



Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

ROSYANNE LOUISE AUTRAN LOURENÇO

ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE TIPO DE LEITOR SOU EU?

**Aspectos axiológicos de um fractal identitário emergente de leitor competente, sob
as óticas hermenêutica e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa**

Brasília/DF
2023

ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE TIPO DE LEITOR SOU EU?

Aspectos axiológicos de um fractal identitário emergente de leitor competente, sob as óticas hermenêutica e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mariney Pereira Conceição

AL892e AUTRAN LOURENÇO, ROSYANNE LOUISE
 ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE TIPO DE LEITOR SOU EU?
Aspectos axiológicos de um fractal identitário emergente de
leitor competente, sob as óticas hermenêutica e
ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa / ROSYANNE
LOUISE AUTRAN LOURENÇO; orientador Mariney Pereira
Conceição. -- Brasília, 2023.
 571 p.

 Tese(Doutorado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2023.

 1. Transdisciplinaridade. 2. Complexidade. 3. Identidade
fractalizada. 4. Leitor competente. 5. Formação docente. I.
Pereira Conceição, Mariney , orient. II. Título.

ROSYANNE LOUISE AUTRAN LOURENÇO

ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE TIPO DE LEITOR SOU EU?

Aspectos axiológicos de um fractal identitário emergente de leitor competente, sob as óticas hermenêutica e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mariney Pereira Conceição

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2023.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a. Mariney Conceição Pereira (UnB/LIP) – Presidente

Prof.^a Dr.^a. Walkyria Maria Monte Mór (USP) – Examinadora Externa

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão (UESC) – Examinador Externo

Prof. Dr. Yūki Mukai - Universidade de Brasília (PGLA/UnB) – Examinador Interno

Prof. Dr. Abdelhak Razky (PPGL/UnB) – Examinador Suplente

*Dedico este trabalho à Vida, por brindar-me momentos como este e à minha filha querida,
fonte de luz que sempre me inspira a viver.*

AGRADECIMENTOS

Diante da realização de um projeto de vida de tamanha magnitude, são muitos os agradecimentos a fazer a quem compartilhou das minhas alegrias, das minhas angústias e das minhas descobertas ao longo de todo esse processo.

Inicialmente, agradeço à minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Mariney Conceição Pereira, que acolheu a minha proposta de pesquisa com entusiasmo, apoiando-me sempre com muita tranquilidade e confiança, nos mais desafiadores momentos da investigação, sobretudo, no período pandêmico da Covid-19.

Da mesma forma, reitero o meu agradecimento aos colegas de trabalho e aos amigos que me ouviram tantas vezes falar de sistemas adaptativos complexos, de atratores caóticos e de fractais, buscando entender a sua relação com o fenômeno da identidade do bom leitor. Em especial, retribuo o carinho de um casal maravilhoso, o professor Ten. Cel. Luiz Fernando e a professora Edigleuba Queiroz, cujo apoio incontestado foi fundamental para que eu pudesse conciliar trabalho e estudo, em um momento de bifurcação profissional que vivenciei nos dois últimos anos do Doutorado.

Agradeço às minhas amigas de vida acadêmica, Eliana Barbosa e Valéria Vogado, pela escuta empática e pela resposta aos “pedidos de socorro” nos momentos de turbulência da minha trajetória evolutiva como professora-pesquisadora. Nesse sentido, as aulas de Pilates foram igualmente imprescindíveis para que eu conseguisse permanecer literalmente de pé, apesar das hérnias de disco: muito obrigada, professora Taynara!

Aos amigos da minha escola de filosofia, *Nova Acrópole*, meus agradecimentos por tanto aprendizado. Não tenho dúvida de que as ideias que debatemos e as reflexões que tecemos iluminaram, e muito, este trabalho.

Infelizmente, o espaço desta página não alcança abarcar os nomes de tantas pessoas especiais que, à sua maneira, torceram pelo sucesso deste projeto. A todos, sem exceção, meu agradecimento muito sincero!

Finalmente, agradeço à Vida pelas sincronicidades que me permitiram elaborar esta tese e maravilhar-me com o que se doa a conhecer para mim como verdadeiro e, por isso, significativo nesta experiência humana e acadêmica que vivenciei tão intensamente.

*Ser é sempre sem-com. Ser é sempre relação. Ser um é sempre ser-dois.
O mundo é a constante emergência de novas composições, hibridismos,
multiplicidades.*

(Peter Sloterdijk – filósofo fenomenólogo alemão, 2016)

RESUMO

A pesquisa relatada nesta tese visa a analisar, sob o prisma ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, a conformação e a caracterização axiológica de um perfil identitário fractalizado emergente de leitor competente, a partir de metáforas linguísticas ecologizadas, elaboradas por docentes em formação inicial, da Licenciatura em Letras Espanhol, de uma instituição pública de ensino superior, da região Centro-oeste do país. A sua relevância justifica-se, sobretudo, em função da escassez de estudos acerca dos processos que envolvem o estudante-leitor, no âmbito acadêmico nacional brasileiro em nível superior (LEFFA, 2016), entre os quais, saliento o da sua conformação identitária como leitor competente. Os aportes teóricos basilares, pertinentes à área da Linguística Aplicada, norteadores deste trabalho referem-se aos campos da Transdisciplinaridade (MORIN, 1977; NICOLESCU, 1999, 2009); da Complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005, 2014, 2016); da Ecologia do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979) e dos fenômenos alusivos à linguagem (VAN LIER, 2000, 2010; VASCONCELLOS, 2006); da Fenomenologia (BICUDO, 1999, 2000, 2011) e da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017). Utilizo-me, igualmente, do construto da identidade (HALL, 2003) no âmbito da formação docente (DE COSTA; NORTON, 2017; WALLER; WETHERS; DE COSTA, 2016) e da leitura (BERNSTEIN, 2014), associando-o à inter-relação com a concepção de *self* (BÜTZ, 1992; DESCHAMPS; MOLINER, 2014) do sujeito complexo (MORIN, 1998, 2003). Com relação ao ato de valoração, recorro aos pensamentos de Bakhtin (2011), de Jesinghaus (1984) e de Volóchinov (2017), assim como aos preceitos de Morente (2006) e de Pedro (2014), concernentes às polaridades constitutivas da inter-relação entre as noções de indiferença e de não-indiferença diante do bem-leitura. No âmbito das metáforas linguísticas, parto da acepção da sua natureza complexa e de princípios ecocognitivos da mente humana (CAMERON, 2003a, 2003b, 2003c; DUQUE, 2016, 2017, 2018; KÖVECSES, 2010; LAKOFF; JOHNSON, 1980). Metodologicamente, a investigação, de natureza qualitativa e interpretativista, apresenta cunho etnográfico (CHIZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994) e contou com a utilização de cinco instrumentos de geração de dados: (a) observação participante (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; KAWULICH, 2005); (b) notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006); (c) entrevistas semiestruturadas (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006); (d) narrativas verbais escritas (CLANDININ, 2006; PAIVA, 2008, 2019), na modalidade memorial de leitura (ABRAHÃO,

2011; POLLAK, 1992) e (e) grupo focal (GATTI, 2005; POWELL; SINGLE, 1996). Na análise dos dados empíricos, empregou-se o método da cristalização (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005). Os resultados alcançados sugerem, à luz da concepção do Eu-leitor como o *Terceiro incluído*, a caracterização de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, a partir de distintas confluências valorativas complementares, subjacentes à sua auto-hetero-eco-configuração, suscitando a percepção da sua multidimensionalidade e multirreferencialidade constitutivas. Dessa forma, sugiro a inversão terminológica para *competente leitor*, haja vista a contemplação não disjuntiva de distintas perspectivas axiológicas da realidade que caracterizam a emergência da identidade leitora fractalizada. Esta tese propõe uma nova perspectiva de observação e análise do referido fenômeno, em razão da relevância da sua natureza idiossincrática nos processos de percepção de si e da qualificação acadêmico-profissional dos atores sociais envolvidos.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Complexidade. Identidade fractalizada. Leitor competente. Formação docente.

ABSTRACT

The research reported in this thesis aims to analyze under the ecotransdisciplinary-phenomenological-complex prism the conformation and axiological characterization of a fractalized identity emerging profile from a competent reader, based on ecologized linguistic metaphors, elaborated by beginner teachers in Spanish Letters, from a public institution of higher education, in the Midwest region of Brazil. Above all, its relevance is justified due to the scarcity of studies about the processes involving the student-reader in the Brazilian national academic scope at a higher level (LEFFA, 2016), among which I highlight that of his identity conformation as a competent reader. The fundamental theoretical contributions pertinent to the area of Applied Linguistics guiding this work refer to the fields of Transdisciplinarity (MORIN, 1977; NICOLESCU, 1999, 2009); Complexity (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005, 2014, 2016); the Ecology of human development (BRONFENBRENNER, 1979) and the phenomena related to language (VAN LIER, 2000, 2010; VASCONCELLOS, 2006); Phenomenology (BICUDO, 1999, 2000, 2011) and the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017). I also use the construct of identity (HALL, 2003) in the context of teacher training (DE COSTA; NORTON, 2017; WALLER; WETHERS; DE COSTA, 2016) and reading (BERNSTEIN, 2014), associating it with the conception of self (BÜTZ, 1992; DESCHAMPS; MOLINER, 2014) of the complex subject (MORIN, 1998, 2003). Regarding the act of valuation, my line of thought is based on the studies of Bakhtin (2011), Jesinghaus (1984), and Voloshinov (2017), as well as the precepts of Morente (2006) and Pedro (2014), concerning the constitutive polarities of the interrelationship between the notions of indifference and non-indifference towards well-reading. In the context of linguistic metaphors, I start from the meaning of its complex nature and ecocognitive principles of the human mind (CAMERON, 2003a, 2003b, 2003c; DUQUE, 2016, 2017, 2018; KÖVECSES, 2010; LAKOFF; JOHNSON, 1980). Methodologically it's a qualitative investigation which presents an ethnographic nature (CHIZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994) and relies on the use of five data generation instruments: (a) participant observation (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; KAWULICH, 2005); (b) field notes (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006); (c) semi-structured interviews (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006); (d) written verbal narratives (CLANDININ, 2006; PAIVA, 2008, 2019), in the scope of the memorial reading modality (ABRAHÃO, 2011; POLLAK, 1992) and (e) focus group (GATTI,

2005; POWELL; SINGLE, 1996). The analysis of empirical data was supported by the crystallization method (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005). In the light of the conception of the I-reader as the *Third included*, the results achieved suggest the characterization of a fractalized identity profile of a competent reader, based on distinct complementary value confluences, underlying his self-hetero-eco-configuration raising the perception of its constitutive multidimensionality and multireferentiality. Thus, I suggest its comprehension from a broader view which goes beyond the notion of competence as a simple identity value given the non-disjunctive contemplation of different axiological perspectives of reality that characterize the emergence of the fractalized reader identity. This thesis proposes a new perspective of observation and analysis of the aforementioned phenomenon, due to the relevance of its idiosyncratic nature in the processes of self-perception and the academic-professional qualification of the social actors involved.

Keywords: Transdisciplinarity. Complexity. Fractalized identity. Competent reader. Teacher training.

RESUMEN

La investigación reportada en esta tesina tiene como objetivo analizar, bajo el prisma ecotransdisciplinario-fenomenológico-complejo, la conformación y la caracterización axiológica de un perfil identitario fractalizado emergente de lector competente, a partir de metáforas lingüísticas ecologizadas, elaboradas por docentes en formación inicial en Letras Español de una institución pública de educación superior, en la región centro-oeste de Brasil. Su relevancia se justifica sobre todo por la escasez de estudios acerca de los procesos que involucran al estudiante-lector en el ámbito académico nacional brasileño de nivel superior (LEFFA, 2016), entre los cuales, destaco el de su conformación identitaria como lector competente. Los aportes teóricos básicos pertinentes al área de la Lingüística Aplicada que orientan este trabajo se refieren a los campos de la Transdisciplinariedad (MORIN, 1977; NICOLESCU, 1999, 2009); de la Complejidad (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005, 2014, 2016); de la Ecología del desarrollo humano (BRONFENBRENNER, 1979) y de los fenómenos relacionados con el lenguaje (VAN LIER, 2000, 2010; VASCONCELLOS, 2006); de la Fenomenología (BICUDO, 1999, 2000, 2011) y del Enfoque Hermenéutico-Fenomenológico Complejo (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017). Asimismo, utilizo el constructo de la identidad (HALL, 2003) en el contexto de la formación docente (DE COSTA; NORTON, 2017; WALLER; WETHERS; DE COSTA, 2016) y de la lectura (BERNSTEIN, 2014), asociándolo a su interrelación con la concepción del *yo* (BÜTZ, 1992; DESCHAMPS; MOLINER, 2014) del sujeto complejo (MORIN, 1998, 2003). En cuanto al acto de valoración, recorro a los pensamientos de Bajtín (2011), Jesinghaus (1984) y Voloshinov (2017) y a los preceptos de Morente (2006) y Pedro (2014), acerca de las polaridades constitutivas de las interrelaciones entre la noción de indiferencia y la de no indiferencia hacia el bien-lectura. En el contexto de las metáforas lingüísticas, parto del significado de su naturaleza compleja y de principios ecocognitivos de la mente humana (CAMERON, 2003a, 2003b, 2003c; DUQUE, 2016, 2017, 2018; KÖVECSES, 2010; LAKOFF; JOHNSON, 1980). Metodológicamente, la investigación, de naturaleza cualitativa e interpretativa, presenta carácter etnográfico (CHIZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994) y se apoya en el uso de cinco instrumentos de generación de datos: (a) observación participante (DEWALT; DEWALT, 1998, 2011; KAWULICH, 2005); (b) notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006); (c) entrevistas semiestructuradas (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006); (d) narraciones verbales escritas (CLANDININ, 2006; PAIVA, 2008, 2019), en la modalidad del memorial de lectura

(ABRAHÃO, 2011; POLLAK, 1992) y (e) grupo focal (GATTI, 2005; POWELL; SINGLE, 1996). En el análisis de los datos empíricos se utilizó el método de la cristalización (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005). A la luz de la concepción del Yo-lector como el *Tercero incluido*, los resultados obtenidos sugieren la caracterización de un perfil identitario fractalizado de lector competente basado en distintas confluencias de valores complementarios, que subyacen a su auto-hetero-eco-configuración al señalar la percepción de su multidimensionalidad y de su multirreferencialidad constitutivas. De ese modo, sugiero la inversión terminológica para la expresión *competente lector*, debido la contemplación no disyuntiva de distintas perspectivas axiológicas de la realidad que caracterizan el surgimiento de la identidad lectora fractalizada. Esta tesina propone una nueva perspectiva de observación y de análisis del mencionado fenómeno debido a la relevancia de su carácter idiosincrásico en los procesos de autopercepción y de calificación académico-profesional de los actores sociales involucrados.

Palabras clave: Transdisciplinariedad. Complejidad. Identidad fractalizada. Lector competente. Formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aninhamento dos SACs no âmbito da formação profissional docente.....	59
Figura 2 - A curva de Koch	62
Figura 3 - Fractalização caleidoscópica	63
Figura 4 - Fractalizações na natureza.....	64
Figura 5 - Fractalizações na arquitetura.....	65
Figura 6 - Fractalização na música	65
Figura 7 - Mulher em frente ao espelho.....	69
Figura 8 - <i>Locus</i> epistêmico-metodológico da pesquisa	83
Figura 9 - SAC do Eu-humano	105
Figura 10 - Trajetória evolutiva dos selves transitórios	110
Figura 11 - Fractalização do <i>Self</i> complexo	112
Figura 12 - Fractalização identitária	113
Figura 13 - Identidade leitora fractalizada	114
Figura 14 - Identidade fractalizada: perspectiva ecológica	120
Figura 15 - Aninhamento dinâmico: SAC de leitor-agente e FracId de leitor competente....	124
Figura 16 - Natureza fluida da (res)significação	135
Figura 17 - Fractalização da (res)significação.....	139
Figura 18 - Valores: qualidades valentes	147
Figura 19 - SAC da leitura: fluxo multidirecional da informação.....	167
Figura 20 - Holomovimento complexo do sentir, pensar, agir e transcender.....	175
Figura 21 - Regiões cerebrais envolvidas no processamento da leitura.....	177
Figura 22 - Palavra-Metáfora: transcategoria.....	192
Figura 23 - Colaboradoras da pesquisa: <i>status</i> fenomenológico-complexo de fala	213
Figura 24 - Cristalização: processo de análise dos dados	246
Figura 25 - Níveis de Representação no Processo de Pesquisa.....	248
Figura 26 - Base da estrutura analítica à luz da Complexidade.....	251
Figura 27 - Configuração complexa do processo analítico	261
Figura 28 - Ecossistema 1: condições iniciais da emergência do fractal identitário de docente em formação inicial de Sophia	266
Figura 29 - Ecossistema 2: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor-agente de Sophia.....	275

Figura 30 - Ecossistema 3: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor competente de Sophia	280
Figura 31 – Inter-relação entre os fractais identitários de leitor-agente e de leitor competente de Sophia.....	284
Figura 32 - Aspectos fractalizados emergentes da identidade de leitor competente de Sophia	293
Figura 33 - Ecossistema 1: condições iniciais da emergência do fractal identitário de docente em formação inicial de Camille.....	307
Figura 34 - Ecossistema 2: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor-agente de Camille.....	322
Figura 35 - Inter-relação entre os fractais identitários de leitor-agente e de leitor competente de Camille.....	335
Figura 36 - Ecossistema 3: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor competente de Camille.....	341
Figura 37 - Iteração de fractais identitários: holomovimento complexo	343
Figura 38 - Aspectos fractalizados emergentes da identidade de leitor competente de Camille	350
Figura 39 - Causalidade circular na emergência do FracId de docente de línguas em formação inicial de Ana Cecília.....	359
Figura 40 - Ecossistema 1: condições iniciais da emergência do fractal identitário de docente em formação inicial de Ana Cecília.....	378
Figura 41 - Ressignificação do FracId de leitor literário de Ana Cecília.....	406
Figura 42 - Ecossistema 2: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor-agente de Ana Cecília	408
Figura 43 - Inter-relação entre os fractais identitários de leitor-agente e de leitor competente de Ana Cecília	417
Figura 44 - Ecossistema 3: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor competente de Ana Cecília.....	429
Figura 45 - Aspectos fractalizados emergentes da identidade de leitor competente de Ana Cecília	443
Figura 46 - Percepção analítica da dinamicidade configuracional do grupo focal.....	449
Figura 47 - Palavra-Metáfora de Ana Cecília: <i>bom leitor//atleta</i>	452
Figura 48 - Palavra-Metáfora de Sophia: <i>bom leitor//construtor</i>	467
Figura 49 - Palavra-Metáfora de Camille: <i>bom leitor//bambu</i>	475

Figura 50 - Fractalização sígnica da Palavra-competente	490
Figura 51 - Emergência de um perfil axiológico fractalizado de leitor competente.....	493
Figura 52 - Mobilidade dos FracIds de leitor competente de Sophia, Camille e Ana Cecília	494
Figura 53 - <i>Continuum</i> dos perfis idiográficos identitários parciais dos FracIds de leitor competente das participantes da pesquisa	499
Figura 54 - Ecologia da Leitora-Agente Sophia	515
Figura 55 - Ecologia da Leitora-Agente Camille.....	516
Figura 56 - Ecologia da Leitora-Agente Ana Cecília	517
Figura 57 - Tríade metafórica: Construtor//Bambu//Atleta.....	519
Figura 58 - Configuração axiológica identitária do Eu-leitor	524
Figura 59 - FracId de leitor-agente como Terceiro incluído	525

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Tipos de atratores	52
Quadro 2 - Propriedades dos sistemas complexos	53
Quadro 3 - Fractalizações sígnicas metafóricas do <i>ser (bom) leitor</i>	168
Quadro 4 - Caracterização do contexto de pesquisa	206
Quadro 5 - Cronograma da geração dos dados empíricos.....	207
Quadro 6 - Configuração das participantes da pesquisa	210
Quadro 7 - Percurso metodológico: estruturação	239
Quadro 8 - 1º Movimento: <i>Ecologias das Leitoras-Agentes</i>	241
Quadro 9 - 2º Movimento: Bacia de Atratores do SAC da Identidade Fractalizada	242

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
Reduplicação de letra ou sílaba	Repetições
MAIÚSCULA	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

AAdv.	Adjunto Adverbial
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AHFC	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CLC	Competência linguístico-comunicacional
CLe	Competência leitora
CLeFrac	Competência leitora fractalizada
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
ES	Entrevista Semiestruturada
FAELin	Formação, Aquisição e Ensino de Línguas
FracId	Fractal Identitário
GF	Grupo Focal
InsPes	Instrumentos de Pesquisa
IdVis	Identidade Visual
J/LE	Japonês como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
L-alvo	Língua-alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MLt	Memoriais de Leitura
NCd	Nota de Campo Descritiva
NCr	Nota de Campo Reflexiva
PA	Percurso Analítico
PE	Percurso Metodológico
OP	Observação Participante
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SAdj.	Sintagma Adjetival
SAdv.	Sintagma Adverbial
SN	Sintagma Nominal
SV	Sintagma Verbal
T	Terceiro incluído

2.5.2	<i>Fractais: atributos e implicações.....</i>	62
2.5.3	<i>Fractalização e estudos linguístico-identitários.....</i>	67
2.6	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.....	70
2.6.1	<i>Fenomenologia: conceituação e preceitos básicos.....</i>	70
2.6.1.1	<i>Realidade fenomenológica complexa.....</i>	73
2.6.2	<i>Hermenêutica: conceituação e preceitos básicos.....</i>	75
2.6.2.1	<i>Experiência hermenêutica: linguagem e visão de mundo fractalizadas....</i>	76
2.6.2.2	<i>Experiência hermenêutica: interpretação e compreensão.....</i>	79
2.6.3	<i>Fenomenologia hermenêutica: o acontecer e a compreensão.....</i>	80
2.6.4	<i>Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa: diálogos possíveis....</i>	81
CAPÍTULO 3	.....	85
3	IDENTIDADE.....	85
3.1	IDENTIDADE: REFLEXÕES E REFRAÇÕES.....	85
3.1.1	<i>Identidade, leitura e formação docente: estado da arte.....</i>	86
3.1.2	<i>Identidade do docente em formação: conceituação e escolhas epistemológicas.....</i>	87
3.1.3	<i>Identidade do professor de línguas: caracterização.....</i>	90
3.1.4	<i>Identidade: construto em constante transformação.....</i>	92
3.1.5	<i>Identidade fractalizada: estado da arte.....</i>	94
3.2	Self e identidade docente: uma ecologia conceitual.....	98
3.2.1	<i>Self: ecologia conceitual.....</i>	98
3.2.2	<i>O si-mesmo e o self: especificidades identitárias.....</i>	100
3.3	Eu-humano e seu self complexo.....	102
3.3.1	<i>O SAC do Eu-humano.....</i>	103
3.3.2	<i>Self complexo: base nocional da identidade fractalizada.....</i>	106
3.3.2.1	<i>Fractalização do self complexo: bases conceituais.....</i>	109
3.4	Identidade fractalizada: princípios norteadores.....	114

3.4.1	<i>O Eu –humano: identidades fragmentada ou fractalizada, breve discussão</i>	118
3.4.2	<i>Identidade fractalizada: perspectiva ecológica.....</i>	120
CAPÍTULO 4	.....	123
4 LEITOR COMPETENTE	.....	123
4.1	<i>Locus sistêmico do FracId de leitor competente</i>	124
4.2	<i>A noção de representação: conceituação e caracterização</i>	125
4.3	<i>Linguagem: significado e sentido</i>	128
4.3.1	<i>Significado e sentido: relações entre pensamento, linguagem e sociedade</i>	129
4.3.2	<i>Linguagem: signo ideológico e significação.....</i>	132
4.3.3	<i>Fractalização da (res)significação da Palavra</i>	137
4.4	<i>Palavra-linguagem: ressonâncias fractais.....</i>	140
4.5	<i>Valores: refrações da palavra-linguagem</i>	141
4.5.1	<i>Valor: conceito relacional.....</i>	142
4.5.2	<i>A ambivalência do ato de valoração.....</i>	144
4.5.3	<i>Indiferença ↔ não-indiferença: polaridades valorativas.....</i>	145
4.5.4	<i>Valoração: relevância no âmbito educacional</i>	148
4.6	<i>Qualidade, Competência e Identidade: refrações complexas</i>	149
4.6.1	<i>O ser leitor competente: alguns estudos.....</i>	152
4.7	<i>Refrações metafóricas do ser bom leitor</i>	159
4.7.1	<i>Refrações do ser leitor desde uma dimensão histórica do ato de ler.....</i>	160
4.7.2	<i>Refrações do ser leitor desde uma dimensão cognitivista do ato de ler....</i>	162
4.7.3	<i>Refrações do ser leitor desde uma dimensão processual do ato de ler.....</i>	164
CAPÍTULO 5	.....	171
5 A PALAVRA-METÁFORA	.....	171
5.1	<i>A Palavra-Metáfora</i>	171
5.2	<i>Palavra-metáfora à luz das neurociências cognitivas</i>	176
5.3	<i>Ecocognição à luz da complexidade: implicações para a formação docente....</i>	183

5.4	Palavra-metáfora: linha do tempo e <i>status</i> transcategorico	187
5.4.1	<i>Refrações dialógicas na linha do tempo dos estudos metafóricos</i>	188
5.4.2	<i>Palavra-Metáfora como transcategoria</i>	190
5.5	O Terceiro incluído	194
CAPÍTULO 6		196
6	REFERENCIAL METODOLÓGICO	196
6.1	Natureza da investigação e postura da pesquisadora	196
6.1.1	<i>Posturaêmica da pesquisadora</i>	200
6.2	Estudo de caso instrumental.....	201
6.3	Contexto de pesquisa e procedimentos de geração dos dados empíricos	204
6.4	Participantes da pesquisa	209
6.4.1	<i>Status de fala das participantes de pesquisa</i>	212
6.5	Instrumentos de pesquisa e percurso metodológico	215
6.5.1	<i>Observação participante: conceituação e caracterização</i>	215
6.5.1.1	<i>Vantagens e limitações da observação participante</i>	216
6.5.2	<i>Notas de campo: conceituação e caracterização</i>	217
6.5.2.1	<i>Vantagens e limitações das notas de campo</i>	218
6.5.3	<i>Entrevistas: conceituação e caracterização</i>	218
6.5.3.1	<i>Vantagens e limitações das entrevistas</i>	219
6.5.4	<i>Narrativa e experiência de vida</i>	223
6.5.4.1	<i>Memória: uma perspectiva sistêmica</i>	224
6.5.4.2	<i>Memorial de leitura: conceituação e caracterização</i>	226
6.5.4.3	<i>Vantagens e limitações da narrativa</i>	228
6.6	Grupo Focal: conceituação e caracterização.....	229
6.6.1	<i>Vantagens e limitações do grupo focal</i>	232
6.6.2	<i>Diálogo no grupo focal: configuração estrutural</i>	234
6.6.3	<i>Grupo focal: implicitudes das interações dialógicas</i>	235

6.7	Percurso metodológico.....	237
6.7.1	<i>Percurso metodológico: panorâmica estrutural.....</i>	<i>237</i>
6.7.2	<i>Movimentos metodológicos e perguntas de pesquisa.....</i>	<i>240</i>
6.8	Cristalização: conceituação e caracterização.....	244
6.9	Níveis de Representação no Processo de Pesquisa: estrutura da base analítica	247
6.10	O círculo hermenêutico.....	252
6.11	Considerações éticas da pesquisa	253
CAPÍTULO 7		256
7 ANÁLISE DOS DADOS		256
7.1	Ajustando as faces do meu espelho complexo: uma nota reflexiva inicial	258
7.2	Configuração Complexa do Processo Analítico	260
7.3	1º Movimento metodológico: Ecologias das Leitoras-Agentes	263
7.3.1	<i>Coautora Sophia - uma “leitora de fases”.....</i>	<i>265</i>
7.3.2	<i>Coautora Camille - uma “leitora sentimental”.....</i>	<i>297</i>
7.3.3	<i>Coautora Ana Cecília - uma “leitora de autocobranças”.....</i>	<i>352</i>
7.4	2º Movimento metodológico: Bacia de Atratores da Identidade Fractalizada	447
7.5	Emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente	487
CAPÍTULO 8		509
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS		509
8.1	Olhando pelo espelho retrovisor.....	510
8.2	No labirinto dos espelhos complexos	512
8.2.1	<i>Entre reflexões e refrações especulares.....</i>	<i>513</i>
8.3	Pertinência da metáfora do fractal.....	527
8.4	Limitações da pesquisa	530
8.5	Futuras projeções especulares	531
REFERÊNCIAS		535

APÊNDICE A.....	559
APÊNDICE B.....	564
APÊNDICE C.....	567
ANEXO A.....	569

CAPÍTULO 1

1 OLHAR-SE NO ESPELHO

Início esta tese convidando o meu leitor¹ a compartilhar de algumas de minhas reflexões acerca da indagação que compõe o título deste trabalho. Por isso, proponho que, juntos, observemos o fenômeno da configuração fractalizada da identidade do Eu-leitor, através da metáfora do *Espelho*, visto que, assim, entendo ser possível conhecer aspectos valorativos que povoam a emergência do nosso fractal identitário de bom leitor, condição que nos auxilia a compreender um pouco mais acerca de uma entre as múltiplas percepções de si, que se manifesta, em algum grau, quando nos pomos a ler um texto.

