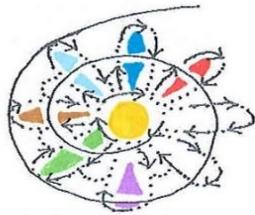
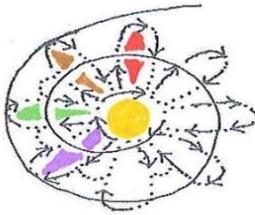
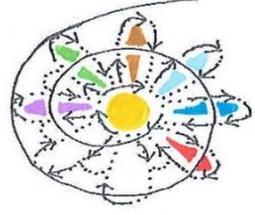
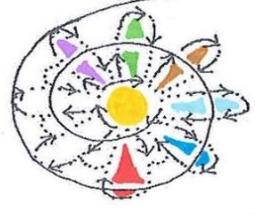
Diante do exposto, noto que as influências exercidas pelos subsistemas analisados, nas interações que estabelecem, variam de acordo com a situacionalidade do processamento da leitura, alternando-se todo o tempo, ora expandindo-se ou potencializando-se, ora retraindo-se ou desacelerando as ações nos processos inter-relacionais dinâmicos dos quais participam, delineando e caracterizando, por conseguinte, o movimento da CLe fractalizada, sugerindo fortemente a presença da característica heterárquica (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) entre os movimentos dos subsistemas que a conformam e que delineiam a trajetória do seu padrão de comportamento.

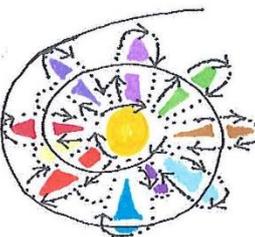
A seguir, apresento o quadro representativo da dinamicidade do movimento da CLe fractalizada de Catarina, com base na análise dos processos interacionais entre os seus

subsistemas constitutivos, identificados no decurso do processamento do texto em ELE (PVC) e logo após a sua leitura (PVR).

Quadro 10 - Composição interacional da CLe fractalizada de Catarina

Texto autêntico (PVC)	Subsistemas em interação	Representação fractal da CLe
Título / subtítulo / 1ª ilustração	X	X
1º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/lingua)</li> <li>· do <b>gênero textual</b></li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· <i>skimming</i></li> <li>· <i>scanning</i></li> </ul>	
2º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· da atenção</li> <li>· <i>skimming</i></li> <li>· dos <b>objetivos de leitura</b></li> <li>· da ansiedade (debilitadora)</li> </ul>	
3º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· dos objetivos de leitura</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· <i>skimming</i></li> </ul>	
4º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· dos objetivos de leitura</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· <i>skimming</i></li> </ul>	
Lide do 5º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (afetivo/mundo)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> </ul>	

5º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (afetivo/mundo)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> </ul>	
6º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· das estratégias de leitura</li> </ul>	
7º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (afetivo/mundo)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> </ul>	
8º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (afetivo/mundo)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> </ul>	

Texto autêntico	Subsistemas em interação	Representação fractal da CLe
PVr	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (afetivo/mundo)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· <b>do cansaço</b></li> <li>· dos objetivos de leitura</li> <li>· organização retórica do texto</li> <li>· recursos visuais não verbais</li> </ul>	

Fonte: a autora

No Quadro 11, a seguir, por meio da digitalização do *QR Code*, disponibilizo a visualização da representação dinâmica da sequência de movimentos da CLe fractalizada de Catarina ao longo do processamento da leitura em ELE, resultado da cristalização dos dados a partir da análise dos registros refratados pelas faces do cristal, representadas pelos quatro

instrumentos de coleta (ES, OP, NC e PV) e de suas respectivas modalidades, utilizados na pesquisa que integra esta dissertação.

Quadro 11 - Representação dinâmica dos movimentos da CLe fractalizada de Catarina



Fonte: a autora

Na próxima subseção, com a finalidade de responder a minha terceira pergunta de pesquisa, discuto as noções de *pontos críticos* e de *limite do caos*, características do padrão de comportamento da CLe fractalizada. Em seguida, analiso o comportamento da CLe de Catarina e delinuo o seu padrão de comportamento ao longo do processamento da leitura em ELE.

#### 4.2.5 Pontos críticos: conceito e caracterização da noção de limite do caos

À luz da TC, a noção de ponto crítico (GLEICK, 1987) é concebida como limite do caos<sup>79</sup> e refere-se a uma “fase de transição em que a estabilidade cede espaço à criatividade e à transformação” (PAIVA, 2009). De acordo com Oekerman (1997), o ponto crítico corresponde a um estado de tensão dinâmica dos SAC, momento em que o sistema opera em uma “zona estreita entre a ordem [estabilidade] e o caos [imprevisibilidade]”, caracterizada pelo risco, pela experimentação e pela inovação, beneficiando-se da emergência de um novo padrão de comportamento (OEKERMAN, 1997, p. 222). No caso do SAC da ASL, o limite do caos denota o ponto em que o “aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles”, o que contribui para a própria evolução desse SAC (PAIVA, 2009, p. 194).

Nesta dissertação, assumo que a noção de limite do caos (cf. 2.1.1 do capítulo 2) se refere à emergência dos momentos representativos de possibilidades de mudança do SAC da leitura do leitor-agente, estabelecida no *continuum* do marco processual da leitura, isto é, na tensão dinâmica que caracteriza as diversas e múltiplas interações que o leitor-agente pode estabelecer com o texto, por intermédio do comportamento da sua CLe fractalizada. Nesse

<sup>79</sup> Waldrop (1993) afirma que a expressão, também conhecida como “beira do caos”, foi cunhada por Langton. Para mais informações, consultar o autor (1993) nas referências.

*continuum* consideram-se as influências exercidas tanto pelas características das condições iniciais do leitor-agente e pela bacia de forças de atração emergente dos processos interacionais inerentes às ações dos subsistemas que compõem a sua CLe fractalizada, quanto pelos elementos contextuais intervenientes no processamento da leitura na L-alvo que realiza o próprio leitor-agente, como, por exemplo, as condições físicas do ambiente onde se encontra, entre elas, ruídos, temperatura e, até mesmo, a sua própria acomodação ao realizar a atividade leitora.

Nessa perspectiva, o limite do caos, na minha interpretação, corresponde à iminência da ocorrência de transformações no padrão de comportamento da CLe fractalizada no *continuum* que caracteriza o processamento da leitura do texto em ELE pelas leitoras-agentes participantes da pesquisa relatada nesta dissertação. Dessa forma, por meio da cristalização dos dados, analiso a natureza das forças de atração que intervêm nesse processo e a sua contribuição para a caracterização da evolução da trajetória percorrida pela CLe fractalizada.

#### **4.2.5.1 CLe fractalizada da leitora-agente Catarina: pontos críticos e limite do caos**

Diante do exposto, identifico um total de cinco pontos críticos ao longo do processamento da leitura de Catarina. Na minha análise, o primeiro ponto crítico corresponde à dificuldade da leitora-agente em estabelecer as cadeias referenciais adequadas a fim de identificar as vozes discursivas presentes, sobretudo, na primeira parte do texto (1º§ ao 4º§), sugerindo uma retração da ação do subsistema da CLC nesse momento do processamento da leitura. Por essa razão, a meu ver, esse fenômeno representa uma força de atração cíclica para o comportamento da sua CLe fractalizada, pois, apesar das lacunas existentes na compreensão leitora, dado que nem todas as relações referenciais foram devidamente aclaradas, a interação entre os subsistemas metacognitivo, dos objetivos e das estratégias de leitura que a compõem, nesse momento, viabiliza a compreensão global do texto por parte da leitora-agente, contribuindo para a manutenção da estabilidade do comportamento dessa competência na evolução do seu SAC da leitura em ELE.

O segundo ponto crítico diz respeito ao vocabulário desconhecido na L-alvo. Na minha interpretação, esse ponto representa forças de atração distintas para dois dos subsistemas que conformam a sua CLe fractalizada: para o da CLC em ELE, desempenha a função de atrator de ponto fixo, devido ao desconhecimento do significado das palavras em ELE; contudo, para o subsistema metacognitivo, configura-se como atrator cíclico, em virtude da ação do subsistema dos objetivos de leitura. Na minha análise, o julgamento da prescindibilidade da necessidade

do conhecimento do significado desses termos, desvela-se correto e eficaz para a otimização do processamento da leitura de Catarina, em função da finalidade da compreensão global do texto. Cabe ressaltar que esse duplo aspecto do *continuum* citado na subseção anterior encontra justificativa, à luz da TC, nos próprios princípios complexos de abertura e sensibilidade aos estímulos externos e internos tanto do SAC da leitura e do contexto em que ocorre a sua realização, quanto da responsividade dos subsistemas constitutivos da CLe ao seu *feedback*.

O terceiro ponto crítico consiste no momento em que emerge do contexto de pesquisa o subsistema da ansiedade debilitadora da leitora-agente, expressa na atitude de preocupação, receio e inquietação diante da possibilidade da perda da face na realização do PVc, retraindo, dessa forma, a ação da sua CLe durante o processamento da sua leitura em ELE. Na minha interpretação, a avaliação da análise dos dados a partir dos registros refratados pela face do cristal representada pelo PVc de Catarina sugere o caráter proativo da minha intercessão (cf. 4.2.1), o que configura esse ponto crítico como um atrator cíclico tanto para o comportamento da CLe fractalizada, quanto para o do SAC da leitura em ELE da participante da pesquisa que integra esta dissertação.

O quarto ponto crítico diz respeito ao momento da necessidade de uma nova relação referencial na construção de sentidos no texto: a relação entre os nomes de *Tim Buendía* (l.4 do 4º§) e de *Aureliano Buendía* (l. 4 do 6º§). Como a questão é resolvida parcialmente, uma vez mais, considero esse ponto como atrator cíclico para o comportamento da CLe fractalizada da leitora-agente, fazendo com que o SAC da leitura em ELE mantenha seu padrão estável de comportamento, em função da manutenção da finalidade de obtenção da compreensão global do texto por parte da leitora-agente.

O último ponto crítico consiste, a meu ver, no único que identifico como tipicamente característico da noção do limite do caos (GLEICK, 1987; OEKERMANN, 1997; PAIVA, 2009): trata-se do momento da leitura do lide do quinto parágrafo do texto, quando a leitora-agente se depara com o que chama de “tapa na cara” no leitor. Inicialmente, durante a realização do seu PVc, eu acredito estar diante da manifestação de um atrator caótico, em função da sua reação proativa em relação à temática abordada nesse fragmento do texto (cf. [45] PVr, 19/06/2017, CATARINA). A minha expectativa, nesse momento, é a de que ele potencialize o comportamento da sua CLe, modificando o percurso da sua trajetória, a ponto de repercutir na transformação do SAC da leitura em ELE.

Contudo, a sequência de ações da leitora-agente, ao longo da realização do seu PVc, leva-me a refazer a minha assertiva inicial, como exposto anteriormente nesta seção. Com a análise dos dados cristalizados a partir dos registros refratados pela face do cristal configurada

pelo seu PVr, concluo que esse ponto crítico se configura realmente como atrator caótico para a leitora, pois ela afirma se surpreender durante a leitura naquele momento, declarando o seu maior interesse pelo texto em ELE. Na minha interpretação, esse fato pode ser associado à observação da presença de uma maior quantidade de marcações textuais realizadas por ela ao longo do processamento das informações, a partir de então.

Na sequência, respondo a terceira pergunta de pesquisa norteadora da investigação que integra esta dissertação.

#### **4.2.6 CLe fractalizada de Catarina: padrão de comportamento**

A partir da interpretação das análises realizadas até esse momento, nesta seção, respondo a terceira pergunta da pesquisa relatada nesta dissertação:

- 3) A partir da análise das interações estabelecidas entre os subsistemas constitutivos da CLe fractalizada, qual o seu padrão de comportamento ao longo do processamento da leitura em ELE?

A interpretação da análise dos dados cristalizados, provenientes da refração dos registros pelas seis faces do cristal, representadas pelos quatro instrumentos de coleta de registros e por suas modalidades, utilizados na pesquisa que relato nesta dissertação, sugere fortemente que o padrão de comportamento da CLe fractalizada de Catarina se caracteriza pelo movimento heterárquico provocado pela tensão dinâmica entre os quatorze subsistemas identificados em sua composição ao longo do processamento do texto em ELE.

Observo que, durante quase todo o processamento da leitura, a sua CLe fractalizada apresenta padrão de comportamento predominantemente linear, tendo realizado a sua trajetória de maneira relativamente estável, com momentos de retração e de expansão, devido ao seu percurso por uma bacia de atratores, caracterizados, em sua maioria, em um *continuum* entre os de natureza fixa e cíclica, com a identificação da ocorrência de um atrator caótico.

O limite do caos no comportamento da CLe fractalizada da leitora-agente caracteriza-se pelo impulso ocasionado ao movimento desse sistema complexo, graças ao interesse despertado pelo cunho social do texto ao longo da leitura do lide do quinto parágrafo, o que, de certa forma, na minha interpretação, favorece sua compreensão leitora, contribuindo para a evolução da trajetória percorrida por sua CLe fractalizada, até então, e para a própria ressignificação da leitura do texto em ELE.

Na subseção subsequente, apresento os registros coletados por intermédio do PVc da segunda participante de pesquisa e analiso os dados a partir da sua cristalização com os emergentes da análise da ecologia dos agentes.

#### 4.2.7 PVc da leitora-agente Aysha

Início a atividade do PVc da participante de pesquisa Aysha, atendendo à sua solicitação prévia de empréstimo de um lápis. Enquanto realiza a leitura silenciosa do primeiro parágrafo do texto, ela o utiliza, movimentando-o linearmente ao longo dos enunciados que lê. Noto que Aysha marca dois vocábulos, destacando o subtítulo do texto com uma linha vertical a sua esquerda. A leitora-agente faz referência tanto a informações contidas no título do texto, onde sublinha a palavra *Macondo*, quanto em seu subtítulo, no qual se encontra destacada a palavra *cuna*, atribuindo-lhe o sentido de alcunha ou apelido do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Aysha afirma ter conseguido identificar apenas duas ideias iniciais:

[57] Pelo título aqui, não consegui entender tanta coisa. Eu consegui entender que falava sobre *Gabriel García Márquez* e sobre *Cien años de soledad*. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Pergunto-lhe, então, se a leitura do título não a auxilia na elaboração de hipóteses que antecipem a temática tratada no texto, ao que ela responde negativamente. Ao explicitar a sua dificuldade inicial, associando-a ao seu desconhecimento do sentido da palavra *Macondo*, Aysha busca, nas informações contidas no subtítulo e na legenda da primeira ilustração, alguma pista (con)textual que contribua para a otimização da sua compreensão leitora:

[58] [...] porque eu não sabia, inicialmente, o que que era Macondo [...], eu não sabia o que que era o subtítulo aqui, as legendas aqui /.../ tentei entender, mas, aí, eu fui pro texto, né, pro primeiro parágrafo e, aí, eu entendi melhor. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Percebo que, como o processamento textual em nível ascendente não parece apresentar-se satisfatório para a compreensão do texto, a leitora-agente recorre a outros dois níveis de processamento da informação: o contextual, na tentativa de integrar partes do texto, como o subtítulo e a primeira ilustração e atribuir sentido ao que lê, e o nível textual, em particular, na busca pela identificação de elementos referentes à proposição indicativa do tópico temático temporário, relativo ao assunto abordado no texto (FALCÃO, 1997).

Ao iniciar a realização do PVc de Aysha, em minhas NC, registro o que analiso, nesse momento, como a primeira inter-relação dinâmica emergente do comportamento da sua CLe

fractalizada: antes mesmo da leitura do primeiro parágrafo do texto, a solicitação do lápis e a sua utilização ao processar as informações contidas nos elementos organizacionais do texto, como título e subtítulo, sugerem ações simultâneas de oito subsistemas complexos na conformação inicial da sua CLe, conforme apresentado no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - CLe fractalizada de Aysha: subsistemas atuantes na leitura prévia ao 1º§

1. da metacognição	5. dos recursos visuais não verbais
2. das estratégias de leitura	6. da CLC em ELE
3. da organização retórica do texto	7. da motivação
4. do <i>schemata</i> (mundo/língua)	8. da atenção

Fonte: a autora

Percebo que a primeira ação de Aysha, a solicitação do lápis para a sua utilização no processamento da leitura em ELE, encontra-se na base da interface metacognitiva do seu sistema atitudinal (SILVA; CARIA FILHO, 2016). A ação da leitora-agente parece refletir a manifestação da sua avaliação e decisão diante da tarefa a ser realizada: as marcações no papel que a auxiliem no seu processo de compreensão textual. No meu entendimento, a interação entre os subsistemas da metacognição, das estratégias de leitura e da organização retórica do texto sugere a ação refletida da leitora-agente: ao avaliar a demanda da sua tarefa leitora, ela prontamente planeja a sua ação, selecionando o recurso a ser utilizado, o grifo de enunciados, e o seu campo de ação, o contexto determinado pelos título e subtítulo do texto.

Na minha análise, nesse momento da leitura de Aysha, um lapso no seu subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), configurado pelo desconhecimento do sentido do termo *Macondo*, situado no título do texto, retroalimenta o subsistema metacognitivo que, por seus atributos complexos de abertura e de sensibilidade ao *feedback* do subsistema com o qual interage, aciona, novamente, a ação do subsistema das estratégias de leitura, por meio dos recursos visuais não verbais. Dessa forma, a leitora-agente movimenta o seu SAC da leitura em ELE, avançando para a apreciação da primeira ilustração do texto (imagem e legenda), logo abaixo do título e do subtítulo. Com base na taxonomia de Oxford (1990), caracterizo a ação de Aysha como estratégica de natureza compensatória, tendo em vista o seu objetivo de tentar suprir a lacuna de conhecimento no seu subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008).

Em relação à palavra *cuna* (l. 1 do subtítulo), apesar da dúvida em torno do seu significado, a leitora-agente Ihe designa um sentido contextual, por associação imediata com o substantivo próprio referente ao nome do escritor, utilizando o que Falcão (1997) classifica como estratégia de análise sintática no processamento das informações contidas no texto. Dessa forma, no meu entendimento, a interação entre as ações promovidas pelos subsistemas da metacognição e das estratégias de leitura, sob a influência da ação do subsistema da CLC em ELE, permite que ela consiga identificar o tópico temporário (FALCÃO, 1997) pertinente ao tema geral abordado no texto em questão: a obra em destaque do autor hispano-americano.

Cabe salientar, ainda, que a complexidade e a dinamicidade dos processos interacionais estabelecidos entre os subsistemas que conformam a CLe fractalizada de Aysha, nesse momento do processamento da sua leitura, parecem estar, por sua vez, constantemente retroalimentadas pela influência da interação entre os seus subsistemas motivacional e da atenção. As ações da leitora-agente de avaliar e disponibilizar as estratégias necessárias para otimizar a sua compreensão, levam-me a inferir que o seu interesse pela leitura do texto em ELE e a sua vontade de entendê-lo mantêm o seu foco no processamento leitor.

A partir do princípio do aninhamento dos (sub)sistemas complexos (PALAZZO, 2004; PAIVA, 2016), interpreto que, nesse momento, a dinamicidade do processamento interacional da leitura que Aysha realiza, marcada por sua natureza ascendente e descendente (FALCÃO, 1997), requer que esses subsistemas respondam recursivamente aos próprios estímulos internos do seu SAC da leitura em ELE. Esses estímulos, por seu turno, provenientes da demanda do processamento do texto lido, como, por exemplo, o conhecimento lexical na L-alvo, o conhecimento de mundo acerca dos elementos centrais do tema abordado, o nome do autor e da sua obra em destaque na reportagem, fazem com que ela avance na sua leitura, ainda que apresentando lacunas a serem preenchidas ao longo do processamento do restante do texto.

Por meio da análise das inter-relações dinâmicas dos subsistemas componentes da CLe fractalizada de Aysha, até esse momento, observo que o SAC da leitura em ELE da leitora-agente se movimenta sob a influência de uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), exercida pela demanda do próprio processamento das informações contidas no texto.

Dessa forma, buscando compensar o que julga ser ausência de conhecimento prévio acerca da obra *Cien años de Soledad*, Aysha inicia a leitura do primeiro parágrafo do texto. Em minhas NC, registro que a leitora-agente sublinha palavras ao processar as informações contidas nesse fragmento. Ao relatar a sua compreensão do trecho lido, Aysha, expressa, de início, a sua dificuldade com os vocábulos *meedora* e *porche* (l.1do 1º§), sem, contudo, aprofundar-se

nessa questão. Ela prossegue com o seu relato, destacando a relação entre a casa onde viveu o escritor colombiano e as lembranças que a povoam. Nesse momento, Aysha chama a atenção para o termo *Aracataca*, presente no subtítulo mas cujo sentido ela só parece resgatar a partir da leitura desse parágrafo:

[59] E aí, depois eu descobri o que que é *Aracataca*. É interior da costa da Colômbia, e eu não sabia que era onde ele nasceu, mas eu também não tenho certeza. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

A meu ver, nesse momento do processamento da leitura de Aysha, merece destaque a influência emergente da ação do seu subsistema da CLC, em dois níveis (FALCÃO, 1997): no lexical, quando ela não consegue decodificar, inicialmente, o significado dos dois vocábulos desconhecidos em ELE, *mecedora* e *porche* (l.1 do 1º§), e no nível textual, por meio da identificação do tópico temporário do texto, quando a leitora-agente relata a associação entre as ideias do lugar de nascimento do escritor colombiano e das lendas existentes a seu respeito.

Em seguida, Aysha ressalta a questão referencial da palavra *Aracataca* (l.1 do subtítulo) cujo sentido ela resgata, parcialmente, na terceira linha do primeiro parágrafo. Refiro-me a um resgate semântico parcial devido à interação entre os seus subsistemas metacognitivo e do *schemata* de mundo (MEURER, 2008): como Aysha declara não conhecer, de fato, o lugar de nascimento do referido escritor, ela avalia a possibilidade de ser a cidade de Aracataca, referenciando-a no contexto, sem, contudo, poder assegurar-se da veracidade dessa informação.