Desse modo, caro leitor, disponibilizo-lhe as lentes ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexas e hermenêuticas de observação, a fim de ampliar o campo de visão diante da oportunidade de perceber os diferentes níveis de realidade do referido fenômeno², que se desvela nas distintas imagens que desse espelho se refletem e se refratam continuamente, compondo, na dinamicidade do seu conjunto, características imanentes à nossa integralidade humana.

Por essa razão, faz-se necessário conhecer algumas contingências contextuais que delineiam o ponto de partida do estudo que aqui apresento, razão pela qual organizo este Capítulo Introdutório em três seções, relativas, respectivamente: (1.1) à apresentação deste trabalho, seção em que contextualizo e defino o meu problema de pesquisa, além de justificá-lo e de salientar a sua relevância para o campo da Linguística Aplicada (LA), desvelando, outrossim, os objetivos e as perguntas que norteiam a investigação aqui relatada; (1.2) à delimitação da pesquisa, isto é, à exposição dos arcabouços teórico e metodológico que embasam a análise dos dados empíricos e (1.3) à organização da tese, com um breve resumo do conteúdo desenvolvido em cada um dos seus oito capítulos, além das referências às obras consultadas e aos documentos complementares, referenciados ao longo do texto, atinentes ao

¹ Neste texto, emprego o masculino genérico apenas por questões de fluidez textual.

² Em sentido amplo, entendo a noção de *fenômeno* em consonância com Dittrich e Leopardi (2015, p. 100), como aquilo que se apresenta à consciência do indivíduo, emergindo a partir de uma convergência de relações, de padrões de ações, constituídos no interior de uma rede complexa de fatores biofisiológicos, [(meta)cognitivos,afetivos] e psicoespirituais, contextualizados no tempo e no espaço, caracterizado por “acréscimos, tensões, confrontos, quebras, rupturas e contradições.”.

desenvolvimento dos percursos epistêmico e metodológico, correspondendo ao total de três Apêndices e de um Anexo.

Diante do exposto, apresento a configuração das condições iniciais que delineiam a emergência deste estudo, iniciando, na sequência, com o contexto motivador da sua concepção.

1.1 Apresentação do trabalho

Nesta seção, contextualizo o meu problema de pesquisa, fundamentando as motivações iniciais que me levaram a estudá-lo, as bases da sua justificativa e da sua relevância na produção do conhecimento pertinente ao campo da LA, em particular, no âmbito da Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin) (ALMEIDA FILHO, 2020)³, assim como os objetivos geral e específicos e as perguntas norteadoras da investigação que compõe esta tese, configurando, em seu conjunto, os elementos contextuais que delineiam, significativamente, à luz da Complexidade, as suas condições iniciais, subtítulo de abertura deste capítulo.

1.1.1 Contextualização do problema de pesquisa, sua justificativa e sua relevância

A fortuna crítica em teoria da leitura reconhece que o ato de ler, independentemente do idioma em que se realize, é um fenômeno comunicativo, multidimensional, dinâmico e, por isso mesmo, complexo e que estudiosos, em distintas áreas do conhecimento, ainda buscam explicitar os diversos matizes do seu processamento (ALDERSON, 2000; CHAGAS, 1979; PAIVA, 2014, 2016).

No âmbito acadêmico nacional brasileiro em nível superior, por exemplo, Leffa (2016) afirma que são exíguos os estudos teórico-empíricos relacionados com os processos que envolvem o ato de ler, entre eles, os referentes ao próprio estudante-leitor. Tal proposição concretizou-se para mim durante a realização da minha pesquisa de Mestrado (2016-2018), quando, à luz do pensamento complexo, dediquei-me a investigar a conformação e o comportamento da competência leitora como fractal da competência comunicativa (LOURENÇO, 2018), entre professores em pré-serviço do curso de Letras Espanhol, em fase de conclusão da respectiva Licenciatura.

Ao longo da geração dos dados empíricos, deparei-me com o fato de que nenhum dos

³ Área que se caracteriza por representar “[...] os três processos básicos de que se ocupa (formação, aquisição de língua(s) e instrução sistemática) mais o objeto comum deles que é a língua/linguagem, uma dada língua, uma L2 ou a própria L1 [...]” (ALMEIDA FILHO, 2020, p. 39).

oito participantes realizara, em algum momento do seu desenvolvimento acadêmico, práticas crítico-reflexivas acerca da sua formação leitora. Além disso, todos afirmaram desconhecer ossentidos suscitados pela própria expressão *competência leitora*.

Ao dar-me conta dessa lacuna na formação inicial daqueles docentes, ressaltou-me a pertinente relevância da referida constatação de Leffa (2016) quanto à escassez de trabalhos científicos na esfera processual da leitura e, em particular, no âmbito da configuração identitária do professor-leitor no contexto nacional da FAELin, conforme sinaliza o estado da arte a respeito (cf. subseção 3.1.1).

Tais fatos, pelo sentimento de incômodo que me suscitam, instigaram-me a seguir investigando, ainda sob a perspectiva complexa da fractalização, o fenômeno da configuração identitária de bom leitor, atributo pertinente à qualificação da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2015) do docente de línguas em formação.

Outra motivação inicial que justifica o desenvolvimento deste trabalho refere-se à delicada situação política envolvendo o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no cenário da Educação Linguística no Brasil. Em 2017, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) revogou a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentava a obrigatoriedade da oferta do ensino desse idioma no currículo educacional. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento que norteia, nesta segunda década do século XXI, a Educação Básica brasileira, determina-se a prevalência da língua inglesa na grade curricular das instituições de ensino, situação que afeta, significativamente, tanto a formação linguística dos estudantes quanto as condições favoráveis de empregabilidade dos docentes de E/LE (circunstância na qual me incluo), já combatidas em face da referida revogação, deixando-nos em situação de vulnerabilidade quanto ao efetivo exercício da nossa profissão.

Por essa razão, ao tomar a decisão de realizar a minha pesquisa de Doutorado em parceria com professores em formação inicial de E/LE, assumo a sua relevância não somente no âmbito da produção do conhecimento científico em LA mas também no sentido de representar uma atitude de resistência político-linguística diante do desrespeito do poder público ao direito dos estudantes brasileiros a que lhes seja ofertada uma educação plurilíngua, de qualidade, que atenda às demandas de um mundo cada vez mais globalizado.⁴

⁴ Entendo a noção de *globalização*, em consonância com o pensamento de Woodward (2000), para quem esse fenômeno se caracteriza por interações entre fatores econômicos e culturais que provocam mudanças nos padrões de consumo, demandando, assim, a construção de novas e globalizadas identidades e a produção de efeitos de convergência e divergência entre culturas e estilos de vida.

Entendo que a minha atitude consiste, igualmente, em uma forma ética de valorização da mão de obra profissional desse docente, uma vez que um dos focos da investigação empreendida reside na possibilidade de expansão da sua consciência crítica quanto à sua melhor qualificação como leitor, especialmente, ao utilizar-se de práticas crítico-reflexivas acerca da sua conformação identitária como leitor competente⁵, no âmbito da sua auto-heteroecoformação⁶ ética (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006), circunscrita ao contexto da Educação Linguística no Brasil.

Finalmente, com relação à respectiva conformação identitária, à luz do recorte epistemológico-metodológico sob o qual realizo este estudo, ressalto que foge ao seu escopo a proposta de modelos ou de arcabouços que a especifiquem ou que a prescrevam de maneira parcial, definitiva ou cabal. Saliento, outrossim, o aspecto da sua fluidez e do seu inacabamento, além das propriedades do seu comportamento como sistema adaptativo complexo (cf. Cap. 3).

A partir da contextualização do meu problema de pesquisa, apresento, a seguir, a sua definição.

1.1.2 Definição do problema de pesquisa

Face às circunstâncias que delineiam a contextualização, a justificativa e a relevância do meu problema de pesquisa, explicitadas na subseção anterior, defino-o a partir do viés do tratamento axiológico do desenvolvimento humano, o qual admite a condição fática dos valores, quer dizer, a sua função primordial na relação entre o ser humano e o mundo, sendo passíveis, portanto, de serem conhecidos e ensinados (LÓPEZ, 2005).

Dessa forma, acredito que, além de um valor intelectual individual, o constante aperfeiçoamento profissional, como no caso da formação de leitores competentes, consiste em construção coletiva e em exercício de uma cidadania ética que se fundamentam como ato político, traduzido não somente na resistência à permanência de desigualdades sociais mas também no respeito à dignidade do *ser docente* em sua totalidade.

Por conseguinte, a pesquisa que integra esta tese visa, de modo geral, a conhecer e a compreender, sob o prisma hermenêutico e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, os aspectos axiológicos que delineiam a emergência de um fractal identitário de leitor competente, entre professores em formação inicial de Letras Espanhol, de uma universidade pública brasileira.

⁵ Neste estudo, não distingo, conceitualmente, as noções de *leitor competente* e de *bom leitor*.

⁶ Noção relativa aos processos de conhecer, de pensar, de sentir e de refletir do ser humano na sua relação consigo, com o Outro e com o mundo.

Nessa perspectiva, apresento, na sequência, os objetivos geral e específicos, assim como as perguntas que norteiam o desenvolvimento da investigação relatada no presente estudo.

1.1.3 Objetivos de pesquisa

Mediante o exposto nas duas subseções anteriores, apresento o objetivo geral da pesquisa que compõe esta tese: analisar, sob o prisma de pressupostos da Transdisciplinaridade, da Ecologia, da Complexidade e da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, a conformação e a caracterização axiológica de um perfil identitário fractalizado emergente de leitor competente, a partir de metáforas linguísticas ecológicas⁷, elaboradas por três professoras em formação inicial, da Licenciatura em Letras Espanhol, de uma instituição pública de ensino superior, situada na região Centro-oeste do país.

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

- a) Descrever, em termos estruturais e relacionais, as Ecologias das Leitoras-Agentes, colaboradoras da pesquisa, por meio dos reflexos e das refrações de atributos axiológicos pertinentes à emergência de fractais identitários de leitor competente, no âmbito das suas experiências familiar e acadêmico-profissionais, circunscritas à sua auto-hetero-ecoformação leitora e às interações dela decorrentes;
- b) Analisar as inter-relações estabelecidas entre os aspectos identitários fractalizados, observados nas Ecologias das Leitoras-Agentes e as suas respectivas metáforas linguísticas ecológicas, elaboradas individualmente, referentes ao *ser leitor competente*, a fim de tipificar a conformação axiológica emergente dos respectivos fractais identitários de bom leitor;
- c) A partir de discussões em grupo, caracterizar aspectos identitários fractalizados que emergem em torno das negociações de sentido, referentes aos atributos axiológicos de leitor competente, suscitados pelas respectivas metáforas linguísticas ecológicas;
- d) Analisar as inter-relações dinâmicas entre esses traços emergentes e as condições iniciais representadas pelas Ecologias das Leitoras-Agentes, com o intuito de delinear a conformação e a caracterização axiológica de aspectos relativos à

⁷ Noção concebida neste estudo em razão da sua natureza epistêmico-metodológica, que contempla, entre outros pressupostos, a perspectiva ecológica de tratamento dos fenômenos atinentes à inexorável inter-relação das expressões da língua(gem) com as variáveis contextuais, no tempo e no espaço, dos seus falantes/leitores (cf. seção 2.2).

emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, compartilhado entre as participantes da pesquisa.

1.1.4 Perguntas de pesquisa

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

- 1) Como se conformam, em termos estruturais e relacionais, as Ecologias das Leitoras-Agentes, colaboradoras da pesquisa, a partir dos reflexos e das refrações de atributos axiológicos pertinentes à emergência de fractais identitários de leitor competente, no âmbito das suas experiências familiar e acadêmico-profissionais, circunscritas à sua auto-hetero-ecoformação leitora e às interações dela decorrentes?
- 2) Como se configuram as inter-relações estabelecidas entre os aspectos identitários fractalizados, observados nas Ecologias das Leitoras-Agentes, e as respectivas metáforas linguísticas ecologizadas, referentes ao *ser leitor competente*, elaboradas individualmente pelas colaboradoras de pesquisa?
- 3) A partir de discussões em grupo, como se caracterizam os aspectos identitários fractalizados que emergem em torno das negociações de sentido relativas aos atributos axiológicos de leitor competente, suscitados pelas metáforas linguísticas ecologizadas?
- 4) A partir das inter-relações dinâmicas entre essa emergência e a sua correlação com as condições iniciais representadas pelas Ecologias das Leitoras-Agentes, como se delineiam a conformação e a caracterização axiológica de aspectos relativos à emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, compartilhado, entre as participantes da pesquisa?

1.2 Delimitação da pesquisa

Nesta seção, delimito, em linhas gerais, em função da sua extensão, os marcos teórico emetodológico nos quais se circunscreve o presente estudo.

1.2.1 Marco teórico

Para desenvolver este trabalho acadêmico, apoio-me no arcabouço teórico caracterizado por postulados referentes às áreas: (a) da Transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN;

NICOLESCU, 1994; GALATI, 2017; MORIN, 1977; NICOLESCU, 1999, 2009), no tocante às condições de abertura e de diálogo entre distintos campos do saber e do fazer que propiciam ao pesquisador, no contexto da LA, a produção do conhecimento, com base na filosofia epistemológica da descoberta (CELANI, 2004), sem refutar-se a acolher os efeitos da imprevisibilidade que, por ventura, ocorram-lhe no percurso do seu processo investigativo; (b) da Ecologia, na referência a uma concepção contextual mais abrangente e multifacetada, na qual se insere o desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, o fenômeno da configuração da sua identidade fractalizada (BRONFENBRENNER, 1979; MOITA LOPES, 2004; VAN LIER, 2000, 2010; VASCONCELLOS, 2006); (c) da Complexidade (DITTRICH; LEOPARDI, 2015; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; MORAES, 2021; MORIN, 1998, 2003, 2015; PAIVA, 2005, 2014, 2016), por se tratar de uma perspectiva de observação e de análise ampla, aberta e flexível, que permite investigar a emergência de fenômenos relacionados com a língua(gem), como os aspectos identitários pertinentes ao construto do leitor competente, a partir do seu processo de fractalização (BAXTER, 2016; DARVIN; DE COSTA; MANTZAVINOS, 2014; NORTON, 2017; PAIVA, 2009; SADE, 2009) e (d) da Abordagem Hermenêutica Fenomenológico- Complexa (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), em razão, sobretudo, da sua complementaridade com relação aos campos do saber supramencionados, à medida que associa ao pensamento complexo, a articulação orgânica entre preceitos das áreas filosóficas da Fenomenologia (BICUDO, 1999, 2000, 2011; VAN MANEN, 1990) e da Hermenêutica (GADAMER, 2015), auxiliando-me na investigação do fenômeno identitário em questão, de forma mais fluida e integrada.

Além desses aportes, utilizo-me, igualmente, do próprio construto da identidade (HALL, 2003), em especial, no âmbito da formação docente (DE COSTA; NORTON, 2017; OLSEN, 2008a, 2008b; WALLER; WETHERS; DE COSTA, 2016) e da identidade leitora (BERNSTEIN, 2014) do professor em formação, correlacionando-o à inter-relação com a concepção de *self* (BÜTZ, 1992; DESCHAMPS; MOLINER, 2014; MERCER, 2011a, 2011b; ROBERTS, 2000) do sujeito complexo (MORIN, 1998, 2003).

Com relação ao teor axiológico do *ser leitor competente*, pertinente ao fenômeno identitário sob estudo, recorro aos preceitos de Bakhtin (2011), de Jesinghaus (1984) e de Volóchinov (2017), no que diz respeito à ação de valorar, e de Morente (2006) e de Pedro (2014), no tocante às polaridades constitutivas da inter-relação entre as noções de indiferença e não-indiferença, pertinentes ao ato de valoração do ser humano, diante do bem-leitura, salientando o que se doa a conhecer como verdadeiro para o seu Eu-leitor (ABRAHÃO, 2011),

assim como as variáveis que, nesse processo, afetam-no de forma significativa (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021).

Finalmente, a partir da organicidade dos postulados que compõem o *locus* epistemológico da pesquisa, abordados nesta subseção, e da noção de Ecocognição (DUQUE, 2016, 2017, 2018; LAKOFF; JOHNSON, 1980; MATURANA; VARELA, 1995, 1997; MORAES, 2021), sob o olhar fenomenológico-complexo (BICUDO, 1999, 2000, 2011; CAMERON, 2003a, 2003b, 2003c; CAMERON; DEIGNAN, 2006; GIBBS JUNIOR, 2017; KÖVECSES, 2010), apresento a concepção de metáforas (linguísticas) ecológicas, referentes ao *ser leitor competente*, que assumo neste trabalho, para analisar os aspectos emergentes da sua identidade fractalizada.

Para tanto, sob esse prisma, compartilho das noções de atribuição de sentidos às vivências experienciadas (BICUDO, 2011) e sentipensadas (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) do ser humano, assim como da sua relação com a língua(gem) (LARROSA, 2007), em associação com o processo de criação de novas perspectivas de conhecimento e de comunicação, propiciado pela utilização dessa expressão da linguagem (MARCUSCHI, 2000).

Nesse sentido, discuto o que entendo consistir na fractalização do signo ideológico (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), com base nas relações dialógicas entre as noções de significado e de sentido, subjacentes às interações comunicativas dos atores sociais envolvidos, no âmbito da integralidade traduzida pela noção da sua auto-hetero-ecoformação ética (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006).

1.3 Marco metodológico

Em correlação com o arcabouço epistemológico descrito na subseção anterior e sob a ótica do círculo hermenêutico (HEIDEGGER, 1962; MANTZAVINOS, 2014) de tratamento dos dados empíricos, desenvolvo o percurso metodológico da pesquisa em dois momentos: no primeiro, denominado *Ecologia das Leitoras-Agentes*, utilizo-me, com cada participante, de entrevistas semiestruturadas audiogravadas (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006) e da análise de suas narrativas verbais escritas (CLANDININ, 2006; LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998; MOEN, 2006; MORGAN, 1996; PAIVA, 2008, 2019; POLKINGHORNE, 1988), na modalidade memorial de leitura (ABRAHÃO, 2011; HONÓRIO FILHO, 2011; POLLAK, 1992), em referência tanto às vivências experienciadas no âmbito da sua formação leitora em geral e, em particular, como leitores em E/LE, quanto às suas percepções atinentes ao *ser leitor competente*, por meio da utilização das suas respectivas

metáforas linguísticas ecologizadas, uma vez que, neste estudo, contemplo-as como potenciais sinalizadoras de traços identitários fractalizados do fenômeno sob investigação.

A partir dos dados gerados na primeira etapa do percurso metodológico, realizo uma roda conversa, com o apoio de grupos focais (GATTI, 2005; KRUEGER, 2002; PATTON, 2002; POWELL; SINGLE, 1996), a fim de promover, entre as colaboradoras-interagentes, práticas reflexivas acerca das metáforas suscitadas *a priori*.

À luz do princípio dialógico (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; MARKOVÁ *et al.*, 2007; VOLÓCHINOV, 2017), este segundo movimento metodológico visa a discutir os teores axiológicos relativos ao *ser leitor* competente, vinculados a cada uma das respectivas metáforas, com a finalidade de investigar a sua pertinência e a emergência de fractais identitários, socialmente compartilhadas no contexto de pesquisa, referentes à conformação e à caracterização da identidade em questão e que se desvelam significativos para o referido fenômeno.

Além da observação participante (ANDRÉ, 1995; MERRIAM, 1998), todos esses processos são acompanhados da realização de notas de campo descritivas e reflexivas, a fim de registrar expressões não verbais das participantes, em razão da potencialidade de significação existente nesses elementos constitutivos das práticas comunicativas (BOGDAN; BIKLEN, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006; McKERNAN, 1999). Nesse cenário, defino a minha posturaêmica como pesquisadora (FETTERMAN, 1998) e assumo a intersubjetividade inerente à pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, conforme postulado por Moita Lopes (1994) e por Celani (2005).

Para a categorização dos dados, apoio-me em três macrodimensões, a saber: (a) a atinente aos próprios atributos dos sistemas complexos e do seu comportamento (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004; VON BERTALANFFY, 1973), incluídos os sete princípios-guia para um pensar complexo (MORIN, 1977, 2000a, 2000b, 2009, 2015); (b) a relativa a quatro tipos de processamento da leitura (ascendente, descendente, interacional e complexa), referenciados pela literatura especializada (COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1999; PAIVA; NASCIMENTO, 2006; PIETRARÓIA, 1997; ZAINAL, 2003) e (c): a correspondente a metáforas e a caracterizações do *ser (bom) leitor*, suscitadas tanto no âmbito histórico dos estudos sobre a leitura (CHARTIER, 1998; MANGUEL, 2017) quanto nas suas esferas cognitivista (SANTAELLA, 2004) e neurocientífica (MORA, 2020; WOLF, 2019).

Saliento que, nesse segundo momento, a partir de pressupostos de Lakoff e Johnson (1980), de Cameron (2003a, 2003b, 2003c, 2007, 2008), de Steen (2006), de Kövecses (2010), de Duque (2016, 2017, 2018), de Gibbs Junior. (2017) e de Moraes (2021), atribuo o *status detranscategoria* às metáforas linguísticas ecologizadas em razão do seu tratamento como sistema adaptativo complexo. Dessa forma, ao longo do percurso metodológico, seu comportamento transmuta-se de produto, na primeira fase, a processo, na segunda, condição que me permite empregá-la, igualmente, como instrumento categórico de análise dos dados empíricos.

Por último, apoio-me em pressupostos do método analítico da cristalização dos dados gerados, com base nos aportes de Richardson e St. Pierre (2005) e de Ellingson (2008), sobretudo, em função de viabilizar ao pesquisador oportunidades de observação de um número diverso de inter-relações, graças à disponibilidade de diferentes ângulos de visão. Entendo que tal característica, propiciada pelas variadas faces do cristal analítico, favorece uma maior visibilidade dos aspectos que constituem o fenômeno sob estudo.

A seguir, para melhor orientar a sua leitura, apresento ao meu leitor a organização do presente trabalho.

1.4 Organização da tese

Conforme anuncio na abertura deste capítulo, esta tese está concebida por meio da metáfora do *Espelho* e organiza-se em oito capítulos, de acordo com as especificações elencadas a seguir:

- O Capítulo 1 conforma-se por esta Introdução, denominada *O olhar-se no espelho*, e pontua um primeiro momento meu, na condição de professora-pesquisadora envolta pelos aspectos contextuais da concepção deste estudo. Ao atribuir à produção do presente trabalho o *status* de comportamento de um sistema adaptativo complexo, trato dos principais elementos constitutivos do ponto de partida da sua elaboração, delineando, respectivamente, o meu problema de pesquisa e a contextualização da sua emergência, assim como os marcos teórico e metodológico empregados para o desenvolvimento da investigação aqui relatada ;
- O Capítulo 2, assim como o antecedente, apresenta as condições iniciais pertinentes ao sistema complexo da tese, porém, em sua dimensão interna, desvelando elementos relativos ao tratamento epistêmico-metodológico ao qual

recorro para investigar os aspectos valorativos do fractal identitário emergente de leitor competente no contexto de pesquisa. Para tanto, discorro acerca da sua articulação orgânica, caracterizada pelas inter-relações entre preceitos advindos dos campos da Transdisciplinaridade, da Ecologia e da Fenomenologia, complementados por pressupostos atinentes à Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, assim como, ao processo de fractalização sob esse prisma;

- A partir do Capítulo 3, caracterizo, teoricamente, cada uma das faces do cristal analítico, por meio das quais analiso os dados empíricos. Dessa forma, inicio a sua apresentação pelo construto da Identidade, percorrendo as concepções mais significativas, referenciadas pela literatura especializada, incluindo o seu tratamento no âmbito da formação do docente de línguas. Além disso, contemplo seus construtos correlatos, correspondentes ao do *self* complexo e ao dos seus *selves* transitórios, por meio dos quais discorro acerca da natureza unidual (pessoal e social) constitutiva da integralidade do ser humano, um dos pilares estruturantes da sua identidade fractalizada;
- O Capítulo 4 apresenta a face do cristal referente às implicações do *ser leitor competente*, salientando a sua configuração identitária por meio das interações mediadas pela língua(gem), sob a perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa. Por essa razão, trato do TODO relativo ao processo de significação por meio da ideia da fractalização sígnica entre as suas PARTES, quer dizer, entre as noções de significado e de sentido, fenômeno que caracteriza, por seu turno, a concepção da Palavra-Metáfora como sistema adaptativo complexo. Ademais, considero a pertinência das noções de qualidade e de valor, este como conceito relacional entre polaridades axiológicas relacionadas com o bem-leitura;
- Outra face teórica do cristal analítico se desvela no Capítulo 5, no qual contemplo, em especial, a Palavra-Metáfora em sua natureza epistêmico-metodológica de transcategoria, destacando aspectos que justificam o seu tratamento ecologizado no presente estudo. Compõe igualmente este capítulo um dos pilares da Transdisciplinaridade: a concepção do *Terceiro incluído*, justificada em razão da possibilidade da emergência de novas perspectivas de compreensão do fenômeno sob estudo, como resultado da dinâmica integradora entre polaridades identitárias;

- O Capítulo 6 apresenta as faces metodológicas do meu cristal analítico, correspondentes aos cinco instrumentos de pesquisa empregados na geração dos dados empíricos. Ademais, nele delinheiro e caracterizo os dois movimentos que estruturam o desenho do percurso metodológico, salientando sua inter-relação com os meus objetivos e as minhas perguntas de pesquisa. Contemplo, igualmente, o fenômeno da cristalização, isto é, o processo de análise dos dados gerados, explicitando o seu funcionamento na estrutura da base analítica, representada pelos denominados *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa*, sob o meu olhar complexo. Finalizo-o, reportando-me às considerações éticas que envolvem o desenvolvimento deste estudo.
- No Capítulo 7, ajusto os posicionamentos do meu espelho complexo para descrever, sentipensar e analisar os dados gerados e as correspondentes imagens refletidas e refratadas pelo meu cristal analítico. Com a finalidade de desvelar a organicidade que caracteriza o *continuum* entre ambos os movimentos metodológicos suprarreferidos e que delinea as condições iniciais da emergência do fenômeno da identidade fractalizada de leitor competente no contexto de pesquisa, apresento, igualmente, as minhas inferências interpretativas, resultantes do processo de análise.
- No Capítulo 8, reporto-me à pergunta-título desta tese e concluo o relato do estudo apresentado. Nele, exponho as minhas considerações finais, desvelando o alcance dos objetivos inicialmente anunciados. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa e remeto-me tanto às limitações quanto às contribuições resultantes deste trabalho. Aponto, igualmente, possíveis desdobramentos dos resultados de pesquisa alcançados em futuras produções acadêmicas, no âmbito da LA.
- Finalmente, na seção de Apêndices e Anexos, disponho os materiais empregados no desenvolvimento da pesquisa, como os Roteiros da Entrevista (Semiestruturada) e do Memorial de Leitura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Parecer Substancial da Comissão de Ética, com o aceite para a sua realização.

Diante do explicitado neste Capítulo Introdutório, proponho-me a contribuir para a epistemologia da LA, mais especificamente para a área da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020)

contexto em que se situa a investigação que integra esta tese, no sentido de que o conhecimento acerca da emergência de aspectos axiológicos identitários fractalizados de bom leitor venha a auxiliar-nos, professores de língua(s), a compreendermos melhor como nos constituímos como leitores competentes, atentando para as variáveis que afetam, de distintas maneiras, a nossa auto-hetero-ecoformação leitora, seja em LM ou em (E)/LE.

Acredito que, dessa forma, podemos ampliar a nossa consciência crítico-reflexiva acerca de nós mesmos como indivíduos e como docentes em formação, no ensejo de impulsionar, cada vez mais, a qualificação tanto da nossa competência profissional (ALMEIDAFILHO, 2015) quanto do desenvolvimento acadêmico dos nossos alunos.

Na sequência, inicio a apresentação das faces do cristal analítico, correspondentes ao *locus* epistêmico-metodológico da investigação aqui relatada.

CAPÍTULO 2

2 LOCUS EPISTÊMICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como informo anteriormente, a partir deste capítulo, tenho o objetivo de caracterizar epistemologicamente o meu cristal analítico, definindo as faces epistêmicas por meio das quais observo e interpreto as distintas imagens refletidas e refratadas no espelho complexo, por meio da geração dos dados empíricos. Para tanto, apresento o marco teórico ao qual se circunscreve a pesquisa aqui relatada, o qual, sob a ótica complexa, contempla uma outra dimensão dos aspectos relativos ao delineamento das condições iniciais desta tese.

Dessa forma, inicio a sua exposição apresentando o *locus* epistêmico-metodológico da pesquisa, que se constitui com base na articulação orgânica entre pressupostos atinentes às áreas da Transdisciplinaridade, da Ecologia e da Complexidade, complementados com preceitos da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, referentes a fenômenos relacionados com a linguagem⁸, como o da identidade fractalizada, contemplando, ademais, suas implicações para o campo da LA.

Para melhor orientar o meu leitor, subdivido este texto em seis seções. Na primeira, trato dos princípios transdisciplinares relevantes para a investigação proposta; na segunda seção, explico a noção de Ecologia no âmbito do desenvolvimento humano e sua relação com a constituição identitária, além de suas contribuições para a área da Educação Linguística; na terceira, abordo a perspectiva complexa deste estudo, incluídos os principais atributos dos sistemas complexos e os setes princípios-guia para um pensar complexo e, na seção seguinte, a visão de linguagem e de fenômenos concernentes, sob o prisma complexo; na quinta seção, discuto o processo da fractalização e suas implicações para este estudo. Na sexta seção, concluo este capítulo, tratando dos preceitos basilares da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa que se desvelam significativos para o processo analítico dos dados empíricos.

A seguir, discorro acerca de aspectos da produção do conhecimento à luz de postulados relativos à área da Transdisciplinaridade.

⁸ A partir da concepção de *signo ideológico* (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), entendo a noção de *linguagem* em seu sentido mais abrangente, considerando todas as formas de comunicação humana (verbais, não verbais e multimodais). Neste estudo, expressei esse mesmo sentido por meio do registro do termo *língua(gem)*.

2.1 Dimensão transdisciplinar

Nesta seção, apresento postulados referentes à área da Transdisciplinaridade no tocante à produção do conhecimento científico, com o intuito de justificar a minha opção pela Ecologia, como perspectiva contextual mais ampla de contemplação do fenômeno da identidade fractalizada, e pela Complexidade, como abordagem teórico-empírica que viabiliza o fazer investigativo. Primeiramente, porém, aclaro, brevemente, o entendimento atribuído à noção de *epistemologia* ao qual me alinho no desenvolvimento deste trabalho.

2.1.1 *Epistemologia: noção sistêmica*

Para que melhor compreender as bases que fundamentam o *locus* epistêmico-metodológico da investigação aqui relatada, apresento o âmbito conceitual de *epistemologia* no qual desenvolvo a articulação orgânica dos respectivos pressupostos que norteiam este estudo.

Entendo o referido conceito a partir do seu renascimento como filosofia da ciência (BUNGE, 1987; VASCONCELLOS, 2006), abrindo-se a uma multiplicidade de questões que envolvem, entre outras temáticas, a lógica, a ética e a semântica da ciência, sua metodologia e sua ontologia, além da teoria do conhecimento científico. Entre essas possibilidades, saliento a noção de *epistemologia implícita*, concernente ao conhecimento que todos os seres humanos possuem, traduzido em “[...] premissas básicas de conduta e de comunicação.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 43) que dão sentido geral às suas experiências em contextos mais amplos da vida em geral.

Dessa forma, filio-me à autora (2006) quanto à compreensão de epistemologia como uma noção sistêmica⁹, em que a produção do conhecimento se refere a uma forma de ver, de pensar e de lidar com o mundo e com o ser humano. Baseada nas inter-relações dos elementos implicados nesses processos, tal premissa implica a existência de distintos níveis de percepção da realidade do fenômeno sob investigação, sejam eles pertencentes às esferas científica, filosófica, religiosa, cultural e/ou da vida comum, por exemplo (GALATI, 2017).

Portanto, na constituição desses saberes, contemplam-se fatores, tais como a complexidade constitutiva da sua natureza fenomenológica, assim como o reconhecimento da causalidade recursiva dos acontecimentos, a sua instabilidade, a sua imprevisibilidade e a sua

⁹ Assumo, em consonância com o pensamento de Capra (1992), resgatado por Vasconcellos (2006), a distinção entre *visão holística* e *visão sistêmica*: enquanto a primeira trata do todo, a segunda lida com as partes e com o todo. Portanto, neste estudo, assumo a abordagem complexa como representativa de um pensamento sistêmico do fenômeno sob análise.

intersubjetividade, assumindo-se o entendimento “[...] de que o conhecimento científico do mundo é construção social, em espaços consensuais, por diferentes sujeitos/observadores.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 102).

Nesse contexto, o pesquisador “[...] trabalha admitindo autenticamente o multi-versa: múltiplas versões da realidade, em diferentes domínios linguísticos de explicações.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 102), observando e analisando as emergências dessas distintas dimensões, inexoravelmente interdependentes. É justamente na dinâmica gerada pela ação concomitante dos vários níveis de percepção e de compreensão da realidade que consiste um dos focos de interesse da Transdisciplinaridade, tema que abordo na sequência.

2.1.2 Episteme transdisciplinar: especificidades deste estudo

No âmbito da produção do conhecimento no mundo ocidental, a Transdisciplinaridade pressupõe, de acordo com Nicolescu (1999, p. 22, grifo do autor), aquilo “[...] está ao mesmo tempo **entre, através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina.”¹⁰

A pesquisa de natureza transdisciplinar pressupõe, portanto, a liberdade entre as fronteiras disciplinares, possibilitando ao investigador utilizar-se de termos, de práticas e de marcos teóricos distintos aos de sua formação, na busca de analogias com o seu campo de estudo (GALATI, 2017).

Dessa forma, o trabalho investigativo, sob a perspectiva transdisciplinar, vê-se diante da possibilidade de conceber uma espécie de circularidade conceitual, isto é, de articular pontos de vista disjuntivos do saber em um ciclo ativo e mutuamente interdependente (MORIN, 1977), tal como anuncia o Artigo 5 da *Carta da Transdisciplinaridade* (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2)¹¹, ao salientar o diálogo e a reconciliação entre os saberes não somente das ciências exatas e das ciências humanas mas “[...] também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior [do homem]”, reafirmando, sem lugar a dúvidas, a multirreferencialidade, a multidimensionalidade e a indissociabilidade existentes entre indivíduo e conhecimento como seus elementos estruturantes fundamentais.

Outrossim, seu princípio de abertura, conforme define o Artigo 14 do referido documento, “comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado, do imprevisível.”

¹⁰ Abordar o tema da Transdisciplinaridade implica referir-se, igualmente, às noções de Disciplinaridade, de Multi ou Pluridisciplinaridade e de Interdisciplinaridade em função das suas distintas formas de tratar o objeto/fenômeno do conhecimento. Como a sua discussão foge ao escopo do estudo que aqui apresento, sugiro consultar Galati (2017), Nicolescu (1999) e Vasconcellos (2006) nas referências.

¹¹ Documento assinado por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, por ocasião da realização do 1º Congresso Mundial sobre a Transdisciplinaridade, ocorrido no Convento de Arrábida (Portugal), em 1994.

(FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 4), e seu princípio ético, de acordo com o Artigo 13, pauta-se no respeito absoluto às alteridades, isto é, às interações *eu↔outro*, base sobre a que se funda a compreensão (com)partilhada e conduzida por um saber igualmente (com)partilhado.

Metodologicamente, a pesquisa de caráter transdisciplinar pressupõe tanto a utilização de ferramentas oriundas de distintas disciplinas quanto a criação de outras, além de um mecanismo mais complexo e multifacetado de análise dos dados empíricos (GALATI, 2017), o que me possibilita empregar, neste estudo, a cristalização (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005) como método analítico dos dados gerados (cf. seção 6.8).

No âmbito da LA, Celani (2004) afirma que o diálogo com outros domínios do saber, que não os da linguagem propriamente dita, integra a rotina do pesquisador aplicado, que, por isso, assume uma postura transdisciplinar em seu fazer investigativo, no ensejo de destacar “[...] um fio condutor e até mesmo uma filosofia epistemológica, a ‘filosofia’ da descoberta.” (CELANI, 2004, p. 132, grifo da autora), evocando, inclusive, possíveis modificações de percepção relativas ao seu foco de interesse.

Dessa forma, “Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias.” (CELANI, 2004, p. 133), tal como o postulado por Galati (2017) quanto à liberdade entre as fronteiras desses saberes. Em suma, a autora (2004) declara que a coexistência da unidade na diversidade suscita uma fecundação recíproca, desenvolvendo um relevante *efeito sinérgico* (CELANI, 2004, p. 135) ao longo do fazer científico.

De acordo com a visão de Moita Lopes (2004), o tipo de conhecimento produzido por estudos empíricos de cunho transdisciplinar orienta-se, não raras vezes, para a prática social ou para a ação, gerando conhecimento útil para os participantes de pesquisa em razão de contemplar seus interesses e suas perspectivas no desenvolvimento da investigação, orientando o procedimento metodológico para resultados contextualizados, tal como observará o leitor no [Capítulo 7](#) desta tese.

Na perspectiva de Vasconcellos (2006, p. 238), “Contexto é a palavra necessária na descrição de fenômenos relacionados.”, uma vez que consiste em elemento condicionante para a sua compreensão ao ampliar o foco de observação do pesquisador. Com base nesse preceito, assumo a noção de *contexto*, em consonância com a proposição da autora, como equivalente à de *subsistema ecológico*, empregando-o ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho.

Com relação ao princípio da inclusão do observador-pesquisador na pesquisa transdisciplinar, no âmbito da epistemologia sistêmica, ressalta-se a sua concepção como

sistema observante (VON FOERSTER, 1991), traduzida na sua necessária referência, no trabalho investigativo, como parte integrante do sistema com o qual trabalha, em razão da sua reflexividade. Alinhada a esse atributo, utilizo-me do instrumento de pesquisa relativo às minhas notas de campo reflexivas, caracterizando a postura êmica com a que assumo a minha atuação como participante da pesquisa aqui apresentada (cf. seção 6.1).

Nesse processo do fazer científico, salienta-se, ainda, a natureza intersubjetiva e interpretativista da investigação, traço atinente à própria identidade metodológica deste trabalho (cf. seção 6.2), fazendo emergirem distintas percepções da realidade (MOITA LOPES, 1994; VASCONCELLOS, 2006), uma vez que a contextualização dos conhecimentos contempla “[...] a multiplicidade de realidades, estudando-as em suas especificidades.” (MOITA LOPES, 2004, p. 125).

Além da responsabilidade social inerente a esse processo, o autor (2004, p. 123) chama a atenção para a relevância do envolvimento reflexivo dos atores sociais em um trabalho colaborativo que, a meu ver, desvela-se substancialmente recursivo, visto que “[...] a teoria informa a prática e a prática informa a teoria.”, tal como preconizado, segundo ele, pela própria LA.

A esse respeito, saliento a minha opção pelo emprego, no segundo momento do percurso metodológico da pesquisa do instrumento referente ao grupo focal (GATTI, 2005; POWELL; SINGLE, 1996) (cf. seção 6.6), com o qual busco atender a esse pré-requisito da investigação de cunho transdisciplinar, no ramo da LA ao que se circunscreve este estudo, qual seja, o da FAELIN (ALMEIDA FILHO, 2020).

Dessa forma, diante das especificidades que caracterizam a natureza epistemológica transdisciplinar deste trabalho acadêmico, entendo a sua adequação à perspectiva ecológica dos estudos da linguagem, tema de que trato a seguir.

2.2 Dimensão ecológica

Na seção anterior, delineei o marco transdisciplinar em que se baseia a concepção de produção do conhecimento científico no âmbito da LA e com o qual se alinha este estudo. A partir dos pressupostos explicitados, justifico, nesta seção, o tratamento ecológico dispensado ao conjunto das inter-relações do qual emerge o fenômeno sob investigação.

Desse modo, apresento duas subseções que tratam, respectivamente, da natureza ecológica do desenvolvimento humano e da sua relação com a constituição identitária, assim

como da atribuição de sentidos com a que o construto da Ecologia brinda o domínio da Educação Linguística.

2.2.1 Identidade: aspecto ecológico do desenvolvimento humano

Com base na natureza sistêmica do marco epistemológico deste estudo (CAPRA, 1992; GALATI, 2017; VASCONCELLOS, 2006), filio-me à noção de *ecologia do desenvolvimento humano* (BRONFENBRENNER, 1979, p. 13), cujo princípio, de mesma natureza sistêmica, encontra-se “no ponto de convergência entre disciplinas das ciências biológicas, psicológicas e sociais por sua influência na evolução do homem na sociedade.”¹²

De acordo com o autor (1979), a referida noção define-se como um estado de mudanças constantes nas formas como o indivíduo percebe e lida com os seus contextos, entendidos como sistemas dinamicamente aninhados, interconectados em um gradiente de níveis.

Dessa forma, considera-se, por exemplo, o ambiente familiar (contexto da casa) ou o acadêmico (contexto da escola/universidade) modelos de cenários pertencentes aos níveis contextuais mais íntimos em que participa o indivíduo em desenvolvimento, remetendo a uma visão mais bem fenomenológica dos acontecimentos que aí se dão.¹³

Em um nível imediatamente superior, Bronfenbrenner (1979) situa as inter-relações sociais entre esses contextos, avançando para aqueles que influenciam o indivíduo, ainda que ele não se encontre ali presente, até alcançar níveis mais amplos, como os socioeconômicos, os étnicos, os religiosos e os culturais, refletindo sistemas de crenças e estilos de vida (possivelmente) contrastantes, os quais, por sua vez, compõem as especificidades de cada nível contextual.¹⁴

O autor (1979, p. 8) salienta, ainda, que o conjunto representado por esse aninhamento complexo e interligado de sistemas “[...] é visto como uma manifestação de padrões ideológicos mais abrangentes e da organização de instituições sociais de uma cultura [...] em particular.”, o que, a meu ver, caracteriza a situacionalidade histórica dos fenômenos estudados à luz da

¹² No original: “The ecology of human development lies at a point of convergence among the disciplines of the biological, psychological, and social sciences as they bear on the evolution of the individual in society.” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 13). Todas as traduções são de minha responsabilidade.

¹³ Bronfenbrenner (1979) atribui essa perspectiva ecológica aos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) para quem a realidade consiste no ambiente de maior relevância para a compreensão científica do comportamento e do desenvolvimento humano. Para esse estudioso, a noção de realidade define-se nas percepções e nas representações mentais a partir das inter-relações que nela e com ela estabelece o indivíduo, ideia que entendo alinhar-se à perspectiva fenomenológica com a qual trato a noção desse construto neste trabalho.

¹⁴ Para mais informações a respeito da categorização e da caracterização desses níveis contextuais, consultar o autor nas referências.

abordagem transdisciplinar, como defendem os postulados de Moita Lopes (1994, 2004) e de Vasconcellos (2006), por exemplo, referenciados na seção anterior.

Entendo que a relevância desses pressupostos teóricos para este estudo recai sobre a noção das *condições iniciais* correspondentes aos respectivos *selves* complexos das leitoras-agentes, participantes da pesquisa, entendidos como sistemas adaptativos complexos (SACs), fenômeno que apresento na [subseção 2.3.1](#) deste capítulo.

A referida noção complexa caracteriza-se pela emergência dos distintos fractais identitários (FracIds) das colaboradoras, como observará o meu leitor no Capítulo 7 desta tese, uma vez que a natureza em que se baseia a sua gênese se configura a partir da interação entre aspectos contextuais inexoravelmente relacionados com as dimensões individual e social do ser humano, como explícito, com mais detalhe, ao longo do terceiro capítulo.

Outro elemento constitutivo da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano consiste na concepção de *transições ecológicas*, isto é, nas sucessivas “mudanças de papel ou de cenário que ocorrem ao longo de toda a vida.” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 6)¹⁵, por meio de processos de mútua acomodação entre o organismo (ser humano) e o seu entorno.

Tal fenômeno se apresenta, recursivamente, na relação de causalidade circular atinente aos próprios processos desenvolvimentais do ser humano, o que requer, no âmbito da investigação científica, a adoção, por parte do pesquisador, de um propósito heurístico de análise dos dados gerados em seu processo investigativo.

As transformações nos papéis desempenhados pelo ser humano em sociedade possuem o poder de alterar a forma como ele é tratado, a sua maneira de agir e de estimular a sua crescente capacidade de descobrir, de manter ou de modificar aspectos dos contextos que lhe são pertinentes, assim como seus pensamentos, seus sentimentos e o conteúdo das suas ações, processos esses que, por seu turno, relacionam-se (in)diretamente com a sua própria constituição identitária.

Finalmente, entendo que a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano aqui apresentada se adequa à proposta epistemológica deste estudo, uma vez que se apoia, entre outros elementos, na ideia da *descoberta* realizada pelo Eu-humano (ser humano) como propósito primário da produção do conhecimento, por parte do linguista aplicado que atua sob a ótica transdisciplinar, conforme defende Celani (2004).

¹⁵ No original: “[...] what are called *ecological transitions - shifts* in role or setting, which occur throughout the life span.” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 6).

A seguir, abordo, à luz da perspectiva ecológica, alguns aspectos atinentes ao campo da Educação Linguística em razão da sua relação com à esfera processual do ensino-aprendizagem¹⁶ de línguas, contexto inerente à formação profissional das participantes de pesquisa.

2.2.2 *Ecologia: sentidos na Educação Linguística*

No âmbito da Educação Linguística, segundo van Lier (2010), a perspectiva ecológica remete à articulação orgânica entre a pesquisa, a prática e a conceitualização da aprendizagem e do ensino de línguas (LM, L2 e/ou LE), quer dizer, às múltiplas interações entre seus elementos constitutivos, sejam eles provenientes das dimensões física, social e/ou simbólica da vida humana, assim como ao modo como a linguagem atua no estabelecimento, na manutenção e/ou na expansão de tais interações teórico-metodológicas.

Ainda segundo o autor (2010), na esteira do legado de Vigotski (1896-1934), de Bakhtin (1875-1975), de Peirce (1839-1914), de Mead (1863-1931) e de Dewey (1859-1952), a abordagem ecológica visa a

[...] olhar o processo de aprendizagem, as ações e as atividades de professores e alunos, a natureza multifacetada da interação e do uso da linguagem, em toda a sua complexidade, como uma rede de interdependências entre todos os elementos do contexto, não apenas no nível social, mas também nos níveis físico e simbólico. (VAN LIER, 2010, p. 3)¹⁷

Assim, as principais características dessa perspectiva de tratamento dos fenômenos relativos à língua(gem) consistem na atenção, sobretudo, às relações, ao contexto, à emergência de padrões, à sua qualidade, ao valor, à perspectiva crítica, à variabilidade e à *agência* dos elementos neles envolvidos.

Com relação a esse último atributo, compartilho da visão de van Lier (2010), para quem a noção de *agência* corresponde a uma mudança de estado ou de direção, a um movimento (ou,

¹⁶ Neste texto, faço uso do hífen na expressão *ensino-aprendizagem*, em consonância com o pensamento de Coracini (2005, p. 33), no sentido de consistir em “[...] espaço que une e separa, espaço de tensão, onde tudo acontece.” No âmbito da leitura, representa o *locus* em que “teoria e prática se entrelaçam e se interpenetram.” (CORACINI, 2005, p. 15), caracterizando, a meu ver, o *continuum* complexo das interações que podem ser estabelecidas entre esses processos ou, ainda, entre esses dois sistemas adaptativos complexos.

¹⁷ No original: “An ecological approach aims to look at the learning process, the actions and activities of teachers and learners, the multilayered nature of interaction and language use, in all their complexity and as a network of interdependencies among all the elements in the setting, not only at the social level, but also at the physical and symbolic level.” (VAN LIER, 2010, p. 3).

mesmo, à sua ausência), tanto em seu sentido literal quanto figurado, manifestando-se de distintas formas e em diferentes níveis.

Nesse sentido, considero a ação de ler um ato literalmente agentivo, constitutivo da emergência de interações entre as múltiplas ações (explícitas/objetivas e implícitas/subjetivas) realizadas pelo leitor-agente (FRANCO, 2011), um dos subsistemas¹⁸ complexos do SAC da leitura, por intermédio da análise do comportamento da sua competência leitora fractalizada (CLeFRac) (LOURENÇO, 2018).

Por outro lado, cabe ainda salientar que “A agência não implica autonomia absoluta; [...] as respostas dos sujeitos são formas de autonomias locais restritas, relacionais [...] com propósitos situados, inclusive pessoais.” (Kleiman, 2006, p. 417).

Entendo que tal proposição converge tanto com a relevância dos aspectos contextuais suscitados pelos autores referenciados (BRONFENBRENNER, 1979, CELANI, 2004; MOITA LOPES, 1994, 2004; VAN LIER, 2010; VASCONCELLOS, 2006) quanto com a ideia correspondente à da condição de *autonomia relativa* de sistema auto-organizador que caracteriza a noção de sujeito complexo (MORIN, 1998, 2003), haja vista essa inter-relação realçar a dimensão sociodialógica da sua conformação identitária, ao condicionar-se à conjunção entre o indivíduo e os contextos sociais em que ele se encontra (VAN LIER, 2010), conforme o meu leitor poderá observar na discussão em torno da referida questão, desenvolvida no Cap. 3 deste trabalho.

Ainda segundo este autor (2010), no âmbito da formação docente, a pesquisa sob a perspectiva ecológica, além de contemplar PARTES específicas da aprendizagem e do ensino, debruça-se, igualmente, sobre a complexidade desses processos como um TODO¹⁹, ao longo do tempo e do espaço, em busca da captura das forças dinâmicas que nele estão em ação, correspondentes, a meu ver, às forças complexas exercidas pelos denominados *atratores* (de ponto fixo, cíclicos e caóticos) (cf. subseção 2.3.1), tal como exponho ao longo do capítulo analítico desta tese.

Cabe-me ressaltar, à luz da abordagem ecológica, três premissas que envolvem os fenômenos da linguagem, como a aqui considerada no âmbito da formação profissional inicial do docente de línguas, contexto em que empreendo a pesquisa de campo: (a) a relacionada com

¹⁸ Neste estudo, utilizo-me do prefixo *sub-* para remeter à representação fractal de um sistema complexo, isto é, à sua configuração em uma escala menor.

¹⁹ Neste estudo, registro os termos *parte(s)* e *todo* com letras maiúsculas na intenção da sua referência ao terceiro princípio complexo: o hologramático, que traduz a ideia da parte que está no todo ao mesmo tempo em que o todo está na parte (MORIN, 2000b, 2015). Ademais, tal noção consiste, igualmente, na base da concepção do processo complexo da fractalização, assunto que abordo na subseção 2.5 deste capítulo.

a noção de emergência, a partir das propriedades de cada nível do desenvolvimento humano; (b) a de que tanto a cognição quanto a aprendizagem humana constituem-se não somente de processos mentais mas também de atividades perceptuais e sociais do aprendiz e (c) a da centralidade das interações verbais e não verbais na compreensão de todo o processo acima referido (VAN LIER, 2000).

A respeito dos complexos fenômenos que podem ocorrer nas interações verbais, ressalta-se, ainda, a relevância da negociação de significados e de sentidos²⁰ que lhes é inerente, uma vez que, sob a perspectiva ecológica, o aprendiz encontra-se imerso em um ambiente repleto dessas potencialidades significativas (VAN LIER, 2000).

Nesse sentido, segundo o autor, uma linguística ecológica respalda-se, sobretudo, no estudo da linguagem como um sistema de relações (de pensamento, de ação, de poder), em lugar de priorizar tão somente a sua materialização, isto é, a sua objetificação por meio de palavras, sentenças e/ou regras, relacionando, ademais, enunciados verbais a outros aspectos da construção da significação, como gestos, desenhos e artefatos culturais (fotografias, vídeos, entre outros), o que lhe confere o atributo de ser um complexo sistema semiótico.

Diante do exposto, reconheço que o estudo de fenômenos pertinentes ao campo da formação profissional do docente de línguas pode ser contemplado de forma mais satisfatória à luz da perspectiva transdisciplinar da produção do conhecimento e da sua abordagem ecológica, face à insuficiência de somente uma ótica disciplinar tratar da sua precisão, da sua explicação e da sua compreensão de forma mais condigna com aspectos associados à integralidade da sua emergência complexa (BENÍTEZ; LÓPEZ, 2017; CELANI, 2004; LEFFA, 2016; MOITA LOPES, 2004; PAIVA, 2016; VASCONCELLOS, 2006).

Meu posicionamento se justifica em função da consideração do processo educativo como um fenômeno imprescindível ao desenvolvimento integral do homem, assumido em seus distintos graus de complexidade em razão dos diversos níveis que implicam as inter-relações com inúmeros campos do saber e da vida humana, incluídas as idiosincrasias de cada ser humano-aprendiz (BRONFENBRENNER, 1979; BENÍTEZ; LÓPEZ, 2017), tal como desvelo ao longo do processamento analítico dos dados empíricos (cf. [Cap. 7](#)).

²⁰ Neste estudo, distingo a noção de *significado*, aquilo que se encontra encerrado na palavra, correspondente a um sistema de relações formado objetivamente ao longo do processo histórico, e que se expressa por meio de um sistema estável de generalizações (LURIA, 2001), da noção de *sentido*, como formação dinâmica, fluida, complexa, que apresenta zonas de estabilidade variada dentro de um contexto, entre elas, a do significado (VIGOTSKI, 2009). No entanto, por questões de fidedignidade intelectual, mantenho o termo tal como empregado pelos autores referenciados ao longo deste texto, o que nem sempre pode corresponder ao meu posicionamento a respeito. Explicito mais detalhadamente a minha concepção a esse respeito no [Cap. 4](#).

A partir do explicitado nesta subseção, passo a tratar, na sequência, da abordagem complexa como uma forma de pensar esses fenômenos no campo de investigação científica da LA, em especial, na referida área da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020).

2.3 Dimensão complexa

Um dos pilares da Transdisciplinaridade, a Complexidade consiste em um modo de pensar, teórica e metodologicamente, os mais diversos fenômenos concernentes ao meio ambiente, às elaborações intelectuais (concretas e abstratas) do homem, assim como à sua própria ontogênese, em suas múltiplas dimensões biológicas, psíquicas e espirituais (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MORIN, 2015; VASCONCELLOS, 2006).