Na sequência, Aysha expressa o seu entendimento em relação às ideias principais do fragmento lido, as noções do sentimento de pertencimento e da sonoridade, consideradas, por ela, palavras-chave. Embora a leitora-agente afirme não ter lido o livro em questão, ela associa a noção do primeiro sentimento à própria obra, à sua representação na história narrada. Nesse momento, ela interrompe o seu relato para remeter-me outra dúvida de compreensão:

[60] Aí, uma outra coisa que eu acho que tá meio ambíguo, é que, assim, o livro foi publicado pela Editora *Sudamérica*, Buenos Aires, em 67. Há quem sustente que começou a circular nas livrarias no dia seguinte *hace* cinquenta anos. Aí eu fiquei/: será que foi o Gabo que ficou andando nas livrarias, né, pra ver se o livro dele tava sendo vendido, uma doideira, mas aí depois eu entendi que não, que o livro que começou a circular nas livrarias no dia seguinte. [...] Eu achei inicialmente ambíguo, aí, agora, falando em voz alta, eu entendi que, na verdade, é o livro que circulou. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Cabe salientar que, até esse momento, a leitora-agente vem realizando a releitura oralizada do texto ao longo do seu PVC, ora traduzindo-o totalmente ao português, ora intercalando palavras ou fragmentos de enunciados na L-alvo. Percebo que essa prática parece

constituir-se em recurso na tentativa de resgatar elos coesivos na construção semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017), configurando-se, no meu entendimento, como estratégia de leitura de natureza cognitiva (OXFORD, 1990) uma vez que sugere permitir-lhe uma melhor compreensão do texto em ELE.

A análise dos registros coletados a partir do PVc de Aysha sugere a dinamicidade interacional entre as ações dos seus subsistemas da CLC, do *schemata* de mundo e da metacognição. A aparente ambiguidade apontada pela leitora-agente consiste na sua hesitação em relação à análise tanto no nível sintático, quanto proposicional (FALCÃO, 1997) do texto, ambas ações do seu subsistema da CLC. A dúvida surgida em relação à ação de *circular*, no contexto frasal, a meu ver, leva Aysha a avaliar o sentido da oração em relação as demais proposições no contexto do parágrafo, ação caracterizada, por sua vez, pela interação entre os subsistemas da CLC e da metacognição, corrigindo a associação dos elos referenciais semânticos entre as ideias do lançamento da obra e da sua circulação.

No meu entendimento, esse desalinho interpretativo inicial, provavelmente, se configure em razão da influência subjacente da ação do subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) de Aysha sobre a interação estabelecida entre os dois subsistemas acima mencionados, uma vez que ela constantemente responsabiliza a sua falta de conhecimento prévio da obra do escritor García Márquez pelas dificuldades apresentadas na compreensão do texto. Esse fato consiste, igualmente, no motivo que a leva a avaliar constantemente o processamento da sua leitura e a tomar medidas corretivas para otimizar a sua compreensão (RIBEIRO, 2003; LEFFA, 2016). Dessa forma, por meio da ação do seu subsistema metacognitivo, ela recupera as distorções interpretativas, o que denomina de “doideira” (cf. [60] PVc, 28/06/2017, AYSHA), resolvendo a ambiguidade inicialmente relatada.

Na sequência da realização do seu PVc, Aysha retoma a sua linha de raciocínio no comentário acerca das duas ideias anteriormente mencionados, mais especificamente, em relação à noção de sonoridade, porém, ela interrompe novamente a sua fala e remete as duas últimas linhas do primeiro parágrafo, apontando uma nova dificuldade emergente na construção da arquitetura semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017):

[61] Aí, eu não entendi o que ele quis dizer aqui, ó: o povo natal de Gabriel tem um nome especialmente vibrante, mas ele elegeu outro, *Macondo*, para relatar (+). Ah, ele elegeu outro povo para relatar as histórias dos *Buendía*, que eu imagino que são os que ele fala aqui no livro, é o povo que ele fala. Isso eu entendi só agora, que, aí, eu também não sei se é isso [...]. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Aysha, uma vez mais, parece atribuir o fato de compreender a relação entre os *Buendía* e os personagens do livro de García Márquez à sua releitura oralizada do parágrafo. A cristalização dos dados provenientes da análise da ecologia dos agentes, me permite interpretar que, com o auxílio da tradução, ela tenta reconstruir o seu modelo mental (FALCÃO, 1997) da situação tratada no fragmento lido, e, assim, refinar a sua compreensão do texto em questão. Considero, ainda, que, embora o dado da utilização da prática tradutória, na análise da ecologia dos agentes, tenha surgido como uma estratégia de enriquecimento do repertório lexical de Aysha, nesse momento, ele emerge do campo de pesquisa com um aspecto diferenciado: o de constituir-se em estratégia de leitura do tipo cognitiva (OXFORD, 1990), quer dizer, em recurso de resgate de elos coesivos na busca pela coerência textual, fundamentando-se, de acordo com o postulado por Kern (1994), na utilização da LM como base para a compreensão da LE. Dessa forma, na minha análise, à luz da TC, o novo aspecto da ação do subsistema da tradução emerge da sua inter-relação dinâmica com o subsistema metacognitivo da leitora-agente, fato que, a meu ver, confere recursividade à fractalidade do comportamento da sua CLe.

Aysha afirma não conseguir entender o sentido da palavra sonoridade no texto, relacionando-a à dúvida apresentada em relação ao povoado natal do escritor colombiano:

[62] Só não entendi o que ele quis dizer com sonoridade [...], tem um nome especialmente vibrante (+) mas ele *eligió* outro (+). Ah, tá. Qual que é o povo natal do García Márquez? É isso que eu não sei. Eu não sei o povo natal dele [...] Talvez, né, se eu tivesse lido o livro eu saberia o que que é isso, o que que ele quis dizer com isso. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Noto que, ao reler as duas últimas linhas do primeiro parágrafo para remeter-me a sua dúvida de compreensão, Aysha parece reconstituir a cadeia referencial semântica entre o nome *Macondo* (título do texto) e o sintagma *el otro pueblo que él eligió* (l. 9 do 1º§). No entanto, sinto-me surpresa ao observar que ela não recupera a associação referencial entre as ideias de *sonoridad* (l. 5 do 1º§) e *el pueblo natal de García Márquez* (l. 8 do 1º§), *Aracataca* (l. 3 do 1º§), atribuindo, uma vez mais, à sua falta de conhecimento prévio a sua dificuldade no processamento da compreensão do texto.

Na minha interpretação, nesse momento da sua leitura, a dinamicidade na inter-relação entre os subsistemas do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), da metacognição e da CLC continua influenciando sobremaneira o comportamento da sua CLe fractalizada em ELE. Observo a influência da ação do seu subsistema metacognitivo sobre o da CLC no nível textual, especificamente, por intermédio de três elementos (FALCÃO, 1997):

- o refinamento do modelo de texto: tendo em vista a intenção de otimizar a sua compreensão, Aysha relê as duas últimas proposições e altera o grau de importância das informações contidas no parágrafo, apurando a elaboração do seu modelo mental acerca do conteúdo abordado no texto até aquele momento;
- a monitoração contínua: traduzida na marcada ação do seu subsistema metacognitivo no processo de verificação das entidades textuais, isto é, das ideias explicitadas no fragmento em questão, como as de pertencimento e sonoridade, e a dos personagens, como os *Buendía* (l. 9 do 1º§);
- a aplicação do conhecimento: ação estratégica desempenhada pelo seu subsistema metacognitivo ao estimular a ação do subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) sobre a da CLC, no processamento da compreensão do parágrafo lido.

Nesse momento do PVc, retomo à menção feita por Aysha ao vocabulário desconhecido em ELE, com a finalidade de analisar a ação e a influência do subsistema da CLC em ELE na interação com os demais subsistemas que compõem a sua CLc fractalizada nesse momento do processamento da sua leitura. Pergunto-lhe, então, qual a sua percepção com referência ao significado das palavras *mecedora* e *porche* (l.1 do 1º§), ao que Aysha responde:

[63] Talvez [...], na varanda da sua casa /.../ não, mas eu realmente /.../ o velho descansa em uma *mecedora en el porche de su casa* /.../ não sei, talvez seja uma cadeira de balanço, ou não (+), não sei, não faço ideia. Eu só tô lendo aqui pelo contexto, né: em frente da casa onde o Gabriel morou. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Se por um lado, alegra-me observar que Aysha acerta na realização da inferência contextual das palavras *mecedora* e *porche* (l.1 do 1º§), por outro, instiga-me a sua insegurança em relação à informação que ela crê inferir. Penso que, provavelmente, o fato de acreditar que não possui um necessário conhecimento linguístico-cultural prévio na L-alvo para compreender melhor o texto até esse momento, leve a leitora-agente a duvidar do resultado da sua análise na busca de parâmetros para a realização do seu processo inferencial.

Sob a ótica da TC, entendo que a interação entre os subsistemas da CLC em ELE e do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) de Aysha sofre influência da ação do seu subsistema metacognitivo na forma de um atrator de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Por estar, até esse momento, duvidando da sua compreensão eficaz do texto, a leitora-agente parece não reconhecer os conhecimentos que possui ou demonstrar confiança neles. Em outras palavras, a marcada influência da ação do seu subsistema da metacognição sobre a do *schemata* de mundo, faz com que a ação do subsistema da CLC acabe se retraindo, isto é, acabe perdendo,

ainda que parcialmente, a sua força interacional, interferindo, a meu ver, no ritmo dinâmico do comportamento da sua CLe fractalizada, o que se reflete na interrupção recorrente da sua leitura mediante às dificuldades de compreensão emergentes no seu processamento leitor. Nesse âmbito, portanto, o movimento do SAC da leitura em ELE de Aysha, na minha análise, parece não apresentar um ritmo mais fluido, em virtude dos lapsos identificados, assim como os imaginados por ela, nas ações dos subsistemas da CLC em ELE e do *schemata* que conformam a sua CLe fractalizada nesse momento do processamento da sua leitura.

Aysha prossegue à leitura do segundo parágrafo do texto. Ela recomeça o seu PVc retomando perfeitamente o elo referencial com o primeiro parágrafo por meio da alusão a *Carlos Nelson Noches* (l.1 do 2º§). Novamente ela aponta o que julga ser uma ambiguidade na compreensão do texto:

[64] *Se le quedó impreso ese nombre, aí se le quedó impreso /.../ quedó* aonde esse nome, impreso, na, na finca, na própria *finca Macondo*? Bom, pode ser, é o nome da finca, né? (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Contudo, Aysha continua a sua leitura do parágrafo, afirmando que imagina tratar-se da lembrança de um diálogo entre o ancião *Carlos Nelson Noches* e o escritor colombiano. Um dado que se sobressai, nesse momento do seu PVc, consiste na dificuldade representada pelo vocabulário desconhecido em ELE, apontada pela leitora-agente: as palavras *tablilla* (l.4 do 2º§), *arroyo* (l. 6 do 2º§) e *juego de feria* (l. 7 do 2º§). Decido, então, investigar mais a fundo os efeitos dessa questão no processamento da sua leitura. Com referência à palavra *tablilla* (l.4 do 2º§), pergunto-lhe acerca da sua ação de aparente descarte do termo, tendo em vista Aysha afirmar desconhecê-la, ao que ela responde:

[65] Eu acho que *tablilla* talvez seja uma tábua com o nome da finca que é *Macondo*. Eu acredito agora que seja isso. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Pergunto se ela encontra alguma referência no texto que a auxilie no processo de inferência desse vocábulo. Ela, então, imediatamente, retoma a leitura do enunciado onde ele se insere e declara:

[66] Pela *tablilla* que decia *Finca Macondo*. *Se le quedó impreso ese nombre*. Agora que você me perguntou *tablilla*, aí, deu esse, esse *insight* aqui que */.../ se le quedó impreso ese nombre /.../ né*, num é que alguém imprimiu esse nome, né, é uma coisa impessoal, *se quedó impreso, se le quedó impreso* lá na *finca* o nome de *Macondo*. Acredito que seja isso. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

A meu ver, a provável ação do meu questionamento na promoção do *insight* de Aysha ocorre no sentido da confirmação, por parte da leitora-agente, da relação referencial estabelecida por ela mesma inicialmente. Em seu último relato, a leitora-agente faz menção à cadeia semântica estabelecida entre as noções suscitadas pelos termos *tablilla* (l. 4 do 2º§), *finca* e *Macondo* (l. 4 do 2º§). Minha análise possui como base a cristalização dos dados a partir dos registros refratados pela face do cristal representada pela ES na caracterização da ecologia dos agentes: Aysha admite possuir conhecimento prévio referente à palavra *finca*, declarando tê-la aprendido durante o período em que viveu em contexto de imersão da L-alvo, na Colômbia.

Quando a questiono acerca da contribuição dos elementos contextuais na aclaração do sentido da palavra *tablilla* (l. 4 do 2º§), Aysha retoma a ambiguidade mencionada momentos antes, e logo em seguida ignorada, e reafirma a correlação referencial estabelecida na construção de sentido do texto, parecendo resolver a sua dificuldade de compreensão. No meu entendimento, à luz da TC, a interação entre os subsistemas da CLC e do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), devido à sua abertura e sensibilidade ao estímulo externo representado pelo meu questionamento, reage de maneira imprevisível e proativa na resolução da ambiguidade que se havia apresentado no processamento da leitura de Aysha. Por essa razão, interpreto que o *insight* de Aysha representa um estado caótico para SAC da leitura em ELE da leitora-agente nesse momento do processamento da leitura (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Em relação à palavra *arroyo*, (l. 6 do 2º§), a leitora-agente afirma que o desconhecimento do seu sentido no texto não prejudica a compreensão global do mesmo, porém, ela declara sentir-se incomodada com o fato e se justifica:

**P.:** Prejudica a sua compreensão não saber o significado da palavra *arroyo*?

[67] **A.:** Não. A compreensão geral, não, mas me incomoda não saber o que que é. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

**P.:** Por quê?

[68] **A.:** Porque eu tenho essa vontade de aumentar o meu vocab/ meu léxico, né, e essas palavras /.../ eu acho uma palavra que eu num sei /.../ se eu tô sem telefone pra procurar aquilo eu vou anotando mas, aí, eu vou olhar depois. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse momento, observo a emergência da ação do subsistema da ansiedade no SAC da leitura de Aysha, em razão da alegação da leitora-agente de sentir um desconforto por desconhecer o sentido da palavra *arroyo* (l. 6 do 2º§). Embora a ação desse subsistema sugira exercer influência nesse sistema complexo, noto que ela parece não implicar maiores consequências para o comportamento da sua CLe. Minha assertiva fundamenta-se em dois dados: o de não haver observado, nem registrado, em minhas NC, qualquer indicativo de

expressão corporal que sinalize a sua interferência, como ocorrera no PVc da participante Catarina, e o de a leitora-agente não haver relatado sentir o referido incômodo nas demais situações de mesma natureza, ocorridas ao longo da realização do seu PVc até então. Dessa forma, interpreto a atuação desse subsistema como uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) tanto para a trajetória da CLc durante o processamento da leitura, quanto para o próprio SAC da leitura em ELE de Aysha.

Questiono a leitora-agente acerca da sua dificuldade na inferência da expressão *juego de feria* (l. 7 do 2º§), ao que ela reafirma igualmente desconhecer o seu sentido no fragmento lido. Nesse momento, ela relê o enunciado onde se insere a expressão, na busca de pistas inferenciais, porém, não as encontra e declara:

[69] [...] Não refleti sobre o significado até porque eu sabia o que que era jogo, o que que era feira. Só que a junção dos dois dá outro sentido que eu não sei o que é. [...] se tivesse uma palavra que eu não soubesse, aí, eu ia ficar mais incomodada. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse caso, em especial, observo a dinamicidade da interação entre os subsistemas da CLc em ELE e em LM, da metacognição e das estratégias de leitura em ELE de Aysha: diferentemente do que ocorre com a palavra *arroyo* (l. 6 do 2º§), momentos antes, o desconhecimento do sentido da expressão *juego de feria* (l. 7 do 2º§), no contexto em questão, parece não exercer influência sobre o SAC da leitora-agente, fenômeno traduzido pelo seu imediato descarte durante o processamento das informações do texto em ELE.

Possivelmente, o fato de Aysha ancorar-se no seu conhecimento prévio do significado das palavras constituintes da referida expressão tenha contribuído para a sua interpretação relativamente literal (CHAMOT; KUPPER, 1989) e para o seu consequente descarte, dado que o contexto tampouco oferece insumos que auxiliem a sua adequada inferência. Entendo que a explicação de Aysha indica a influência da ação do seu subsistema do *schemata* de língua na interação estabelecida com os subsistemas da metacognição e da ansiedade, configurando-se como uma força de atração com funções duplamente distintas: atua como atrator de ponto fixo para o subsistema da CLc, haja vista o não incremento do repertório linguístico da leitora-agente na L-alvo, e como atrator cíclico tanto para o comportamento da CLc fractalizada, quanto para o SAC da leitura, em vista do rápido abandono da expressão na leitura do texto.

Por último, pergunto a Aysha por que razão ela sublinha a palavra *Macondo* (l. 5) nesse parágrafo. Ela inicia a sua explicação afirmando que a marcação sinaliza o seu entendimento, porém, na sequência do seu relato, ela hesita:

[70] Agora eu fiquei na dúvida se *Buendía* que é o povo ou se *Macondo* é o povo que ele retratou no livro, porque, como eu não li o livro, eu não sei (+). Agora eu não sei, eu realmente tô na dúvida. Como eu sei que gira em torno desse nome, né, e eu ainda não compreendi exatamente o que que é (+), agora eu tô na dúvida. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse momento, novamente, a leitora-agente confere à lacuna em seu conhecimento prévio a dúvida referente à relação referencial semântica entre as palavras *Macondo* (l. 5 do 2º§), *pueblo* (l. 6 do 2º§) e *Buendía* (l. 9 do 1º§).

Na minha análise, a inter-relação dinâmica entre as ações dos subsistemas do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) e da metacognição ganha, uma vez mais, outra configuração: a estrutura de *feedback*, responsável pelo laço causal entre esses dois subsistemas complexos (PALAZZO, 2004), aumenta, a meu ver, a dinamicidade da sua interação, caracterizando o seu movimento heterárquico (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) nesse momento do processamento da leitura de Aysha. Em outras palavras, nesse contexto, o comportamento da CLe fractalizada da leitora-agente sugere retrair-se, uma vez que Aysha aparenta não ser capaz de dirimir as suas dúvidas de compreensão textual, interrompendo o processamento da sua leitura, o que me faz intervir no sentido de fazê-la retomá-lo.

Dessa forma, diante do esforço de compreensão textual de Aysha, pergunto-lhe se deseja prosseguir na leitura do texto, ao que ela concorda, avançando para o terceiro parágrafo. A participante de pesquisa processa a leitura do texto silenciosamente. Ela reinicia o seu PVC, relatando a presença de outra voz discursiva no fragmento lido, a de *Rafael Darío Jiménez* (l. 1 do 3º§). Logo após, ela se detém na palavra *zona* (l. 1 do 3º§), manifestando uma rápida hesitação a respeito do seu sentido no trecho em questão:

[71] Pois é, zona (+), eu não sei, eu sei que é um significado diferente. A melhor forma /.../ ah! A melhor forma de conhecer a ÁREA [...] (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Em seguida, Aysha finaliza a oralização e a tradução do fragmento e declara havê-lo compreendido melhor. Eu questiono o motivo de tal afirmação:

[72] Porque ele tá /.../ tem as palavras que eu conheço, né. Tirando a *zona*, mas agora, a *zona* aqui, imagino que seja a região. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Indago acerca da lembrança de algum elemento que a tenha remetido ao sentido atribuído a essa palavra. Ela se reporta, então, à relação da transparência no par linguístico português/espanhol e à diferença de sentido em relação ao uso contextual do termo:

[73] Eu lembrei mais do português, que é zona, né. Eu sei que no /.../ Bom, agora eu também não tenho mais certeza se tem zona, zona, lá em espanhol, teria que olhar. Porque eu já vi essa palavra em outros contextos e não era zona, local de prostituição. É por isso que eu inferi que não seria aqui o mesmo significado, até porque o contexto, né, não tem nada a ver. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Quando pergunto à participante de pesquisa acerca da existência de mais alguma dúvida em relação a vocabulário desconhecido em ELE, ela chama a atenção para o termo *asonada*, situado em uma pequena nota, no alto da segunda página, à esquerda das últimas duas linhas do terceiro parágrafo:

[74] [...] *asonada en el pueblo de García Márquez*, eu não sei o que que é *asonada*. Não sei o que que é, num faço nem ideia. Bom, eu sei que tá no particípio, talvez, né, esteja no particípio de *asonar*, mas talvez, não. Num sei. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Além da questão linguística, Aysha aponta outros dois elementos facilitadores do seu processo de compreensão do terceiro parágrafo: a curta extensão desse fragmento do texto e a menor quantidade de especificações e digressões em relação aos dois primeiros parágrafos lidos até esse momento. Observo que, ao longo do processamento da leitura do terceiro parágrafo, a dinamicidade interacional entre as ações dos subsistemas da CLC em ELE e em LM, do *schemata*, da metacognição e da tradução se reveste de nova configuração. A meu ver, a ação do subsistema da CLC se expande nessa interação: Aysha refere-se à questão da transparência linguística entre os dois idiomas como elemento propiciador da fluidez na sua leitura, isto é, a língua portuguesa oferece subsídios que favorecem a sua compreensão leitora (ALMEIDA FILHO, 1995; NATEL, 2002). Por essa razão, penso que a ação do subsistema da tradução na interação com os demais subsistemas que conformam a sua CLe, nesse momento da leitura, foi decisiva na facilitação do processamento do texto na L-alvo.

Em relação à palavra *zona* (l. 1 do 3º§), noto a marcada ação do subsistema do *schemata* da leitora-agente na interação com o subsistema da metacognição: o seu conhecimento prévio do significado da palavra na LM e seu distinto contexto de uso na língua espanhola consiste em elemento-chave da sua compreensão no enunciado em questão. Apesar da dúvida de Aysha em relação à existência, na L-alvo, de um dos significados atribuídos ao vocábulo na LM, a leitora-agente analisa e pondera a adequação do sentido apropriado da palavra no contexto do enunciado em que se apresenta no texto.