Portanto, nesta seção trato dos seus principais postulados, entre eles, os sete princípios-guia para um pensar complexo, caracterizando as suas especificidades quanto aos fenômenos da linguagem que se desvelam relevantes para este estudo e apresento um breve estado da arte acerca de investigações circunscritas à Complexidade no campo da LA, em especial, na esfera da formação profissional do docente de línguas.

2.3.1 Complexidade: preâmbulo histórico e propriedades basilares

Sob o marco transdisciplinar da produção do conhecimento, a Complexidade emerge a partir da tessitura de pressupostos advindos de diversas perspectivas teórico-metodológicas, no exercício de uma forma relacional mais aprofundada de pensar e de compreender o homem, a vida, o mundo e suas implicações (DITTRICH; LEOPARDI, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; VASCONCELLOS, 2006; MORIN, 2015). Por isso, originalmente, ela se conforma no diálogo entre saberes oriundos de áreas da Biologia, da Física, da Química, da Matemática e da Climatologia, por exemplo.

Assim, no preâmbulo histórico da emergência desse paradigma científico, um de seus pilares consiste no entendimento da noção de *sistemas complexos* como reflexo de um posicionamento antirreducionista na explicitação mais consistente da ordem natural, expresso nos trabalhos seminais do biólogo austríaco von Bertalanffy (1901-1972) em sua *Teoria Geral dos Sistemas* (TGS).²¹

²¹ Vasconcellos (2006) ressalta, contudo, que, no início do século XX, já há registros de abordagens teóricas da noção de sistema, como a do russo Bogdanov, em 1912. Para mais informações, consultar a autora nas referências.

Ao salientar-se a necessidade de uma categorização mais abrangente do pensamento científico, dá-se a defesa da aplicabilidade da TGS em outras distintas áreas do conhecimento, como as da cognição, da psicologia, das neurociências, da ecologia, da economia, das ciências sociológicas e dos processos de urbanização, por exemplo (VASCONCELLOS, 2006). Nesse quesito, a autora sustenta a atribuição, a fenômenos de distinta natureza, do postulado de von Bertalanffy (1973) acerca da existência de princípios universais (abstrações e modelos conceituais) aplicáveis aos sistemas em geral, em seus diferentes níveis, caracterizando o fenômeno denominado de *isomorfismo*.

Nesse movimento, portanto, desvia-se o foco de atenção sobre as partes do fenômeno em estudo, característica de uma visão científica atomizada, positivista e cartesiana, para a visão de uma ciência da totalidade organizada, voltada para um mundo dinâmico e fundada no conceito de interação e de distintas perspectivas da realidade, ainda que, segundo a autora, para o referido biólogo, ela independa do observador.

A esse respeito, lembro ao meu leitor que, neste trabalho, assumo posicionamento contrário quanto à noção de percepção da realidade, caracterizando a sua natureza fenomenológica por meio da minha posturaêmica de pesquisadora, assim como da minha condição de sistema observante com relação ao processo investigativo, como abordado na [subseção 2.1.2](#) deste capítulo e, igualmente, no Cap. Metodológico ([cf. subseção 6.1.1](#)).

Por conseguinte, entende-se a noção de *sistemas complexos* como entidades (TODO) que emergem a partir das constantes interações entre os seus elementos, seus agentes (PARTES), gerando entre os mesmos relações mútuas de interdependência, as quais podem sofrer o denominado *efeito borboleta*²², condição de perturbação do comportamento desses sistemas, desvelando a relevância da dimensão relacional em fenômenos dessa natureza (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; VASCONCELLOS, 2006).

Nessas circunstâncias, contemplam-se não somente a ideia da não-somatividade da TGS, traduzida pelo postulado de que o todo é maior ou menor que a soma das suas partes, mas também o princípio complexo hologramático, sintetizado no pressuposto de que a PARTE está no TODO ao mesmo tempo em que o TODO está na PARTE (MORIN, 2000b, 2015).

As interações entre os sistemas complexos e os seus agentes (ou subsistemas complexos) são viabilizadas em razão da porosidade das suas fronteiras, característica que lhes confere tanto a abertura à troca de energia, de informação e de matéria com o seu entorno e com

²² Esse fenômeno sintetiza-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).

outros (sub)sistemas complexos, quanto a sensibilidade às suas condições iniciais, traduzida pelos estímulos aos que se encontram expostos, sejam eles provenientes do meio interno ao próprio sistema ou do seu contexto externo.

De acordo com o químico russo Ilya Prigogine (1917-2003), a energia trocada nessas interações pelos sistemas complexos ditos dissipadores pode conduzir a alterações nas conexões entre as suas partes constitutivas, levando-os a reorganizarem-se e a readaptarem-se de distintas maneiras ainda mais complexas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), fenômeno esse responsável pelo seu atributo adaptativo, justificando, assim, a denominação de sistema adaptativo complexo (SAC).

Já a dinâmica não linear desses sistemas, estudada pelos saberes disciplinares da Matemática e da Física, possui o francês Henri Poincaré (1854-1912) como um dos seus mais expoentes representantes, visto que se dedicou ao estudo do movimento dos referidos SACs em trajetórias não tradicionais, isto é, não condizentes com uma causalidade linear.

A noção de imprevisibilidade do comportamento dos SACs foi igualmente pesquisada pelo meteorologista e matemático Edward Lorenz (1917-2008), responsável por cunhar a expressão *efeito borboleta*, a qual me refiro anteriormente, ao notar, nas variações do tempo atmosférico, efeitos não previstos em função da sensibilidade de padrões de comportamento desses sistemas às suas condições iniciais, isto é, às condições em que se encontrava a sua trajetória evolutiva antes da imprevisibilidade de tais efeitos.

À manifestação desse comportamento inesperado dos SACs, em dadas circunstâncias, designa-se a noção de *limite do caos* complexo, fato que contribui para o posterior desenvolvimento da denominada *Teoria do Caos* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Nesse sentido, as autoras salientam a possibilidade da ocorrência do efeito borboleta na evolução²³ apresentada pelos sistemas caóticos, uma vez que transformações mais profundas do seu comportamento podem ser suscitadas por pequenas perturbações. A esse respeito, portanto, cabe ressaltar que, à luz da Complexidade, o sentido do referido termo distancia-se da ideia de completa desordem ou de desorganização atribuída, amiúde, pelo senso comum.

Ainda acerca do movimento característico da trajetória evolutiva dos SACs, entende-se que ele ocorre de forma espiralar, isto é, em deslocamentos recursivos em que a relação entre causa e efeito caracteriza-se por sua retroalimentação (*feedback*)²⁴, em função da sensibilidade

²³ Termo aqui entendido como desenvolvimento ou desempenho, não representando, necessariamente, uma noção positiva de crescimento linear ascendente.

²⁴ Segundo Palazzo (2004), a estrutura de *feedback* estabelece um laço causal, isto é, uma espécie de anel formado por uma cadeia de causas e efeitos, resultando em uma circularidade alimentada pela conexão cíclica

que lhes é própria, provocando-lhes contínuos e variados processos de reorganização e de readaptação aos estímulos oriundos dos contextos em que se encontram, fazendo-lhes responder de maneiras distintas a esses estímulos no decurso do tempo e do espaço (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007).

Palazzo (2004) defende que nas transformações dos SACs nem todos os seus subsistemas se modificam ao mesmo tempo, implicando a ocorrência concomitante de padrões estáveis e instáveis de comportamento. Isso se deve a estados de força denominado *atratores* cuja intensidade influencia a direção em que se movimenta o sistema, fazendo-o percorrer uma nova trajetória ou apresentar um novo padrão de comportamento (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007).

Larsen-Freeman e Cameron (2008) elencam esses atratores em três categorias, conforme exposto no QUADRO 1, a seguir:

Quadro 1- Tipos de atratores

ATRATORES	CARACTERÍSTICAS
De ponto fixo	Quando o sistema complexo se movimenta em direção a um estado estável, com tendência a permanecer nele. São os atratores mais simples
Cíclicos	Quando o sistema complexo se movimenta periodicamente entre diferentes estados de atração
Caóticos	Quando o sistema complexo entra em estado de desequilíbrio e instabilidade, movimentando-se em direção a outro padrão de comportamento, imprevisivelmente

Fonte: Lourenço (2018, p. 32, adaptado), com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.56-57)

A seguir, apresento uma síntese das principais propriedades dos sistemas complexos em razão da sua relevância para o fenômeno sob investigação neste estudo.

entre esses elementos. Assim, segundo o autor, quanto mais complexo é um sistema maior é a presença de estruturas de *feedback*.

Quadro 2 - Propriedades dos sistemas complexos

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

Fonte: Lourenço (2018, adaptado), com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008)

O primeiro atributo remete à própria natureza desse tipo de sistema visto que sua complexidade consiste nas inter-relações entre os seus subsistemas constitutivos (agentes) e no seu aninhamento dinâmico, seu segundo traço identitário, isto é, na conformação de *todos* constituídos de outros *todos*, sempre em fluxo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004).

Sua trajetória evolutiva pode ocorrer obedecendo a padrões estáveis ou instáveis de comportamento. Nesse último caso, instaura-se a sua caoticidade, terceira propriedade, suscitando movimentos não lineares e, inclusive, imprevisíveis, cujos efeitos não podem ser calculados analiticamente (quarto e quinto atributos, respectivamente) (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

A abertura viabilizada por suas fronteiras porosas (sexta característica) permite a troca constante de energia, de informação e de matéria entre eles, desvelando a sua sensibilidade (sétimo e oitavo atributos), em resposta aos estímulos sofridos e exercidos no meio com e em que interagem, o que, por sua vez, provoca sua auto-organização e sua (re)adaptação (nona e décima propriedades): movimentos de retorno a um estado de estabilidade dinâmica, porém, distinto da condição anterior em que se encontravam, em razão do seu movimento circular, caracterizando, dessa forma, a circularidade da sua trajetória evolutiva ao longo de coordenadas têmporo-espaciais (LARSEN-FREEMAN, 1997; PALAZZO, 2004).

Além dos atributos dos SACs elencados, utilizo-me, ao longo de todo o procedimento analítico dos dados empíricos (cf. [Cap. 7](#)), dos sete princípios-guia (operadores cognitivos) para um pensar complexo (MORAES, 2021; MORIN, 1977, 2000a, 2000b, 2009, 2015).

O primeiro corresponde ao *princípio sistêmico-organizacional*, responsável pela interconexão entre os conhecimentos das PARTES e do TODO, contemplando o preceito da não-somatividade da TGS (VON BERTALANFFY, 1973), mencionado anteriormente nesta subseção, visto que, em tal condição, “[...] estariam também [contempladas] as qualidades

emergentes que surgem em uma organização viva a partir de processos em sinergia, em interação.” (MORAES, 2021, p. 162).

O segundo princípio refere-se ao da *causalidade circular* inerente aos fenômenos complexos, considerando-se as características retroativa e recursiva da sua natureza. Sua ênfase recai sobre a compreensão da dinâmica processual dos referidos fenômenos, sempre contextualizados, seja no âmbito social, político, cultural ou afetivo do Eu-humano, por exemplo, imprimindo-lhes o atributo de uma totalidade indivisível em virtude do seu princípio sistêmico-organizacional.

Interligado a ambos esses operadores cognitivos, encontra-se o *princípio hologramático*, que coloca em evidência o “paradoxo” dos sistemas complexos, baseado na ideia de que não somente a parte está no todo, mas que o todo se inscreve, igualmente, nas partes (MORIN, 2000a, p. 210). Como o meu leitor observará mais adiante neste estudo, o princípio hologramático consiste em elemento-chave para a compreensão do funcionamento fractal com o qual vislumbro a emergência do Eu-leitor das participantes de pesquisa, uma das PARTES identitárias do TODO do seu *self* complexo (cf. seção 3.3).

O quarto princípio consiste no da *reintrodução do sujeito cognoscente*, isto é, na inclusão do observador no centro do processo de conhecer, a partir de uma ontologia, de uma epistemologia e de uma metodologia complexas, levando à reflexão acerca de processos autorreferenciais e da construção de metanarrativas (MORAES, 2021), como a que desenvolvo nesta tese. Defendo este posicionamento visto que o meu texto acadêmico, desde essa perspectiva, configura-se em uma narrativa referente às narrativas (autorrelatos) das participantes de pesquisa, como é possível constatar, sobretudo, ao longo do capítulo analítico.

Devo salientar, ainda, que à luz dos respectivos operadores cognitivos, considero a existência, na dimensão do fazer acadêmico-científico deste trabalho, do seu processo de fractalização em razão do aninhamento dinâmico entre os respectivos SACs narrativos. Dessa forma, penso o TODO da tese (metanarrativa) como SAC emergente a partir das inter-relações que se estabelecem, ao longo do tempo e do espaço, entre as suas PARTES, configuradas pelos distintos relatos gerados pelos instrumentos de pesquisa, os quais são analisados e interpretados ao longo do seu processo de cristalização (cf. seção 6.8).

Assim, o princípio hologramático se instaura na dimensão analítica dos dados empíricos, à medida que nessas PARTES refletem-se e se refratam aspectos do TODO do meu SAC de observadora-pesquisadora cognoscente, na condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991). Entendo que tal conjuntura se desvela por meio das minhas escolhas e das minhas decisões, seja na eleição dos excertos transcritos que compõem o *corpus* analisado, seja no

registro das (autor)reflexões, tanto minhas quanto das colaboradoras, acompanhadas de apontamentos acerca de minhas inseguranças, de minhas angústias e de minhas incertezas, estabelecendo marcadamente a minha presença no processo de construção do conhecimento ao longo do desenvolvimento de todo o processo investigativo.

O quinto operador para um pensar complexo reside no *princípio dialógico*, decorrente da causalidade circular (retroativa ou recursiva), propondo a superação das dicotomias, unindo aspectos, fenômenos, eventos ou noções em torno da noção de complementaridade, desfazendo, portanto, os antagonismos prementes na lógica binária de compreensão do mundo e das consequentes formas de expressá-la. O meu leitor poderá obter mais informações a respeito de como concebo a noção do *diálogo* neste estudo, acessando a [subseção 6.6.2](#).

O penúltimo operador cognitivo consiste no *princípio da auto-eco-organização*, que preza pela inexorável relação de interdependência entre o sujeito complexo e o meio, isto é, os subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) presentes em seu entorno social. Como corolário dessa condição, remeto-me à noção, já mencionada neste texto, da autonomia relativa desse agente complexo (MORIN, 1998, 2003). Cabe salientar que essa inter-relação “traz consigo a ideia de criação ou de produção de suas próprias estruturas e de novas formas de comportamento a partir das interações desenvolvidas.” (MORAES, 2021, p. 170).

O sétimo princípio-guia, de acordo com Morin (1977, 2000a, 2007, 2009) e Moraes (2021) equivale ao *operador da ecologia da ação*, um princípio universal que “revela que toda ação escapa à vontade daquele que a produz, ao entrar no jogo das inter-retroações ocorrentes no ambiente.” (MORAES, 2021, p. 171), caracterizando, assim, a condição de abertura e de inacabamento dos fenômenos complexos.

Em outras palavras, Morin (1977, 2000) declara que toda ação humana consiste em uma ação ecologizada, isto é, sujeita às variações das múltiplas interações que o Eu-humano realiza, sob a influência das ações, das ideias, dos pensamentos, dos sentimentos, das emoções e dos valores do Outro com o qual compartilha suas vivências. É por essa razão que se torna condição *sine qua non* a consideração da sua imprevisibilidade como elemento igualmente relevante na análise dos fenômenos emergentes sob o prisma ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, seja tal circunstância axiologicamente positiva ou negativa.

A partir da caracterização dos pressupostos complexos que contribuem para a produção deste trabalho, apresento, na sequência, um breve estado da arte relativo a contribuições que a Complexidade oferece ao estudo de fenômenos relacionados com a linguagem no campo da LA.

2.3.2 Complexidade na Linguística Aplicada

Na revisão da literatura acerca dos estudos embasados no pensamento complexo no âmbito da LA, mais especificamente no da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020), Costa (2020) aponta um número significativo de publicações que categorizam o foco de pesquisa em três classes, todas entendidas como SACs: (a) na dos *processos* cognitivos, linguísticos e sociais, como os que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas, de ensino de leitura e de formação docente, por exemplo; (b) na dos *espaços* físicos, virtuais, educacionais e simbólicos, como o da sala de aula ou o de um *blog* e (c) na dos *conceitos/construtos teóricos*, relacionados com as noções de língua(gem), de autonomia e de identidade.

Desde uma perspectiva dialógica da produção acadêmico-científica, o estudo que aqui apresento situa-se no primeiro âmbito apontado pelo autor, distinguindo-se dos trabalhos por mim pesquisados em razão de reunir organicamente não somente os três aspectos supramencionados mas também as dimensões afetivas e intuitivas das participantes.

Nesse sentido, entendo o meu fazer investigativo, no âmbito da formação inicial do docente de línguas, um processo de elaboração desenvolvido de forma recursiva a partir do aninhamento dinâmico dos respectivos SACs abordados na seção anterior, de forma a consistir em um estudo agregador quanto à produção do conhecimento científico no escopo da LA, visando, em especial, a preencher uma lacuna identificada no estado da arte em questão, a respeito da formação identitária de leitor competente sob a ótica epistêmico-metodológica descrita neste trabalho.

Na categoria dos SACs relativos aos processos do tipo (a), Costa (2020) salienta um denominador comum entre os trabalhos elencados: a presença constante de noções complexas como as de abertura, de imprevisibilidade, de não linearidade e de fractalidade, consistindo em atributos igualmente presentes nos estudos empreendidos por Duarte (2014) no tocante à constituição identitária de professores de língua inglesa em formação inicial. No âmbito da leitura, consolida-se o trabalho de Franco (2011), para quem o leitor, nas interações que estabelece com outros agentes do sistema, renova-se constantemente, uma vez que a sua sucessiva complexificação suscita posicionamentos inéditos com o texto.

No grupo dos SACs dos conceitos/construtos teóricos, Costa (2020) registra dois estudos: os de Marques (2014) que, sob o viés da Teoria Fractal e dos Sistemas Dinâmicos Complexos, revisa a complexa relação entre as noções de metáfora e de metonímia, e os de Sade (2009), que revisita o construto da identidade social à luz da complexidade e sugere a denominação de *identidade fractalizada*.

Com relação à produção acadêmica circunscrita à interface entre Complexidade e LA, Franco (2013) aborda os trabalhos acadêmicos relativos a dez teses defendidas no marco temporal de 2005 a 2014, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição com o maior registro de defesas na área da Complexidade até então.²⁵

Outrossim, aponto estudos recentes sob a ótica complexa²⁶, como os de: Aires (2014), referente à construção identitária de professores de língua estrangeira, a partir da sua vivência de estudos no exterior; Aguilar (2016), que descreve e interpreta fenômenos relativos à auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) de docentes de língua espanhola em formação inicial, fundamentado na relevância do estágio curricular nesse processo; Lourenço (2018), acerca da conformação e da emergência da competência leitora fractalizada de professores de espanhol como língua estrangeira em formação inicial; Succi (2019), cujo foco recai sobre a descrição e a interpretação do fenômeno da leitura em língua inglesa por professores do Ensino Médio de uma rede pública estadual brasileira, e o de Silva (2019), que aborda a interpretação do fenômeno de construção de saberes de docentes de Língua Portuguesa e Linguística em formação inicial.

Finalmente, alinho-me a Costa (2020, p. 311) na defesa da premissa de que os estudos dos fenômenos relacionados com a língua(gem), à luz do pensamento complexo, “[...] pode[m] contribuir de forma significativa com uma tomada de consciência, por parte do professor de línguas, no que tange aos inúmeros sistemas inerentes a seu trabalho docente e sua *praxis*.”, entre eles, o SAC da sua identidade fractalizada de leitor competente, posto que, como defende Kleiman (2006, p. 411) “[...] vir a ser professor [...] envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura.”, dentro e fora do contexto acadêmico-profissional.

Na sequência, refiro-me à visão complexa de linguagem, de leitura e de competência leitora com a qual me alinho no marco epistêmico em que concebo a identidade fractalizada de leitor competente, fenômeno sob investigação neste estudo.

²⁵ Para mais informações acerca do conteúdo desses estudos, consultar o autor (2013) nas referências.

²⁶ Pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), no site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=lingu%C3%ADstica+aplicada+complexidade&type0%5B%5D=Subject>. Acesso em: 07 jan. 2021.

2.4 Linguagem, leitura e competência leitora como SACs

Apoio-me na visão de Larsen-Freeman (1997) a respeito da plausibilidade da investigação científica de fenômenos linguísticos na interface entre a complexidade e os estudos da linguagem e assumo, no contexto da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020), a relevância da natureza dinâmica dos processos nela implicados, considerando-a um SAC, seja no âmbito da LM ou no da LE.

Da mesma forma, reconheço que sua emergência ocorre por meio da interação de seus componentes linguísticos verbais e não verbais em contextos reais de comunicação, uma vez que, sob a ótica da perspectiva complexa, esse fenômeno se configura como tal em função dos distintos modos como a linguagem é utilizada por seus falantes/leitores, modificando-se, dinamicamente, à medida que reflete e refrata as próprias mudanças vivenciadas pelos indivíduos no decurso da sua existência (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Entre os subsistemas complexos em inter-relação dinâmica dos quais o SAC da linguagem emerge encontram-se os relativos à fonologia, à morfologia, ao léxico, à sintaxe, à semântica e à pragmática, sendo, nesse caso, igualmente passível a ocorrência do *efeito borboleta*, condição em que a modificação em qualquer uma dessas PARTES pode alterar as demais e, por extensão, transformar o TODO do referido SAC (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Com relação ao tratamento do campo da Aquisição de Segunda Língua (ASL), sob a mesma ótica complexa, oriento-me por sua concepção antirreducionista (VON BERTALANFFY, 1973), alinhando-me às visões de Paiva (2005) e de Leffa (2009), na referência à incapacidade de os modelos de aquisição²⁷ de línguas contemplarem todos os processos e fatores nele envolvidos, haja vista os inúmeros elementos idiossincráticos referentes a cada aprendiz, entre eles, idade, aptidão, fatores sociopsicológicos, como motivação e atitude, estratégias de aprendizagem e interesses pessoais, por exemplo (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Ademais, compartilho do entendimento de Palazzo (2004) e de Vasconcellos (2006), condizente à inadequação da atribuição holística ao tratamento dos fenômenos da linguagem em razão da sua atenção ao todo em detrimento das suas distintas partes.

Mediante às limitações apontadas por esses autores, defendo que a abordagem complexa, conjuntamente à natureza transdisciplinar na produção do conhecimento e à essência ecológica no tratamento dos mais variados fenômenos ligados à vida e à criação do homem,

²⁷ Neste estudo, não faço distinção conceitual entre as noções de *aquisição* e de *aprendizagem* de línguas.

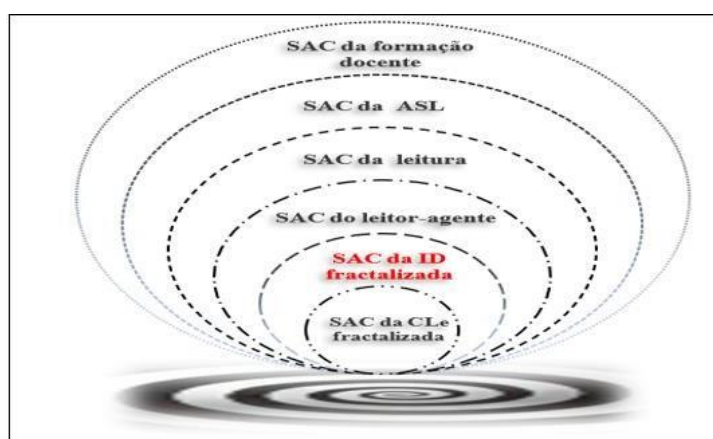
contempla, em sua base teórico-metodológica, esse emaranhado de sistemas e de subsistemas que se mantêm em uma contínua e dinâmica relação de interdependência.

Penso, igualmente, que o postulado para o fenômeno da ASL valida-se para os agentes intervenientes no processo de formação do docente de línguas, visto que o SAC da ASL se aninha, em interação, com o SAC dos professores em formação e os respectivos fatores atinentes, entre os quais, saliento o correspondente à qualificação da sua competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2015), como o da sua constituição identitária fractalizada de leitor competente, por exemplo.

Nesse quesito, portanto, um dos subsistemas do SAC da ASL consiste no da leitura, seja ela no âmbito da LM ou da LE (COSCARRELLI, 2003; COSCARRELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), em cujo bojo aninha-se outro subsistema complexo, o da competência leitora (CLe) do leitor-agente como fractal do SAC da sua competência comunicativa²⁸, consistindo em força motriz que viabiliza o processamento do texto (LOURENÇO, 2018).

Fundamento-me, nos princípios complexos do aninhamento dinâmico dos SACs e do seu processo de fractalização e, a partir do princípio da recursividade própria dos sistemas complexos (MORAES, 2021; MORIN, 1977, 2000a, 2009, 2015), explicitado anteriormente neste texto, incluo a noção de identidade fractalizada de leitor-agente do docente em formação inicial como um outro SAC em interação constante com os demais aqui mencionados, no âmbito da sua formação profissional, conforme ilustro na FIGURA 1, a seguir.

Figura 1 - Aninhamento dos SACs no âmbito da formação profissional docente



Fonte: a autora

²⁸ Para uma melhor compreensão desse construto à luz da sua evolução histórica, consultar Lourenço (2018) nas referências.

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Como o meu leitor pode observar, concebo o SAC da identidade fractalizada de leitor-agente e, conseqüentemente, do seu fractal identitário (FracId) de bom leitor, no contínuo dinâmico configurado pelo aninhamento dos referidos SACs que, a meu ver, encontram-se intrinsecamente envolvidos no âmbito da formação profissional docente. Simbolizo tal caracterização por meio da porosidade das suas fronteiras, sinalizada pelas linhas tracejadas do seu contorno, e da curva espiralada situada em sua base.

Na próxima seção, abordo o processo complexo de fractalização haja vista consistir na natureza do tratamento que atribuo à constituição identitária do perfil de leitor competente neste trabalho e, na sequência, trato do quarto campo do saber que compõe o seu *locus* epistêmico-metodológico.

2.5 Fractalização: (re)configurações iteradas

Nesta seção, explicito o processo complexo da fractalização por sua relevância na compreensão da natureza do construto de identidade com o qual fundamento o fenômeno sob investigação. Para tanto, subdivido o tema em três tópicos que versam, respectivamente, acerca da noção de fractal, sua caracterização e sua relação com os estudos identitários.

2.5.1 A noção de fractal: origens

A noção de fractal origina-se no campo da geometria, em meados do século XX, no ensejo de responder a indagações relacionadas com a complexidade de determinadas formas da natureza, até então, não solucionadas pela denominada geometria euclidiana (ou clássica) (SILVA; BORGES, 2016). Nesse contexto, o matemático francês Benoît Mandelbrot (1924-2010) cunha o termo *fractal* (1975) para designar, em linhas gerais, uma estrutura de aspecto quebradiço ou emaranhado, que apresenta padrões espaço-temporais (ABRAHAM, 1993).

No mundo fractal existem rugas e rachaduras, infinitos detalhes que produzem cada vez mais informações à medida que o observador aprofunda a sua investigação. Nele, as dimensões entrelaçam-se, e os objetos não apresentam duas nem três grandezas mas encontram-se “[...]”

em algum lugar no meio.” (BRIGGS, 1992, p. 25)²⁹, em função das características de sua rugosidade.

Na visão de Gleick (1989, p. 95), o fractal caracteriza-se como “[...] um tipo de repetição de uma dada estrutura em escalas cada vez menores.”, espelhando um universo que, por natureza, mostra-se irregular. Para o autor, a geometria fractal consiste na geometria das formas que se entrecruzam, a fim de desvelar as complexas formas do mundo manifestadas nas mais diversas áreas do conhecimento humano.

A geometria entre dimensões, como igualmente costuma ser identificada a geometria fractal, descreve trilhas e marcas deixadas por uma atividade dinâmica, fomentando, com isso,

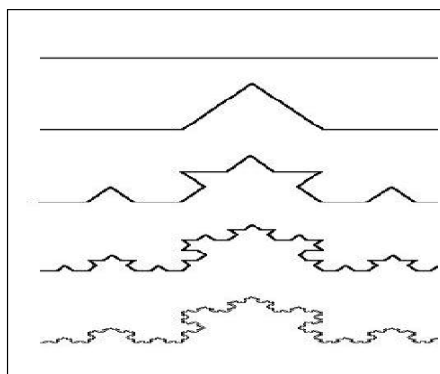
uma crescente contemplação da nossa realidade como um lugar composto de mundos dobrados dentro de mundos autossimilares, isto é, de mundos dobrados entre dimensões. Incline-se para olhar uma rocha coberta de musgo e você verá uma cadeia de montanhas em miniatura, coberta de árvores, um microcosmo de um mundo mais amplo. (BRIGGS, 1992, p. 25)³⁰

A seguir, sinalizo para o meu leitor o processo da fractalização a partir da denominada *Curva de Koch*, designação atribuída ao matemático sueco Niels Fabian Helge von Koch (1870-1924) em função da descrição de um dos primeiros fractais de curvas, conhecido como o *floco de neve de Koch*. Nele, observa-se, a partir da representação de uma matriz original (todo), neste caso, uma linha reta, estruturas que dela se replicam continuamente, isto é, outras linhas retilíneas (partes) em escalas cada vez menores, formando a configuração de aspecto irregular e emaranhado, tal como referido pelos postulados de Briggs (1992) e de Gleick (1989).

²⁹ No original: “In the fractal world, dimensions are tangled up like a ball of twine, and objects are neither two dimensions nor three but somewhere in between.” (BRIGGS, 1992, p. 25).

³⁰ No original: “Fractal images have led to a growing contemplation of our reality as a place made up of folded worlds within self-similar worlds—that is, of worlds folded in between dimensions. Bend down to look at a moss-covered rock and you see a miniature mountain range covered with trees, a microcosm of our larger landscape.” (BRIGGS, 1992, p. 25).

Figura 2 - A curva de Koch



Fonte: <https://www.pinterest.com.mx/pin/828943875177503845/>, adaptado. Acesso em: 31 out. 2022.

Em razão dessa dimensão fracionada da realidade que representam, os fractais exibem atributos identitários inerentes à natureza dos sistemas complexos, entre os quais, destaco o da autossemelhança e o da recursividade, tópicos dos quais me ocupo na próxima subseção.

2.5.2 Fractais: atributos e implicações

Conforme trato anteriormente, o estudo dos fractais desvela aspectos da imprevisibilidade dos movimentos dinâmicos da natureza, entre eles, a noção de *dimensionamento fractal*, traduzida por sua capacidade de representar, de forma escalonada, manifestações da realidade em virtude de poderem descrever “[...] a rugosidade do mundo, sua energia, suas dinâmicas mudanças e transformações.”³¹ consistindo em “imagens do modo como as coisas se dobram e se desdobram, alimentando umas às outras e a si mesmas.” (BRIGGS, 1992, p. 23)³², condições que, em termos complexos, representam, segundo esse autor, um emblema de processos do caos no mundo real.

Nas múltiplas dimensões escalonadas dos fractais, registram-se outros dois atributos intrinsecamente relacionados e que se mostram relevantes para o estudo identitário aqui desenvolvido: o da sua autossemelhança e o da sua recursividade (BRIGGS, 1992; GLEICK, 1989).

No processo de fractalização, as estruturas fractais replicadas conservam características próprias do todo da sua matriz geradora, traço constitutivo da sua *autossemelhança*, assim como propriedades específicas, em função da sua responsividade aos estímulos exercidos e/ou

³¹ No original: “Fractals describe the roughness of the world, its energy, its dynamical changes and transformations.” (BRIGGS, 1992, p. 23).

³² No original: “Fractals are images of the way things fold and unfold, feeding back into each other and themselves.” (BRIGGS, 1992, p. 23).

sofridos ao longo desse processo, cuja ocorrência pode se dar tanto nas interações que estabelece com outros fractais no interior de um mesmo SAC quanto externamente, isto é, nas inter-relações com elementos contextuais e com outros SACs (GLEICK, 1989).

Já o atributo da *recursividade* se caracteriza pelo movimento contínuo da fractalização, uma vez que todo fractal pode tornar-se matriz geradora de outros fractais e, assim, sucessivamente. Desse modo, à luz do pensamento complexo, entre as PARTES que constituem o TODO, existem outras “partes das partes” e outras “partes das partes das partes” que, sob constante interação, são capazes de gerar imagens representacionais cujos padrões apresentam detalhes escalonados.

De acordo com Briggs (1992, p.24), “Esses padrões ilustram o fato de que todo o movimento do sistema acontece continuamente e em toda e qualquer escala.”³³, fenômeno que, por sua vez, configura a base do princípio complexo do aninhamento dos SACs (PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004).

É por essa razão que Gleick (1989) afirma que, por meio da noção fractal, estabelece-se a ideia do *continuum* entre as fronteiras dos SACs, quer dizer, a descrição e a análise do comportamento das PARTES (fractais) adquirem sentido somente se analisadas em seu conjunto, isto é, em relação à ideia de um TODO, o qual, por seu turno, emerge a partir das inter-relações das suas partes, à semelhança ilustrativa das imagens produzidas por um caleidoscópio: a visualização da emergência da totalidade dessas imagens só é possível mediante a consideração das composições estabelecidas pelas composições dinâmicas entre as suas pequeninas peças coloridas, como ilustra o *QR code* da FIGURA 3, a seguir.

Figura 3 - Fractalização caleidoscópica



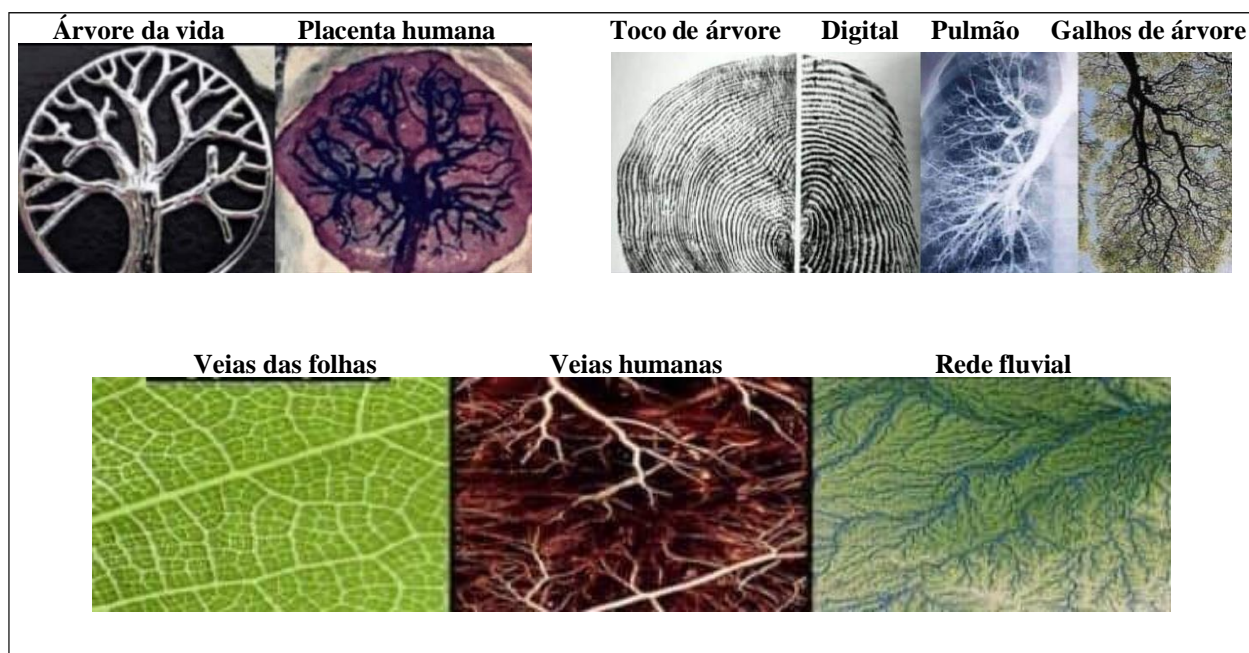
Fonte: a autora, com base em <https://pixabay.com/pt/videos/caleidosc%C3%B3pio-efeito-plano-de-fundo-20524/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

³³ No original: “These patterns illustrate the fact that the system's whole movement takes place continuously at every scale.” (BRIGGS, 1992, p. 24).

De acordo com Briggs (1992, p. 71, grifo do autor), é possível constatar que “[...] a maioria dos fenômenos naturais, incluindo-se o ser humano, está composta por muitos e diferentes tipos de fractais entrelaçados entre si, cada qual com suas **partes** apresentando distintas dimensões fractais.”³⁴

Ademais, segundo sejam lineares, não lineares e/ou caóticas as trajetórias evolutivas percorridas, a maneira complexa como os fractais preenchem o espaço imprime-lhes a ideia de consistirem em estruturas entre dimensões, “[...] desde objetos matemáticos, como o conjunto de Mandelbrot³⁵, e elementos naturais, como as árvores, até os produtos criados pelo homem.” (BRIGGS, 1992, p. 70)³⁶, em campos como o da arquitetura e o da música, por exemplo, como ilustro na sequência das imagens disponibilizadas a seguir:

Figura 4 - Fractalizações na natureza



Fonte:

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=4377380029006329&id=785233191554382&m_entstream_source=timeline. (adaptado). Postado em: 29 set. 2021 às 13h17. Acesso em: 31 out.. 2022.

³⁴ No original: “Most natural objects, including ourselves, are composed of many different types of fractals woven into each other, each with ‘parts’ that have different fractal dimensions.”. (BRIGGS, 1992, p. 71, grifo do autor).

³⁵ Um dos fractais mais famosos e estudados do matemático francês. Para a sua visualização, consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=PgcFfvqq9ZY>. Acesso em: 31 out. 2022.

³⁶ No original: “[...] from mathematical objects like the Mandelbrot set to natural objects like trees, to human-made objects like Swiss cheese.” (BRIGGS, 1992, p. 70).

Figura 5 - Fractalizações na arquitetura

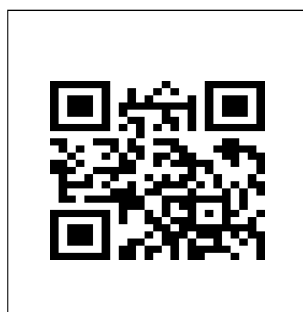


Fonte da imagem à esquerda: <https://www.archdaily.com.br/br/789088/serpentine-pavilion-do-big-e-inaugurado-juntamente-com-outras-4-estruturas-temporarias>. Postado em: 8 jun. 2016.

Fonte da imagem à direita: <https://www.engenhariacivil.com/edificio-geometria-fractal-singapura>. Acesso em: 29 out. 2022.

Na música, com o apoio da tecnologia computacional, transcrevem-se padrões visuais de autossemelhança e de não linearidade fractais a padrões sonoros, muitas vezes inusitados³⁷ cujo resultado pode ser conferido por meio do trabalho do brasileiro Dmitry Kormann, no *QR code* da FIGURA 6, disponibilizado a seguir.

Figura 6 - Fractalização na música



Fonte: a autora, com base em <https://www.youtube.com/watch?v=WMjQRkTOjJQ> e <https://plus.maths.org/content/os/issue55/features/kormann/index>. Acesso em: 31 out. 2022.

³⁷ Informações consultadas no site: <https://fahrenheitmagazine.com/arte/arte-musica/el-caos-organizado-de-la-musica-fractal>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Com relação ao movimento recursivo dos fractais no preenchimento do espaço, cabe ressaltar para o meu leitor a noção de *iteração* que assumo neste estudo, em consonância com o postulado de Larsen-Freeman (2019), no âmbito dos estudos da linguagem, sob o prisma da complexidade.

A ideia da fractalização recursiva, pertinente ao processo de iteração, caracteriza-se mediante o movimento entre padrões estáveis e instáveis de comportamento dos SACs em interação, pois, de acordo com a autora, o processo iterativo

[...] produz sequências recorrentes encontradas na linguagem ao mesmo tempo em que introduz alterações no sistema. Em um sistema complexo, o que resulta de uma iteração é usado como ponto de partida para a próxima iteração. Assim, o ponto de partida, ou as condições iniciais, é sempre distinto, e a consequência é a mutabilidade do sistema. (LARSEN-FREEMAN, 2019, p. 67)³⁸

Dessa forma, a noção de iteração imprime ao caráter de autossemelhança fractal a ideia de aproximação e não de uma idêntica e exata reprodução da estrutura original, como pode sugerir o termo *repetição*. No âmbito do SAC da linguagem, por exemplo, isso propicia ao indivíduo opções de escolha entre múltiplos recursos linguísticos, a fim de que possa atribuir significação às suas experiências, além de posicionar-se e de expressar-se identitariamente.

Ainda que o significado do signo verbal permaneça em sua essência, entendo que a ocorrência do fenômeno iterativo no referido SAC se deve, sobretudo, aos distintos sentidos que podem ser-lhe atribuídos, em razão das especificidades contextuais do meio e do próprio Eu-humano em dado momento de sua vida, tema que discuto mais detidamente no [Cap. 5](#).

A iteração, portanto, abre espaços, introduz a heterogeneidade e, ao aproximar-se do TODO original, inclui a alteridade em si mesma. (DELEUZE, 2004, p. 203 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2019, p. 67).³⁹

Com base nos pressupostos do processo de fractalização apresentados nesta subseção, abordo, a seguir, as suas implicações para o fenômeno sob investigação neste estudo.

³⁸ No original: “I claimed that iteration produces the recurrent sequences found in language at the same time that it introduces change into a system. In a complex system, what results from one iteration is used as the starting point for the next iteration. Thus, the starting point or initial condition is always different, and the consequence is the system’s mutability.” (LARSEN-FREEMAN, 2019, p. 67).

³⁹ No original: “[...] iteration introduces heterogeneity. It opens up spaces. Iteration does not preserve the fidelity of the original, but only approximates it. In so doing, it includes in itself alterity.” (DELEUZE, 2004, p. 203 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2019, p. 67)³⁹.

2.5.3 *Fractalização e estudos linguístico-identitários*

Diante das infinitas possibilidades de exploração do mundo e da criação de diferentes maneiras de expressá-lo, viabilizadas pelo fenômeno da fractalização, destaco a sua utilização como perspectiva de investigação no campo da língua(gem) e, em especial, a sua mediação na manifestação identitária do Eu-humano.

Nesse sentido, portanto, reitero a concepção da linguagem como SAC (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005) e filio-me ao pressuposto de Paiva (2011) de que seu comportamento está marcado por sucessivos processos de fractalização, explicitados da seguinte maneira:

Quando pensamos em fractais, pensamos também em operações recursivas tais como as que encontramos no sistema da língua(gem). A língua se organiza de fonemas a palavras, de palavras a sentenças, de sentenças a unidades de enunciado, de unidades de enunciado ao discurso, o qual desencadeia outros discursos em um fluxo sem fim. [...] Entendo a língua(gem) como um sistema dinâmico e adaptativo não linear, composto por elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos, o que nos permite pensar e agir em sociedade. (PAIVA, 2011, p. 60)

A partir desse pressuposto, assumo a inexorável relação da língua(gem) com a formação identitária do indivíduo, uma vez que, referir-se a identidades implica considerar o infundo universo de possibilidades de manifestação do Eu-humano, incluídos seus sentimentos de pertencimento e de não pertencimento, as (profundas) conexões com o outro, por intermédio do compartilhamento de suas histórias e de suas vivências experienciadas, de reciprocidade, de afeição e de comprometimento mútuo (WENGER, 2000).

Nesse âmbito, compartilho com Paiva (2009, 2011), com Resende (2009) e com Sade (2009)⁴⁰ o entendimento de que as identidades consistem em SACs que exibem processos fractalizados de configuração próprios de cada indivíduo. Caracterizam-se pela abertura das suas fronteiras a estímulos diversos tanto de ordem interna, intrapessoal, correspondentes a elementos biocognitivos, psicológicos, afetivos e intuitivos, por exemplo, quanto externa, referentes a fatores de natureza sociocultural, histórica e política. Dessa forma, coaduno com a noção de que o construto identitário, sob a ótica complexa, consiste em “[...] uma matriz de várias associações em uma dimensão fractal.” (PAIVA, 2011, p. 62).

⁴⁰ Devo esclarecer que as referências RESENDE e SADE correspondem à mesma autora. A diferença entre os nomes se deve à própria assinatura da autora nos respectivos documentos referenciados.

A partir desse pressuposto, a concepção complexa fractalizada da identidade constitui-se, a meu ver, em uma forma ampla de entendimento do ser humano, em suas múltiplas e mais diversas manifestações. É o que sugerem expressões artísticas nos campos da literatura e da pintura, por exemplo. De acordo com Briggs (1992, p. 27, grifo do autor), “Os artistas sempre exploraram e valorizaram o que poderia ser denominado **a ordem que repousa na incerteza**.”⁴¹, descobrindo, continuamente, “[...] na dúvida, na ambiguidade e na casualidade da vida a harmonia que concerne, estritamente, à essência do ser.” (BRIGGS, 1992, p. 28).⁴²

O princípio complexo do aninhamento, refletido no processo dinâmico da fractalidade, subjaz a expressão do artista, pois

Seja o que for que o pintor, o poeta ou o músico retrate, seja abstrato ou realista, o produto final do artista implica mundos dentro de mundos. Dentro da arte, há sempre algo mais do que se pode apreender pelo olhar, pela mente ou pela escuta. Por causa dessa capacidade de insinuar mundos dentro de mundos é que a arte é sempre fractal. (BRIGGS, 1992, p. 27-28)⁴³

Nesse processo, o autor afirma que a relação entre observador e fenômeno se reconfigura constantemente. Inspirado pela obra de Margaret Grimes (1943-2020)⁴⁴, Gribbs (1992) reproduz o pensamento da pintora a respeito da totalidade estética fractalizada de uma obra de arte:

[...] O padrão que nós percebemos é composto por uma variedade infinita de [outros] padrões entrelaçados. Os conceitos de ordem e caos refletem a relação absoluta presente no todo e, ainda, o significado infinito das partes, seja essa parte um elemento, uma ação ou um processo. (GRIMES, s/d *apud* BRIGGS, 1992, p. 31)⁴⁵

⁴¹ No original: “Artists have always exploited and valued what might be called ‘the order that lies in uncertainty’.” (BRIGGS, 1992, p. 27, grifo do autor).

⁴² No original: “Artists have perennially discovered in the doubt, uncertainty, and haphazard of life a harmony that goes straight to the essence of being.” (BRIGGS, 1992, p. 28).

⁴³ No original: “Whatever it is that the painter, poet, or musician depicts—whether abstract or realistic—the artist’s final product implies worlds within worlds. Within art there is always something more there than meets the eye, the mind, or the ear. Because of this ability to intimate worlds within worlds, art has always been fractal.” (BRIGGS, 1992, p. 27-28).

⁴⁴ Para mais informações acerca da trajetória pessoal e profissional da pintora e professora de arte, Margaret Grimes, consultar: <https://www.margaretgrimes.com/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

⁴⁵ No original: “[...] The concepts of order and chaos reflect the absolute relationship of the whole and yet the infinite significance of each part whether the part is an element or an action or a process.” (GRIMES, s/d *apud* BRIGGS, 1992, p. 31).

Segundo Ferreira Gullar (1985, p. 72), “Um dos efeitos comuns das obras de arte é revelar novos aspectos do mundo exterior e nos fazer ver segundo as relações que essas obras inauguram.”. No caso do estilo cubista de pintura, por exemplo, as relações inauguradas pelas obras sinalizam, segundo o autor, possibilidades de libertação, de esvaziamento da condição natural do objeto, proporcionando uma visão mais completa ou mais verdadeira do real.

É por essa razão que contemplo, à luz da complexidade, as relações inauguradas pelo pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973) no quadro cubista *Mulher em frente ao espelho* (1932)⁴⁶, representado na FIGURA 7, como as muitas bifurcações interpretativas inerentes à aparente dualidade da personagem, suas multipolaridades traduzidas por composições de imagens geométricas desconcertantes, entrelaçando metáforas, sob luzes e sombras, na esfera relacional do homem sobre si e acerca de si, pelo olhar do Outro⁴⁷, fazendo com que seus múltiplos *Eus*, fractalizados, povoem, de certa forma, a mente e a imaginação do observador.

Figura 7 - Mulher em frente ao espelho



Fonte: <https://www.arteeblog.com/2016/02/analise-da-pintura-de-pablo-picasso.html>. Acesso em: 1 nov. 2022

Aparentemente antagônicas, uma miríade de reflexões e de refrações suscitadas pelo espelho tecem-se, a meu ver, a partir de processos que caracterizam a identidade fractalizada do ser humano, tema que discuto, com mais profundidade, no Capítulo 3 desta tese.

A seguir, trato da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, cujos pressupostos orientam, igualmente, o desenho do percurso metodológico traçado para a pesquisa que integra este estudo.

⁴⁶ Óleo sobre tela. *The Museum of Modern Art*, NY, E.U.A.

⁴⁷ Neste estudo, contemplo a noção do Outro (com letra inicial maiúscula) não somente no sentido de pessoa física com a qual interajo mas também na representação de todo o seu universo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017), psico(meta)cognitivo, afetivo, espiritual e de todas as múltiplas formas de expressá-los e de comunicá-los por meio da linguagem.

2.6 Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa

Nesta seção, apresento a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), fundamentada no pensamento de Freire (2006, 2007, 2010, 2012, 2017): um conjunto de pressupostos que, articulados com os da Transdisciplinaridade e da Ecologia complementam a caracterização do *locus* epistêmico-metodológico ao qual se circunscreve esta produção acadêmica.

Para melhor orientar o meu leitor, abordo a AHFC em quatro subseções, correspondentes, respectivamente, às correntes filosóficas da Fenomenologia (BICUDO, 1999, 2000, 2011; VAN MANEN, 1990) e da Hermenêutica (GADAMER, 2015), além da sua associação com o pensamento complexo e, em especial, com o fenômeno da fractalização.

2.6.1 Fenomenologia: conceituação e preceitos básicos

Composta pelos termos *fenômeno* - o que se mostra na intuição ou na percepção do indivíduo - e *logos* - “pensamento articulador que se doa à inteligibilidade” (BICUDO, 2011, p. 11), isto é, ao “articulado nos atos da consciência” (BICUDO, 2011, p. 29), a Fenomenologia pode ser compreendida tanto como o estudo que colige os distintos modos de aparecer ou de mostrar-se de um fenômeno quanto o discurso⁴⁸ que desvela a inteligibilidade em que se dá a articulação dos sentidos desse fenômeno (BICUDO, 1999, p. 14).

Entendo a ideia do aparecimento ou do mostrar-se fenomenológico, apontada pela autora (1999), como análogo ao da emergência, à luz da abordagem complexa, e estabeleço a correlação entre fenômeno e indivíduo no próprio ato da emergência fenomenológica, visto que o fenômeno “É o que se mostra no ato da intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento [...]” (BICUDO, 2011, p. 30) e intencional.

A intencionalidade, segundo a autora (2000), consiste em elemento estruturante do pensar fenomenológico, característica da consciência, entendida como “[...] um movimento de abarcar o que está na circunvisão⁴⁹; o ato de estar atento ao percebido.” (BICUDO, 2000, p. 72), por isso, para a Fenomenologia, a consciência é concebida como intencionalidade, como

⁴⁸ Em consonância com Bicudo (2011, p. 48), entendo a noção de *discurso*, em sentido amplo, como “a articulação de sentidos e significados expressos de modo inteligível”.

⁴⁹ Concebido, no sentido atribuído por Heidegger (1962), como a maneira como somos orientados a lidar com nossas ocupações em nosso cotidiano.

movimento de *estender-se a*, de *voltar-se para*, enlaçando o objeto das vivências do ser humano.

De acordo com Bicudo (2000), por ser esse gesto um movimento reflexivo, permite a lucidez ao viabilizar à consciência condições de auto-abranger-se, de autoconhecer-se e de autocriticar-se, sintetizados no que denomina “o ato do *Self* ou si-mesmo” (BICUDO, 1999, p. 20), propiciando ao indivíduo a condição de ser-cognoscente das próprias vivências. A reflexão, assim entendida, constitui o sentido fenomenológico da transcendência, um movimento de percepção retrospectiva do vivido, que, para ser estudado, do ponto de vista científico, necessita passar por um processo de redução analítica.

Esse procedimento consiste, em sua essência, na exposição dos atos da consciência, cujas raízes cognitivas são explicitadas pela prática reflexiva (BICUDO, 1999)⁵⁰, ao denominado *mundo-horizonte*⁵¹: um mundo em que se está consciente tanto dos elementos existentes, sejam eles naturais ou produzidos pelo homem, quanto da presença do Outro e no qual o Eu-humano transforma suas vivências em experiências temporalizadas e espacializadas, por intermédio da reflexão.

Ademais, segundo a autora, por meio de todas essas ações, é possível perceber o fluxo contínuo dessas experiências, seus múltiplos e variados aspectos e instaurar o fenômeno sobre o qual se debruçam as indagações do observador-pesquisador.

Inspirada na visão do filósofo Husserl (1859-1938), Bicudo (2000, p. 29-30) afirma, ainda, que o mundo-horizonte, em função de sua natureza dinâmica, consiste em uma rede fluida, em que “Cada sujeito, corpo vivo, indica o conjunto geral e possível de maneiras de experienciar um dado objeto. A totalidade dessas múltiplas maneiras é um horizonte de processos realizáveis e, como tais, concretizáveis em cada experiência, na intenção operativa a ela inerente.”.

Cabe salientar que, na perspectiva fenomenológica, faz-se uma distinção entre as noções de *vivência* e de *experiência*. À primeira corresponde aquilo que vivemos de modo ainda não refletido quando entramos em contato com o *mundo-vida* (cf. NRP nº 54).

⁵⁰ A partir dessa premissa, concebo, neste estudo, a natureza metacognitiva da atividade reflexiva.

⁵¹ Entendido como *campo perceptual* (BICUDO, 1999, p. 27), na Fenomenologia, o conceito de mundo-horizonte é incorporado pela noção, mais abrangente, de *mundo-vida* (do alemão, *Lebenswelt*), assim denominado por remeter ao mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo, “[...] inaugurado na diversidade do encontro homem-mundo.” (BICUDO, 2000, p. 112), solo em que acontecem todas as experiências humanas, constituídas por meio da ação refletida do homem sobre suas vivências (a percepção que instaura o fenômeno no mundo-horizonte), configurando-se, por essa razão, como apreensões inacabadas, incompletas, parciais, traduzidas, inicialmente, em perspectivas subjetivas de igual natureza. Assim, “o eu e o *Lebenswelt* estão na correlação consciência-mundo” (BICUDO, 2000, p. 117). Para discussão mais detalhada sobre o tema, consultar Bicudo (1999, 2000) nas referências.

De acordo com Bicudo (2011b, p. 33), a vivência “não é entendida como algo dado, somos nós que penetramos no interior dela e que a experienciamos de maneira imediata.”. O vivido se torna experiência quando sobre ele recai o foco de nossas reflexões, abrindo-se, assim, no fluxo do vivido, momentos de consciência do vivenciado.

As experiências vividas constituem-se como tal na percepção e na reflexão dos atos da consciência, consistindo em ponto de partida e de chegada da pesquisa de natureza fenomenológica (VAN MANEN, 1990), como a que apresento ao meu leitor nesta tese.

Outro elemento relevante nesse tipo de investigação consiste na marca da temporalidade atinente à estrutura da experiência vivida, desvelando-se não na imediaticidade de sua ocorrência, mas no recolhimento e na reunião do passado vivido que, da mesma forma, projeta-se a um por vir, “[...] jamais em sua riqueza de nuances, que diriam da totalidade da vida, mas sempre em destaques tidos intencionalmente como relevantes por aquele que as expressa.” (BICUDO, 2011, p. 43).