Desse modo, a fim de otimizar a sua compreensão do texto em ELE, na minha análise, a leitora-agente processa a informação de acordo com dois níveis postulados por Falcão (1997): por intermédio da sua monitoração contínua, caracterizada pela ação do subsistema metacognitivo, e por meio da aplicação do seu conhecimento, influência da ação do subsistema

do *schemata*. Cabe salientar, ainda, a ação recorrente de Aysha em suscitar algum tipo de dúvida em relação ao seu conhecimento prévio ao longo da realização do seu PVc até esse momento. Sob a ótica da TC, o seu subsistema metacognitivo parece retrair, recursivamente, a ação do subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), configurando-se, nesse caso, como atrator de ponto fixo para o comportamento da CLe e do SAC da leitura em ELE.

Finalmente, a atenção dada pela leitora-agente ao vocábulo *asonada* (l.1 da segunda página do texto, à esquerda das duas últimas linhas do terceiro parágrafo) reforça a minha análise acerca da ação do subsistema da CLC na conformação e no comportamento da CLe de Aysha no decurso do processamento da sua leitura. Na minha interpretação, a menção feita pela leitora-agente ao desconhecimento do significado desse termo sugere, nesse momento da sua leitura, o caráter ascendente do processamento da informação, caracterizado por sua atenção à decodificação do texto escrito (PARKES, 1997; LEFFA, 1999). Três fatores embasam a minha análise: a constante relativização do seu conhecimento prévio linguístico e de mundo durante a realização do PVc; a análise morfológica que realiza ao processar a palavra *asonada* (l. 2 da nota à esquerda do 3º§) no nível da própria palavra (FALCÃO, 1997) e a frequente utilização da estratégia da tradução na construção de sentidos do texto.

No processamento leitor do quarto parágrafo, ressalta-se, outra vez, a questão da oralização da leitura realizada por Aysha. Ela reinicia o seu PVc traduzindo o fragmento, porém, detém-se na informação acerca do nome *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§):

[75] [...] Na minha opinião, essa parte aqui foge um pouco ao que tá sendo pedido na reportagem. [...]. Só depois que eu falo com você é que /.../, como eu pulei isso aqui porque eu achei que não era a ideia central do texto, aí, agora, eu voltei, e vi que ele falou isso aqui, sobre esse holandês pra dizer que até o sobrenome do povo eles botam /.../ eles têm esse costume, né, lá, de tanto impacto que teve o livro nessa região. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Insisto no fato de ela ter saltado o enunciado na leitura do texto, procedimento que ela reconhece e justifica:

[76] Pulei essa frase, esse período, porque eu achei que eu não ia precisar retomar ela para entender o resto, mas aí eu precisei. Aí eu achei que isso tava meio desconectado. Mas, aí, não, num tá. Num tá. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

A análise dos registros coletados do primeiro relato de Aysha durante a realização do PVc do quarto parágrafo, aponta para a inter-relação dinâmica entre três subsistemas: o da CLC, no lapso inicial ao estabelecer a cadeia referencial semântica em torno do nome de *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§); o da metacognição, na sua avaliação de que o enunciado não consiste em ideia

central do fragmento lido e o das estratégias de leitura, na sua conseqüente ação de saltá-lo na primeira leitura que realiza do referido parágrafo.

No entanto, logo ao início do seu relato, por meio da simultaneidade entre as ações da oralização da leitura e da tradução do texto, a leitora-agente percebe o referido lapso e reconstrói a arquitetura semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017), processando-o com base em dois elementos: o da sua monitoração contínua e o do refinamento do seu modelo (FALCÃO, 1997), ao modificar o nível de importância conferida à informação em torno da associação de sentidos entre o nome de *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§) e o personagem holandês, mencionado na terceira linha do fragmento em questão.

Na perspectiva da TC, penso que tanto o processamento da releitura em voz alta do texto traduzido, quanto o meu questionamento acerca da estratégia de Aysha de saltar um enunciado do texto parecem atuar como forças de atração caótica sobre a interação entre os subsistemas metacognitivo e da CLC (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), integrantes da sua CLe fractalizada nesse momento da sua leitura. Ao responder aos estímulos internos, do SAC da leitora, e externos, do SAC da pesquisadora, a ação desse último subsistema, na sua interação com os demais subsistemas anteriormente mencionados, promove o movimento do SAC da leitura de Aysha no sentido de reorganizar-se e de readaptar-se ao modelo mental refinado do texto, estabelecido pela compreensão do enunciado inicialmente descartado por ela.

Aysha prossegue na leitura do lide do quinto parágrafo, e logo registro em minhas NC a expressão “Ah, tá”, proferida por ela. A leitora-agente se refere a um aspecto que julga ser interessante, o termo *cuna* (l. 4 do lide), reelaborando a ideia que lhe havia atribuído inicialmente, na leitura do subtítulo do texto:

[77] [...] Porque aqui, no início, eu achei que *cuna* fosse ser um apelido, uma coisa do Gabriel, mas num é. Porque aqui já tem outro contexto. (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse momento, a leitora-agente relê o fragmento traduzido em voz alta e afirma:

[78] [...] Um choque de realidade na *cuna* do prêmio nobel, no caso, García Márquez, né, [...] aí, agora, eu já sei que *cuna* num é o que eu achei, mas eu também continuo sem saber o que que é *cuna* (PVC, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse momento do processamento da leitura, noto a influência da interação entre os subsistemas da CLC e da metacognição no comportamento da CLe fractalizada de Aysha: por meio do processamento textual no nível do contexto (FALCÃO, 1997), a leitora-agente integra esse fragmento do texto ao de seu subtítulo, utilizando como elo coesivo a palavra *cuna* (l. 4 do

lide do 5º§) e refazendo a atribuição de significado hipotético dado à palavra ao iniciar a sua leitura. No entanto, a leitora-agente aclara apenas parcialmente a cadeia referencial estabelecida pela sua percepção do contexto em torno do termo em questão, dado que ela admite ainda desconhecer o seu significado. Embora, na sequência da sua leitura, por intermédio da cadeia de referenciais semânticos, estabelecida entre os vocábulos *Aracataca* (l. 1), *cuna* (l. 1 ) e *Gabriel García Márquez* (l. 1), presentes no subtítulo do texto, e *Aracataca* (l. 1), *pueblo* (l. 1), *baño de realidad* (l. 4), *cuna* (l. 4) e *premio nobel* (l. 4), contidos no lide do quinto parágrafo, Aysha infira que o sentido de *cuna* (l. 4 do lide do 5º§) seja o de “terra natal” do escritor colombiano, a leitora-agente parece demonstrar um sentimento de desconfiança e de insegurança, em relação ao mapeamento proposicional (FALCÃO, 1997) que realiza. Tal ocorrência assinala, a meu ver, a recursividade da influência exercida pelo seu subsistema metacognitivo sobre o da CLC na inter-relação dinâmica que estabelece com esse subsistema:

[79] Pode ser terra natal, mas aí, eu já num sei. Mas eu acho que é mais provável que seja isso, do que o que eu pensei antes /.../ Pelo contexto deu pra /.../ Bom, espero que sim, vou pesquisar depois. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Durante a leitura do quinto parágrafo, registro em minhas NC que Aysha oraliza, em tom baixo de voz e na L-alvo, a primeira leitura que realiza do fragmento, sublinhando dois enunciados. Ela inicia o PVc referindo-se à entrada de mais um interlocutor no texto, o sobrinho de García Márquez, *Gabriel Torres García* (l. 2 do 5º§). Ao dar sequência ao PVc por meio da mesma estratégia de oralização da leitura do texto traduzido, a leitora-agente diz-se instigada por duas expressões desconhecidas em ELE: *capa de experiencia* (l. 2 do 5º§) e *en forma cifrada* (l. 4 do 5º§). Em relação à primeira expressão, Aysha a infere como “impressão”, uma “percepção pessoal”, levando-me a investigar o seu processo inferencial.

**P.:** Você deu o sentido de impressão, né, à *capa de experiencia*, por que essa ideia da “impressão”?

[80] **A.:** Porque vem de experiência, aí *capa de experiencia*, aí, *capa* /.../ (++) *capa de experiencia* como se fosse um (+++) uma *capa de experiencia* (+), uma camada de experiência, digamos, assim? Só que, assim, essa expressão eu nunca tinha visto [...]. Na verdade, eu nem sei se *capa* é *capa* mesmo em espanhol. Não sei, foi mais pelo português, pela proximidade do idioma, eu posso tá errada. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

A análise dos registros coletados a partir do relato de Aysha, aponta, uma vez mais, para a recursividade da inter-relação dinâmica entre os subsistemas da CLC, em ELE e em LM, e da metacognição, dado que as pausas mais extensas entremeando a sua fala, nesse momento, sugerem a ação contínua desse último subsistema. A ação do subsistema da CLC, por sua vez,

encontra-se representada, a meu ver, na decisão da leitora-agente pela busca do significado da referida expressão na semelhança do repertório lexical entre a sua LM e a L-alvo, realizando uma interpretação relativamente literal com base em seu conhecimento das noções suscitadas pela palavra *capa* em ambos os idiomas (CHAMOT; KUPPER, 1989).

Embora Aysha conheça o significado das duas palavras que compõem a expressão *capa de experiencia* (l. 2 do 5º§) e afirme nunca tê-la visto antes na L-alvo, a leitora-agente arrisca apontar-lhe um sentido a partir de um processamento inferencial com base em seu conhecimento prévio, de língua e de mundo, procedendo, dessa forma, de maneira distinta, em relação à expressão *juego de feria* (l. 7 do 2º§). Como a análise das razões que embasam essas distintas ações foge ao escopo desta pesquisa, ressalto, nesse momento, a provável ocorrência de mudanças no comportamento da sua CLe e, de certo modo, a emergência da imprevisibilidade, em sua trajetória. Diante do limite do caos, quer dizer, ante duas expressões desconhecidas em ELE que desafiam o comportamento da CLe de Aysha, a mudança em seu percurso, na minha interpretação, reflete-se nas ações empreendidas pela leitora-agente, como resultado da dinamicidade interacional entre os subsistemas que conformam a sua CLe fractalizada no decurso do processamento da leitura na L-alvo.

Em relação à expressão *en forma cifrada* (l. 4 do 5º§), conquanto Aysha retome a leitura do seu enunciado, ela relata não haver entendido o seu sentido no texto:

[81] Aí, em forma cifrada /.../ uma coisa cifrada, é uma coisa, né, pra você interpretar, mas eu não entendi isso aqui [...] Não entendi o que que ele quis dizer com isso. Mas também não me impediu de entender o todo: nem a capa de experiência, nem a forma cifrada. Eu consegui entender o que que ele quis dizer no parágrafo, mais uma vez eu fiquei intrigada. (Pvc, 28/06/2017, AYSHA)

Noto, ainda, nesse momento, a ocorrência da conjunção entre as ações de dois subsistemas: o da CLC em ELE, pelo conhecimento, por parte da leitora-agente, do significado da referida expressão, porém, não do sentido adquirido no contexto onde os termos se inserem, e o da metacognição, pela sua resolução de desconsiderar a necessidade de esforço na apreensão do seu significado, por ser ele prescindível para a compreensão global do parágrafo. Nesse contexto interacional, observo a emergência da ação do subsistema das estratégias de leitura, uma vez que a decisão de descarte do termo pela leitora-agente parece-lhe consistir em recurso produtivo para proceder à compreensão global do texto.

Durante a leitura do sexto parágrafo, registro o mesmo comportamento leitor de Aysha em relação ao fragmento anterior: oralização da leitura do texto na L-alvo, em tom baixo de voz. O Pvc da leitora-agente parece não apontar nenhuma mudança aparente nem na

conformação, nem no comportamento da sua CL: Aysha apenas relata a sua compreensão do texto lido, destacando a sua ideia principal, sem referir-se a dúvidas ou a dificuldades de qualquer natureza.

Ao longo do processamento leitor do sétimo parágrafo, percebo que Aysha mantém a oralização da leitura do texto, em tom baixo de voz, acompanhando-o, dessa vez, com o movimento linear do dedo. Percebo que ela realiza duas marcações no texto referentes aos enunciados *una conciencia de comunidad* (l. 4 do 7º§) e *Este pueblo está desconectado de la trascendencia mundial de su nombre* (l. 7 do 7º§).

A leitora-agente inicia o seu PVc relatando dois fatos principais: a entrada no texto de um quarto interlocutor, *Jaime Abello Banfi* (l. 1 do 7º§), e o registro da sua fala, correspondente às frases destacadas por ela, conforme eu havia registrado em minhas NC. Em relação à ideia suscitada pelo fragmento *la trascendencia mundial de su nombre* (l. 7 do 7º§), Aysha a interpreta da seguinte maneira:

[82] que a obra do Gabriel tem uma envergadura mundial, todo mundo sabe que ele escreveu esse /.../ assim, né? Em geral, as pessoas sabem que ele escreveu esse /.../ mas, aí, ele fala: está desconectado da transcendência mundial do seu nome [+] [...] Eu não entendi qual o alcance disso. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse momento, a leitora-agente atribui ao autor do artigo em questão, a responsabilidade pela redação da frase, porém, logo em seguida, tenta entender o enunciado mais uma vez:

[83] Acho que o jornalista que escreveu isso aqui poderia explicar, *reflexiona Abello*, ao se referir a isso [...] porque isso aqui ficou meio solto pra mim. Não entendi. [...] Ele ((o povo)) tá desconectado talvez porque é uma aldeia perdida no meio do nada. Então, ele não atinge, né? Não é ((incompreensível)) popular /.../ pode ser que seja isso, né? Só que só descobri isso relendo, eu tenho que reler o parágrafo. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Na análise dos dois respectivos relatos da leitora-agente percebo a marcada interação entre os subsistemas da CLC e da metacognição, dado que, ao processar o texto, ela demonstra tentar estabelecer a sua coerência a partir da construção de cadeias referenciais semânticas dentro do próprio parágrafo (“qual o alcance disso?”) e dele com as demais partes do texto (“isso aqui ficou meio solto pra mim”), processando o texto, respectivamente, nos níveis frasal e contextual (FALCÃO, 1997). O processamento da informação no nível da própria frase, no meu entendimento, ocorre por meio do processo de modelagem (FALCÃO, 1997), isto é, Aysha tenta associar as informações expressas no enunciado com as inferidas por ela. Já o processamento no nível contextual se verifica pela tentativa de apreender o sentido da fala de

*Jaime Abello Banfi* (l. 1 do 7º§), por intermédio da sua associação com o restante do texto lido e com o auxílio da utilização do seu conhecimento prévio.

Em outras palavras, à luz da TC, na interação acima assinalada, a ação do subsistema da CLC de Aysha sugere não ser suficiente para que Aysha atinja o seu objetivo na leitura do fragmento, o que leva o seu subsistema metacognitivo a reagir por meio da ação do seu subsistema do *schemata*, configurando-o, por sua vez, em estratégia de leitura de tipo compensatória (OXFORD, 1990): na tentativa de suprir a lacuna correspondente à falha na construção de cadeias referenciais semânticas que aclarem o sentido do enunciado em questão, Aysha recorre ao seu conhecimento de mundo referente ao significado da noção de *estar desconectado* para compreender o fragmento lido. No entanto, como a formulação dessa associação não encontra respaldo no estabelecimento de cadeias referenciais semânticas dentro e fora do parágrafo, a leitora-agente chama à responsabilidade o autor do texto.

Cabe, ainda, ressaltar que o procedimento da oralização da leitura e da tradução do texto em questão, caracteriza-se, igualmente, a meu ver, como uma estratégia de natureza compensatória (OXFORD, 1990), em razão de ser um recurso utilizado por Aysha para otimizar a sua compreensão leitora. Na sequência, Aysha volta à primeira expressão sublinhada em seu texto e, com uma expressão facial marcadamente duvidosa, indaga-se pelo seu sentido no contexto, em um esforço para compreendê-la:

[84] Lá detectou uma consciência de comunidade? O que que ele quer dizer com uma consciência de comunidade? Não sei. Detectou uma consciência de comunidade (+) [...] Não sei o que que ele quis dizer com isso. [...] talvez uma consciência de comunidade, algo que poderia vir a se chamar comunidade? Algo (+), como que chama aquilo? Não é “primitiva” a palavra, mas uma coisa, assim, bem inicial (+) num sei. (Pvc, 28/06/2017, AYSHA)

Noto que a ação do subsistema metacognitivo da leitora-agente se expande na interação que estabelece com os subsistemas da CLC e do *schemata*: Aysha realiza uma série de longas pausas, entremeadas por questionamentos que desvelam o seu processo de autorreflexão, reforçado, por sua vez, pelo seu gestual, conforme registro em minhas NC. Contudo, tal como lhe ocorrera, momentos antes, ao processar o significado do enunciado proferido pelo mesmo interlocutor, referente à ideia do *pueblo desconectado de la trascendencia mundial de su nombre* (l. 7 do 7º§), (cf. [82] Pvc, 28/06/2017, AYSHA), ela tampouco consegue chegar a uma conclusão plausível do sentido contextual da expressão *conciencia de comunidad*.

Durante o processamento da leitura do oitavo e último parágrafo do texto, observo, ainda, a mesma postura leitora de Aysha: ela continua lendo o texto em tom baixo de voz, seguindo os enunciados com o movimento linear do dedo. Registro em minhas NC a marcação

da expressão *Macondo real* (l. 6 do 8º§). A leitora-agente inicia o PVc do fragmento lido, apontando a líder comunitária, *Vilma Arenilla* (l. 2 do 8º§), como uma nova interlocutora no texto. Aysha fornece mais detalhes do parágrafo, traduzindo enunciados que o compõem, e conclui, fazendo alusão à sua compreensão geral do texto:

[85] Aí, agora, talvez eu tenha entendido que o objetivo da reportagem é falar sobre um *Macondo* real, um *Macondo* imaginário. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Ela finalmente afiança a cadeia referencial semântica relacionada à cidade de *Aracataca* (l. 6 do 8º§), fonte de dificuldades anteriormente relatadas nesta análise, embora continue atribuindo o prejuízo na fluidez da sua leitura à sua falta de conhecimento prévio acerca da obra *Cien años de Soledad*:

[86] Aí, *Aracataca* onde, na realidade, ele nasceu, mas, por ele ter nascido lá, também vive marcada pelo *Macondo* da ficção. A verdade é que, o fato de eu não ter lido o livro me dificultou um pouco nisso: saber o que que, exatamente, *Macondo* /.../.(PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse momento, ela interrompe o seu relato para remeter-se à segunda ilustração do texto, estabelecendo uma associação semântica com a ideia central do mesmo: as diferenças existentes entre a *Macondo* real e a retratada pelo escritor colombiano:

[87] Aí, tem, até, uma imagem que dá uma ajudada, né? Que é sobre o que o outro tava falando, o verdadeiro *Macondo*, como se fosse uma região, né? Ahh, tá! Isso aqui é um povo, e *Buendía* é o sobrenome de algumas pessoas que viviam lá, na ficção do Gabriel García Márquez. *Macondo* é um povo que ele escolheu, nome sonoro. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Nesse momento, a leitora-agente reporta-se, novamente, às digressões presentes na primeira parte do texto (1º§ ao 4º§), isto é, à quantidade de informações trazidas pelo autor da reportagem, como elemento que obstaculiza o processamento da sua leitura, por consistir em fonte de dificuldades na identificação do seu tema geral. Aysha finaliza o seu PVc, reafirmando o que acredita ser a sua compreensão do termo *Macondo* no texto.

[88] *Aracataca* é o local onde ele nasceu, né? E *Macondo* é um povo que ele retrata, né, os *Buendía* vivem em *Macondo*. Agora eu acho que entendi, mais ou menos, o que que é *Macondo*. (PVc, 28/06/2017, AYSHA)

Ao longo do processamento da leitura do oitavo parágrafo, observo a participação de sete subsistemas na conformação da CLe fractalizada da leitora-agente: o da CLC em ELE e

em LM, o da metacognição, o das estratégias de leitura, o da tradução, o da oralização da leitura, o dos recursos visuais não verbais e o do *schemata* de mundo.

No meu entendimento, a ação do subsistema da CLC se desvela à medida que Aysha restabelece a cadeia referencial semântica entre *Aracataca* (l. 6 do 8º§) e *Macondo* (l. 6 do 8º§) e as suas respectivas noções de realidade e ficção. De acordo com a categorização proposta por Falcão (1997), a leitora-agente processa o texto em dois planos: no nível frasal, por meio de mapeamento proposicional, analisando as orações em função das proposições às quais fazem referência, isto é, ela esclarece a relação entre *Aracataca*/cidade natal do escritor colombiano e *Macondo*/cidade imaginada por ele; e no nível contextual, dado que Aysha integra partes do texto ao resgatar as ideias dos personagens do livro, os *Buendía*, e a sua relação com a *Macondo* ficcional, restaurando, igualmente, nesse momento da sua leitura, a ideia de sonoridade que havia classificado, anteriormente, como incompreensível.

A ação concomitante do subsistema da metacognição se observa por meio da monitoração contínua de Aysha: com o apoio da leitura traduzida do texto em voz alta, ela (re)avalia a sua compreensão a fim de refinar o modelo mental do mesmo, reelaborado algumas vezes ao longo do seu processamento (FALCÃO, 1997). Nesse processo, a meu ver, o subsistema metacognitivo da leitora-agente atua marcadamente sobre as ações de dois subsistemas: o das estratégias de leitura, de natureza cognitiva (OXFORD, 1990), ao chamar à interação o subsistema dos recursos visuais não verbais: nesse momento, Aysha utiliza-se da segunda ilustração do texto, onde se vê uma placa, em meio a uma plantação, com a inscrição *Bienvenidos al verdadero Macondo*, para confirmar a construção da arquitetura semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017); e o do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), mais uma vez, relativizando o resultado do processamento da sua leitura. Aysha finaliza o seu PVc ainda expressando dúvidas em relação aos processos inferenciais realizados por ela ao longo de todo o seu processamento de compreensão textual.

A seguir, passo à análise dos registros coletados por meio do PVr de Aysha.

#### **4.2.8 PVr da leitora-agente Aysha**

Início o PVr de Aysha imediatamente após a finalização do seu PVc, solicitando-lhe que me relate o tema geral do texto com o intuito de averiguar a influência da ação do seu subsistema da metacognição no SAC da leitura em ELE. Nessa ocasião, em virtude dos vários momentos de pausa que intercalam a sua fala, desvela-se a sua dificuldade:

[89] O texto trata de (+), trata de (+), ai, gente, tá difícil resumir o texto (+). O texto trata de um (+) (PVr, 28/06/2017, AYSHA)

Na sequência, ela resgata as ideias principais abordadas no texto: a partir do título e do subtítulo, concatena as vozes discursivas dos interlocutores e as suas contribuições em relação às características da obra em questão e do povo de *Macondo* e afirma:

[90] Ao fim, ele ((o autor da reportagem)) tenta concluir com esse parágrafo ((8° §)), dizendo, contudo, eh, aí, ele remete, aí, é que eu tive, mais ou menos claro aonde ele queria chegar. Ele queria dizer que a *Macondo* real, assim como a suposta existência desse povo, ela vive, ainda rodeada pela ficção e pelo sucesso da obra que, até hoje, cinquenta anos depois que ele publicou, as pessoas ainda vão lá pra ver se aquilo é real ou não. É isso mas, assim, num tá /.../, eu acho que não é muito objetivo o /.../, num é muito claro o objetivo dele. (PVr, 28/06/2017, AYSHA)

Questiono a participante de pesquisa acerca do seu conhecimento prévio do escritor colombiano, ao que ela afirma já havê-lo estudado na disciplina de literatura hispano-americana da licenciatura em Letras Espanhol:

[91] Isso eu já sabia, que ele era um livro famoso. Que o próprio Gabriel García Márquez, ele é um grande nome da literatura latino-americana, que ele faz parte do *boom* da literatura latino-americana, isso eu já sabia. Só que essas especificidades do povo *Macondo*, isso eu não sabia, e isso daqui me deixou intrigada porque, talvez, se eu soubesse, eu teria entendido mais coisas, mais rápido, do texto. (PVr, 28/06/2017, AYSHA)

O desempenho inicial de Aysha em seu PVr ([89] PVr, 28/06/2017, AYSHA) sugere, a meu ver, certo comprometimento da ação do seu subsistema metacognitivo: ao responder ao estímulo externo que se apresenta ao seu SAC da leitura em ELE, o de ter de relatar, sucintamente, o assunto tratado no texto, ele aciona o subsistema estratégico de leitura *skimming* cuja ação, no entanto, não me parece mostrar-se satisfatória, por três razões: a presença de diversas pausas entremeando a fala da leitora-agente ao iniciar o relato do resumo do que seria o seu modelo mental do texto em questão; a sua referência, logo em seguida, às ideias principais de todas as partes do texto, procedendo, na minha análise, a um processamento mais analítico do que sintético na tarefa de resumir o texto lido, e a sua conclusão referente à falta de objetividade do texto em questão.

Embora a cristalização dos dados provenientes dos registros refratados pela face do cristal representada pela ES não tenha assinalado a emergência do subsistema do conhecimento prévio nas condições iniciais referentes à ecologia da leitora-agente, ao cristalizá-los com os registros refratados pelas faces da OP, das NC e NCr, relacionadas à apresentação do seu plano de aula, do seu PVc e do seu PVr, verifico que o subsistema do *schemata* de mundo se apresenta

como fator relevante tanto para o SAC da leitura em ELE de Aysha, quanto para a conformação da sua CLe fractalizada, desvelando-se, na minha interpretação, como determinante no seu comportamento, ao longo de todo o processamento da leitura do texto em ELE.

Retomo um aspecto do PVc de Aysha para investigar mais a fundo a ação do seu subsistema motivacional, o interesse da leitora-agente pelo texto: trata-se da sua interjeição, “Ah, tá”, registrada em minhas NC durante a observação do processamento da sua leitura do lide do quinto parágrafo.

[92] Ah, eu achei interessante justamente porque, em volta de toda essa celebração desse realismo fantástico dele [...] a vida real chama, e essa parte eu gostei. Mas, assim, tá um pouco desconectado do resto, né, porque aqui ele vai falar do povo, do lugar de origem onde nasceu Gabriel, celebrando aquilo, mas, por outro lado, falta energia, falta um mont /.../, né, recursos básicos faltam lá. E, aí, foi por isso que eu disse que era interessante. (PVr, 28/06/2017, AYSHA)

A cristalização dos dados provenientes da análise da refração dos registros coletados com o apoio dos quatro instrumentos de coleta utilizados na pesquisa relatada nesta dissertação sugere que a ação do seu subsistema motivacional emerge, nesse momento, de forma mais contundente, pois, o registro do seu interesse pela temática político-social mostra-se refratado por todas as faces do cristal: na elaboração do seu plano de aula, por exemplo, Aysha propõe atividades com o texto em ELE, ancorando-se em cartazes relacionados a manifestações de rua contra o assédio generalizado sofrido pelas mulheres (cf. subseção 4.1.3.3); e, no decurso do seu PVr, ela faz menção ao seu interesse pela temática do texto quando relata a associação entre o realismo fantástico em torno de *Macondo*, estampado na obra de García Márquez e a realidade concreta dos seus habitantes (cf. [92] PVr, 28/06/2017, AYSHA).

Na sequência, indago a participante de pesquisa acerca da sua atenção ao longo do seu processamento leitor, tendo em vista ter observado a presença desse subsistema na conformação da CLe logo no início da atividade do seu PVc. Minha intenção, nesse momento, consiste em averiguar a pertinência da minha observação e análise iniciais:

[93] Sim, o tema me chamou muito a atenção [...] de cara porque falou do Gabriel García Márquez, é uma figura conhecida, né, e eu gosto [...] Sim, eu prestei bastante atenção. (PVr, 28/06/2017, AYSHA)

Em seguida, com o intuito de averiguar se as duas ilustrações integrantes do texto haviam, de fato, auxiliado a leitora-agente a processar a sua leitura, pergunto-lhe em relação à utilização da estratégia dos recursos visuais não verbais:

[94] [...] Não, essa aqui ((primeira ilustração)) não me ajudou. Essa aqui ((segunda ilustração)) já me ajudou mais: eu li, depois eu fui, aí eu voltei, aí, eu entendi. (PVr, 28/06/2017, AYSHA)

A análise dos registros coletados com o apoio do PVr sugere, fortemente, reafirmar a minha análise anterior, quando sinalizo que a ação do subsistema estratégico dos recursos visuais não verbais responde de maneira compensatória à interação estabelecida com o seu subsistema metacognitivo no processamento da primeira ilustração presente no texto. Esse subsistema, em resposta ao estímulo retrativo representado pela dificuldade da leitora-agente em estabelecer laços coesivos que a auxiliem na compreensão das informações contidas no título e no subtítulo do texto, imediatamente se reorganiza, adaptando-se a essa nova demanda do processamento leitor de Aysha, fazendo-a reconhecer a necessidade de seguir adiante na leitura do primeiro parágrafo a fim de compreender o que lê.

Em relação à utilização da segunda ilustração do texto no processamento da compreensão textual de Aysha, a análise dos registros refratados pela face do cristal configurado pelo PVr aponta, igualmente, para a mudança na natureza da ação desse subsistema, caracterizando-se, de fato, como uma ação estratégica de natureza cognitiva, o que desvela a dinamicidade dos processos interacionais dos subsistemas complexos que, abertos e sensíveis ao seu *feedback*, respondem de maneira distinta aos estímulos internos do próprio SAC da leitura da leitora-agente.

Finalmente, pergunto a Aysha se ela se sente satisfeita com o seu desempenho no processamento da leitura em ELE, ao que ela responde afirmativamente, porém ressalta que estaria ainda mais satisfeita se soubesse o significado da palavra *asonada* (situada na l. 2 da nota à esquerda do 3º§) e me pede que eu esclare o seu significado. Um instante de descontração. Nesse momento do PVr, observo a interação dinâmica entre o seu subsistema da ansiedade facilitadora (ALPERT; HABER, 1960), o da motivação e o da CLC em ELE, em razão da sua insistência em saber o sentido do léxico desconhecido na L-alvo:

[95] Eu queria já saber essas palavras!! Porque vai ter sempre palavras novas que o nativo vai usar, combinações que a gente num vai usar! [...] tipo [...] *capa de experiencia*, eu nunca ia usar um negócio desse, se eu fosse escrever um texto em espanhol. (PVr, 28/06/2017, AYSHA)

Cabe ressaltar, ainda, que, embora a interação entre os subsistemas metacognitivo e da CLC em ELE, nesse momento do seu PVr, corresponda ao movimento do SAC da leitura de Aysha, tendo em vista tratar-se de sua autorreflexão acerca do processamento leitor de um texto em LE, a meu ver, o subsistema da ansiedade facilitadora encontra-se subjacente à interação

entre os dois últimos subsistemas. Minha assertiva se fundamenta nas atitudes e nas ações da leitora-agente, analisadas por meio da cristalização dos dados a partir dos registros refratados pela face do cristal configurada pelo seu PVc, em relação ao processamento do léxico desconhecido em ELE ao longo da leitura do texto impresso, o que sugere influenciar o comportamento da CLe fractalizada no decorrer do processamento da leitura em ELE.

A cristalização dos dados com base na análise da refração dos registros coletados com o apoio da ES aponta, ainda, para o interesse da leitora-agente no conhecimento do vocabulário desconhecido em ELE, o qual se manifesta, no decurso do seu PVc e do seu PVr, por meio das reiteradas vezes com as que ela se refere à vontade de sanar as suas dificuldades de compreensão relacionadas a esse quesito (cf. [79] (PVc, 28/06/2017, AYSHA); [81] (PVr, 28/06/2017, AYSHA); [95] (PVr, 28/06/2017, AYSHA).

#### 4.2.9 CLe fractalizada em ELE da leitora-agente Aysha: subsistemas constitutivos

Nesta subseção, exponho os resultados alcançados por meio da cristalização dos dados a partir da análise dos registros refratados no âmbito da ecologia da leitora-agente Aysha e dos seus respectivos PVc e PVr, a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa norteadora do estudo que compõe esta dissertação. Dessa forma, na análise que realizo da conformação geral da CLe fractalizada da leitora-agente-Aysha ao longo do processamento da sua leitura em ELE, identifico o número total de treze subsistemas em sua conformação: nove recursivos aos dos seus SAC da ASL e da leitura e quatro emergentes do contexto da pesquisa, sendo dois analisados a partir dos dados cristalizados provenientes da análise dos registros coletados com o apoio do PVc e dois, do PVr, nomeados a seguir:

Quadro 13 - Conformação da CLe fractalizada da leitora-agente Aysha

<b>Subsistemas recursivos (SAC da ASL, da leitura / ELE)</b>	<b>Subsistemas emergentes (contexto de pesquisa)</b>
da metacognição	da oralização da leitura (PVc)
da CLC em ELE	da tradução (PVc)
da CLC em LM	<i>skimming</i> (PVr)
do <i>schemata</i> (mundo/língua)	da ansiedade (facilitadora) (PVr)
das estratégias de leitura	
da organização retórica do texto	

dos recursos visuais não verbais
da motivação
da atenção

Fonte: a autora

No meu entendimento, o subsistema metacognitivo de Aysha, ao longo do processamento da sua leitura em ELE, apresenta-se configurado por dois prismas: o do conhecimento acerca do conhecimento e o da autorregulação (RIBEIRO, 2003). Em relação à primeira perspectiva, a ação desse subsistema caracteriza-se por ser ora proativa, como na escolha das estratégias de leitura mais adequadas pela leitora-agente, ora retrativa, como a recorrência verificada de seus autoquestionamentos referentes à correção dos seus processos inferenciais, sejam eles em nível de saber linguístico e/ou de conhecimento de mundo.

No que se refere a segunda noção, a da autorregulação das suas ações para otimizar a leitura, mostram-se perceptíveis as tentativas reincidentes de Aysha de monitorar a sua compreensão leitora ao longo de todo o seu processamento do texto em ELE. No entanto, em função da abertura e da sensibilidade dos subsistemas da CLC e do *schemata*, envolvidos nessa interação, a responsividade do subsistema metacognitivo nem sempre parece estar contento para a participante da pesquisa: ela se mostra relativamente insegura em relação à construção da arquitetura semântica do texto (MORGENSTEIN; AITA, 2017) durante toda a realização do Pvc, devido à constante interpelação ao subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) e ao da CLC em ELE. Em outras palavras, a leitora-agente parece duvidar, recorrentemente, da exatidão dos seus conhecimentos prévios de LE e de mundo. Diferentemente da conformação da CLe fractalizada da leitora-agente Catarina, não percebo a presença do subsistema do *schemata* afetivo (FULCHER; DAVIDSON, 2007) de Aysha na composição da sua CLe fractalizada, no decurso do processamento da leitura em ELE.

O subsistema da CLC mostra-se por meio da interface linguística entre LM e ELE. Por intermédio da ação do subsistema da tradução, a leitora-agente se vale da afinidade entre os dois idiomas (ALMEIDA FILHO, 1995) ao reprocessar os enunciados na L-alvo, utilizando-se de estruturas linguísticas da língua portuguesa (KERN, 2004), com o auxílio da ação do subsistema da oralização da leitura.

Na minha análise, a oralização do texto verbal se reveste de uma natureza estratégica, visto que, conforme os dados analisados com base nos registros refratados pelas NC, ao longo de todo o processamento da leitura em ELE, Aysha se apoia nessa prática para otimizar a sua

compreensão leitora na L-alvo. Tal prática, por sua vez, encontra-se relacionada ao processo de decodificação do texto escrito (CHARTIER; HÉBRARD, 1995), caracterizando a relativa preponderância do perfil ascendente do processamento da leitura realizado pela participante de pesquisa (ZAINAL, 2003). Relativização essa provocada pela ação constante do subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008) na conformação da sua CLe fractalizada, desvelando o contorno do processamento descendente da leitura do texto em ELE empreendido por Aysha.

Nesse contexto, o processamento da leitura realiza-se, assim como observado na análise da conformação da CLe da leitora-agente Catarina, nos dois âmbitos assinalados por Falcão (1997): no de baixo nível, pela ação do subsistema da CLC, e no de alto nível, por influência da ação do seu subsistema do *schemata*, englobando, dessa forma, os quatro níveis de processamento da informação: o lexical, o frasal, o contextual e o textual.

Ainda nessa esfera, noto uma diferenciação na referência dada, por ambas as leitoras-agentes, à temática central do texto, de cunho social: enquanto Catarina dá destaque a essa questão praticamente ao longo de toda a realização do seu PVc e do seu PVr, Aysha o salienta a partir da sua leitura do lide do quinto parágrafo. Assim como Catarina, ela o utiliza como fio condutor na reconstrução das cadeias referenciais semânticas durante o processo de compreensão global do texto, porém, a meu ver, atendo-se, ainda, a questões interpretativas pontuais, como no caso dos enunciados *capa de experiencia* (l. 2 do 5º§), *en forma cifrada* (l. 4 do 5º§) e *una conciencia de comunidad* (l. 4 do 6º§), por exemplo, as quais foram descartadas pela outra participante de pesquisa.

O subsistema das estratégias de leitura caracteriza-se pela natureza cognitiva e compensatória das suas ações (OXFORD, 1990). Se por um lado, tanto as ações do subsistema da organização retórica do texto, quanto as do subsistema dos recursos visuais não verbais apresentam-se contempladas pela primeira perspectiva, pois são recursos distintos que propiciam a compreensão do texto na L-alvo, por outro, observo a natureza compensatória na ação do subsistema dos recursos visuais não verbais: a falta de conhecimento prévio acerca do termo *Macondo* induz a leitora-agente a buscar outras formas de compensar o lapso na ação do seu subsistema do *schemata*, como no recurso ao apoio da leitura da primeira ilustração do texto a fim de otimizar a sua compreensão.

A ação do subsistema motivacional da participante de pesquisa mostra-se convergente com o postulado por Masgoret e Gardner (2003), no sentido de que a noção de motivação possui como base a ideia de um comportamento direcionado por uma meta. Fundamento-me na análise realizada por meio da cristalização dos dados provenientes da ecologia dos agentes que desvela a visão de Aysha no tocante ao objetivo geral de leitura pertinente a todo leitor: a necessidade

do entendimento do texto, independentemente da sua natureza, do nível de dificuldade linguística em que está escrito ou do grau de interesse que possa fomentar nesse mesmo leitor (cf. [28] ES, 01/06/2017, AYSHA).

Nesse sentido, subjacente às ações do seu subsistema motivacional, encontra-se a orientação da leitora-agente, a qual, de acordo com o postulado por Ryan e Deci (2000), apresenta-se como suporte às suas atitudes e ao seu objetivo geral diante da tarefa de leitura a ser realizada. Dessa forma, a cristalização dos dados oriundos da ecologia dos agentes e dos registros coletados com o apoio do PVc sugere que as suas atitudes estão determinadas, logo ao início da atividade leitora, pela ação do seu subsistema do *schemata*, isto é, pelo interesse que o conhecimento prévio acerca do escritor Gabriel García Márquez suscita na leitora-agente.

O subsistema atencional de Aysha, por seu turno, ativa-se à medida que o seu subsistema do *schemata* identifica a referência do assunto a ser tratado no texto: o conhecimento prévio ativado no momento da leitura do nome do escritor colombiano, presente no subtítulo do texto, consiste, na minha análise, no gatilho da interação entre esses dois subsistemas. A associação postulada por Smallwood (2006) entre a atenção do indivíduo e os seus objetivos e interesse pela atividade que realiza fundamenta-se na cristalização dos dados realizada por meio das análises da ecologia dos agentes e dos registros refratados pela face do cristal configurada pelo PVr de Aysha: naquela, a leitora-agente declara ter sempre em mente a finalidade de compreender o texto lido e de dedicar total atenção à leitura cujo assunto desperte o seu interesse; no PVr, ela admite ter-se mantido atenta durante todo o processamento da sua leitura, em razão da sua identificação com a temática abordada no texto.

A meu ver, o reflexo comprobatório dessa orientação da leitora-agente (RYAN; DECI, 2000) parece residir no caráter predominantemente ascendente da sua leitura, conforme analisado anteriormente nesta seção, uma vez que ela demonstra estar atenta à decodificação do significado do vocabulário desconhecido na L-alvo.

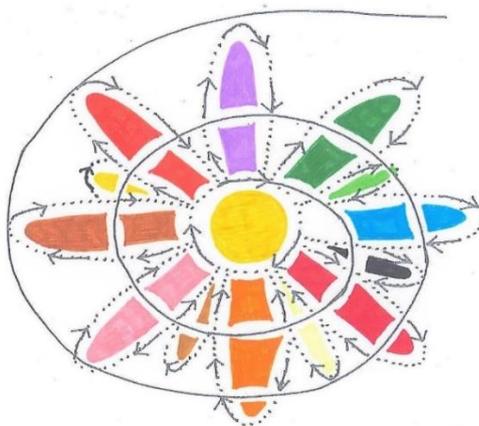
Por último, observo que, conformando a CLe fractalizada no momento da realização do PVr de Aysha, emerge do campo de pesquisa o subsistema da estratégia de leitura *skimming* (GRELLET, 1981). Contudo, na minha interpretação, a ação desse subsistema não se mostra satisfatória em vista da aparente dificuldade apresentada pela leitora-agente em relatar, prontamente, a sua compreensão global do texto em ELE, tal como o fizera a leitora-agente Catarina. A justificativa se pauta nas reiteradas pausas que Aysha realiza ao tentar relatar o resumo do texto lido (cf. [89] PVr, 28/06/2017, AYSHA).

No meu entendimento, essa dificuldade se justifica na retração da ação do subsistema metacognitivo na interação mantida com os subsistemas da CLC e do *schemata*, sugerindo o

comprometimento, por sua vez, da ação do subsistema estratégico de leitura *skimming*, em virtude de Aysha manter o foco da sua atenção, preponderantemente, na resolução de dificuldades pontuais de compreensão, relacionadas ao léxico desconhecido em ELE e à construção de referenciais semânticos, surgidas ao longo de todo o processamento do texto na L-alvo.

A seguir, ilustro a conformação fractalizada da CLe da agente leitora Aysha ao longo do processamento do texto em ELE.

Figura 10 - Representação fractal da CLe da leitora-agente Aysha



Fonte: a autora

A seguir, com o apoio da digitalização do *QR Code* contido no Quadro 14, é possível visualizar a representação dinâmica das CLe fractalizadas de ambas as leitoras-agentes, com todos os seus respectivos subsistemas constitutivos, identificados na pesquisa relatada nesta dissertação:

Quadro 14 - Representação dinâmica das CLe fractalizadas de Catarina e Aysha



Fonte: a autora

#### 4.2.10 CLe fractalizada da leitora-agente Aysha: interações entre subsistemas

Em resposta à segunda pergunta de pesquisa do estudo apresentado nesta dissertação, observo que o comportamento da CLe fractalizada de Aysha começa a emergir do contexto de pesquisa no momento inicial da realização do seu PVc, tão logo eu lhe entrego o texto para leitura. A solicitação do lápis para a sua utilização no processamento do texto aponta, a meu ver, para a influência da ação do subsistema da metacognição na inter-relação dinâmica mantida com o subsistema das estratégias de leitura, da atenção e da motivação.

Ao iniciar a leitura do título e do subtítulo do texto, o comportamento da CLe fractalizada se altera com a incorporação, à sua conformação, de outros três subsistemas em interação, o do subsistema da organização retórica do texto (ANTONIO, 2010), o da CLC em ELE e o do *schemata* de mundo (MEURER, 2008). Essa modificação caracteriza a dinamicidade típica do comportamento dos sistemas complexos, dado que os seus subsistemas estão permanentemente em fluxo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

O desconhecimento da ideia suscitada pela palavra *Macondo*, situada no título do texto, representa, na minha análise, a emergência do primeiro atrator a desafiar a CLe de Aysha: com o intuito da leitora-agente de resolver a sua dificuldade na referenciação do sentido do termo, o subsistema metacognitivo, aberto e sensível a esse estímulo do próprio SAC da leitura, responde imediatamente, acionando, uma vez mais, o subsistema das estratégias de leitura, dessa vez, por meio da ação do subsistema dos recursos visuais não verbais, levando Aysha a apoiar-se na interpretação da primeira ilustração contida no texto.