Cabe, contudo, salientar que a experiência não se atém à esfera da psicologia individual. Concretamente, ela se abre ao âmbito psicossocial em razão da sua estrutura hermenêutica, isto é, ela tanto se autointerpreta quanto se dá à interpretação, pois, “Ao estar dimensionada no solo em que valores, significados, expressões, ideias e ideais são apreciados em uma comunidade de indivíduos, sua origem também está vinculada ao extraindividual.” (BICUDO, 2011, p. 33).

Penso que a relação entre as experiências vividas, sob a ótica da perspectiva fenomenológica, e os princípios complexos da fractalização se estabelece com base na concepção de que “Estamos, humanamente falando, fadados ao movimento parte/todo, intuindo a totalidade [...]” (BICUDO, 2011, p. 43) emergente do Eu-humano, podendo manifestar-se por intermédio de múltiplas formas, entre elas, a da sua constituição identitária em sua generalidade e, em especial, a do seu fractal identitário como leitor competente, escopo da investigação que integra a presente tese.

Nesse sentido, entendo a emergência fenomenológica do Eu-leitor não somente no momento exato da realização do ato de ler mas também naquilo que “[...] antecipa em termos de possibilidades de acontecer e [n]o que realizou em acontecimentos pretéritos, retidos na lembrança e em suas expressões sociais, históricas e culturais.” (BICUDO, 2011, p. 13), razão pela qual, metodologicamente, utilizo-me dos instrumentos da entrevista semiestruturada e dos memoriais de leitura na geração dos dados de pesquisa (cf. Cap. 6).

À ideia de *leitor competente*, outorgo a noção do olhar atento, consciente, intencional do Eu-humano, historicamente situado, que reflete acerca de si, da(s) qualidade(s) do fenômeno

relativo ao *ser leitor*, diante do acontecimento da leitura, naquilo que se desvela como significativo na realidade do seu mundo-horizonte.

Desse modo, o fenômeno se constitui ao ser iluminado pelo viés intencional daquele que olha, enlaçado pela percepção, pois, “No fluxo das vivências, o enlaçado nesse ato solicita outros atos cognitivos, articuladores e de comunicação a serem efetuados pela consciência, avançando com o processo de constituição e de produção do conhecimento.” (BICUDO, 2011, p. 32), que se tece por intermédio de uma rede de compreensões e de manifestações mediadas pela linguagem (BICUDO, 2000). Portanto, por ser significação, converte-se em matéria-prima da análise na pesquisa qualitativa de caráter fenomenológico (BICUDO, 2000).

Já a *percepção*, do ponto de vista fenomenológico, ocorre no encontro com o fenômeno que se doa a conhecer-se como “[...] aspectos passíveis de serem vistos na perspectiva daquele que a ele se dirige atentivamente, isto é, conscientemente.” (BICUDO, 2011, p. 31), sob a influência de fatores contextuais, desvelando, assim, o que ele percebe como verdadeiro com relação à realidade.

A meu ver, à luz da Complexidade, a natureza fenomenológica da percepção humana contempla a relação fractalizada entre o TODO do ser humano e as suas PARTES, traduzidas por meio das suas múltiplas formas de expressar-se, pois, “[...] caos e ordem dialogam numa relação entre dois mundos interdependentes e constitutivos” do homem: o da sua interioridade, contemplando processos cognitivos e metacognitivos que configuram a ideia da “consciência que percebe”, e o da sua exterioridade, caracterizado pelo “[...] mundo natural e cultural onde a vida também se mostra na sua complexidade.” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 112).

Dessa forma, diante do exposto, considero o fenômeno sob estudo a partir do mundo-horizonte das participantes de pesquisa, cuja redução fenomenológica, isto é, a síntese dos atos vivenciais e do produto desses atos (BICUDO, 1999) manifesta-se, concretamente, nos procedimentos analítico-interpretativos que realizo e que o meu leitor poderá observar ao longo do Cap. 7 desta tese.

Na próxima subseção, abordo, brevemente, a noção de realidade fenomenológica complexa e a relevância dos estudos fenomenológicos para a área de Educação.

2.6.1.1 Realidade fenomenológica complexa

Conforme explicito na subseção anterior, a Fenomenologia concebe e estuda o fenômeno a partir do mundo-horizonte do ser humano, um solo em que “[...] nos movemos já e sempre com os sentidos e significados que constituem a realidade em que estamos.”

(BICUDO, 2011, p. 12), em uma complexa rede de inter-relações, entendida desde a perspectiva do enredamento, da consideração dos turbilhões de nós e de enlaces das redes de significação (BICUDO, 2000).

Dessa forma, filio-me à autora no reconhecimento da indissociabilidade entre as noções de produção do conhecimento e de construção da realidade, interfaces de um mesmo movimento, constituídas em um *continuum* em que preponderam a alteridade e a atribuição de sentidos, condicionadas pela materialidade histórica do Eu e do Outro (BICUDO, 2000, 2011).

Portanto, concebo a realidade fenomenológica complexa sempre a partir da sua natureza dinâmica, desvelando-se em um movimento concomitante de ser e de conhecer, por meio de uma “[...] teia de expressões cujos significados se configuram e iluminam conforme os contextos em que são olhados [...]”, por meio de diferentes níveis de elaboração da linguagem (BICUDO, 2011, p. 13) e de percepção da realidade (GALATI, 2017).

A esse respeito, cabe ressaltar que, sob o prisma transdisciplinar (NICOLESCU, 1999), a cada nível de realidade, seja no mundo macrofísico ou no microfísico, corresponde um tipo de escala e um tipo de percepção por parte do observador, além de uma categoria de fenômenos específicos (MORAES, 2021) e, naturalmente, das suas distintas formas de expressá-los no âmbito da língua(gem).

De acordo com Moraes (2015, p. 72), “A passagem de um nível a outro ocorre mediante um terceiro mecanismo possível, também chamado de Terceiro incluído.”, isto é, uma terceira possibilidade de representação e de compreensão de um dado fenômeno, um terceiro dinamismo (energético, informacional ou material) potencialmente presente, estabelecendo a ligação entre os variados níveis da formação e do desenvolvimento humano, sendo, portanto, de caráter integrador (MORAES, 2015; 2021; NICOLESCU, 2009).

Simbolizado pela letra T (maiúscula), o Terceiro incluído consiste em resultado da dinâmica identitária entre A e não A, integrando “a contradição ao se apresentar em um nível de realidade diferente” (MORAES, 2021, p. 202), a qual entendo consistir, no caso deste estudo, na dimensão do *locus* epistêmico-metodológico da pesquisa relatada, em especial, na concepção da necessária perspectiva integradora na compreensão de fenômenos relacionados com a natureza humana, como o da sua configuração identitária, por exemplo.

Outrossim, na macrodimensão relativa à elaboração do texto acadêmico, considero a utilização de cada um dos cinco instrumentos de pesquisa, uma forma de conhecer e de explorar os distintos níveis de percepção do Eu-humano das colaboradoras acerca do fenômeno identitário em questão, auxiliando-me, como pesquisadora, a melhor compreender aspectos da

constituição fractalizada da identidade de leitor competente ao trilhar o caminho da descoberta pertinente ao fazer científico do linguista aplicado (CELANI, 2004).

Tal variabilidade de níveis de percepção da realidade e de maneiras de comunicá-los encontra-se igualmente registrada, segundo o postulado de Bicudo (1999), no campo da Educação, graças às contribuições da Fenomenologia, contemplando-se a produção e a criação humanas no entrelaçamento, sem limites divisórios, das suas dimensões individual e coletiva.

Por isso, preconiza-se que a linha fenomenológica de produção do conhecimento no âmbito da Educação pode auxiliar igualmente os estudos científicos desde a sua perspectiva metodológica, pois fundamenta-se no rigor dos procedimentos científicos, na percepção da educação como fenômeno e na investigação das características essenciais do que se investiga, a fim de abrir possibilidades de intervenção no campo da prática e da formação docente, por exemplo.

Ademais, as contribuições dessa área do saber humano constituem-se em procedimento didático-pedagógico, à medida que o seu fazer caracteriza-se pela busca de significados e pela atribuição de sentidos no trabalho com o real tal como é vivido no dia a dia escolar, naquilo que se é e daquilo que se faz, “cada um de nós e todos em conjunto” (BICUDO, 1999, p. 13).

Dessa forma, a Fenomenologia tange temas cruciais da prática educacional, entre eles, “[...] a constituição do objeto para o sujeito, a construção da objetividade, o real, a verdade, a palavra, o discurso, a linguagem, o Eu e o Outro.” (BICUDO, 1999, p.12-13), elementos igualmente contemplados neste estudo, no âmbito da formação inicial do docente de línguas (E/LE).

Na próxima subseção, apresento a noção de hermenêutica e alguns dos seus princípios que embasam o desenvolvimento deste trabalho.

2.6.2 Hermenêutica: conceituação e preceitos básicos

Na caracterização do *locus* epistêmico-metodológico da pesquisa, apoio-me em preceitos da Hermenêutica filosófica, assumida na forma de uma filosofia universal da interpretação cuja ideia central consiste na consideração do entendimento e da interpretação como processos fundamentais no próprio núcleo da vida, esta última concebida como traço primordial da presença do ser humano no mundo (GRONDIN, 2012).

Segundo esse autor, entre os principais expoentes dessa corrente filosófica, no período compreendido entre o final do século XIX e início do século XXI, encontram-se: Heidegger (1889-1976), tido como “principal artífice da transformação filosófica da hermenêutica.”

(GRONDIN, 2012, p. 38), cuja premissa básica consiste na questão da facticidade da existência humana, na sua concretude e na sua individualidade, atribuindo à Hermenêutica uma função mais fenomenológica; Gadamer (1900-2002) e Ricoeur (1913-2005), herdeiros de Heidegger e responsáveis pelo desenvolvimento de “[...] uma filosofia universal da interpretação e das ciências humanas que acentua a natureza histórica e linguística de nossa experiência no mundo.” (GRONDIN, 2012, p. 11).

Na sequência, apresento a visão da linguagem no domínio da experiência hermenêutica e seus indícios de fractalização, à luz da Complexidade.

2.6.2.1 Experiência hermenêutica: linguagem e visão de mundo fractalizadas

No âmbito da compreensão da experiência hermenêutica filosófica, evidencia-se a “[...] primazia fundamental do caráter da linguagem”, como assim caracteriza Gadamer (2015, p. 519), independentemente da sua modalidade de expressão: linguagem gestual, proposicional (falada, escrita e multimodal⁵²), linguagem teatral, da dança e das artes plásticas, entre outras (BICUDO, 2011).

Nesse sentido, filio-me a Gadamer (2015) no pressuposto da compreensão como ato de cooperação resolutiva mediado pela linguagem, uma vez que ela “[...] é o meio em que se realiza o acordo entre os interlocutores e o entendimento sobre a coisa⁵³ em questão.” (GADAMER, 2015, p. 497), tema que contemplo na próxima subseção.

O processo de compreensão fundamenta-se na ideia da negociação de sentidos, no acordo na e pela linguagem e não na mera transferência de informação do Eu para o Outro, no intuito de reproduzir suas vivências, pressuposto que, a meu ver, converge com a mesma relevância dada por van Lier (2000, 2010) ao tratamento das interações sob a perspectiva ecológica (cf. subseção 2.2.2).

No caso da investigação aqui relatada, privilegio a manifestação escrita da linguagem proposicional por meio da transcrição *in verbatim* dos dados empíricos, provenientes dos instrumentos correspondentes às entrevistas semiestruturadas audiogravadas e ao grupo focal, salientando, sobretudo, a questão pertinente à temporalidade fenomenológica, pois,

⁵² Entendo a noção de *multimodalidade* em consonância com Zacharias (2016), no sentido da agregação de novas linguagens aos textos verbais, tais como animações, efeitos sonoros, imagens, cores, formatos das letras, o que contribui para a não uniformidade na interpretação das mensagens contidas nesse tipo de texto.

⁵³ Entendida como “unidades de nossa experiência no mundo que se constituem por apropriação e significação.” (GADAMER, 2015, p. 589).

Na escrita, a linguagem se liberta do ato de sua realização. Na forma escrita, todo o transmitido está simultaneamente presente para qualquer atualidade. Nela se dá uma coexistência de passado e presente única em seu gênero, na medida em que a consciência presente tem a possibilidade de um acesso livre a tudo quanto tenha sido transmitido por escrito. (GADAMER, 2015, p. 505)

Note-se, nesse excerto, a pertinência da noção de consciência no processo hermenêutico da compreensão (GADAMER, 2015) e a sua função de *locus* articulador do *logos*, correspondendo à própria essência fenomenológica apontada por Bicudo (2011), ao designar atos que se articulam no processo reflexivo dos atores sociais implicados no fazer científico, como o meu leitor observará na leitura do capítulo analítico.

Ademais, à luz da concepção complexa de aspectos hermenêuticos da linguagem, vislumbro indícios da existência de um processo de fractalização, a partir do paralelo estabelecido por Gadamer (2015), visto que

O sentimento da individualidade implica sempre o pressentimento de uma totalidade, e assim o próprio aprofundamento na individualidade dos fenômenos da linguagem é concebido como um caminho para compreender o todo da constituição humana da linguagem. (GADAMER, 2015, p. 567)

Dessa forma, no âmbito descrito pelo autor, entendo a relação entre totalidade e individualidade como a própria articulação contínua entre o TODO complexo e as suas PARTES, traço basilar da essência fractal, da qual emerge essa classe de fenômenos.

Penso que a produção do conhecimento viabilizada pelos processos de significação, isto é, de (re)negociação na atribuição de sentidos à realidade, realiza-se na dinâmica relacional entre as duas referidas dimensões, em um marco espaço-temporal no qual as fronteiras entre passado, presente e futuro interpenetram-se, permitindo, assim, a sua fluidez, e a emergência de distintas expressões da natureza humana na linguagem, entre elas, a de sua identidade (cf. Cap. 3), que, por essa razão, assume, irremediavelmente, uma condição fractalizada de conformação.

Outro elemento relevante consiste na consideração da linguagem como uma forma de concepção de mundo⁵⁴. A meu ver, a interconexão imanente entre essas duas noções pode ser interpretada como atributo do aninhamento dos sistemas complexos, em razão da sua

⁵⁴ A noção de *mundo* é definida pelo autor como “o solo comum, não palmilhado por ninguém mas reconhecido por todos, que une a todos os que falam entre si.” (GADAMER, 2015, p. 576), isto é, um mundo humano estruturado na linguagem. Penso que é possível relacioná-lo com o entrelaçamento das noções fenomenológicas de mundo-vida e de mundo-horizonte (BICUDO, 1999, 2000), apresentadas na [subseção 2.4.1](#).

sensibilidade ao *feedback* e da sua recursividade, já que “Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem a sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo.” (GADAMER, 2015, p. 572).

Desse modo, segundo o autor, o universo da linguagem incorpora tudo ao que a nossa percepção pode expandir-se e elevar-se, possibilitando que o mundo nela estruturado esteja aberto a toda forma possível de concepção da realidade, comportamento que, por sua vez, entendo traduzir-se como próprio ao de um SAC.

A noção de compreensão de mundo apontada por Gadamer (2015) contempla o caráter fenomenológico do acesso ao conhecimento da realidade por meio da percepção de aspectos das experiências vividas posto que, em qualquer manifestação de linguagem em que se move o ser humano, o máximo possível a ser alcançado é uma noção mais ampla, traduzida como visão de mundo, na qual insere-se o seu *ser-em-si*.

Tal condição representa a totalidade a que se refere a experiência estruturada na e comunicada por meio da linguagem, afinal, “De modo parecido ao da percepção, pode-se falar das **nuances da linguagem** experimentadas pelo mundo nos diversos universos da linguagem.” (GADAMER, 2015, p. 578, grifo do autor).

Nesse sentido, o âmbito investigativo deste estudo implica a análise das visões de mundo das colaboradoras de pesquisa, implícitas nas múltiplos e distintos matizes provenientes tanto da natureza das suas percepções quanto das formas de linguagem utilizadas para expressá-las, fato que brinda o processo analítico que realizo com a incompletude, a parcialidade e a abertura que lhe são próprias, desde a perspectiva hermenêutico-fenomenológica aqui considerada.

Saliento que tal característica do meu fazer acadêmico não implica a perda do atributo tido como *verdadeiro* (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) ao que se desvela para as participantes ao longo da geração dos dados empíricos, uma vez que, a meu ver, a sua significação axiológica se doa a conhecer a partir dos processos escalonados de fractalização no *continuum* das inter-relações entre todas as nuances apontadas por Gadamer (2015, p. 578), em função da concepção complexa do aninhamento dinâmico que lhe atribuo.

Na sequência, trato das noções de interpretação e de compreensão da experiência hermenêutica que norteiam o desenvolvimento analítico dos dados gerados na pesquisa.

2.6.2.2 Experiência hermenêutica: interpretação e compreensão

Na esteira do pensamento filosófico de Gadamer (2015, p. 609), a consciência da experiência hermenêutica sabe “[...] do caráter interminavelmente aberto do acontecimento de sentido do qual participa.”, apreendido na relação da linguagem com a noção, mais ampla, de *compreensão*, constitutiva do horizonte hermenêutico em que se valida a intenção de um texto.

Assim, no âmbito da compreensão (TODO), entendida como um verdadeiro *acontecer* hermenêutico (GADAMER, 2015), contempla-se o da interpretação (PARTE) como sua forma de realização. Segundo o autor, graças a esse caráter, toda interpretação se abre a uma possível referência a outras, e toda compreensão de um texto significa, em última instância, aplicá-lo ao próprio ser humano, isto é, a realização de “[...] uma apropriação do que foi dito, de maneira que se converta em propriedade de alguém.” (GADAMER, 2015, p. 515).

Nesse sentido, saliento que o diálogo (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016) constitui um movimento dinâmico de produção do conhecimento, oriundo das inter-relações interpretativas que realizo entre os pressupostos dos autores referenciados, dos quais me aproprio, ao longo deste estudo, e das releituras que empreendo do meu texto acadêmico em todos os momentos da sua elaboração, na busca pela compreensão das distintas visões de mundo das colaboradoras da pesquisa com relação ao fenômeno sob estudo.

Penso, ainda, que essa conduta teórico-empírica se mostra pertinente ao estudo aqui desenvolvido, em virtude de o procedimento interpretativo ocorrer “[...] no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo a própria linguagem do intérprete.” (GADAMER, 2015, p. 503). Nesse contexto, portanto, contemplo a natureza emergente do referido fenômeno, assim como os momentos de *insight* que iluminam, por vezes de forma imprevisível, a redação do meu texto acadêmico⁵⁵, como bem poderá visualizar o meu leitor no Cap. 7 desta tese.

Dessa forma, no *locus* epistêmico-metodológico ao que se circunscreve este trabalho, considero a compreensão do processo relacionado com a emergência do TODO relativo ao fenômeno que investigo e que se desvela por intermédio dos vários processos interpretativos que efetuo ao longo do percurso metodológico desenhado (cf. seção 6.7.1), orientada pelas minhas perguntas de pesquisa (cf. subseção 1.1.4).

⁵⁵ Neste estudo, assumo a noção do meu texto acadêmico no sentido atribuído por Ricoeur (1986), ao englobar tudo o que for passível de entendimento, pois, além do escrito, o texto refere-se, igualmente, à ação humana, a histórias individuais e coletivas.

Todo esse movimento remete, inexoravelmente, a aspectos da Fenomenologia Hermenêutica, tema de que trato a seguir.

2.6.3 Fenomenologia hermenêutica: o acontecer e a compreensão

A concepção da linguagem, como uma síntese unificadora da percepção na explicitação do percebido, demanda interpretação, desvelando, entre outros aspectos, a complexidade das relações entre palavra, significado, sentido, contexto (BICUDO, 2011).

A esse respeito, a visão de Gadamer (2015, p. 589) sublinha que não somente as experiências de mundo vêm à palavra mas também “[...] a tradição que chega a nós é reconduzida à linguagem, na medida em que a compreendemos e interpretamos.”

Além dessas características, a linguagem assume a condição da “[...] autointerpretação daquele que diz, uma vez que o falante pode voltar-se sobre o dito e o registrado, compreendendo-se nesse movimento reflexivo.” (BICUDO, 2011, p. 48), em um processo análogo ao da experiência humana, sob o ponto de vista fenomenológico, como postula essa mesma autora (cf. [subseção 2.6.1](#)).

Tal comportamento sinaliza a possibilidade de ocorrência do fenômeno da temporalidade da comunicação, marcada pelo movimento de ir e vir entre o momento atual/presente e a tradição/passado, na referência à noção do *acontecer* hermenêutico (GADAMER, 2015), traduzida pela ideia de um entrelaçamento temporal (cf. [subseção 2.6.1](#)) que o processo de compreensão possibilita ao observador entrever.

No *locus* epistêmico-metodológico aqui caracterizado, concebo essa noção de comunicação como a forma dialógica (BAKHTIN, 2016) de produção do conhecimento e de construção da realidade no contexto de pesquisa, qualificada por sua fluidez contínua na linguagem. Contemplo esse aspecto desde a dimensão macro deste trabalho acadêmico, referente ao conjunto de ações que envolvem as minhas motivações de pesquisa e as escolhas dos respectivos marcos norteadores do desenvolvimento desta tese.

Entendo, outrossim, que tal conjuntura corresponde ao diálogo que estabeleço, a partir da minha perspectiva temporal do presente, com vários autores, de distintas épocas, e que correspondem às meso e microdimensões internas, por assim dizer, deste trabalho, inerentes a cada etapa da investigação, dimensões nas quais aninho, igualmente, os SACs relativos aos instrumentos de pesquisa e aos procedimentos metodológicos (cf. [seção 6.5](#)).

Cabe sinalizar, ainda, o aspecto especulativo do referido fenômeno da compreensão em razão do seu espelhamento, entendido como permuta contínua, já que “[...] que não se entrega

direta e imediatamente à [aparente] estabilidade disponível dos fenômenos.” (GADAMER, 2015, p. 601), mas a reflexões interpretativas, motivadas, por sua vez, por uma miríade de conexões, ideia sintetizada em “[...] ser uma e a mesma coisa e, ao mesmo tempo, ser outra.” (GADAMER, 2015, p. 610), consistindo em uma condição identitária que, a meu ver, remete à noção do Terceiro incluído (MORAES, 2021) (cf. [subseção 5.5](#)).

Portanto, de acordo com o autor, o comportamento de quem fala é especulativo⁵⁶ à medida que as suas palavras exprimem e permitem vir à fala uma relação com todo o ser. Assim também se caracteriza o esforço hermenêutico, uma relação especulativa cuja tarefa consiste em “pôr a descoberto um todo de sentido na multilateralidade de suas relações.” (GADAMER, 2015, p. 608).

Finalmente, entendo que o espelhamento do acontecer na linguagem, a partir do olhar da Complexidade sobre a relação hermenêutica, ocorre por meio de um processo de fractalização da sua compreensão, em função de estar esse mesmo processo constituído pelas múltiplas inter-relações entre elementos de natureza igualmente fractalizada, como as experiências, a linguagem e o próprio ser humano, como defendo neste estudo (cf. [Cap. 5](#)).

Na próxima subseção, abordo, brevemente, o entrelaçamento dos aspectos hermenêutico-fenomenológicos, discutidos nesta seção, com princípios da Complexidade na constituição da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, uma das perspectivas epistêmicas em que se ancora a elaboração do percurso metodológico.

2.6.4 Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa: diálogos possíveis

Compreendida no âmbito da pesquisa qualitativa, a AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017) contempla o seu interesse investigativo nas experiências vividas em função da percepção da qualidade do fenômeno quando da adesão a atividades direcionadas à sua observação, à sua análise e à sua reflexão, abrangendo, portanto, aspectos relacionados com a participação, o diálogo e a compreensão do fenômeno investigado, tal como tratados ao longo deste capítulo.

Dessa forma, de acordo com a autora, a AHFC se delineia a partir de traços complementares entre ambas as perspectivas filosóficas porquanto a Fenomenologia hermenêutica implica o reconhecimento de que “[...] os **fatos** (fenomenológicos) da experiência vivida são sempre significativamente (hermeneuticamente) experienciados.” (VAN MANEN,

⁵⁶ Com relação ao termo *espelho*, Gadamer (2015, p. 601) se refere à derivação possível do termo *speculum*, com base em Tomás de Aquino, *Summa Theologica* II, 2 q. 180, art. 3.

1990, p. 181, grifo do autor), e que sua interpretação e sua compreensão consistem em processos irremediavelmente mediados pela linguagem.

A partir dessa visão, Freire (2012) opta pela renomeação da abordagem, denominando-a *hermenêutico-fenomenológica* (FREIRE, 2006, 2007, 2011), intencionalmente hifenizada, a fim de ressaltar a sua percepção acerca da indissociabilidade e da sua relevância “[...] na intenção de descrever e interpretar fenômenos da experiência humana.” (FREIRE, 2012, p. 189), com o apoio de uma ampla variedade de instrumentos de pesquisa.

Nesse sentido, entendo a hifenização do termo como representação do inesgotável *continuum* em que os SACs da interpretação e da compreensão desenvolvem as suas trajetórias, quer dizer, no movimento ininterrupto de ir e vir entre mundo e linguagem, entre vivência e experiência, entre palavra, texto e leitura, entre descrição e reflexão, processos esses pertinentes à descoberta do fenômeno sob investigação (CELANI, 2004).

O diálogo entre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e a Complexidade se estabelece para Freire (2012) a partir do reconhecimento de conexões emergentes entre essas três áreas do conhecimento. Entre as articulações vislumbradas pela autora, encontram-se:

- a circularidade e a continuidade do movimento interpretativo da AHF, do seu ir e vir hermenêutico, e as noções de circularidade e de recursividade com as que a Complexidade trata a questão da produção do conhecimento;
- a relação de causalidade não linear resultante das inter-relações entre essas duas áreas com relação à compreensão do fenômeno sob estudo;
- o reconhecimento, à luz dessas ciências, de que a ocorrência de conflitos, de ambiguidades, de contradições e de oposições na investigação da natureza de um fenômeno consiste, na verdade, em complementaridades;
- o desvelamento da indissociabilidade na relação entre o TODO e as PARTES (e vice-versa), além da unicidade e da multiplicidade concomitantes, nos mais diversos aspectos envolvidos na compreensão do fenômeno, instaurando, a meu ver, o processo de sua fractalização.

Desse modo, justifico a opção pela utilização da AFHC como orientação teórico-metodológica do estudo investigativo de natureza qualitativa ecotransdisciplinar que caracteriza o *locus* epistêmico-metodológico desta tese.

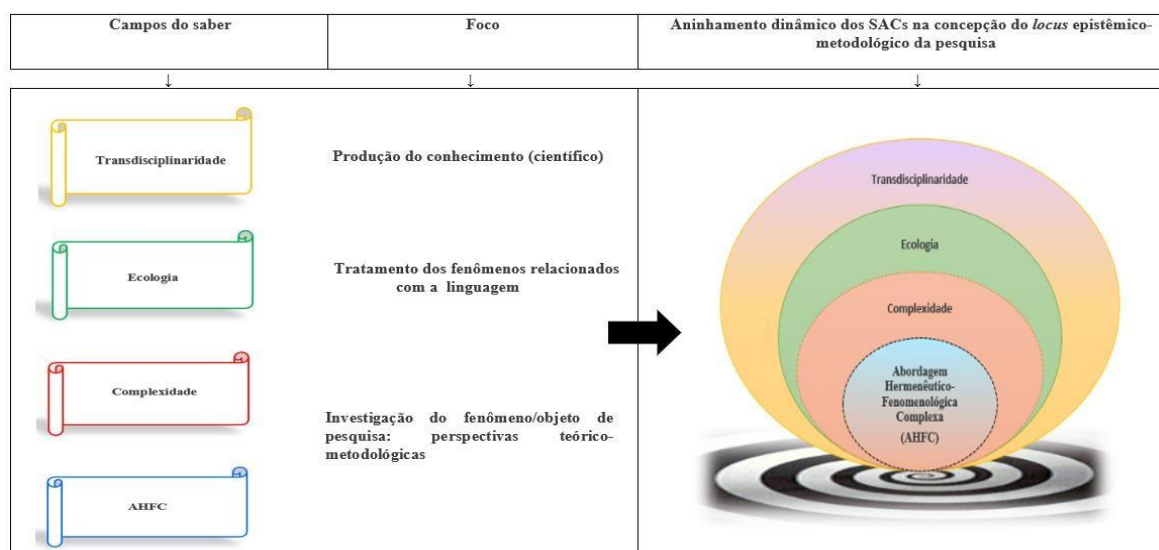
Finalmente, diante do exposto, caracterizo, de forma não exaustiva, o *locus* epistêmico-metodológico em que desenvolvo este trabalho: um TODO emergente a partir da articulação orgânica entre as suas PARTES, correspondentes as quatro macrodimensões do saber até aqui

apresentadas: a Transdisciplinaridade, na perspectiva da produção do conhecimento científico; a Ecologia, quanto ao tratamento conferido ao fenômeno sob investigação, a Complexidade e a AHFC, perspectivas teórico-metodológicas cujos princípios norteiam, igualmente, a descrição e a análise dos dados, assim como a caracterização da natureza do construto identitário fractalizado em questão.

Outrossim, entendo tal organicidade como o movimento complexo característico do aninhamento desses quatro SACs relativos à produção do conhecimento humano, representativos, por sua vez, das condições iniciais a partir das quais observo, sinto, penso, reflito e analiso os dados gerados para, então, discutir e interpretar as imagens produzidas pelo cristal analítico.

A representação sintética dessa inter-relação dinâmica pode ser visualizada na FIGURA 8, a seguir:

Figura 8 - *Locus* epistêmico-metodológico da pesquisa



Fonte: a autora

Fonte do *gif* da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Na referida representação, retrato cada campo do saber, contemplando a miríade de princípios e de pressupostos teóricos e metodológicos em que mergulha o olhar fenomenológico, consciente e intencional do pesquisador, em busca da coerência que convirja seus interesses de pesquisa na direção de uma descoberta cuja natureza desvela-se, sempre, como um contínuo processo de múltiplas emergências analítico-interpretativas, no ensejo de compreender o fenômeno de pesquisa.

Na concepção do *locus* epistêmico-metodológico, a organicidade de tal articulação, simbolizada na imagem pelo sugestivo movimento da curva em espiral, encontra-se subentendida nos *todos* aninhados em outros *todos* dos quatro campos do saber assinalados, direcionando o olhar do observador-pesquisador sobre suas respectivas dimensões: (a) transdisciplinar, com relação à produção do conhecimento científico, contemplando tanto a sua natureza acadêmica e experiencial sobre a racionalidade humana quanto a sua intuição e a sua criatividade; (b) ecológica, acerca do tratamento dos fenômenos relacionados com a linguagem, isto é, com as relações de mútua interdependência entre o Eu-humano e os contextos em que interage e as distintas formas de expressá-las comunicativamente e, finalmente, (c) complexa e (d) hermenêutico-fenomenológica complexa, quanto a maneiras diferenciadas de investigar, desde as dimensões anteriores, o fenômeno em questão.

Neste capítulo, situei o *locus* epistêmico-metodológico de pesquisa, caracterizando sua natureza predominantemente de cunho transdisciplinar, ecológica e complexa. Nesse respectivo marco, saliento, igualmente, aspectos das correntes filosóficas da Fenomenologia e da Hermenêutica por integrarem a AHFC, perspectiva teórico-metodológica de análise e de interpretação dos dados, utilizada com a finalidade de compreender a emergência de aspectos de um perfil identitário de leitor competente.

Na sequência, explicito, mais detalhadamente, outra face do meu cristal analítico, o da constituição identitária do Eu-humano, em especial a sua concepção fractalizada, um dos pilares que fundamentam o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO 3

3 IDENTIDADE

No presente capítulo, abordo mais uma face epistêmica do meu cristal analítico, o construto da identidade⁵⁷ e discuto aspectos pertinentes à sua caracterização no âmbito educacional referente à formação inicial do docente profissional de línguas, perfazendo uma trajetória no *continuum* relacional entre o Eu e o Outro⁵⁸, à luz da abordagem ecotransdisciplinar fenomenológico-complexa.

Para tanto, subdivido este texto em quatro seções. Na primeira, apresento uma breve revisão bibliográfica alusiva à relação entre identidade, leitura e formação docente, em especial, a do professor de línguas segundas/estrangeiras (L2/LE)⁵⁹, contemplando aspectos da sua constituição identitária e da sua relação com a formação leitora. Traço, ainda, um panorama relativo à evolução do construto da identidade, incluindo o estado da arte acerca da sua compreensão complexa como representação fractal. Na segunda seção, discuto o construto do *self*, referindo-me a aspectos da sua relação com o construto da identidade e trato de especificidades entre as noções de *self* e do si-mesmo, assim como da sua concepção complexa. Na terceira seção, trato dos princípios em que fundamento a minha visão do construto da identidade fractalizada e, na quarta, apresento uma síntese da minha concepção de identidade fractalizada.

3.1 Identidade: Reflexões e Refrações

Nesta seção, apresento o que denomino reflexos e refrações do construto da identidade, isto é, uma visão panorâmica do seu entendimento e da sua relação com o construto da leitura no âmbito da formação do docente de línguas e das transformações epistêmico-metodológicas sofridas ao longo do tempo. Para tanto, subdivido esta seção em cinco subseções cujos temas relacionam-se, respectivamente, ao estado da arte de estudos acerca da relação entre identidade,

⁵⁷ Na literatura consultada para este estudo, encontro o termo *identidade* referido tanto em singular quanto em plural. Em consideração aos autores aqui resenhados, mantenho o registro por eles empregado, no entanto, ao longo deste capítulo, discuto essa questão e apresento o meu posicionamento a respeito.

⁵⁸ Ao longo deste trabalho, remeto-me, igualmente, à representação gráfica *Eu↔Outro* para sinalizar a dimensão relacional entre esses dois construtos.

⁵⁹ Neste estudo, não faço distinção entre esses dois conceitos.

leitura e formação docente; a conceituação e as escolhas epistemológicas com relação à noção de identidade do docente em formação, seguido da caracterização da constituição identitária do professor de línguas e da evolução do construto da identidade ao longo do tempo. Finalizo esta seção, apresentando o estado da arte a respeito do construto da identidade fractalizada, sob a ótica da Complexidade.

3.1.1 Identidade, leitura e formação docente: estado da arte

No âmbito da formação docente, o estado da arte relativo às questões identitárias e suas implicações na área da leitura apontam trabalhos como o de Azevedo (2004), acerca da relação entre a formação de leitores e a compreensão da sua correspondente identidade, e o de Eckert-Hoff (2008) que, visando a melhor compreender o docente na condição de sujeito, na sua subjetividade e na sua complexidade, estuda as formações identitárias de professores, suscitadas pela *escritura de si* em narrativas relacionadas com as suas histórias de vida profissional.

Nesse cenário, Benevides (2002) analisa o posicionamento identitário assumido por professores pré-serviço diante da leitura, a partir do relato de suas histórias de vida e da visão que possuem sobre suas experiências pessoais. Os resultados apontam a necessidade de se repensar a formação docente no sentido da atribuição de uma maior relevância ao papel da reflexão crítica sobre esse processo.

Domínguez (2013), por sua vez, investiga as implicações para a formação docente das representações identitárias de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) das redes pública e privada de um estado do sul do Brasil. Os resultados sugerem a influência de variados aspectos na formação identitária do docente profissional, entre eles, as histórias de vida e as motivações pessoais que o conduzem à opção pela atividade docente, as diferenças culturais entre o Eu e o Outro no ensino de E/LE, as agruras da atividade docente e a relativa baixa remuneração da categoria.

Gomes Junior (2015) estuda as identidades metaforizadas de estudantes de língua inglesa do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e da *City University of Hong Kong* por meio da análise das metáforas encontradas em suas histórias de aprendizagem desse idioma. Os resultados de pesquisa apontam que, em ambos os grupos de participantes, a

identidade metaforizada mais frequente envolve caminhos, percursos e jornadas característicos aos da metáfora conceptual⁶⁰ de *viajante*.

Finalmente, Franco (2011), com base na noção de linguagem como um sistema adaptativo complexo, propõe uma abordagem complexa da leitura e do leitor como um dos seus agentes ou subsistemas complexos.

De maneira geral, no que diz respeito à relação entre estudos identitários e perfis de leitor de professores de línguas em formação no Brasil, observo o cenário apontado por Leffa (2016), relativo à insuficiência de pesquisas que auxiliem na compreensão desse fenômeno, em especial no âmbito da formação inicial de professores de E/LE.

Especificamente, com relação à temática apresentada neste trabalho, não encontrei, até o momento em que reviso este texto (fev. 2023), registros de estudos empíricos realizados em âmbito nacional e internacional, o que justifica, entre outros aspectos, a relevância acadêmica do seu desenvolvimento.

A seguir, abordo a questão da identidade do docente em formação por se tratar de elemento pilar na constituição profissional do público-alvo com o qual realizei a pesquisa aqui apresentada.

3.1.2 *Identidade do docente em formação: conceituação e escolhas epistemológicas*

Justifico a escolha do contexto de pesquisa apresentado neste estudo com base nos pressupostos de que “a identidade do professor consiste em um profícuo arcabouço para o estudo e a prática da formação docente.” (OLSEN, 2008a, p. 4), constituindo-se em componente central de uma complexa miríade de fatores que, interligados, intervêm no processo de conformação identitária no âmbito da educação (BERNSTEIN, 2014).

Nesse sentido, penso que investigar aspectos de um perfil identitário emergente de leitor competente de professores de língua em formação (inicial) resulta em uma relevante forma de compreender elementos imprescindíveis para a sua qualificação profissional, pois entendo que tal conhecimento pode traduzir-se como potencial ferramenta epistêmico-metodológica nos processos de desenvolvimento e de otimização de sua competência leitora complexa (LOURENÇO, 2018), contribuindo, conseqüentemente, tanto para uma melhor qualidade de

⁶⁰ Noção referente à dimensão cognitiva dos estudos metafóricos, pautada na correspondência entre metáforas, estruturas e processos mentais habitualmente mobilizados por todo ser humano na conceptualização da realidade, possibilitando-lhe organizar um domínio conceptual (não conhecido) a partir de outro (conhecido), a fim de apreender coerentemente, organizar e compreender distintas percepções, ações e experiências da vida cotidiana, incluídos seus relacionamentos interpessoais (KÖVECSSES, 2010; LAKOFF, 2008; LAKOFF; JOHNSON, 1980).

vida em quaisquer dimensões sociais em que a prática leitora se faça necessária quanto para a sua prática profissional, propriamente dita, à medida que, ao tornar-se mais consciente e cognoscente acerca da sua qualificação profissional, poderá orientar, de maneira mais profícua, o desenvolvimento acadêmico-profissional de seus futuros alunos.

A respeito da noção de identidade do professor, Olsen (2008a) salienta, ainda, outros dois aspectos: a presença de uma teorização abrangentemente dicotômica, na tradição intelectual ocidental, ao longo do século XX e a oscilação da sua significação, contemplando desde a ideia psicanalítica de uma autoimagem do indivíduo, com contornos autônomos, até sua adoção generalizada nas Ciências Sociais, em áreas como a Sociologia e a Antropologia, por exemplo, quando ganha notoriedade o conceito de identidades culturais como processos variados de identificação, caracterizados por meio de categorias linguísticas, étnico-raciais, de gênero, de classe e de nacionalidade, entre outras, conforme abordo mais adiante neste capítulo.

Por essa razão, e em função do reconhecimento de significativas contribuições oriundas de outras distintas áreas do conhecimento, como a Psicologia (Social), a Literatura, a Filosofia, a Arte, as Neurociências e a Linguística, o autor assume, na conformação identitária do ser humano, a variabilidade inerente à relação interdependente entre indivíduo e sociedade, assim como entre todas as dimensões a eles relacionadas, contemplando-a como fluida e dinâmica, pontuando, nesse sentido, a sua relevância no âmbito dos estudos da formação docente.

À figura do professor, Olsen (2008a) atribui, ainda, o tratamento da pessoa na sua integralidade, “[...] dentro e através de contextos sociais, que reconstrói continuamente as visões de si [tanto] em relação ao Outro, [quanto] às características do seu ambiente de trabalho, aos seus propósitos profissionais e às suas culturas de ensinar.” (OLSEN, 2008a, p. 5)⁶¹ e, a meu ver, igualmente, às culturas de aprender (ALMEIDA FILHO, 2013) que possui.

Com base nesses argumentos, o autor (2008b) compreende o desenvolvimento profissional do docente como um *continuum* epistemológico, perfazendo uma trajetória não linear, entre idas e vindas que se entrelaçam constantemente, influenciando-se, desde a sua opção pela carreira, perpassando por sua formação pré-serviço e a sua entrada no mercado de trabalho, até atingir a sua formação continuada, já que, na sua visão, o processo de desenvolvimento docente é marcado pela circularidade: “[...] um professor está sempre colapsando o passado, o presente e o futuro em uma complexa combinação de crenças

⁶¹ No original: “Teacher identity is a useful research frame because it treats teachers as whole persons in and across social contexts who continually reconstruct their views of themselves in relation to others, workplace characteristics, professional purposes, and cultures of teaching.” (OLSEN, 2008a, p. 5).

profissionais, objetivos, memórias e predições enquanto atua em sua prática.” (OLSEN, 2008b, p. 24).⁶²

Em função dessas ponderações, o autor encoraja a que, no âmbito da sua formação, os professores formadores

[...] busquem explicitar maneiras de tornar o construto da identidade do professor [noção entendida pelo autor tanto como produto quanto como processo] mais visível para os professores em pré-serviço, para que esses novos profissionais possam, eles mesmos, aprender a identificar e a ajustar o que (e como) eles aprendem das suas experiências passadas. (OLSEN, 2008b, p. 37)⁶³

Olsen (2008b) afirma, ainda, que a ênfase na identidade do professor como um enquadre analítico de aprendizagem, a partir de uma perspectiva ecológica, direciona a atenção para a formação integral do profissional desde o começo da sua formação inicial, permitindo que professores formadores e em formação, conjuntamente, contemplem, em seu fazer pedagógico, a constante negociação de novas identidades, refletindo acerca de suas implicações para o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento de uma identidade docente, nesses parâmetros, consiste em ação relevante no sentido de promover o comprometimento crítico-reflexivo do professor com a sua prática (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005) e, sobretudo, com a necessidade do investimento (NORTON, 2000, 2016; PEIRCE, 1995) na sua formação humana e profissional, em um processo contínuo de reconfiguração da sua constituição identitária (DE COSTA; NORTON, 2017; WALLER; WETHERS; DE COSTA, 2016). É exatamente a esse propósito social que me filio ao empreender este estudo.

Na esteira do pensamento de Olsen (2008ab), Beauchamp e Thomas (2009) reconhecem a dinamicidade e a mutabilidade como traços característicos da natureza multifacetada do construto da identidade do professor, em cujo bojo existem “[...] subidentidades, mais ou menos centrais para o todo identitário, que devem manter-se em equilíbrio a fim de que conflitos entre elas sejam evitados.” (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009, p. 177).⁶⁴

⁶² No original: “Teacher development is circular even as it is also forward-moving: a teacher is always collapsing the past, present, and future into a complex mélange of professional beliefs, goals, memories, and predictions while enacting practice.” (OLSEN, 2008b, p. 24).

⁶³ No original: “I hope this article encourages teacher educators to find explicit ways to make teacher identity more visible to novice teachers so those new teachers can, themselves, learn to identify and adjust what (and how) they learn from their pasts.” (OLSEN, 2008b, p. 37).

⁶⁴ No original: “Within a teacher’s professional identity are sub-identities, which may be more or less central to the overall identity and must be balanced to avoid conflict across them.” (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009, p. 177).

A seguir, trato de alguns atributos relacionados com a identidade do docente de línguas por considerá-los relevantes no contexto em que se desenvolve a pesquisa aqui relatada.

3.1.3 *Identidade do professor de línguas: caracterização*

No campo da aprendizagem e do ensino de línguas, Pflieger e Barwis (2018) chamam a atenção para o fato de que todo ser humano possui uma identidade linguística, social e cultural em função do seu pertencimento a uma determinada comunidade de fala⁶⁵ e que, ao adentrar a um novo contexto linguístico-cultural (como o da língua espanhola, no caso deste trabalho), sua construção identitária sofre, igualmente, a influência das implicações desse processo.

Os estudos acerca da constituição identitária em sala de aula de segundas línguas iniciam-se, segundo as autoras (2018), no final do século XX, com foco, sobretudo, nas diferenças de estilos de aprendizagem e de personalidade entre os aprendizes, por meio da descrição das motivações que os motivam a aprender um dado idioma (BYRAM, 1990; KRAMSCH, 1984, 1988; THOMAS, 1983).

Com os trabalhos de Norton, joga-se luz sobre as implicações psicossociais das dimensões culturais em contato no cenário de ensino-aprendizagem de L2, centrando-se, em especial, nos processos de negociação identitária realizados pelos estudantes, em razão da ideia de que aprender uma L2 consiste não apenas em mera passagem de uma codificação linguística a outra, mas, principalmente, na “[...]expressão complexa de todo um sistema simbólico de conceituação de uma cultura nacional dominante e de todas as suas variantes; subculturas, contraculturas e manifestações culturais individuais.” (PFLEGER; BARWIS 2018, p. 60).⁶⁶

Dessa forma, há de se reconhecer, da parte do aprendiz de línguas, as suas “experencialidades identitárias” (PFLEGER; BARWIS, 2018, p. 63), como assim assinalam as autoras, isto é, os seus contínuos processos de ressignificação, de (re)organização do entendimento sobre si mesmos, com base na centralidade das suas experiências pessoais e interpessoais e dos saberes produzidos por elas (PIRES, 2015), uma vez que os estudantes de L2 são portadores de identidades múltiplas (BLOCK, 2007) em um espaço comunicativo relacional e identitário (PFLEGER; GARCIADIEGO; TIBURCIO, 2017)⁶⁷, que lhes brinda um

⁶⁵ Noção entendida na área da Sociolinguística como “[...] o lócus da análise do fenômeno lingüístico. Suas fronteiras são definidas por (i) atitudes e valores sociais compartilhados pelos falantes em relação à língua e (ii) regras gramaticais compartilhadas pelo grupo (Labov, 1972).” (SEVERO, 2009, p. 272).

⁶⁶ No original: “Una lengua es siempre, y sobre todo, la expresión compleja de todo un sistema simbólico de conceptualización de una cultura nacional dominante y de todas sus variantes; subculturas, contraculturas y manifestaciones culturales individuales.” (PFLEGER; BARWIS, 2018, p. 60).

⁶⁷ A esse espaço a autora denomina ECRI. Por fugir ao escopo da pesquisa aqui relatada, não me atenho à sua especificação. Para mais informações, ver Pflieger (2017) nas referências.

contato permanente com a diferença e a semelhança, e no qual comprometem-se suas dimensões sociais, psicológicas, afetivas e culturais [...]. (PFLEGER; BARWIS, 2018, p. 61, grifo das autoras).⁶⁸

No âmbito do processo da leitura em L2/LE, Bernstein (2014, p. 110) chama a atenção para as implicações suscitadas pelas interseções entre as práticas pedagógicas de letramento⁶⁹ e de formação identitária na compreensão da complexidade dos “*selves* letrados” de professores, em pré-serviço e em serviço (GOMEZ, 2009; MUCHMORE, 2001)⁷⁰, sinalizando, por um lado, as distintas associações por eles realizadas entre um senso pessoal de *self* como pessoa letrada e uma boa pedagogia⁷¹ no âmbito do letramento e, por outro, a sua responsividade entre os aprendizes, quer dizer, as repercussões nos processos de aprendizagens dos seus alunos, como sugerem as investigações conduzidas por Burnett (2011) e Bernstein (2014).

Com relação à associação entre o construto da identidade de professores e a proficiência⁷² de línguas, sua legitimação é apontada por De Costa e Norton (2017) quando da sua referência à proposta de um arcabouço transdisciplinar, elaborada por estudiosos e investigadores na área da língua(gem), no esforço de apreender a complexidade do campo da Aprendizagem de Segundas Línguas (ASL), o que pode ser derivado, a meu ver, para o âmbito da leitura em razão de essa habilidade consistir em mecanismo de aprendizagem e de comunicação em LE.

Bernstein (2014) fundamenta-se no pressuposto de que a identidade leitora de professores de línguas incorpora distintos pressupostos teóricos e práticas de letramento, assumindo, com Culler (2000, p. 121), a ideia de que “A teoria existe em comunidades de leitores e escritores, como uma prática discursiva, inextricavelmente imbricada com instituições educacionais e culturais.”⁷³. Nessa área, portanto, incluem-se, igualmente, as inter-relações

⁶⁸ No original: “Los estudiantes de una segunda lengua son portadores de ‘identidades múltiples’ (Block 2007) en un espacio comunicativo, relacional e identitario (Pfleger, 2017) que les brinda un contacto permanente con la diferencia y la similitud, y en el cual se comprometen sus dimensiones sociales, psicológicas, afectivas y culturales (García Garrone, 2013: 51).” (PFLEGER; BARWIS, 2018, p. 61, grifo das autoras).

⁶⁹ Aqui entendido no sentido mais amplo do termo, referente a práticas de leitura e de escrita (KLEIMAN, 2008).

⁷⁰ Bernstein (2014) traz à baila o trabalho desses autores a respeito das possíveis influências entre as experiências pessoais de leitura de professores fora do ambiente escolar, a sua prática docente e a sua identidade leitora. Para mais informações, consultar Gomez (2009) e Muchmore (2001) nas referências.

⁷¹ Como no texto de Bernstein (2014) não há menção ao significado da expressão *boa pedagogia*, entendo essa noção como a de práticas pedagógicas significativas (AUSUBEL, 1963) para o aprendiz.

⁷² Sem adentrar questões de natureza avaliativa, haja vista o foco deste estudo recair sobre o construto da identidade fractalizada, entendo a noção de *proficiência*, em conformidade com o pensamento de Scaramucci (2000), em seu sentido mais amplo, englobando tanto a sua dimensão não técnica quanto técnica.

⁷³ No original: “Theory exists in communities of readers and writers, as a discursive practice, inextricably entangled with educational and cultural institutions.” (CULLER, 2000, p. 121).

entre a identidade leitora de professores de L2 e as suas práticas em sala de aula, em função do seu papel primordial na constituição do TODO da sua identidade profissional docente, uma das expressões fractais do seu *self* complexo, conforme explicito mais adiante.

Finalmente, Beauchamp e Thomas (2009) alertam para a ideia de uma certa inconsistência terminológica relacionada à noção de identidade presente, *grosso modo*, na literatura especializada. Segundo os autores, ainda que termos como *desenvolvimento*, *formação*, *construção*, *criação*, *fazer* e *arquitetura* identitários consistam em referências comumente encontradas, sua opção recai sobre a expressão *moldagem* da identidade, reconhecendo o papel do *self* e a influência das forças externas na sua constituição, como a representada pela formação profissional do indivíduo, tal como constata Olsen (2008b). Penso, no entanto, que todas essas possibilidades de referenciar o processo identitário refletem aspectos relacionados com processos de *configuração* e de *reconfiguração* identitárias, noção que assumo com relação à conformação de identidade fractalizada e que discuto na [subseção 3.4.1](#) deste capítulo.

A seguir, traço uma panorâmica da evolução do construto da identidade a fim de pontuara minha compreensão acerca da sua condição complexa de fractalidade.

3.1.4 Identidade: construto em constante transformação

Sabe-se que a noção de identidade passou, ao longo da história, por um amplo processo de mudanças estruturais que, ao romperem com paradigmas tradicionais, deslocaram a sua concepção de uma perspectiva, originalmente, cêntrica e fixadora, ao seu entendimento como entidade fluida e dinâmica (HALL, 2003). Sob o ponto de vista sociohistórico e cultural, o autor destaca três visões distintas de identidade: a do sujeito do Iluminismo; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

A primeira, refere-se à identidade de um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.” (HALL, 2003, p. 10). Nesse contexto, a configuração identitária do *sujeito do Iluminismo* mostra-se como reflexo de um Eu indiviso, homogêneo e estável, uma vez que consiste em sua essência inata e imutável ao longo de toda a vida.

A concepção do *sujeito sociológico*, segundo Hall (2003, p. 11), origina-se de crescentes mudanças do mundo moderno e da tomada de consciência de que o núcleo interior, homogêneo, do sujeito não era autônomo nem autossuficiente. Portanto, a identidade se desloca do interior de um Eu-indiviso para o exterior de um Eu-múltiplo, ocupando uma posição intermediária

entre um mundo pessoal e outro público, refratando-se por meio de relações alteritárias, isto é, de suas inter-relações com o Outro e da mediação de valores, de sentidos e de símbolos pertencentes a contextos socioculturais compartilhados.

De acordo com Hall (2003, p. 12), é nessa fase que se percebe o processo de fragmentação do sujeito, “[...] composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e mal resolvidas.” e a consequente projeção da sua identidade cultural, representada por processos de identificação mais provisórios, variáveis e, igualmente, problematizadores.

Esse mesmo processo de fragmentação dá origem a uma terceira concepção de identidade, a do *sujeito pós-moderno*, cuja característica marcante é a de ser, uma “celebração móvel” (HALL, 2003, p. 13), por encontrar-se em constante processo de formação e de transformação segundo as formas de representação ou de interpelação dos sistemas culturais nos quais se inserem os indivíduos, o que os leva a assumirem variadas e distintas identidades. Segundo o autor, a mobilidade do sujeito pós-moderno, facilitada e promovida pelo fenômeno da globalização (WOODWARD, 2000), imprime um caráter aberto às identidades, resultando em novas articulações identitárias, na sua pluralidade e na sua fragmentação inevitáveis.

Especialmente em razão do processo de globalização, Woodward (2000) e Monte Mór (2014) alertam para fatores correlatos à noção de fragmentação da identidade do sujeito pós-moderno, tais como suas crises de identidade e as tensões na percepção entre convergências (identificação) e diversidades (diferença) culturais, aguçadas, por exemplo, pela utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS).

Um elemento relevante nesse cenário, conforme postula Woodward (2000), consiste na construção de sentidos das identidades, incluídas suas divergências, em sistemas simbólicos manifestados na língua(gem) por meio de representações que compreendem classificações, rotulações e/ou indexações, uma vez que as mudanças nelas ocorridas, em função de demandas sociais, acarretam, conseqüentemente, transformações nas configurações identitárias a elas atreladas, como no caso das correspondentes a de leitor competente, tema que abordo no próximo capítulo desta tese.

Finalmente, em meio a tantas articulações de variáveis pertinentes ao construto da identidade, Norton (2000), a meu ver, propõe, desde uma perspectiva heurística e ecologizada, uma visão mais abrangente, contemplando-a como a maneira de entender as relações de cada indivíduo com o meio, segundo coordenadas de espaço e de tempo pretérito, presente e futuro, e o modo como essas relações se (re)constroem no decurso da sua vida.

Diante do exposto, entendo que, na era do pós-estruturalismo e da pós-modernidade (BAXTER, 2016; HALL, 1992), a conformação identitária do ser humano reafirma as ideias de multiplicidade, de mutabilidade e de lugar de disputas ideológicas e de poder, ao perfazer contextos temporais e espaciais (BARKHUIZEN, 2016; BAXTER, 2016; DARVIN; NORTON, 2015), caracterizando-se, marcadamente, por um processo de refração cada vez mais intenso, como resposta à própria celeridade das mudanças ocasionadas pela globalização, que lhe demandam maior mobilidade e fluidez na exigência por novas e constantes (re)adaptações a contextos de vida cada vez mais complexos.