A cristalização dos dados com base na análise dos registros refratados pela face do cristal configurada pelo PVr aponta, ainda, para a ação subjacente dos subsistemas da motivação e da atenção da leitora-agente na interação que caracteriza o comportamento da sua CLe fractalizada, nesse momento do processamento da sua leitura. Dessa forma, percebo que o comportamento da sua CLe fractalizada ganha outra dimensão, organizando-se e readaptando-se às demandas exigidas pelo processamento da leitura em ELE.

Ainda que a leitora-agente não tenha conseguido aclarar o sentido da palavra *Macondo* no título do texto, classifico essa força de atração exercida sobre o comportamento da sua CLe fractalizada, como a de um atrator cíclico (LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008), em razão da dinamicidade interacional estabelecida entre as ações dos oito subsistemas acima identificados e analisados, os quais acabam impulsionando-a a avançar na leitura do primeiro parágrafo do texto em questão.

No *continuum* (GLEICK, 1989) da trajetória desenvolvida pela CLe fractalizada durante o processamento da leitura do primeiro parágrafo do texto, identifico a participação, na sua conformação, de um total de seis subsistemas em fluxo dinâmico e ininterrupto: da CLC em ELE/LM, da metacognição, do *schemata* de mundo e de língua, das estratégias de leitura, da tradução e da oralização da leitura.

Sensíveis aos estímulos externos oriundos do SAC da leitura de Aysha e do atributo do *feedback* que lhes é próprio, esses subsistemas se reorganizam e se comportam de maneira diferenciada ao longo do processamento do referido fragmento do texto. No marco da circularidade que caracteriza o movimento singular emergente dos processos interacionais entre os seis subsistemas supracitados, noto a sobressalência da ação do subsistema da metacognição sobre o da CLC, sem que isso represente, necessariamente, um sinal de evolução do comportamento da CLe fractalizada de Aysha.

Percebo que a interação entre os subsistemas do *schemata* e o das estratégias de leitura se realça mediante as dúvidas apresentadas pela leitora-agente, suscitadas tanto pelo desconhecimento dos termos *mecedora* e *porche* (l. 1 do 1º§), quanto pela dificuldade em estabelecer o sentido da ideia de *sonoridad* (l. 5 do 1º§) no contexto em questão. Na minha interpretação, ainda que Aysha não confirme a correção da sua inferência contextual para os dois primeiros termos assinalados, ela acerta o sentido das palavras dentro do contexto em que se inserem, fato que sugere representar uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) sobre a sua CLe fractalizada, ainda que, no caso do terceiro vocábulo, o seu sentido contextual não seja esclarecido nesse momento do processamento da leitura.

Nesse âmbito, a dificuldade de Aysha em construir as cadeias referenciais semânticas entre os três termos apontados, lapso da ação do subsistema da CLC, relaciona-se à sua ação conjunta com o subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), pela própria atribuição da leitora-agente à sua falta de conhecimento prévio da obra *Cien años de soledad*. Percebo, ainda, que esse movimento recursivo se encontra presente ao longo de toda a realização dos dois PV: a constante autorregulação que Aysha realiza do processamento da sua leitura em ELE, representada pela marcada ação do seu subsistema metacognitivo, influencia o comportamento da sua CLe fractalizada, ora retraindo, ora promovendo a evolução da sua trajetória, influenciando, conseqüentemente, o desenvolvimento do seu SAC da leitura em ELE.

Desse modo, a trajetória da CLe parece retrair o seu ritmo evolutivo quando, por exemplo, Aysha se detém, sem sucesso, na decodificação da noção de sonoridade e na elaboração das cadeias referenciais de sentido entre essa ideia e as de *Aracataca* e *Macondo*; por outro lado, sua trajetória evolutiva se expande quando a leitora-agente consegue resolver a

ambiguidade, apontada por ela, acerca do episódio ocorrido à época do lançamento do livro *Cien años de soledad*, conforme indica a cristalização dos dados a partir dos registros refratados pela face do cristal representado pelo PVc (cf. [60] PVc, 28/06/2017, AYSHA).

Nesse momento específico da resolução da ambiguidade referida por Aysha, noto, por exemplo, a atuação do seu subsistema metacognitivo na interação que estabelece simultaneamente com os subsistemas da tradução e da oralização da leitura do texto, como tentativa da leitora-agente de otimizar a leitura do texto em ELE. Na minha interpretação, a dinamicidade dessas inter-relações entre os subsistemas complexos da CLC, do *schemata* e da metacognição exemplificam, nessa etapa do processamento da leitura em ELE de Aysha, o movimento heterárquico (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) entre os subsistemas integrantes da CLe fractalizada, caracterizando, conseqüentemente, o movimento da sua trajetória no decurso da realização do PVc.

Entendo que, ao longo do processamento da leitura do segundo parágrafo, a trajetória percorrida pela CLe fractalizada de Aysha mantém, *grosso modo*, a sua estabilidade. A leitora-agente descarta o léxico desconhecido em ELE (*arroyo*, na l. 6 e *juego de feria*, na l. 7 do 2º§) e resolve a dificuldade de interpretação na L-alvo, representada pela palavra *tablilla* (l. 4 do 2º§). Nesse momento, em particular, noto uma mudança na trajetória do comportamento da sua CLe: a ocorrência do atrator caótico, oriundo do meu questionamento acerca da inferência contextual do vocábulo *tablilla* (l. 4 do 2º§), influencia a ação do seu subsistema metacognitivo, provocando um realinhamento no processamento da sua compreensão textual e caracterizando, dessa forma, um momento importante na trajetória evolutiva do comportamento da sua CLe.

No processamento da leitura do terceiro parágrafo, observo que o comportamento da CLe da leitora-agente continua determinado pelos processos interacionais entre os subsistemas da CLC em ELE e em LM, do *schemata*, da metacognição, da tradução e da oralização da leitura do texto. A dificuldade de decodificação do termo *asonada* (l. 2 do lado superior esquerdo das duas últimas linhas do 3º§) configura-se como atrator cíclico na trajetória da CLe fractalizada de Aysha, haja vista o seu descarte no decurso da leitura. O mesmo efeito exerce a sua dificuldade circunstancial referente à palavra *zona* (l. 1 do 3º§): a leitora-agente consegue inferir satisfatoriamente o significado do termo, apesar das dúvidas suscitadas por ela mesma, nesse momento, mantendo, a meu ver, o movimento estável da trajetória percorrida por sua CLe fractalizada no processamento da leitura do texto em ELE.

Em relação ao comportamento dessa competência durante o processamento da leitura do quarto parágrafo, observo que sobressaem as ações conjuntas de dois subsistemas: o da CLC e o da metacognição, no tratamento dado à cadeia referencial em torno do nome de *Tim Buendía*

(l.4 do 4º§). Nesse momento, com base na cristalização dos dados a partir da análise da refração dos registros pela face do cristal configurada pelo PVc, percebo que o meu novo questionamento acerca da estratégia do descarte do enunciado referente a essa informação, exerce, uma vez mais, uma força de atração caótica sobre a interação entre os subsistemas metacognitivo e da CLC da leitora-agente, o que a faz resgatar o sentido do termo em questão, transformando, novamente, a trajetória percorrida pelo comportamento da sua CLe fractalizada.

Especificamente nessa circunstância, a ação dos subsistemas da tradução e da oralização do texto verbal intensificam a força de atração caótica, uma vez que, por meio dessas estratégias de leitura, Aysha realinha o seu processo de compreensão textual. Mais uma vez, na minha percepção, caracteriza-se o movimento circular do comportamento da CLe do SAC da leitura de Aysha, estabelecido por meio do laço causal emergente das respostas ao *feedback* entre os subsistemas envolvidos (da metacognição, da CLC e das estratégias de leitura) como resposta aos estímulos externos (a minha indagação) e internos (a reflexão da leitora-agente) (LARSEN-FREEMAN, 1997; PALAZZO, 2004).

Outrossim, em razão do princípio do aninhamento dos sistemas complexos (PALAZZO, 2004; PAIVA, 2016), observo que a repercussão da força de atração caótica sobre os processos interacionais entre os três subsistemas supracitados sugere, igualmente, a ocorrência de uma variação no comportamento da CLe de Aysha, o que caracteriza a sua natureza fractalizada à luz da TC. Esse mesmo princípio alicerça o movimento isomórfico (LARSEN-FREEMAN, 1997), característico da evolução da trajetória da CLe fractalizada ao longo do processamento da compreensão leitora do texto em ELE: à medida que a interação entre os subsistemas que conformam essa competência, por sua abertura e sensibilidade, se modifica, o seu comportamento igualmente se altera, podendo, por sua vez, provocar mudanças no comportamento do próprio SAC da leitura.

Ao longo do processamento leitor do lide do quinto parágrafo do texto, observo que a trajetória desenvolvida pela CLe fractalizada de Aysha segue um padrão de estabilidade, sendo, nesse momento, fomentada, em particular, pela ação do subsistema motivacional da leitora-agente, correspondente ao interesse pelo cunho social pertinente ao tema tratado no texto. Sob sua base, observo a interação entre esse subsistema e os subsistemas da CLC, do *schemata* de mundo e de língua e da metacognição da leitora-agente, recursividade característica da representação fractal da CLe proposta nesta dissertação que emerge no processamento da compreensão das expressões *capa de experiencia* (l. 2 do 5º§) e *en forma cifrada* (l. 4 do 5º§), por exemplo, marcada pelas pausas que a leitora-agente realiza na verbalização do processamento cognitivo dos referidos termos (cf. [80] e [81] PVc, 28/06/2017, AYSHA).

Em relação à ação do seu subsistema motivacional, a cristalização dos dados oriundos da análise da refração dos registros pela face do cristal representada pelo PVc de Aysha aponta para o seu sentimento de incitação diante do desconhecimento do sentido contextual dessas expressões, desvelando, novamente, na minha interpretação, a presença da inter-relação dinâmica entre as ações desse subsistema e o da ansiedade no processamento da sua leitura.

Na minha análise, os dados cristalizados a partir das faces do cristal configuradas pelos PVc e PVr de Aysha, sugerem um *continuum* entre as naturezas das ações do subsistema da ansiedade: apesar das frequentes dúvidas acerca dos seus conhecimentos linguísticos e de mundo, a leitora-agente relata, com ar descontraído, o desejo de saber o significado do léxico desconhecido na L-alvo (cf. [95] PVr, 28/06/2017), como descrito no caso dos termos *asonada* (l. 2 da nota à esquerda do 3º§) e *capa de experiencia* (cf. [74] PVc, 28/06/2017, AYSHA; [81] PVr, 28/06/2017, AYSHA).

Dessa forma, penso que, diante da dificuldade com o vocabulário desconhecido em ELE, a ação do subsistema da ansiedade debilitadora (SELLERS, 2000) de Aysha, ligada a sentimentos de insatisfação e desconforto, por exemplo, transforma-se em aspecto facilitador, alimentando as ações do subsistema da motivação da leitora-agente, no sentido de conhecer e de aprender o seu significado, chamando à ação, por sua vez, o subsistema da CLC na L-alvo na conformação e no comportamento da CLe fractalizada.

No meu entendimento, a influência exercida por esse *continuum* interacional entre os dois estados do subsistema da ansiedade acaba representando uma força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) na trajetória percorrida pela CLe fractalizada de Aysha. Tendo em vista o fato de a cristalização dos dados, a partir da análise dos registros refratados pelas faces do cristal representadas pelas duas categorias de PV, não sugerir uma modificação mais significativa no sistema atitudinal leitor de Aysha. Na minha observação, a trajetória percorrida pela sua CLe fractalizada permanece estável, contribuindo para a evolução do seu SAC da leitura em ELE.

Durante o processamento do sexto parágrafo, a trajetória do comportamento da CLe mostra-se linear, desenvolvendo-se com base na interação entre os subsistemas da CLC, cuja ação é favorecida, nesse momento, em função da transparência do par linguístico LM/ELE, e o da metacognição, devido à facilidade, encontrada pela leitora-agente no estabelecimento das cadeias referenciais entre os enunciados que compõem o fragmento lido.

No processamento da leitura do sétimo parágrafo, contudo, observo a interação diferenciada de três subsistemas integrantes da CLe fractalizada, o da CLC, o do *schemata* e o da metacognição, em dois momentos da evolução da sua trajetória, ambos referentes à fala de

*Jaime Abello Banfi* (1.1 do 6º§), quarto interlocutor identificado pela leitora-agente. O primeiro refere-se à interpretação do enunciado *una conciencia de comunidad* (1. 4 do 7º§) e o segundo caracteriza-se pela ideia da *trascendencia mundial de su nombre* (1. 7 do 7º§).

A análise dos dados cristalizados provenientes dos registros coletados com o apoio do PVc da leitora-agente sugere que, em um primeiro momento, a trajetória desenvolvida pelo comportamento da CLe recebe maior influência da ação do subsistema da CLC, como, por exemplo, no processo de inferência do significado do primeiro enunciado; e que, em um segundo momento, expande-se a ação do subsistema metacognitivo nas tentativas de compreensão da segundo enunciado proferido por *Abello Banfi* (1.1 do 6º§). Saliento, igualmente, a emergência concomitante, nesse mesmo cenário, da interação entre o subsistema da oralização da leitura e o da tradução dos dois fragmentos em questão, ambos caracterizados, por sua vez, por ações de natureza estratégico-compensatória.

Cabe ressaltar que esse fenômeno característico do comportamento da CLe, no decurso da sua trajetória, emerge, recursivamente, em vista da abertura e da sensibilidade dos subsistemas envolvidos aos estímulos provenientes do contexto em questão, em um processo de reorganização e de readaptação constante, o que confere maleabilidade às ações desempenhadas pela CLe ao longo do processamento da leitura em ELE.

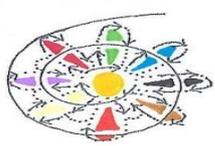
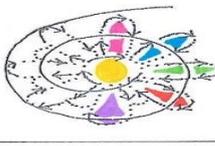
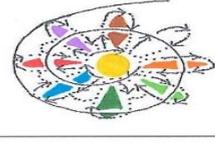
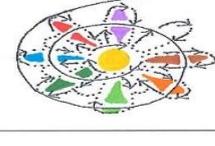
Contudo, essa reconfiguração interacional parece representar uma força de atração de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) para o comportamento da CLe, dado que a leitora-agente afirma não ter compreendido o sentido contextual de ambos os enunciados, contribuindo para uma certa retração da sua ação e para a manutenção da linearidade do padrão de comportamento da sua CLe fractalizada. Já para o SAC da leitura de Aysha, essa mesma reconfiguração interacional entre os subsistemas da CLC, do *schemata* e da metacognição consiste, a meu ver, em uma força de atração cíclica, haja vista a sua afirmação de que o desconhecimento do significado das expressões em questão não interfere na sua compreensão global do texto.

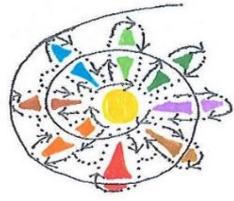
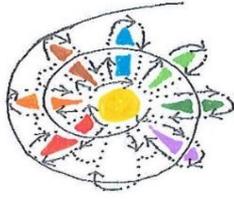
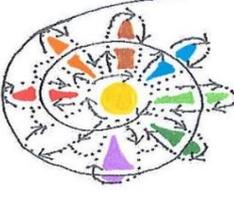
No processamento da leitura do oitavo parágrafo do texto, noto a expansão da ação do subsistema da CLC, na interação que mantém com os outros dois subsistemas supracitados, à medida que Aysha resgata cadeias referenciais semânticas, restabelecendo a sua compreensão textual. O comportamento da CLe se encontra igualmente determinado pela dinamicidade das inter-relações entre esses três subsistemas e o estratégico dos recursos visuais não verbais, que, nesse momento, volta a configurar-se na conformação da CLe da leitora-agente, influenciando a evolução da sua trajetória na finalização do processamento da leitura em ELE de Aysha.

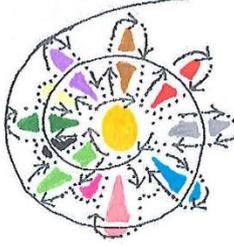
Finalmente, ao longo da atividade do PVr da leitora-agente, observo a emergência, do contexto de pesquisa, do seu subsistema *skimming*, em inter-relação dinâmica com os demais sete subsistemas que integram a CLe fractalizada de Aysha nesse momento: o da metacognição, o do *schemata*, o da atenção, o dos recursos visuais não verbais, o da CLC, o da ansiedade (facilitadora) e o motivacional. No entanto, percebo que o seu comportamento se encontra sob a marcada influência da ação do subsistema metacognitivo da leitora-agente em resposta ao estímulo externo ao SAC da leitura proveniente da minha solicitação de explicitação da ideia central do texto. Nesse momento, a meu ver, a trajetória percorrida pela CLe fractalizada de Aysha apresenta uma certa retração, em vista da reflexão que ela realiza acerca do processamento da sua leitura, registrada pelas longas pausas durante o seu relato (cf. [89] PVr, 28/06/2017, AYSHA). Por ser uma ocorrência situada, a retração na trajetória desenvolvida pela CLe fractalizada durante a realização do PVr não impede a constância do seu movimento linear, mantendo a evolução do SAC da leitura em ELE da leitora-agente.

Na sequência, com o apoio da análise das interações entre os subsistemas constitutivos da CLe fractalizada da leitora-agente, apresento, no Quadro 15, a representação do seu comportamento ao longo da realização do PVc e do PVr.

Quadro 15 - Composição interacional da CLe fractalizada de Aysha

Texto autêntico (PVc)	Subsistemas em interação	Representação fractal da CLe
Título / subtítulo / 1ª ilustração	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· da atenção</li> <li>· da motivação</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da organização retórica do texto</li> <li>· dos recursos visuais não verbais</li> </ul>	
1º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> </ul>	
2º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· da ansiedade (debilitadora)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> </ul>	
3º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/ LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> </ul>	
4º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/ LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> </ul>	

Lide do 5º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· da motivação</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> </ul>	
5º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> </ul>	
6º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> </ul>	
7º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> </ul>	
8º§	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· da tradução</li> <li>· da oralização da leitura</li> <li>· dos recursos visuais não verbais</li> </ul>	

Texto autêntico	Subsistemas em interação	Representação fractal da CLE
PVr	<ul style="list-style-type: none"> <li>· da CLC (em ELE/LM)</li> <li>· da metacognição</li> <li>· do <i>schemata</i> (mundo/língua)</li> <li>· da motivação</li> <li>· da atenção</li> <li>· dos recursos visuais não verbais</li> <li>· das estratégias de leitura</li> <li>· <i>skimming</i></li> <li>· da ansiedade (<i>continuum</i>: debilitadora ↔ facilitadora)</li> </ul>	

A seguir, por intermédio da digitalização do *QR Code* do Quadro 16, é possível visualizar a dinamicidade das inter-relações estabelecidas entre os subsistemas que compõem a CLe fractalizada de Aysha ao longo do processamento do texto escrito em língua espanhola:

Quadro 16 - Representação dinâmica dos movimentos da CLe fractalizada de Aysha



Fonte: a autora

Na sequência, com o apoio da digitalização do *QR Code* do Quadro 17, disponho a visualização dos subsistemas em tensão dinâmica das CLe fractalizadas das leitoras-agentes Catarina e Aysha após a realização dos seus respectivos PVr.

Quadro 17 - CLe fractalizadas de Catarina e de Aysha após a realização dos PVr



Fonte: a autora

Na próxima subseção, discuto os pontos críticos emergentes no processamento da leitura do texto em ELE da leitora-agente Aysha.

#### **4.2.11 CLe fractalizada da leitora-agente Aysha: pontos críticos e limite do caos**

No percurso do processamento da leitura pela leitora-agente Aysha identifiquei um total de seis pontos críticos, os quais apresento e discuto na análise a seguir.

O primeiro ponto crítico que identifico se caracteriza logo ao início do processamento das informações contidas no texto, especificamente na leitura do título, do subtítulo e da primeira ilustração que os acompanha e se caracteriza pela dinamicidade das inter-relações entre os subsistemas da metacognição, das estratégias de leitura do texto, por intermédio da ação do subsistema da organização retórica do texto, e da CLC. O subsistema da metacognição, diante do lapso da ação do subsistema *schemata*, representada pela incompreensão da referência semântica de *Macondo*, aciona, novamente, o subsistema das estratégias de leitura, dessa vez, por meio da ação do subsistema estratégico dos recursos visuais não verbais.

Ainda que o resultado da operação dessa interação, como analisado por meio da cristalização dos dados a partir da refração dos registros pela face do cristal correspondente ao PVC de Aysha, não tenha sido profícua, na minha análise, ela representa sinais de evolução da trajetória da CLe fractalizada, à medida que a leitora-agente responde, prontamente, à manifestação da sua dificuldade, buscando solucionar o problema de compreensão textual emergente nesse momento da sua leitura. Percebo que a sua dificuldade inicial representa uma força de atração cíclica para o comportamento dessa competência: a sua não resolução acaba acarretando o impulso na sequência de leitura dos parágrafos.

O segundo ponto crítico que assinalo diz respeito às diversas tentativas de elaboração de cadeias referenciais semânticas entre enunciados referentes às falas dos interlocutores presentes no texto e ao vocabulário desconhecido em ELE. Nesse aspecto, chama-me a atenção a distinta representatividade de atratores que esse ponto crítico empreende sobre a trajetória do comportamento da CLe fractalizada de Aysha, resultado dos laços causais que caracterizam a estrutura de *feedback* entre os subsistemas componentes dessa competência.

No caso da noção de *sonoridad* (l. 5 do 1º§), por exemplo, a dificuldade apresentada pela leitora-agente na construção do referencial semântico da palavra exerce uma força de atração de ponto fixo para o subsistema da CLC, componente da CLe fractalizada. A análise dos dados cristalizados a partir dos registros coletados com o apoio do PVC desvela que esse atrator passa a ser cíclico para esse mesmo subsistema durante o processamento da leitura do oitavo parágrafo, quando a leitora-agente consegue resgatar o sentido contextual da noção evocada pela palavra. Desse modo, na minha interpretação, a CLe fractalizada evolui de maneira linear, haja vista o resgate do sentido do termo no texto, porém, com vários momentos de retração ao longo de praticamente toda a realização da leitura, em razão da lacuna no desempenho do subsistema da CLC da leitora-agente.

Por outro lado, com os vocábulos *asonada* (l. 2 da anotação do 3º§) e *juego de feria* (l. 7 do 2º§), penso que ocorre um processo distinto. Aysha não consegue inferir o seu significado

nos respectivos contextos textuais em que se encontram. Apesar da interação entre os subsistemas da metacognição e da CLC na avaliação e na análise morfossintática dos referidos termos, a leitora-agente processa toda a leitura do texto sem entendê-los. Essa conjuntura representa, na minha interpretação, uma força de atração de ponto fixo para esse subsistema, suscitando, conseqüentemente, movimentos de retração na trajetória percorrida pela CLe fractalizada da agente-leitora. No entanto, como esses vocábulos são descartados pela leitora-agente em função da sua baixa funcionalidade para a compreensão geral do parágrafo lido, a inter-relação dinâmica entre os subsistemas da metacognição e das estratégias de leitura, nesse caso, garante o fluxo da trajetória da CLe fractalizada da leitora-agente, reconfigurando esse ponto crítico em força de atração cíclica para o comportamento dessa competência.

Cabe ressaltar que observo a recursividade desse comportamento no processamento dos enunciados *capa de experiencia* (l. 2 do 5º§), *conciencia de comunidad* (l. 4 do 7º§), *en forma cifrada* (l.4 do 5º§) e *Este Pueblo está desconectado de la trascendencia mundial de su nombre* (l. 7 do 7º§), tendo em vista a dinamicidade das inter-relações estabelecidas pelos subsistemas que compõem a CLe nesses casos pontuais: o do *schemata*, o da metacognição, o da CLC e o das estratégias de leitura.

A meu ver, o terceiro ponto crítico emergente do processamento da leitura em ELE de Aysha corresponde à série dos constantes autoquestionamentos da leitora-agente tanto acerca do seu conhecimento prévio de mundo, quanto da L-alvo, o que, na minha análise, representa muitos momentos de uma força de atração de ponto fixo exercida sobre o comportamento da sua CLe fractalizada. Tal atitude repercute na trajetória da CLe fractalizada de Aysha, sugerindo fortemente um comprometimento na sua evolução ao longo do processamento do texto em ELE, o que se reflete em um ritmo mais lento da leitura, caracterizada por um aspecto predominantemente ascendente. Minha análise se fundamenta na cristalização dos dados refratados pelas faces do cristal configuradas pela OP, pelas NC e pelos PV realizados a partir da análise dos registros no percurso da pesquisa relatada nesta dissertação, como desvelam os respectivos excertos: OP: ênfase dada a aspectos estruturais da L-alvo na proposta de compreensão leitora apresentada à turma em seu plano de aula; NC: [31] (NC, 10/05/2017, PESQUISADORA); PVc: [77] (PVc, 28/06/2017, AYSHA), [78] (PVc, 28/06/2017, AYSHA); PVr: [95] (PVr, 28/06/2017, AYSHA). Nesses casos, apesar da provável retração na trajetória da CLe fractalizada, noto que a recursividade da interação heterárquica entre os subsistemas do *schemata*, da CLC e da metacognição contribui para que o SAC da leitura evolua, mesmo com lacunas na compreensão do texto na L-alvo.

O quarto ponto crítico que percebo no processamento da leitura de Aysha diz respeito à maleabilidade das inter-relações dinâmicas empreendidas pelo seu subsistema da metacognição e da CLC no acionamento dos subsistemas estratégico da tradução e da oralização da leitura do texto em questão. A meu ver, a emergência desse ponto crítico sugere fortemente a sua natureza processual, pois se manifesta como recurso na otimização da sua compreensão leitora ao longo de, praticamente, todo o processamento da leitura em ELE, constituindo-se em atrator cíclico tanto para a trajetória da CLe fractalizada, quanto para o SAC da leitura da leitora-agente.

O quinto e sexto pontos críticos que identifico nesta análise correspondem às respostas de Aysha aos dois questionamentos que lhe faço acerca de suas ações estratégicas de leitura: o primeiro se refere à indagação acerca do processo inferencial da palavra *tablilla* (l. 4 do 2º§) e o segundo contempla o salto na leitura do enunciado em torno do nome de *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§). Em ambos os casos parece-me ocorrer uma força de atração caótica sobre a interação entre os subsistemas da CLC e da metacognição. No caso da palavra *tablilla* (l. 4 do 2º§), considero o *insight* de Aysha uma resposta caótica ao meu questionamento acerca do processo inferencial relacionado à palavra, em razão da natureza imprevisível do próprio fenômeno.

Em relação à retomada do enunciado referente a *Tim Buendía* (l. 4 do 4º§), a análise dos dados provenientes do Pvc de Aysha aponta para inferência da imprevisibilidade, que caracteriza o comportamento da CLe fractalizada da leitora-agente, a partir da expressão verbal “Ah, tá!” (cf. [62] Pvc, 28/06/2017, AYSHA), desvelando o realinhamento do modelo mental (re)elaborado do texto por meio do resgate das cadeias referenciais semânticas perdidas ao longo do processamento da leitura do texto em ELE.

#### **4.2.12 CLe fractalizada de Aysha: padrão de comportamento**

Diante do exposto, concluo esta análise, respondendo a terceira pergunta que norteia a investigação apresentada neste estudo: a cristalização dos dados provenientes da análise dos registros coletados por meio dos quatro instrumentos de pesquisa sugere fortemente que o padrão de comportamento da CLe fractalizada da leitora-agente-Aysha evolui de maneira relativamente estável, expandindo-se em dois momentos representativos do limite do caos, correspondentes aos pontos críticos identificados e analisados, respectivamente, no segundo e no quarto parágrafos do texto em ELE. Sua evolução apresenta, igualmente, marcas de retração na sua trajetória, suscitadas, sobretudo, pela inter-relação dinâmica entre os subsistemas da metacognição, da CLC em ELE e em LM e do *schemata* de mundo e de língua. Atribuo, ainda, à marcada influência do seu subsistema metacognitivo a participação tanto na retração da

trajetória da CLe fractalizada, quanto no movimento cíclico que caracteriza, em termos gerais, a estabilidade do padrão de comportamento do seu SAC da leitura.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais referentes à pesquisa relatada nesta dissertação, contemplando o campo de visão do fenômeno da leitura em ELE viabilizado pela observação através do olho mágico da CLe fractalizada de ambas as leitoras-agentes participantes de pesquisa.

## **CAPÍTULO 5 - CONTEMPLANDO O CAMPO DE VISÃO**

Depois de instalado, é o momento de verificar a funcionalidade do olho mágico da CLe fractalizada. Para tanto, inicio o processo com a revisão de suas lentes e peças, assim como dos procedimentos de montagem e de instalação adotados, realizando um breve apanhado dos primeiros passos dados nessa direção e sublinhando a necessidade que subjaz à escolha desse modelo específico de visualização de fenômenos concretos da língua. A seguir, limpo a poeira remanescente da sua instalação, atesto a pertinência do modelo selecionado e aponto possibilidades de emergência de novas imagens a partir do seu campo de visão.

Dessa forma, na seção 5.1 retomo, brevemente, a contextualização e a justificativa de pesquisa; na seção 5.2 reapresento o objetivo geral e as perguntas de pesquisa que consistem no ponto de partida da investigação aqui relatada, assim como a interpretação da análise dos dados obtida com o apoio da cristalização dos registros coletados por intermédio da observação participante (OP), das entrevistas semiestruturadas (ES), da realização de notas de campo (NC) e da aplicação de protocolos verbais (PV). A seguir, na seção 5.3, saliento as contribuições da investigação realizada. Na seção 5.4, relato algumas limitações enfrentadas na sua consecução e, finalmente, na seção 5.5, sugiro alguns desdobramentos para futuras investigações e concluo o estudo apresentado nesta dissertação.

### **5.1 REVENDO OS PRIMEIROS PASSOS**

Nesta dissertação, analisei, sob à ótica da teoria da complexidade (TC), o padrão de comportamento da CLe, ao longo do processamento da leitura de texto impresso em língua espanhola, de duas leitoras-agentes, professoras pré-serviço e em formação inicial na licenciatura em Letras Espanhol. Para tanto, primeiramente identifiquei os subsistemas que participam da composição dessa competência, observei e analisei os seus aspectos interacionais e, então, interpretei a trajetória percorrida pela CLe no decurso da leitura do texto, partindo da sua concepção como representação fractal da CC.

A motivação em estudar a CLe tem sua origem em minhas inquietações como docente de ELE, ao longo de mais de vinte anos de magistério: compreender, mais concretamente, a noção de CLe, a sua conformação e a maneira como atua, a fim de refletir acerca de caminhos que possibilitem a promoção do seu desenvolvimento e do seu aperfeiçoamento. O meu interesse em pesquisá-la no contexto da formação inicial deve-se, entre outros fatores, a minha preocupação, ao longo de todos esses anos, com as habituais queixas dos meus pares, tanto em LM, quanto em LE, em relação às constantes dificuldades dos alunos no exercício das

atividades de compreensão textual. Considero primordial que o primeiro passo seja dado por nós, professores de línguas e/ou professores formadores, no sentido de que tenhamos um melhor entendimento acerca da noção de CLe para podermos observar e avaliar, com mais propriedade, a nossa própria prática leitora e, assim, estarmos mais bem capacitados para planejar ações mais contundentes na tentativa de solucionar os nossos problemas de leitura e os dos nossos alunos.

Portanto, nos quatro primeiros capítulos desta dissertação, apresentei os aportes teóricos basilares dela e o percurso de desenvolvimento da investigação que a integra. Neste, retomo os princípios que nortearam a sua implementação e efetivação e exponho as suas implicações.

## 5.2 O QUE SE VÊ ATRAVÉS DO OLHO MÁGICO

Nesta seção, desvelo as imagens que pude observar pelo olho mágico da CLe fractalizada das duas leitoras-agentes, participantes de pesquisa, formadas a partir da interpretação dos resultados obtidos com a análise dos dados cristalizados, referentes ao padrão de comportamento emergente dessa competência ao longo do processamento da leitura de texto impresso em língua espanhola. Saliento, ainda, que olhar pelo olho mágico da CLe fractalizada nos desvela apenas um recorte da complexidade que determina a natureza da investigação dos fenômenos pertinentes à prática leitora em LE realizada nesta dissertação.

### 5.2.1 Objetivo geral e perguntas de pesquisa: interpretação dos resultados

Com a finalidade de alcançar o objetivo geral de investigar, sob a ótica da TC, o padrão de comportamento da CLe fractalizada, por meio da análise da interação entre os subsistemas que a conformam, no decurso do processamento da leitura de texto impresso em língua espanhola, pautei-me em três perguntas de pesquisa: a primeira visa à identificação dos subsistemas constitutivos da representação fractal da CLe, proposta nesta dissertação, a segunda e a terceira perguntas possuem os objetivos, respectivamente, de observar e de analisar as interações entre os subsistemas identificados para, então, delinear o padrão de comportamento da CLe no decurso do processamento da leitura do texto escrito na L-alvo.

O contexto delimitado para a realização da pesquisa integrante desta dissertação caracteriza-se por dois recortes: o primeiro consiste na sala de aula da disciplina *Metodologia e Análise de Textos em Espanhol*, correspondente ao período final da licenciatura em Letras Espanhol de uma instituição pública de ensino superior, situada na região centro-oeste do país.

Duas leitoras-agentes foram selecionadas, entre os voluntários da pesquisa, para participarem do processo de investigação do padrão de comportamento da CLe fractalizada. A

escolha delas deveu-se, entre outros critérios, às características dos seus perfis como aprendizes de línguas e como leitoras, analisadas na seção *Ecologia dos agentes* (cf. seção 4.1 do capítulo de análise dos dados), com o apoio das ES, da OP e das NC.

Nesse segmento, tracei e caracterizei, de maneira geral, as condições iniciais dos seus SAC da ASL e da leitura no âmbito da LM e da LE, com as finalidades de identificar os subsistemas constitutivos desses SAC e de analisar a sua interação em resposta aos estímulos externos e internos aos quais estão expostos. Em outras palavras, por meio desse procedimento, busquei esboçar a composição da CLe que as duas leitoras-agentes traziam das suas vivências pessoais e coletivas de aprendizagem de línguas até aquele momento, para que a análise desses dados pudesse balizar a dos registros coletados com o apoio dos PV, auxiliando-me na identificação dos subsistemas recursivos e emergentes do contexto de pesquisa da CLe fractalizada de ambas as participantes de pesquisa.

O segundo recorte do contexto de pesquisa refere-se à utilização do mesmo texto autêntico na realização dos PV das duas leitoras-agentes. Considerando-se os atributos da abertura e da sensibilidade dos SAC aos estímulos externos aos quais estão expostos e a sua dinamicidade ao reorganizar-se e ao readaptar-se a esses mesmos estímulos, avalei a imprescindibilidade de que ambas as leitoras-agentes realizassem os seus PV com base no mesmo insumo (texto impresso, em língua espanhola) para que eu pudesse investigar a ação da sua CLe fractalizada sobre a mesma fonte de estímulos e, assim, cotejar o padrão do seu comportamento ao longo da trajetória percorrida na leitura do texto na L-alvo.

Dessa forma, retomo a primeira pergunta de pesquisa para, então, respondê-la:

- 1) Dado um determinado contexto, à luz da TC, quais subsistemas conformam a CLe fractalizada?

Identifiquei a presença dos seguintes subsistemas na composição da CLe fractalizada das duas leitoras-agentes, participantes da pesquisa relatada nesta dissertação:

Quadro 18 - Paralelo na caracterização das CLe fractalizadas das leitoras-agentes

Subsistemas recursivos (SAC da ASL e da leitura/ELE)	Leitora-agente	Subsistemas emergentes (contexto de pesquisa)
Da motivação, do <i>schemata</i> de mundo/língua, do <i>schemata</i> afetivo, da atenção, da CLC (ELE), da metacognição, das estratégias de	<b>CATARINA</b>	do cansaço do gênero textual dos objetivos de leitura

leitura, <i>skimming</i> , <i>scanning</i> , da organização retórica do texto e da ansiedade (debilitadora)		
<b>Subsistemas recursivos (SAC da ASL e da leitura/ELE)</b>	<b>Leitora-agente</b>	<b>Subsistemas emergentes (contexto de pesquisa)</b>
Da motivação, do <i>schemata</i> de mundo/língua, da atenção, da CLC (ELE/LM), da metacognição, das estratégias de leitura, da organização retórica do texto e dos recursos visuais não verbais	<b>AYSHA</b>	<i>skimming</i> da tradução da oralização da leitura da ansiedade (facilitadora)

Fonte: a autora

A categorização dos subsistemas em *recursivos* e *emergentes* fundamenta-se na interpretação dos dados cristalizados a partir do cotejo das análises referentes à *Ecologia dos agentes* e a dos registros coletados com o apoio dos PV. O primeiro grupo pode ser assim identificado em razão da sua identificação na análise das condições iniciais dos SAC da ASL e da leitura em ELE das leitoras-agentes. A segunda categoria denota as particularidades da evolução da sua CLe no decurso do processamento da leitura do texto escrito na L-alvo.

A confrontação dos dados desvela que na conformação de ambas as CLe analisadas emerge um núcleo de subsistemas em comum, composto de sete subsistemas (da motivação, do *schemata*, da atenção, da CLC, da metacognição, das estratégias de leitura, da organização retórica do texto). Desse núcleo comum, a meu ver, ao menos quatro subsistemas encontram-se igualmente presentes na composição da CC: o do *schemata*, da CLC, da motivação e o da metacognição. Sua justificativa pauta-se tanto no seu pertencimento aos sistemas dos conhecimentos e das atitudes, elementos que constituem todas as competências, independente da sua natureza (ALMEIDA FILHO, 2015b), quanto ao embasamento da categorização dos dados propiciada pelos achados de pesquisa em leitura em LE empregada nesta dissertação (cf. seção (3.4) do cap. metodológico). Os subsistemas emergentes do contexto de pesquisa desvelam as singularidades pertinentes à CLe de cada uma das leitoras-agentes, em resposta aos estímulos externos e internos oriundos do próprio processamento do texto escrito e dos fatores pessoais e contextuais envolvendo cada uma das participantes de pesquisa, isto é, das condições iniciais dos seus respectivos SAC da ASL e da leitura.

Dessa forma, seguindo o princípio do aninhamento característico dos sistemas complexos (PALAZZO, 2004; PAIVA, 2016), a análise da composição da CLe apontada na

investigação que integra esta dissertação sugere fortemente a sua representação fractal correspondente à CC e aos SAC da leitura em ELE e, em última instância, ao da ASL.

A noção fractalizada do todo contido na parte (GLEICK, 1989) encontra-se representada na presença dos quatro subsistemas recursivos supracitados, enquanto que as particularidades que a caracterizam desvelam-se pela ocorrência dos subsistemas emergentes, identificados a partir da análise dos registros coletados no contexto pesquisado.

Delineada a composição fractal da CLe, realizei a análise dos seus processos interacionais com a finalidade de responder as segunda e terceira perguntas de pesquisa:

- 2) Como se caracteriza a interação entre os subsistemas identificados na pesquisa relatada nesta dissertação?
- 3) A partir da análise das interações estabelecidas entre os subsistemas constitutivos da CLe fractalizada, qual o seu padrão de comportamento ao longo do processamento da leitura em ELE?

A análise por meio da cristalização dos dados aponta para a ocorrência de pontos críticos que ressaltam as inter-relações dinâmicas das ações dos subsistemas identificados, conforme discutido na seção 4.2.5 do capítulo de análise dos dados, no decurso do processamento da leitura do texto em língua espanhola por ambas as leitoras-agentes.

No caso de Catarina, observo a ocorrência de cinco pontos críticos (cf. subseção 4.2.5.1 do capítulo 4) que fazem com que a ação da sua CLe fractalizada percorra a sua trajetória de maneira linear ao atravessar uma bacia de atratores cíclicos e de ponto fixo, apresentando, por conseguinte, um comportamento predominantemente estável. O limite do caos, isto é, a possibilidade de ocorrência de mudanças imprevisíveis no padrão do seu comportamento, foi observado no ponto crítico emergente no processamento da leitura do lide do quinto parágrafo do texto em questão, quando, na minha interpretação, o subsistema motivacional da leitora-agente transita no *continuum* entre as fronteiras (GLEICK, 1989) das suas manifestações extrínseca e intrínseca, impulsionando a sua leitura, por meio da reorganização e da readaptação da sua CLe fractalizada diante do interesse manifestado, por Catarina, pelo cunho social do texto nesse momento do seu processamento.

No caso da leitora-agente Aysha, noto a conjunção de seis pontos críticos (cf. subseção 4.2.11 do capítulo 4), todos marcados pela forte influência exercida pela ação do seu subsistema metacognitivo sobre os demais com os quais interage, especialmente com os da CLC e do

*schemata*, levando a sua CLe fractalizada a percorrer uma trajetória relativamente estável, evoluindo, imprevisivelmente, em dois momentos específicos de ocorrência do limite do caos: ao longo do processamento da leitura do segundo e do quarto parágrafos do texto em ELE.

Entendo que os atratores caóticos que intervêm na emergência do padrão de comportamento da sua CLe, até esse momento, fomentam a evolução do seu SAC da leitura, à medida que a leitora-agente esclarece fragmentos que comprometiam a sua compreensão textual. Dessa forma, na minha interpretação, a análise cristalizada dos dados cotejados, oriundos da *Ecologia dos agentes* e dos registros coletados com o apoio dos seus PV, sugere fortemente que o padrão de comportamento da sua CLe fractalizada caracteriza-se por sua estabilidade, com momentos de retração e de expansão, porém, não de maneira tão linear como o apresentado pela CLe fractalizada de Catarina.

### 5.3 PERTINÊNCIA DO MODELO DO OLHO MÁGICO

Considero que a pertinência da opção pelo modelo de olho mágico proposta nesta dissertação sustenta-se na verificação da concreta possibilidade da sua representação fractal como metáfora de investigação da CLe. A meu ver, uma das contribuições do estudo apresentado nesta dissertação reside na possibilidade da utilização dessa representação metafórica como uma nova possibilidade de perspectiva analítica de outras competências atuantes nos mais diversos fenômenos linguísticos, tanto na modalidade do letramento, referente ao processamento da produção escrita, por exemplo, quanto na da oralidade, seja em estudos processuais da compreensão ou da produção oral.

Particularmente, acredito que essa contribuição de pesquisa consiste no maior atrator caótico com o qual me deparo ao interpretar a análise dos resultados obtidos com o estudo apresentado nesta dissertação: a imprevisibilidade que a cristalização dos dados representou para mim, implicou, de fato, uma nova organização e adaptação do meu SAC de professora pesquisadora diante do fenômeno que investiguei, fazendo-me ressignificar o meu próprio processo de aprendizagem e de ensino de línguas como um todo e o da leitura, em especial.

No âmbito da formação de professores, ressalto a relevância da reflexão em todo o processo de investigação desenvolvido e apresentado nesta dissertação. Traduzida pela ação do subsistema metacognitivo, observo a sua constante atuação ao longo de todas as etapas do processamento da leitura realizado pelas duas participantes de pesquisa, levando-me a acreditar que dela depende, significativamente, a contínua evolução da CLe e, conseqüentemente, do SAC da leitura. Dessa forma, acredito que, no contexto acadêmico, mais especificamente no

âmbito da AELin, faz-se necessário o estudo dialético acerca das implicações da teoria relevante na área da leitura, visando à formação prático-reflexiva do docente que promova novas oportunidades de crescimento profissional, sejam elas em sua formação inicial e/ou continuada.

#### 5.4 LIMPANDO A POEIRA RESIDUAL

Assim como a instalação de qualquer olho mágico causa, inevitavelmente, uma certa poeira no ambiente, deparei-me, ao longo da realização da investigação que integra esta dissertação, igualmente, com algumas limitações, entre elas, a do tempo disponibilizado para a realização da coleta de registros. Essa atividade ocorreu nos intervalos das aulas e/ou nos minutos precedentes ou posteriores ao seu término, inviabilizando, por exemplo, a realização prévia de procedimentos de treinamento da técnica dos PV.

Outro elemento que, a meu ver, pode haver influenciado o comportamento analisado da CLe das leitoras-agentes refere-se ao texto utilizado para a coleta de registros por meio dos PV. O fato de haver-se empregado a sua forma impressa em lugar da sua versão digital original eliminou a possibilidade de que Catarina e Aysha pudessem utilizar-se das informações contidas no vídeo introdutório da reportagem *on-line*<sup>80</sup>, o que, provavelmente, poderia haver sinalizado uma conformação da CLe distinta da identificada, assim como uma diferenciação no tocante à interação entre os seus subsistemas ao longo do processamento da leitura do texto eletrônico. Mesmo assim, na minha avaliação, a não utilização do recurso audiovisual não desqualifica o processo de investigação apresentado nesta dissertação, dado o método de análise dos dados permitir cristalizá-los e cotejá-los a partir de quatro instrumentos de coleta de registros, e das modalidades empregadas, cimentando a base de interpretação do fenômeno sob estudo.

Finalmente, penso que a própria questão da intersubjetividade da interação entre as minhas ações e as das duas pesquisadas pode constituir-se em uma limitação de pesquisa. Ainda que tal característica seja própria da natureza qualitativa do estudo relatado nesta dissertação, como salientado pelos teóricos a quem me filio, acredito ter tomado os cuidados necessários no sentido de evitar o enviesamento da pesquisa, conforme se observa, por exemplo, na análise apresentada na subseção 4.2.1 do capítulo de análise dos dados.

---

<sup>80</sup> No texto impresso, esse vídeo mostra-se na forma de uma ilustração/imagem.

## 5.5 POSSIBILIDADES DO CAMPO DE VISÃO DO OLHO MÁGICO

Como apontado na seção 5.3 deste capítulo, acredito que o estudo desenvolvido e apresentado nesta dissertação pode contribuir para a epistemologia da área da LA e, em particular, para a subárea da AELin, no sentido de ser ferramenta de reflexão e análise, que pode auxiliar a todos nós, professores de língua em formação inicial e continuada, assim como aqueles dedicados, exclusivamente, ao exercício da profissão, a compreendermos melhor em que consiste e como funciona a CLe, oferecendo-nos a possibilidade de uma nova visão acerca da nossa própria prática leitora. A meu ver, os aportes científicos legados pelas pesquisas acerca dos fenômenos pertinentes à natureza processual da leitura e, em particular, em relação à força motriz que representa a CLe no processo de compreensão leitora, consistem em ponto de partida para o nosso autoconhecimento como leitores, abrindo caminhos para a capacitação e para a atuação profissional de maneira mais consciente, objetiva e eficaz igualmente na resolução das dificuldades leitoras dos nossos alunos.

Nesse cenário, penso que a TC, conforme pude constatar no decurso da realização da investigação que integra esta dissertação, adequa-se com muita propriedade à proposta de análise e de compreensão da CLe, dada a sua abrangência, a sua flexibilidade e ao acolhimento das concepções teórico-empíricas provenientes dos mais diversos trabalhos científicos acerca da prática leitora, em LM e/ou L2/LE, desenvolvidos até o momento presente.

Dessa forma, como desdobramentos em futuras pesquisas, vislumbro a possibilidade de se realizarem estudos, sob essa perspectiva de análise, referentes à evolução da CLe fractalizada em textos *on-line*, cotejando as línguas em que se processam, em caso de falantes bilíngues, por exemplo, assim como trabalhos que investiguem o padrão do seu comportamento comparativamente às naturezas impressa e digital do texto. Penso que faz-se igualmente necessário o aprofundamento dos estudos empíricos acerca das influências exercidas por determinados subsistemas nos processos interacionais que delineiam o comportamento da CLe fractalizada, a fim de que suas implicações para o processo de compreensão textual possam ser melhor entendidas e abordadas do ponto de vista pedagógico, isto é, do ensino-aprendizagem de línguas.

Concluo esta dissertação, retomando as palavras de Coscarelli e Novais (2010, p.18) para reafirmar a pertinência do olhar da leitura pelas lentes poderosas da teoria da complexidade: assim como “Cada ato de leitura é carregado de atos particulares”, o olho mágico da CLe fractalizada, no exercício das leituras de cada leitor, desvela o imbricado e dinâmico movimento das múltiplas imagens refratadas pela natureza única das lentes de nossas

experiências, vislumbrando a interação complexa, e ao mesmo tempo fascinante, de tudo o que vemos, ouvimos, sentimos, pensamos, imaginamos ou cremos, todos reflexos de um amplo campo de visão que, a cada novo ângulo, a cada nova leitura, desvela as misteriosas belezas das imagens que emergem no caleidoscópio da vida.

## PARA AMPLIAR A VISÃO

AFFLERBACH, P.; JOHNSTON, P. Research Methodology on the Use of Verbal Reports in Reading Research. **Journal of Reading Behavior**, v. 16, n. 4, 1984. p. 307-322. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968409547524>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

ALESSANDROAZUOS, *blogspot*. “Aplicação sem conhecimento da física da luz”, 2012. Disponível em: <<http://alessandroazuos.blogspot.com.br/2012/01/aplicacao-sem-conhecimento-da-fisica-da.html>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ALDERSON, J. C. Reading in foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C (Orgs.). **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p.1-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, [1993] 2013.

\_\_\_\_\_. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **Competências de Aprendizes e professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015a.

\_\_\_\_\_. O conceito de competência comunicativa revisitado, 2015b. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/46177702-O-conceito-de-competencia-comunicativa-revisitado.html>>. Acesso em: 5 out. 2016.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Competências por dentro: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizagens de línguas**. São Paulo: Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Dúvida**. [comunicação pessoal]. Mensagem recebida por <[autran-lourenco@uol.com.br](mailto:autran-lourenco@uol.com.br)> em 23 set. 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL DASH, L. G. Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Línguas Estrangeiras. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 1. Brasília: UnB, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área e o que sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras (linguagem). **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 1, 2016. p. 197-215. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1360/926>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

ALPERT, R.; HABER, R. Anxiety in Academic Achievement Situations. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 6, 1960. p. 207-15. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1961-05357-001>>. Acesso em 18 mar. 2017.

ANDRADE E SILVA, M. K. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de Alemão como Língua Estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-01032016-143905/pt-br.php>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. Disponível em: <<https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

APRENDIZAGEM. In: **Glossário de Linguística Aplicada *On-line***. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

AQUISIÇÃO. In: **Glossário de Linguística Aplicada *On-line***. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990. Cap. 4: Communicative Language Ability, p. 81-110.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A.S. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. New York: Oxford University Press, 1996. Disponível em: <<https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BANDEIRA, G. M. Por que ensino como ensino? Manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês). 2003, 142 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras. UnB. Brasília, 2003

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas. **Cadernos do CNLF**, v. XII, n. 05, 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BENTINHO, Alessandra et al. **A comunicação por dentro**: conheça o fantástico mundo da Competência Comunicativa. Composição da Competência Comunicativa, versão 2015. Texto base: Almeida Filho (2009). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA/UnB 2015 - Disciplina: Competência Comunicativa - Prof. Dr. Almeida Filho.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Ally and Bacon, 1998. Cap 4: Qualitative Data, p. 106-156.

BORGES, V. M. C. Limiar de proficiência linguística para a compreensão de textos em inglês como língua estrangeira, 1996. Dissertação de mestrado. Fortaleza, UECE, 1996.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3<sup>rd</sup> edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1993a.

\_\_\_\_\_. TESOL at twenty-five: what are the issues. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.) **State of the art TESOL essays**, Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. 1993b.

BULMER, M. **Social research ethics**. London: Macmillan, 1982.

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercâmbio**, v. 6, 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4098>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, n. 1, 1980. Disponível em: <<http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

CANTERO, J. F. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília (UnB), v. 7, n.1, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/2994>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CARRELL, P. L. Introduction: Interactive approaches to second language reading. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus, 1997. Disponível em: <<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/334-historia-de-la-lectura-en-el-mundo-occidentalpdf-Lt9q7-resumen.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A. Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching. **Deseret Language and Linguistic Society Symposium**, v. 19, n. 1, 1993. p. 13-29. Disponível em: <<http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1346&context=dlls>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. California: University of California. **Issues of Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, 1995. p. 5-35. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1995-celce-murcia-dornyei-thurrell-ial.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; AFONT JORDÀ, M. P. (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57. Disponível em: <[http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5639-0\\_3](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5639-0_3)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. rev. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

CHAMOT, A. U.; KUPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. **Foreign Language Annals**, n. 22, 1989. p. 13-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura - 1880 - 1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CLARKE, M; SILBERSTEIN, S. Toward a realization of psycholinguistic principles for the ESL reading class. **Language Learning**. v. 27, n. 1, 1977. p. 135-154. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00297.x>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: CARVALHO, R. G.; LIMA, P. (Orgs.) **Leitura, Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 15-44.

COHEN, A. D. Using Verbal Reports in Research on Language Learning. In: FAERCH, C; KASPER, G. (Eds.). **Introspection in Second Language Research**. Clevedon / England: Multilingual Matters, 1987, p. 82-95. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/232591049\\_Using\\_verbal\\_reports\\_in\\_research\\_on\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/232591049_Using_verbal_reports_in_research_on_language_learning)>. Acesso em: 02 abril 2017.

\_\_\_\_\_. Verbal Report. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltda., 2013. p. 1-5. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1261/abstract>>. Acesso em: 02 abril 2017.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5 ed. London / New York: Routledge / Falmer, 2005.

COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 11, n.1, Belo Horizonte, jan./jun. 2003. p. 119 - 147. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2347>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, Porto Alegre, jul./set. 2010. p. 35-42. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

CRUZ, R. I. S.; ESCUDERO, M. D. P. Models of Reading comprehension and their related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal. **MEXTESOL Journal**, v. 36, n. 2, 2012. Disponível em: <[http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_issue=40#4a9f0fa72edea259a576e016b26e1b2e](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_issue=40#4a9f0fa72edea259a576e016b26e1b2e)>. Acesso em: 26 nov. 2016.

CURY, M. Z. F. Intertextualidade. **Glossário CEALE**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG, 2017. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, 2007. p. 7-21. Disponível em: <<https://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/debotetal2007-bilingualism.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DENDRÍTICO. **Dicionário Eletrônico Houaiss**, 2017. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEVINE, J. General language competence and adult second language reading. In: DEVINE, J.; CARRELL, P.; ESKEY, D. E. (Orgs.). **Research on reading English as a second language**. Washington, D. C.: TESOL, 1987.

DEWALT, K. M.; DEWALT, B. R. Participant observation. In H. RUSSELL, B. (Ed.). **Handbook of methods in cultural anthropology**. Walnut Creek: AltaMira Press, 1998. p. 259-300.

\_\_\_\_\_. **Participant Observation**: a Guide for Fieldworkers, 2 ed. Altamira Press, 2011.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, 1994. p. 272-284.

\_\_\_\_\_. **Motivational Strategies in Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ELLINGSON, L. L. **Engaging Crystallization in Qualitative Research**: An Introduction. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, [1985, 1986] 1994.

\_\_\_\_\_. **The Study of Second Language Acquisition**. 10. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LE COMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. London: Academic Press, 1991. p. 201-225.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal Reports as Data. **Psychological Review**, v. 87, n. 3, maio 1980. p. 215-251. Disponível em: <<http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/Ericsson-Simon80.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2017.

\_\_\_\_\_. Verbal Reports on Thinking. In: FAERCH, C; KASPER, G. (Eds). **Introspection in Second Language Research**. Clevedon / England: Multilingual Matters, 1987. p. 24-53. Disponível em: <<http://digitalcollections.library.cmu.edu/awweb/awarchive?type=file&item=34059>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

ESKEY, D. E. Theoretical foundations. In: DUBIN, F.; ESKEY, D. E.; GRABE, W. (Orgs.). **Teaching second language reading for academic purposes**. Massachusetts: Addison-Wesley. 1986. Parte I. Cap. 1, p. 3-24.

\_\_\_\_\_. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Orgs.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. Parte II, cap. 6, p. 93-100.

FAJARDO, I. N. **Resiliência e educação: exemplos das escolas do amanhã**. Curitiba: Appris, 2015.

FALCÃO, V. M. B. Ler em língua estrangeira: o que é preciso saber? **Rev. de Letras**, v. 19, n. 77, 1/2 – jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl19Art11.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998. Disponível em: <[http://dlx.b-ok.org/genesis/730000/1f4b7f79a1c5de6aa707c3d5778f3327/\\_as/\[David\\_M.\\_Fetterman\]\\_Ethnography\\_Step-by-Step,\\_3r\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/730000/1f4b7f79a1c5de6aa707c3d5778f3327/_as/[David_M._Fetterman]_Ethnography_Step-by-Step,_3r(b-ok.org).pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2017.

FRANCO, C.P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: <[http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco\\_ebook\\_leitura.pdf](http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2016.

FRIES, C. C. **Linguistics and Reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Constructs and Models. In: Language testing and assessment: an advanced resource book.** London: Routledge, 2007.

GALVÃO, A. M. O. Leitura Extensiva. **Glossário CEALE.** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG, 2017. Disponível em:  
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-extensiva>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

GLEICK, J. **Chaos: making a new science.** New Yourk: Penguin, 1987.

\_\_\_\_\_. **Caos, A criação de uma nova ciência.** 16 ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

GOFFMAN, E. On face work. In: GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior.** England: Penguin Books, 1967.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de Maria Célia Santos Raposo, 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em:  
<<https://csociais.files.wordpress.com/2016/08/goffman-erving-a-representac3a7c3a3o-do-eu-na-vida-cotidiana-textoselecionado.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

GOODMAN, K.S. Psycholinguistic Universals in the Reading Process. In: SMITH, F. (Ed.), **Psycholinguistics and Reading,** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973. p. 21-27.

\_\_\_\_\_. The Reading Process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (Eds.). **Interactive Approaches to Second Language Reading.** Cambridge: CUP, [1975] 1988.

GRABE, W. Current developments in second language reading research. **TESOL Quarterly,** v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.

GRAY, W. S. The major aspects of reading. In: ROBINSON, H. (Ed.). **Sequential development of reading abilities,** vol. 90. Chicago: Chicago University Press, 1960. p. 8-24.

GRUPOESCOLAR. Lei de Snell, Refração da luz, 2018. Disponível em:  
<<https://www.grupoescolar.com/pesquisa/lei-de-snell-refracao-da-luz.html>>. Acesso em: 18 março 2018.

HABERLANDT, K. Component processes in reading comprehension. In: DANEMAN, M.; MACKINNON, G. E.; WALLER, G. T. (Orgs.). **Reading research - advances in theory and practice,** v. 6, San Diego, California: Academic Press, 1988, p. 67-108.

HYMES, D. H. "On Communicative Competence" In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.) **Sociolinguistics. Selected Readings.** Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293. (Part 2). Disponível em: <<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

IZARRABAL, N. Metacompreensão y comprensión lectora. **Subjetividad y Procesos Comunicativos,** Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina n. 10, p. 47-60, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3396/339630249003.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. **Educational Psychologist**, v. 22, n. 3/4, p. 255-278, 1987.

JOHNS, T; DAVIES, F. Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language. **Reading in a Foreign Language**, v. 1, n. 1, p. 1-19, mar. 1983. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ285544>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

KASPER, G. Analysing Verbal Protocols. **Tesol Quarterly**, v. 32, n. 2, p. 358-362, 1998. Disponível em: <[https://www.jstor.org/stable/3587591?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3587591?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 27 mar. 2017.

KAWULICH, B. B. Participant Observation as a Data Collection Method. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2, art. 43, may 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/996>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

KERN, R. G. The role of mental translation in second language reading. **SSLA**, v. 16, n. 4, p. 441-461, dec. 1994. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0272263100013450>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

KLEIMAN, A. Abordagens da Leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14. p. 13-22, 2004. Disponível em: <[http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14\\_Parte01\\_art01.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Leitura, ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KODA, K. The effect of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. **Foreign Language Annals**, v. 22, p. 529-540, 1989.

KRAMSCH, C. From language proficiency to interactional competence. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 4, p. 366-72, 1986.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985. Disponível em: <<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

LADO, R. **Language teaching: a scientific approach**. New York: McGraw-Hill, 1964.

LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 18, n. 2, 1997. Disponível em: <[https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane\\_chaos\\_paper.pdf](https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LE COMPTE, M. D. Analysing Qualitative Data. **Theory into Practice**, Getting Good Qualitative Data to Improve Educational Practice, v. 39, n.3, p. 146-154, 2000. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_5)> . Acesso em: 21 maio 2016.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA. **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999. p. 13 – 37. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino\\_da\\_Leitura.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2017.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n.1, 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n1/03.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4852>>. Acesso em: 28 fev 2017.

\_\_\_\_\_. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/479142cd447f6615d763e82982e63e35.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

LISBOA, A. P. Falta de leitura é raiz para notas baixas na redação, dizem especialistas. **Correio Braziliense**, Brasília, jan. 2015. Disponível em: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/especial\\_enem/2015/01/13/especial-enem-interna,466217/falta-de-leitura-e-raiz-para-mal-desempenho-na-redacao-do-enem-analis.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/especial_enem/2015/01/13/especial-enem-interna,466217/falta-de-leitura-e-raiz-para-mal-desempenho-na-redacao-do-enem-analis.shtml)>. Acesse em: 25 jan. 2018.

LLURDA, E. On competence, proficiency and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 10, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.nus.edu.sg/celc/resources/resources/llurda.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. cap. 1: Evolução da pesquisa em Educação, p. 1-10.

MACLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Arnold, 1987.

MANETTO, F. Medio Siglo a la sombra de Macondo. **El País/Cultura**, 7 jun. 2016. Disponível em: <[https://elpais.com/cultura/2017/06/04/actualidad/1496600143\\_627064.html](https://elpais.com/cultura/2017/06/04/actualidad/1496600143_627064.html)>. Acesso em: 26 jan. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod\\_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização, 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASGORET, A. M; GARDNER, R. C. Attitudes, Motivation and Second Language Learning: a Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. **Language Learning**, mar. 2003. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>>. Acesso em: 10 set. 2017.

McKERNAN, J. **Investigación-acción y currículum**. España: Ed. Morata, 1999. Disponível em: <<http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/10/biblio/10MCKERNAN-James-Cap-3-Metodos-de-investigacion-observacionales-y-narrativos.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MEURER, J. L. Schemata and Reading Comprehension. **Revista Ilha do Desterro**, n. 13, p. 31 – 46, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11576>> . Acesso em: 27 nov. 2016.

MODELO. **GLOSSA** - Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/m>>. Acesso em: 30 set. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MUÑOZ, R. A. La comprensión lectora. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2/lengua extranjera). España: SGEL, 2004.

MURTA, C. A. R.; SOUZA, V. V. S.; BACALÁ, V. L. A. Terminologias em (trans)formação em linguística aplicada: uma reflexão à luz do paradigma da complexidade. **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 341-362, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4980/3490>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

NAHOUM, C. **La entrevista psicológica**. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1961. Disponível em: <[http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/la\\_entrePsico.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/la_entrePsico.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2017.

NATEL, T. B. T. La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje? **ASELE Actas XIII**, Centro Virtual Cervantes, 2002. Disponível em: < [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0825.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2017.

O'MALLEY, J. M et al. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students! **Language Learning**, v. 35, 1985. p. 21-46. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OEKERMAN, C. Facilitating and learning at the edge of chaos: expanding the context or experiential education. AEE INTERNATIONAL CONFERENCE, 1997, Ashville. **Proceedings...** Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414142.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática**. São Carlos: Ed. Claraluz. 2005.

\_\_\_\_\_. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: Língua(agem) e Aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2009. p. 187-203.

\_\_\_\_\_. Identity, Motivation and Autonomy in Second Language Acquisition from the Perspective of Complex Adaptative System. In: MURRAY, G; GAO, X; LAMB, T. (Ed.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de Segunda Língua**. SP: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. Língua(agem) como sistema complexo e multidimensionalidade. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 331-344, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/f4638e86db421399cc09008b3f989bff.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO M. Texto, hipertexto e a (re) configuração de (con)textos. In: LARA, G. M. P. **Língua(agem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Belo Horizonte: Lucerna, 2006. p. 155-179. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/sacs.doc>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PALAZZO, L. A. M. Complexidade, Caos e Auto-organização, 2004. Disponível em: <[http://algor.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade\\_caos\\_autoorganizacao.html](http://algor.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PARKES, M. La alta Edad Media. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus, 1997. p. 10 – 12. Disponível em: <<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/334-historia-de-la-lectura-en-el-mundo-occidentalpdf-Lt9q7-resumen.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**, 3 ed. London: Sage Publications, 2002.

PÉREZ, E. J. Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. **Revista Investigaciones sobre Lectura**, n. 1, p. 65-74, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Perfil del universitario andaluz con un nivel equilibrado de competencia lectora. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España, 2014.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de Leitura: Léxico e Construção do Sentido na Leitura de Língua Estrangeira**, São Paulo: ANNABLUME, 1997.

PISA. OCDE. **Marco de la Evaluación Conocimientos y Habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura**, 2006. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PISA. OCDE. Brasil no PISA 2015: análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Fundação Santillana, Inep/MEC, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PLAUT, D. C. Abordagens conexionistas à leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs). **A Ciência da Leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

PUNCH, M. **Politics and ethics in qualitative research**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 83-97.

PUPP SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, UFRGS, v.1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

RATNER, C. Subjectivity and objectivity in qualitative methodology. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 3, Art.16, sep. 2002. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02ratner-e.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

RIBEIRO, A. E. Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) \_ Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AIRR-7DDQ6S>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

RICHARDSON, L.; ST. PIERRE, E. A. Writing: A Method of Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), **The Sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. p. 959-978.

RINGBOM, H. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. **Language Learning**, v. 42, 1992. p. 85-112. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00701.x>>. Acesso em 18 dez. 2017.

ROSA, M. V. F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (Ed.). **Attention and Performance**. New York: Academic Press, 1990. p. 573-603.

RYAN, R. M; R. J; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54–67, 2000. Disponível em: <<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence**: theory and classroom practice Reading. Massachussets: AddisonWesley, 1983.

SELLERS, V. D. Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. **Foreign Language Annals**, v. 33, n. 5, p. 512-520, sep./oct. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SILBERSTEIN, S. Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instruction. **English teaching forum**, v. 25, n. 4, p. 28-35, 1987. Disponível em: <<http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-282306>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SILVA, D. C; CARIA FILHO, R. G. S. Síntese teórica do componente atitude no construto de competência. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Competências por dentro**: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 31-42.

SINGLETON, D. Mother and other tongue influence on learner French: A case study. **Studies in Second language Acquisition**, v. 9, p. 327-346, 1987.

SMALLWOOD, J. The restless mind. **Psychological Bulletin**, v. 132, n. 6, p. 946–958, 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/6721976\\_The\\_Restless\\_Mind](https://www.researchgate.net/publication/6721976_The_Restless_Mind)>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SMITH, F. **Understanding Reading**: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. Disponível em: <[http://dlx.b-ok.org/genesis/471000/d9601fcafb51b5daea98341d1d628144/\\_as/\[Frank\\_Smith\]\\_Understanding\\_Reading\\_A\\_Psycholingu\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/471000/d9601fcafb51b5daea98341d1d628144/_as/[Frank_Smith]_Understanding_Reading_A_Psycholingu(b-ok.org).pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica Ed., 1998.

SOLÉ, I. Competencia lectora y aprendizaje. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 59, 2012. p. 43-61. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

SONG, M. Teaching Reading Strategies in an Ongoing EFL University Reading Classroom. **Asian Journal of English Language Teaching**, v. 8, p. 41-54, 1998. Disponível em: <<http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/art3.htm>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SONSOLES FERNANDEZ, M. L. Las estrategias de aprendizaje. In: **VADEMÉCUM** para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 411-431.

\_\_\_\_\_. Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. **RedELE** Revista Electrónica de didáctica / español lengua extranjera, n. 3, [1991] 2005. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2005\_03/2005\_redELE\_3\_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3 >. Acesso em: 08 fev. 2017.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p. 4-22, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16431>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

SPOLSKY, B. Communicative Competence, Language Proficiency, and Beyond. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 10, n. 2, p. 139-156, 1989. Disponível em: <<http://applied.oxfordjournals.org/content/10/2/138.abstract>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive compensatory model in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**. v. 16, n. 1, 1980. p.32-71.

SWAFFAR, J. K. Reading Authentic Texts in a Foreign Language: a Cognitive Model. **The Modern Language Journal**, v. 69, n. 1, p. 15-34, 1985. Disponível em: <[https://www.jstor.org/stable/327875?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/327875?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 27 dez. 2017.

SUPERIORWALLPAPERS. A big colorful Diamond Wallpaper Download 5120 x

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Communicative Competence in Foreign Languages (What concept is this?). **Revista Contexturas**, n. 23, 2014. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br/arquivos/14163422370.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2016.

THANASOULAS, D. Learner Autonomy. **ELT Newsletter**, article 32, sept. 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

TRÊS INICIADOS. **O Caibalion**: estudo da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia. Tradução de Rosabis Camaysar. São Paulo: Ed. Pensamento, 2017.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VIASTRAL, Astrologia levada a sério. Os fractais e a astrologia, 2015. Disponível em: <<https://www.viastral.com.br/materia/os-fractais-e-a-astrologia/>>. Acesso em: 18 março 2018.

WALDROP, M. M. **Complexity**: the emerging science at the edge of order and chaos. New York: A Touchtone Book, 1993.

WEINERT, F. E. Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. (Orgs.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987. p. 1-16.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. London: Oxford University Press, 1978. Disponível em: <[http://dlx.b-ok.org/genesis/410000/7b77dd10eb56adb06e4eb44cc9911b36/\\_as/\[H.\\_G.\\_Widdowson\]\\_Teaching\\_Language\\_As\\_Communicati\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/410000/7b77dd10eb56adb06e4eb44cc9911b36/_as/[H._G._Widdowson]_Teaching_Language_As_Communicati(b-ok.org).pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Learning purpose and language use**. London: Oxford University Press, 1983.

WOLCOTT, H.F. Ethnographic research in education. In: JAEGER, R.M. **Complementary methods for research in education**. Aera, 1988. p. 187-211.

YAMASHITA, J. Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. **Reading in a Foreign Language**, v. 6, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2004/yamashita/yamashita.html>>. Acesso em: 01 set. 2017.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**, SP: Parábola, 2016. p. 16-29.

ZAINAL, Z. Critical Review of Reading Models and Theories in First and Second Languages. **Jurnal Kemanusiaan**, 2003. Disponível em: <<http://www.management.utm.my/download/jurnal-kemanusiaan/bil-02-dis-2003/114-critical-review-of-reading-model-and-theories-in-first-and-second-language/file.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

## GLOSSÁRIO

<b>Agente</b>	Termo usado pela TC para denominar os indivíduos ou seres animados, seus aspectos e combinações
<b>Atrator</b>	Ssinônimo de força de atração, é responsável pelos movimentos de um SAC
<b>Atrator caótico/estranho</b>	Força capaz de provocar significativas mudanças nos SAC, obrigando-os a reorganizar-se e a readaptar-se às novas condições iniciais
<b>Atrator cíclico</b>	Força responsável pela movimentação periódica do SAC entre diferentes estados de atração
<b>Atrator de ponto fixo</b>	Força que faz com que o sistema complexo mantenha a sua estabilidade dinâmica
<b>Bacia de atratores</b>	Estado propício para a atuação dos atratores
<b>Caos</b>	Estado de aleatoriedade do comportamento dos sistemas complexos
<b>CLe fractalizada</b>	Representação fractal da competência leitora
<b>Comportamento dos SAC</b>	Manifestação dos sistemas adaptativos complexos
<b>Compreensão leitora</b>	Noção referente ao processo de decodificação do código linguístico e de atribuição de sentidos ao texto lido
<b>Condições iniciais</b>	Conjunto de elementos que caracterizam o estado dos SAC, em determinado momento e a cujos estímulos internos e externos estão sujeitos
<b>Cristalização</b>	Metáfora de análise dos dados de pesquisa
<b>Cristalização dos dados</b>	Análise dos registros refratados pelas faces do cristal à luz da fundamentação teórica e metodológica empregada no desenvolvimento da pesquisa
<b><i>Efeito borboleta</i></b>	Expressão atribuída pelo meteorologista Lorenz (1963) aos efeitos imprevisíveis dos câmbios climáticos
<b>Emergência</b>	Na TC refere-se à manifestação, ao surgimento de determinado fenômeno ou evento a partir das suas relações interacionais
<b>Estabilidade dinâmica</b>	Estado em que tende a se manter um SAC

<b>Estado caótico</b>	Estado de transformação do SAC, com resultados imprevisíveis
<b>Evolução</b>	Noção relacionada ao desenvolvimento de um SAC, podendo caracterizar-se por movimentos de expansão e de retração
<b>Força de atração</b>	Sinônimo de atrator
<b>Fractal</b>	Representação geométrica complexa que se caracteriza por representar o todo em menor escala
<b>Laço causal</b>	Estrutura caracterizada pela circularidade entre as causas e os efeitos de um dado fenômeno, em um movimento de ação e reação e vice-versa
<b>Leitor-agente</b>	Concepção de leitor como um dos agentes do SAC da leitura
<b>Lide</b>	Termo técnico, proveniente do inglês <i>lead</i> , refere-se à abertura da notícia relatada no texto jornalístico, a fim de preparar o leitor para o desenvolvimento da sua leitura
<b>Limite do caos</b>	Momento representativo de possibilidade de transformações significativas no comportamento dos sistemas complexos
<b>Movimento isomórfico</b>	Movimento próprio dos SAC que denota a sua dinamicidade: cada vez que alguma pequena mudança ocorre nas inter-relações entre as partes, o todo igualmente se modifica
<b>Não linearidade</b>	Comportamento não estável dos SAC
<b>Padrão estável de comportamento</b>	Padrão de comportamento linear, sem demonstração de mudanças mais significativas
<b>Ponto crítico</b>	Noção entendida, nesta dissertação, como a emergência do limite do caos no <i>continuum</i> da tensão dinâmica que caracteriza as diversas e múltiplas interações que o leitor-agente pode estabelecer com o texto, por intermédio do comportamento da sua CLe fractalizada
<b>Prática leitora</b>	Noção equivalente tanto ao ato de ler, em si, quanto aos hábitos de leitura
<b>Princípio do aninhamento</b>	Noção de que um SAC está contido dentro de outro SAC e, assim, sucessivamente

<b>Refração dos registros</b>	Ângulo de visão dos registros de pesquisa coletados a partir da metáfora da cristalização
<b>SAC</b>	Sistema adaptativo complexo, nome dado aos sistemas complexos em função do seu atributo de reorganização e readaptação aos estímulos internos e externos que atuam sobre ele
<b><i>Schemata</i></b>	Conjunto de conhecimentos prévios de mundo e de língua, abarcando, igualmente, as emoções relacionadas aos acontecimentos de vida do indivíduo
<b>Sistema complexo</b>	Sistemas caracterizados pelas múltiplas e distintas formas de interação entre uma grande quantidade de diversos tipos de agentes que os conformam
<b>Trajectoria</b>	Percurso desenvolvido pelos movimentos dos SAC

**APÊNDICE A – TCLE**

Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Rosyenne Louise Autran Lourenço

Orientador: Prof. Dr. Augusto Luitgards

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Rosyenne Louise Autran Lourenço, como doação, o direito de uso dos dados coletados, no todo ou em sua parte, em sua dissertação, artigos e eventuais publicações sobre o meu processo de ensino-aprendizagem de línguas e o meu processamento de leitura em LM e ELE. Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre a minha contribuição como participante completo / parcial. Afirmando também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

\_\_\_\_\_ (Nome do local), (dia) \_\_\_\_/\_\_\_\_ (mês) de 2017.

\_\_\_\_\_  
(Nome e assinatura do participante de pesquisa)

Contato(s): \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Rosyenne Louise Autran Lourenço

Orientador: Prof. Dr. Augusto Luitgards

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PESQUISA DE MESTRADO 2016 / 2017

#### Ecologia dos leitores-agentes

#### Delineamento das condições iniciais do SAC da ASL e da leitura

#### Identificação do participante

- **Apresentar dados pessoais:** nome, idade e formação acadêmica atual e anterior, se possuir.
- **Identificar a experiência profissional:**
  - a. Você já atua como professor de espanhol?

Em caso afirmativo:

  - b. Onde e com que carga horária?
  - c. Há quanto tempo?
  - d. Com que público-alvo?
  - e. Com que tipo de metodologia de ensino-aprendizagem de LE você trabalha? Utilizam livro didático ou material produzido pelo professor? Comente.

#### PARTE 1 – Conhecimentos linguísticos em LE:

- a. Você estudava ou já tinha estudado a língua espanhola antes de começar o curso de Letras? Onde e por quanto tempo?
- b. Por que você optou por seguir a carreira de Letras Espanhol?

- c. Você possui conhecimento de outras LE além do espanhol? Qual/Quais, onde estudou e por quanto tempo?
- d. Elas influenciam(-aram), de alguma maneira, o seu conhecimento linguístico e/ou prática da leitura em ELE?

**PARTE 2 – Experiências de aprendizagem de ELE e de leitura em ELE na formação acadêmico-profissional**

- a. Descreva, de maneira geral, como eram/são as aulas de ELE na sua formação acadêmico-profissional anterior e atual.
- b. Havia/Há ênfase em alguma das habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir e escrever? Comente.
- c. Com qual/quais delas você sentia/sente mais afinidade ou se sentia/se sente mais à vontade para se comunicar em ELE? Por quê?
- d. Em relação ao suporte de leitura do texto em LE, impresso ou digital, você possui alguma preferência? Comente.
- e. Com que frequência você lia/lê textos em língua espanhola durante as aulas?
- f. Como você se sentia/se sente diante das tarefas de leitura requeridas pelos professores durante a sua formação acadêmico-profissional anterior e atual?
- g. Ao longo da sua formação acadêmico-profissional, você leu/lê teoria relevante na área da leitura que tenha contribuído para uma leitura mais eficaz em ELE?

### **PARTE 3 – Práticas leitoras habituais**

- a. Considerando as suas vivências pessoais até o presente momento, a leitura em LM é um hábito? E em ELE ou LE? (caso o participante saiba outros idiomas)
- b. Sua família possui o hábito de leitura? Comente.
- c. Em termos gerais, que o/a motiva e desmotiva a ler um texto em LM e/ou em ELE? Comente.
- d. Na sua opinião, que elemento você considera ser o mais importante ao ler um texto em ELE? Comente.
- e. O que você costuma fazer para otimizar a sua leitura, isto é, para melhorar o seu desempenho leitor em ELE? Comente.

**FIM**

## ANEXO A – A COMUNICAÇÃO POR DENTRO



- 1 - Competência Linguística: regras gramaticais, fonológicas e lexicais.
- 2 - Competência Metalinguística: regras explícitas; nomenclatura específica aprendidas conscientemente.
- 3 - Sub-competência Interacional: capacidade de colocar-se em comunicação com outros (oral ou escrito)
- 4 - Base Sociocultural: fundo de referências culturais que orientam socialmente o que se diz ou a compreensão situada do que se ouve.
- 5 - Sub-competência discursiva: capacidade de manutenção do fluxo discursivo para a compreensão e expressão de significados situados num contexto.
- 6 - Sub-competência Textual: capacidade de composição e leitura de textos em gêneros distintos.
- 7 - Sub-competência Metacomunicacional: saber, reconhecer e explicar verbalmente aspectos relevantes da comunicação.
- 8 - Sub-competência Estratégica: componentes de compensação e de realce da comunicação. Envolve a CE-F e a CE-Ld.
- 9 - CE-F: Competência Estratégico-Formulaica | 10 - CE-Ld: Competência Estético-Lúdica: capacidade de relacionar a aquisição da língua com a produção de um discurso sedutor e atraente capaz de manter o fluxo comunicativo da mesma forma que o compensa quando faltam recursos.

**Por dentro da comunicação**  
 Para que se movimente uma CC é preciso que ocorra:

1. Um impulso de comunicação (ter algo a dizer, ou expressar, abrir o canal de relacionamento, apresentar-se a alguém, mostrar a identidade, indagar coisas, expor conhecimentos, etc.) inclusive para aprender / adquirir a nova língua com a nova abordagem vigente e...
2. Uma moldura de atitudes com filtro configurado.

Alunos: Alessandra Bentinho, André Couto, Érika Alessandra, Jane Margareth, Luiza Nucci e Suellen Mayara - Disciplina: Competência Comunicativa 2015 - Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Fonte: Alessandra Bentinho, André Couto, Érika Alessandra, Jane Margareth, Luiza Nucci e Suellen Mayara – Alunos do PGLA/UNB (2015). Disciplina: Competência Comunicativa, Prof. Dr. Almeida Filho.

## ANEXO B – CULTURA

### CULTURA

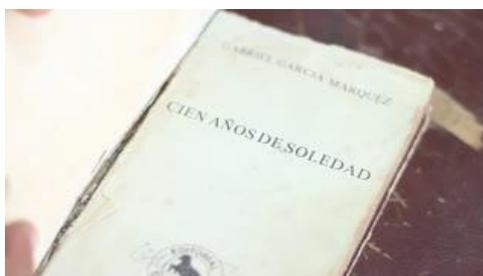
#### CIEN AÑOS DE SOLEDAD ›

Medio siglo a la sombra de Macondo

Viaje tras la leyenda a Aracataca, cuna de Gabriel García Márquez e inspiración de ‘Cien años de soledad’. La novela salió a la venta hoy hace 50 años

FRANCESCO MANETTO

Aracataca - 6 JUN 2017 - 14:40 BRT



Un ejemplar de 'Cien años de soledad' en la biblioteca de Aracataca. JUAN CARLOS ZAPATA

1º§ Un anciano descansa en una mecedora en el porche de su casa, enfrente de la vivienda donde en 1927 nació Gabriel García Márquez, reconstruida y convertida ahora en museo. Sus recuerdos se mezclan con el catálogo de leyendas que rodean al premio Nobel y a su mundo. Le llama Gabo y Gabito. En Aracataca, en el interior de la Costa Caribe de Colombia, las conversaciones sobre el escritor, fallecido en 2014, acaban girando en torno a dos ideas: el sentimiento de pertenencia y la sonoridad. La primera tiene que ver con el origen del imaginario que plasmó en *Cien años de soledad*, publicado por la editorial Sudamericana en Buenos Aires el 5 de junio de 1967 - hay quien sostiene que comenzó a circular en las librerías al día siguiente-, hace 50 años. La segunda es una reflexión sobre la importancia de las palabras. El pueblo natal de García Márquez tiene un nombre especialmente vibrante. Pero él eligió otro, Macondo, para relatar las historias de los Buendía.

2º§ Ese anciano, Carlos Nelson Noches, de 86 años, rememora los viajes de Gabo entre Santa Marta, capital del departamento del Magdalena, y Aracataca. Cada vez que regresaba en tren a su casa, que dejó junto a su familia para mudarse a Sucre cuando era todavía un niño, pasaba por la finca bananera de la United Fruit Company. “Vio la tablilla que decía Finca Macondo. Se le quedó impreso ese nombre. Él me dijo a mí que ese era un nombre sonoro. Pero Macondo también es un árbol corpulento. Hubo un pueblito aquí que se llamaba Macondo, hay un arroyo que se llama Macondo”, asegura el señor Noches sobre el mítico pueblo, que también coincide con el nombre de un juego de feria.

MÁS INFORMACIÓN  
Gabo I  
de Aracataca

3º§ La mejor forma de conocer la zona es de la mano de Rafael Darío Jiménez, autor y responsable de la casa museo de García Márquez. Su trabajo, hilado a partir de los relatos de los vecinos en la biografía novelada *La nostalgia del coronel*, sobre el abuelo del escritor, es un ejemplo de

Asonada en el pueblo  
de García Márquez

cómo la memoria colectiva puede caminar entre la realidad y la ficción, en el terreno de lo que la crítica literaria llamó realismo mágico.

4º§ “*Cien años de soledad* resulta ser la metáfora más visible que se ha podido crear sobre Latinoamérica. Esa familia Buendía está en todos los países nuestros”, opina. Y aún hoy existen personajes cuya vida está determinada por ese universo. “Aquí hubo un neerlandés que abrió un hostel, y como él se llamaba Tim Aan’t Goor, algo gutural, entonces le dijimos ‘no hombre, tú te llamas Tim Buendía’ y se quedó Tim Buendía”. Uno más de la familia. “Lástima que Tim se tuvo que ir a los Estados Unidos”.

Lide do 5º§

#### UN BAÑO DE REALIDAD

Mientras Aracataca, el pueblo de Gabriel García Márquez, celebraba el 50º aniversario de la publicación de *Cien años de soledad*, las calles del municipio se convirtieron la madrugada del viernes en escenario de violentos disturbios y choque con las fuerzas de seguridad por los constantes cortes de luz que afectan a la comunidad.

Un baño de realidad en la cuna del premio Nobel, donde muchos vecinos denuncian el abandono de las autoridades.

5º§ Las historias de *Cien años de soledad* tienen, precisamente, una de las características de los recuerdos familiares, a los que cada generación añade una capa de experiencia y percepción personal. Gabriel Torres García, sobrino de Gabo, acaba de almorzar en un lugar bautizado como “patio mágico”, en casa de Dilia Todaro. “Para nosotros es en forma cifrada la historia de nuestra familia. De hecho, hay muchos personajes que nacen de los miembros de la familia. Es el legado que nos deja a nosotros para saber quiénes somos”, explica. “Nos cuenta las historias de muchos parientes que vivieron cuando nosotros no habíamos nacido, que son casi leyendas para nosotros. Es el manual de comportamiento de la familia García Márquez, pero al mismo tiempo del comportamiento de cualquier familia del Caribe”.

6º§ Gabo construyó despacio sus personajes. “Se pueden encontrar muchos vestigios de *Cien años de soledad* en *El Heraldo* de Barranquilla, sobre todo en su columna *Las jirafas*”, apunta el escritor colombiano Álvaro Suescún. “Las dos primeras, escritas en junio de 1950, se llaman *El hijo del coronel* y *La hija del coronel*, refiriéndose a Aureliano Buendía y a Remedios la Bella. Ya eran personajes que estaban estructurados y que fue desarrollando poco a poco”.



Entrada a la vereda de Macondo. F. MANETTO

### 7º§ La importancia del nombre

Esas figuras habitan el legendario Macondo, cuyo origen sigue siendo objeto de debate. Jaime Abello Banfi, director de la Fundación Gabriel García Márquez para el Nuevo Periodismo Iberoamericano (FNPI), es uno de los máximos expertos de la vida y la obra del escritor. Hace unas semanas llegó a una aldea, perdida en medio de la antigua finca bananera, en la que detectó “una conciencia de comunidad”. El cartel que recibe al visitante avisa: “Bienvenidos al verdadero Macondo”. Aunque no hay registros históricos ni abundan las pruebas documentales, sus habitantes aseguran que se fundó hace dos siglos. En cualquier caso, lo que es cierto es que ahora sí se llama o se hace llamar así. “Este pueblo está desconectado de la trascendencia mundial de su nombre”, reflexiona Abello.

8º§ El pasado viernes por la mañana, unos niños jugaban en sus calles sin asfaltar. Primero se asomó a la puerta Julián Mejía, coordinador de la escuela, que llamó a la líder social de la población, Vilma Arenilla. “A partir del momento en que uno lee la historia de Gabo se da cuenta de que se ve reflejado el pueblo de nosotros. Por ejemplo, él habla del río de aguas diáfanas y ese río lo tenemos. Habla de unas rocas que son como huevos de aves, también lo tenemos. Las mariposas amarillas también se dan aquí en cierto tiempo”, dice Arenilla. Con todo, al margen de las hipótesis sobre la supuesta existencia de un Macondo real, esta comunidad, al igual que Aracataca, vive marcada por el Macondo de la ficción. “Nos visitan bastantes extranjeros. De Alemania, Argentina, México, Australia, Francia...”, señala Milena Cifuentes, trabajadora de la casa museo. El viaje en búsqueda del imaginario de García Márquez es un espejo que sigue ahí 50 años después.