Nesse sentido, penso que os processos identitários, em realidade, fractalizam-se, em um movimento de resposta do ser humano, por meio da manifestação de seu *self* complexo (MERCER, 2011a, 2011b), a todo um cenário global e local continuamente cambiante que lhe impõe a necessidade vital de pulverizar-se em múltiplos e transitórios *selves* (BÜTZ, 1992; ROBERTS, 2000) sem, no entanto, perder-se de si mesmo.

Por essa razão, na próxima subseção, atendo-me à resenha de estudos que tratam da noção de fractalização relacionada com aspectos do ser humano, entre eles, o da sua constituição identitária.

3.1.5 Identidade fractalizada: estado da arte

Na área das Ciências Humanas, o estado da arte a respeito da noção de identidade fractalizada aponta o trabalho de Abraham (1993, p. 53), que elenca sete autores de obras pioneiras associadas à perspectiva fractal no âmbito dos estudos culturais, nas últimas décadas do século XX. Na sua visão, esses trabalhos representam os primeiros passos em direção a uma renovação crítica, a uma mudança de paradigma tanto com referência à visão fractal da mente humana quanto ao campo social da informação.

Entre esses autores, saliento a sua referência a três por, de certa forma, guardarem relação com atributos da conformação fractal do ser humano e da própria metodologia de investigação concebidos no estudo que aqui apresento. São eles: (a) *Um Manifesto pelos Cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista no século XX tardio*, de Donna J. Haraway (1985), pela longa lista de “[...] identidades fraturadas – *self*/outro, corpo/mente, cultura/natureza, macho/fêmea etc. [...]” que levam, segundo o autor, “[...] à desconstrução de todos os binarismos e à reconstrução de autoimagens (e categorias científicas) como identidades

fractalizadas.” (ABRAHAM, 1993, p. 54)⁷⁴; (b) *Fractais não lançam sombras*, de Will McWhinney (1990), trabalho pioneiro na aplicação explícita de conceitos fractais à psique humana, por meio do tratamento fractal da fronteira entre o bem e o mal, e o livro *Conexões Parciais*, de Marilyn Strathern (1992), em que “[...] o conceito fractal de autossimilaridade através de escalas é extensivamente aplicado à complexidade e à quantidade de materiais antropológicos: dados culturais, gravações etnográficas etc. [...]” (ABRAHAM, 1993, p. 54).⁷⁵

Ainda na área dos estudos socioculturais e literários, assinalo o trabalho de Voicu (2014) acerca da identidade fractal na ficção de Jean Rhys, pseudônimo da romancista dominiquesa Ella Gwendolen Rees Williams (1890-1979). Situadas, como afirma a autora (2014, p. 225), “entre a perspectiva caótica pós-moderna de Benítez Rojo [1996] e a visão rizomática moderna de Edouard Glissant [2005]”⁷⁶, suas análises concebem noções de imagens fractais da identidade, ou de fractalidade identitária ou de fractalidade cultural, como emergentes de uma geometria fractal de um *self* híbrido.

O modelo de fractalidade identitária proposto pela autora estabelece-se sobre

o princípio de que a memória e a cognição da identidade cultural são estruturas fractalizadas de grupos dentro de outros grupos... dentro de outros grupos. [...] [Assim,] o processo de (re)construção identitária pode ser visto como um sistema complexo. Em outras palavras, **o self é construído através da emergência de muitos outros selves; cada um desses selves interage com os demais, influenciando e sendo influenciado por eles.** (VOICU, 2014, p. 225, grifo nosso)⁷⁷

Em seu paradigma interpretativo, Voicu (2014, p. 226) introduz o conceito de identidade fractalizada como “[...] um holograma identitário cujas partes, quando quebradas ou destruídas, preservam, **identicamente**, os traços do todo.” (grifo da autora)⁷⁸. Na análise da obra da romancista em questão, Voicu (2014, p. 226) afirma que a perspectiva fractal “[...] restaura a

⁷⁴ No original: “[...] a long list of fractured identities: self/other, mind/body, culture/nature, male/female, etc. [...]”. “[...] leads the way to a fractal method [...] for the deconstruction of all binaries, and the reconstruction of self-images (and scientific categories) as fractal identities.” (ABRAHAM, 1993, p. 54).

⁷⁵ No original: “In this recent book, the fractal concept of fractal similarity across scales is extensively applied to the complexity and quantity of anthropological materials: cultural data, ethnographic recordings, etc. [...]”. (ABRAHAM, 1993, p. 54).

⁷⁶ No original: “Situated between Benítez-Rojo’s chaotic postmodern perspective and Edouard Glissant’s modern rhizomic one [...]” (VOICU, 2014, p. 225).

⁷⁷ No original: “[...] on the principle that memory and cognition of the cultural identity are fractally structured in clusters within clusters... within clusters. [...] how this process of identity (re)construction can be viewed as a complex system. In other words, the self is constructed through the emergence of several other selves interacts with the others, influencing and being influenced by them.”. (VOICU, 2014, p. 225).

⁷⁸ No original: “I also introduce the concept of fractal identity, an identitarian hologram whose parts, when broken or destroyed, **identically** preserve the features as a whole.” (VOICU, 2014, p. 226, grifo da autora).

relação entre o EU e o Outro; a dimensão fractal do *self* integra a presença de um *continuum* fluido, o ego não é mais o indivíduo, mas um emaranhado de relações identitárias.”⁷⁹

Dessa forma, a autora sugere a substituição da noção de *identidades fragmentadas* pela de *identidades fractalizadas*, em função da remissão à noção de identidades emergentes como construções isoladas do *self* do indivíduo. A concepção de Voicu (2014) compartilha com o pensamento de Wenger (1998) a noção de que a identidade não se apresenta como única tampouco fragmentada, reconhecendo sua origem a partir da interseção de muitas e diversas relações, mantidas na experiência de ser, cada indivíduo, uma pessoa ao mesmo tempo única e múltipla.

A partir dessa compreensão, a autora defende a ideia de que o senso do TODO identitário advém das interinfluências exercidas pelas identidades fractalizadas. Em função do seu atributo da autossemelhança, esse TODO identitário mantém todos os traços dos seus componentes, isto é, das suas PARTES. Dessa forma, Voicu (2014) atribui uma concepção caleidoscópica à noção de identidade fractalizada, referindo-a como o processo permanente de emergência e de reconstrução identitárias.

No Brasil, mais especificamente, na esfera da LA, destaco o trabalho de Resende (2009), de SADE (2009) e de Paiva (2009, 2011) a respeito da adoção da noção de identidade fractalizada nos estudos de língua(gem), em especial, no âmbito da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020), reconhecendo a intrínseca interface entre os construtos da identidade e da aquisição de línguas (RESENDE, 2009).

Resende (2009) desenvolve o conceito de identidade fractalizada⁸⁰ apoiada em princípios da Teoria do Caos (STEWART, 1991), entre eles, as propriedades fractais da autossemelhança e da recursividade, considerando-a um “[...] sistema caótico o qual interage com o mundo social, a fim de criar o paradoxo do indivíduo, que é único e social ao mesmo tempo.” (RESENDE, 2009, p. 110).

A autora propõe, igualmente, dois atributos para essas identidades: (a) a emergência de múltiplos “eus”, limitados pelo corpo, seu “fechamento biológico” (SADE, 2009, p. 84), e por sua inserção social em distintos contextos (familiar, profissional, acadêmico, religioso, cultural, entre outros) e (b) a noção de inteiração do TODO identitário a partir das interações entre os seus múltiplos “eus”, com base na ideia de que “[...] as experiências vividas pelo indivíduo ao

⁷⁹ No original: “[...] the fractal perspective on Jean Rhys’s characters restored the link between *I* and *Other*; the fractal dimension of the self integrates the presence of a fluid continuum, the ego no longer being an individual, but a knot of identitarian relations.” (VOICU, 2014, p. 226).

⁸⁰ Em sua tese de doutorado, Sade (2009, p. 83) afirma que o termo *identidades fractalizadas* fora proposto por sua orientadora, Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, durante sessão de orientação.

longo da sua trajetória de vida são únicas a ele.” (SADE, 2009a, p. 38). Em outras palavras, a unicidade do ser se dá exatamente porque é socialmente construído (RESENDE, 2009b).

Assim, a integração desses diversos “eus” em uma única narrativa de vida resulta na identidade social de cada indivíduo que, por sua vez, é constantemente refeita a cada experiência vivida, levando, conseqüentemente, à reconstrução do seu todo identitário, isto é, à inteiração do seu “eu” (GIDDENS, 1999).

Desse modo, como afirma Paiva (2009, p. 7), cada fase da vida do ser humano, marcada por coordenadas têmporo-espaciais que lhe são peculiares, faz emergir, por vezes de formas imprevisíveis, “distribuições identitárias, ou fractais”, conferindo ao SAC da sua identidade fractalizada um caráter dinâmico e caótico.

Resende (2009b, p. 122) associa, ainda, a ideia dos múltiplos “eus” sociais do indivíduo a dos seus múltiplos *selves* emergentes em função dos “[...] diferentes contextos sociais, dos distintos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos em seus encontros sociais e dos discursos apresentados pelas diversas instituições sociais no decurso da sua vida.”. Com base no pensamento de Giddens (1999), a autora admite essa emergência como resultado das “infinitas possibilidades de fragmentações [subdivisões] internas”, dado às inúmeras afiliações sociodiscursivas que o indivíduo pode assumir.

Outro estudo que apresenta a emergência identitária na formação de professores de línguas, à luz da Complexidade, é o elaborado por Vetromille-Castro e Duarte (2018). Nele, os autores investigam, por meio da análise de interações em um *blog* educacional, o processo de constituição identitária de professores de Licenciatura de Letras, com habilitação em língua inglesa, em diferentes períodos da sua formação. Os resultados da pesquisa sugerem que as identidades constituídas em cada semestre acadêmico são marcadas pela dinamicidade em razão de estarem em constante interação com diversos elementos e fatores relacionados tanto com a vida de cada indivíduo, em particular, quanto com a do grupo em que se inseria cada um deles.

Como é possível observar no estado da arte aqui apresentado, a noção de *self* consiste em significativo elemento correlato ao construto da identidade. Portanto, na próxima seção, apresento e discuto esse tema em função do seu caráter relevante à natureza fractal do fenômeno sobre o qual me debruço neste trabalho.

3.2 *Self* e identidade docente: uma ecologia conceitual

Nesta seção, viso a delinear aspectos atinentes à concepção de *self* e da sua relação com a de identidade docente, referenciados na fortuna crítica pesquisada para este estudo. Por isso, organizo seu conteúdo em duas subseções que tratam, respectivamente, do estado da arte acerca da relação ecológica entre esse construto e as noções de *self*, assim como das especificidades identitárias entre o *self* e a ideia do si-mesmo.

3.2.1 *Self: ecologia conceitual*

Nesta subseção, apresento aspectos que caracterizam a ecologia conceitual da noção de *self* no âmbito da formação docente, em especial, da constituição identitária do docente de línguas, por meio do estado da arte realizada para o desenvolvimento deste estudo.

Fundamento-me, sobretudo, na observação da presença recorrente da ideia de *self* em distintos entendimentos da noção de identidade, assim como nas suas diversas formas de manifestação, a fim de aportar os pressupostos teórico-analíticos que embasam a noção de identidade fractalizada, tal como a concebo.⁸¹

Entre os trabalhos consultados, destaco a revisão realizada por Beijaard, Meijer e Verloop (2004)⁸², referente à identidade profissional docente, circunscrita ao período 1988-2000, momento em que, de acordo com os autores, esse construto emerge como área de investigação científica. Seus estudos apontam que a noção de *self* é compreendida como a de *sujeito implícito* (KERBY, 1991; VOLKMANN; ANDERSON, 1998), inseparável das histórias de vida do ser humano, uma vez que a conformação desse construto estabelecer-se-ia por intermédio de narrativas pessoais, orais e/ou escritas, baseadas em experiências vividas (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

A esse respeito, os autores (2004), apoiados nos trabalhos de Connelly e Clandinin (1999), entendem que a compreensão da prática [docente] em termos de narrativas não se encontra alijada do desenvolvimento do *self* nem da identidade do sujeito⁸³ e que a *ideia da autorreflexividade* (KORTHAGEN, 2001; NIAS, 1989) consiste em elemento-chave associado

⁸¹ Pese à pletera de definições, de conceitualizações, de formas de mensuração e de delineamento de termos correlatos à noção de *self*, em especial, nas áreas da psicologia e da ASL (MERCER, 2011b), a sua discussão foge ao objetivo deste trabalho.

⁸² Atenho-me tão somente à exposição dos resultados da pesquisa realizada pelos autores por guardarem relação com o fenômeno sob investigação na pesquisa aqui relatada. Para mais informações, consultar Beijaard, Meijer e Verloop (2003) nas referências.

⁸³ Na literatura consultada, os termos *sujeito* e *indivíduo* ora são tomados como equivalentes, ora entendidos separadamente. No entanto, para os autores referenciados nesta seção, ambas as noções são equivalentes.

a essa noção, visto que, por meio dela, os “[...] professores (em formação) relacionam as suas experiências ao seu próprio conhecimento e sentimentos, desejando e sendo capazes de integrar o que é socialmente relevante às imagens de si como professores.” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 114).⁸⁴

Os autores sublinham, ainda, a visão de Dillabough (1999), para quem a emergência do *self* ocorre a partir de complexas e significativas interações sociais estabelecidas entre seus pares e outros profissionais, pensamento consoante ao de Roberts (2000), que se refere à relação da identidade profissional de professores com a noção de *múltiplos selves*, identificada como as distintas vozes do discurso, atinentes aos âmbitos pessoal, profissional e institucional que os envolvem.

Já os próprios Beijaard, Meijer e Verloop (2004, p.108), por sua vez, operam com a noção de *self* como “[...] representação organizada de nossas teorias, atitudes e crenças sobre nós mesmos.”⁸⁵, desvelando a dialética intersubjetiva existente entre o Eu e o Outro, pois, para este, o mundo do *self* pode parecer subjetivo e hipotético, enquanto, para aquele, que o experiencia, é percebido como uma realidade objetiva, absoluta.

A irrefutabilidade da relação entre as noções de *self*, de identidade e de aportes das psicociências é defendida por Rose (1998), para quem a Psicologia consiste em “[...] um modo de tornar visíveis e inteligíveis certos traços das pessoas, suas condutas e as suas relações entre si.” (ROSE, 1998, p. 10-11)⁸⁶. Dessa forma, na sua concepção, o *self* caracteriza-se por ser coerente, individualizado, intencional, o *locus* do pensamento, o beneficiário de uma biografia única, pois,

Como tais *selves*, nós possuímos uma identidade, constitutiva da nossa mais profunda realidade, que consiste no repositório da nossa herança familiar e de nossas experiências particulares como indivíduos, que anima nossos pensamentos, nossas atitudes e crenças, além de nossos valores. (ROSE, 1998, p. 3-4)⁸⁷

⁸⁴ No original: “Through self-reflection, (student) teachers relate experiences to their own knowledge and feelings, and are willing and able to integrate what is socially relevant into their images of themselves as teachers.” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 114).

⁸⁵ No original: “Our concept of self can be defined as an organized representation of our theories, attitudes, and beliefs about ourselves.” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 108).

⁸⁶ No original: “Psychology [...] is a way of making visible and intelligible certain features of persons, their conducts, and their relations with one another.” (ROSE, 1998, p. 10-11).

⁸⁷ No original: “As such selves we possessed an identity, which constituted our deepest, most profound reality, which was the repository of our family heritage and our particular experience as individuals, which animated our thoughts, attitudes, beliefs, and values.” (ROSE, 1998, p. 3-4).

Finalmente, a visão de Zembylas (2003, p. 112) alinha-se ao pensamento fundante da dupla dimensionalidade, indivíduo↔sociedade, no processo de conformação identitária do ser humano, ao entender que esse enfoque

consiste no que mais sabemos das nossas relações conosco mesmo, com os outros e com o mundo e, frequentemente, daquilo sobre o que menos somos capazes de falar. A identidade fundamenta-se em múltiplas formas de saber-se, sendo o conhecimento experiencial e afetivo, não raras vezes, um desafio.⁸⁸

Com base nos pressupostos apresentados, assumo, como elemento pilar da natureza do fenômeno da identidade fractalizada, a intrínseca inter-relação entre as dimensões pessoal/individual (Eu-indiviso) e social (Eu-múltiplo), sintetizada na representação do *self*, concomitantemente refletido e refratado nas distintas expressões identitárias que dele, em última instância, replicam-se, como explícito mais adiante, neste texto.

A seguir, problematizo a noção de *self*, a partir de concepções do *si-mesmo*, em função da sua associação com a ideia de inteireza do ser humano, isto é, o saber-se como Eu-indiviso e reconhecer-se como tal no Eu-múltiplo que, igualmente, habita-nos e nos constitui.

Por essa razão, na próxima subseção, explícito a inter-relação entre as noções de indivisibilidade e de multiplicidade que caracterizam a natureza do *self* sob a ótica da abordagem ecotransdisciplinar fenomenológico-complexa.

3.2.2 O *si-mesmo* e o *self*: especificidades identitárias

No âmbito das Ciências Humanas, em especial da Psicologia Social, a questão da *identidade*, pensada a partir da noção do *si-mesmo*, ocupa posição central nas reflexões epistemológicas no sentido de que se sabe que sua constituição é concomitantemente pessoal, por estar “situada” em um indivíduo, e social, à medida que os processos concernentes à sua formação são sociais (DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

De acordo com esses autores (2014), os estudos seminais empreendidos pelo psicólogo e filósofo norte-americano William James (1842-1910)⁸⁹ atribuem à noção do *si-mesmo* dois elementos básicos: um *eu cognoscente*, capaz de perceber, de ter emoções, de mobilizar

⁸⁸ No original: “Identity consists of what we know best about our relations to self, others, and the world, yet it is often constituted by the things we are least able to talk about. Identity is grounded in multiple ways of knowing, with affective and direct experiential knowledge often being paramount.” (ZEMBYLAS, 2003, p. 112).

⁸⁹ O estudioso escreveu um tratado intitulado **The Principles of Psychology** (1890), obra em que aborda questões como hábito, atenção, fluxo de pensamento e *self*. Sem diferenciar conceitualmente noções de *self*, de *eu* e de *ego*, o autor considera o eu como o nome de uma posição, isto é, uma perspectiva individual a partir da qual o mundo é medido em distâncias. Para mais informações, consultar: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/historia-da-psicologia/william-james>. Acesso em: 02 dez. 2020.

lembranças e de elaborar projetos, e um *mim (me)*, correspondente a um *si-mesmo empírico*, constituído, por sua vez, por três outros elementos: o *mim (me) material*, relacionado ao que se possui, como o corpo, por exemplo; o *mim (me) social*, referente ao reconhecimento social, à reputação, e o *mim (me) espiritual*, associado à consciência de nossas atividades, capacidades, emoções, sentimentos, desejos e vontades.

A distinção realizada pelo estudioso é aprofundada por Mead (1863-1931), para quem o si-mesmo apresenta dois aspectos inter-relacionados: o relativo ao *eu*, mais pessoal, correspondente ao seu aspecto criador, responsivo às atitudes dos outros interiorizadas pelo indivíduo, e o do *mim (me)*, um conjunto organizado dos julgamentos dos outros assumido pelo si-mesmo, isto é, um componente sociológico, constituído a partir da interiorização de papéis sociais, uma vez que “[...] o si-mesmo de alguém desenvolve-se a partir dos julgamentos que os outros fazem dele, no interior de um contexto social em que ele e os outros interagem.” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 19).

Essa configuração estende-se à relação entre o indivíduo e a sociedade, desenhando-se “a partir das tensões entre si-mesmo e outrem” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 21). Ademais, de acordo com esses autores (2014, p. 21), a perspectiva do si-mesmo desenvolvida por Mead (1863-1931) caracteriza-se por sua natureza processual, já que, emergindo do passado, “[...] da interação com os outros, tem uma função no presente que é o ajustamento a uma situação dada e é poder de transformação no futuro, na medida em que deste ajustamento surge a novidade.”

Ainda sob esse mesmo viés de pensamento, a articulação, a organização e a síntese dos aspectos pessoais e sociais da identidade humana podem ser atribuídas e articuladas por processos de diferenciação e de identificação. Assim, os traços de ordem social, que caracterizam as identidades sociais de todo indivíduo, salientam a sua pertença a grupos ou a categorias, traduzindo a sua identificação (percepção de semelhança) com quem ocupa posições sociais semelhantes às suas.

Já os atributos de ordem pessoal denotam as especificidades do ser humano, sua idiosincrasia (percepção de diferença) em relação aos membros de outros grupos ou categorias, além da sua autopercepção como um indivíduo idêntico a si mesmo no tempo e no espaço, traço que igualmente o especifica e o singulariza em relação ao Outro, condição que constitui sua identidade individual (DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

Com base nesse postulado, entende-se a premissa da “[...] permanência do si-mesmo, [d]a concepção relativamente estável e durável que cada indivíduo deveria ter de si mesmo e

[das] descrições do indivíduo que desempenha muitos papéis para públicos diferentes.” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 24-25).

Dessa conjuntura existencial, resulta, então, a ideia da sua pluralidade, expressa por intermédio do registro, em plural, do termo *identidade*, cabendo-lhe a “[...] cada agente social, seja individual ou coletivo, atualizar, mobilizar ou produzir identidades em função do contexto” em que interage (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 25).

Diante do exposto nessas duas últimas subseções, observo, à luz do pensamento complexo, indícios do processo de fractalização identitária, haja vista ambas as configurações do *self* apresentadas por James (1842-1910) e por Mead (1863-1931) basearem-se na concepção de seu aspecto múltiplo, de um Eu-humano cujo *self* complexo se replica, capaz de subjetificar-se e de objetificar-se, continuamente, a depender das suas complexas e significativas interações sociais (DILLABOUGH, 1999).

Portanto, o *self*, um TODO cognoscente, coerente e emergente, responsável pelas imagens de si do ser humano (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), fractaliza-se em múltiplos *selves* (ROBERTS, 2000), reorganizando-se e readaptando-se, a meu ver, como sistemas complexos que são, a fim de ajustar-se às distintas situações vivenciadas no decurso da vida e de transformar-se, em resposta ao novo (DESCHAMPS; MOLINER, 2014) que se lhe impõe, em função do seu potencial estado de caoticidade.

O processo de fractalização, assim pensado na dimensão do indivíduo, estende-se às suas interações em sociedade (DESCHAMPS; MOLINER, 2014), por meio das relações alteritárias com o Outro, complexificando-as em razão das associações que se desvelam cada mais embricadas entre o homem, a natureza e os artefatos culturais socialmente compartilhados, como as instituições que organizam o viver em sociedade, e as formas do pensar(-se) e do expressar(-se) por meio da língua(gem), responsável por simbolizar todas essas manifestações.

Em síntese, os distintos postulados associados à noção de *self* e às especificidades que marcam a sua inter-relação com a constituição identitária do ser humano subjazem, a meu ver, o seu entendimento como um construto complexo, tema que abordo na sequência.

3.3 Eu-humano e seu *self* complexo

Nesta seção, abordo a noção complexa de *self*, base constitutiva da noção de identidade fractalizada que apresento neste estudo, concebendo-o como uma manifestação do TODO do Eu-humano, SAC emergente das inter-relações contínuas entre suas PARTES, representadas por outros dois SACs aninhados e em tensão dinâmica, o do Eu-indivíduo e o do Eu-sujeito. A

seguir, explícito, em duas subseções, a compreensão da sua concepção a partir de pressupostos de Dittrich e Leopardi (2015), de Mercer (2011a, 2011b) e de Morin (1998, 2003).

3.3.1 O SAC do *Eu-humano*

Entendo a noção de *Ser Humano* (com letras iniciais maiúsculas) como um construto complexo que contempla uma miríade de conceitos e de características, tratados pelas mais diversas áreas do conhecimento. Já a expressão *ser humano* (registrada com letras minúsculas) é por mim concebida como equivalente à noção do *Eu-humano*, representação do homem com a sua corporeidade e com todas as suas particularidades individuais e sociais.

Considero, ainda, como uma das suas formas de representação, a concepção complexa do seu *self* (MERCER, 2011a, 2011b): um SAC emergente a partir das inter-relações estabelecidas entre os seus diversos subsistemas, relativos às suas dimensões individual e social (MORIN, 1998, 2003), aqui entendidas, respectivamente, como as dimensões referentes a do *Eu-indivíduo* e a do *Eu-sujeito*.

Com relação às noções de *indivíduo* e de *sujeito*, cabe ressaltar que o seu entendimento diverge, conforme sejam a área do saber e a perspectiva teórica com as quais são tratadas. Ainda que para Morin (1998, 2003) esses dois conceitos sejam equivalentes, baseio a minha concepção na sua proposta de fundamentação científica do conhecimento sobre o indivíduo/sujeito a partir do que o autor entende consistir na noção *bio-lógica* (MORIN, 1998), não como uma concepção atrelada ao sentido estrito das disciplinas biológicas, mas a correspondente à lógica mesma do ser vivente.

Uma lógica que se caracteriza como *auto-eco-organizativa*, regendo um organismo vivo, autônomo, capaz de autorreparar-se e de autorregenerar-se incessantemente, em resposta aos estímulos do meio no qual se encontra, segundo o princípio complexo da *organização recursiva*: “uma organização [cíclica] na qual os efeitos e os produtos são necessários para a sua própria causalidade e a sua própria produção.” (MORIN, 1998 p. 70). A meu ver, tal manifestação remete, em função dessa recursividade, à caracterização processual da fractalização de um SAC.

A ideia de relativa condição de autonomia do sistema auto-organizador que caracteriza a noção de sujeito complexo (MORIN, 1998, 2003) consiste em seu caráter dependente, de essência informativa, com relação ao mundo circundante, visto que “[...] o ser vivo extrai informação do mundo exterior a fim de organizar seu comportamento.” (MORIN, 1998, p. 70), seja esse meio ambiente caracterizado biológica, social ou culturalmente.

Por essa razão, a autonomia do ser humano somente é possível em termos relacionais e relativos, pois sua existência se estabelece a partir de uma dependência original com relação à uma cultura, à uma língua, a um saber. No marco epistêmico-metodológico em que me fundamento, entendo que essa ideia delinea o aspecto ecológico que caracteriza o SAC da identidade fractalizada, em razão da sensibilidade dos sistemas complexos às suas condições iniciais (cf. [subseção 2.3.1](#)).

De acordo com o autor (1998), nessa relação indivíduo/sujeito↔mundo é preciso, então, reconhecer a relevância do papel da cognição humana em todos os processos da sua organização biológica. Indispensável à vida, a dimensão cognitiva consiste em ponte necessária entre os mundos interior e exterior do ser vivo, sem a qual não se pode chegar à noção de indivíduo/sujeito, em sua concepção de totalidade, aqui representada pelo SAC do Eu-humano. Dessa forma, filio-me à noção bio-lógica da constituição do ser humano e assumo, com Morin (1998) e com Moraes (2021), a perspectiva auto-hetero-eco-organizativa da sua configuração identitária, em cujo *self* complexo (MERCER, 2011a, 2011b) desvela-se a unidualidade que estrutura a base da sua natureza constitutiva.

Em meio à multidimensionalidade que caracteriza a gênese do Eu-humano complexo (MORAES, 2021), entendo que a sua natureza unidual contempla, no âmbito mais genérico sugerido pela metáfora de *luz e sombra* (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2010) distintas dualidades referenciais, tais como as do bem e do mal, da razão e da emoção, do egoísmo e da generosidade, todas contempladas desde a perspectiva transdisciplinar da complementaridade com relação à gênese da natureza humana.

Nesse contexto, compreendo as suas dualidades constitutivas não como traços dicotômicos e, necessariamente, antagônicos, mas como atributos axiológicos que se interligam, completando-se no âmbito da visão do Eu-humano desde a perspectiva da lógica ternária, isto é, da sua auto-hetero-eco constituição, que rege a integralidade da sua formação pessoal, social, cultural e política, por exemplo.

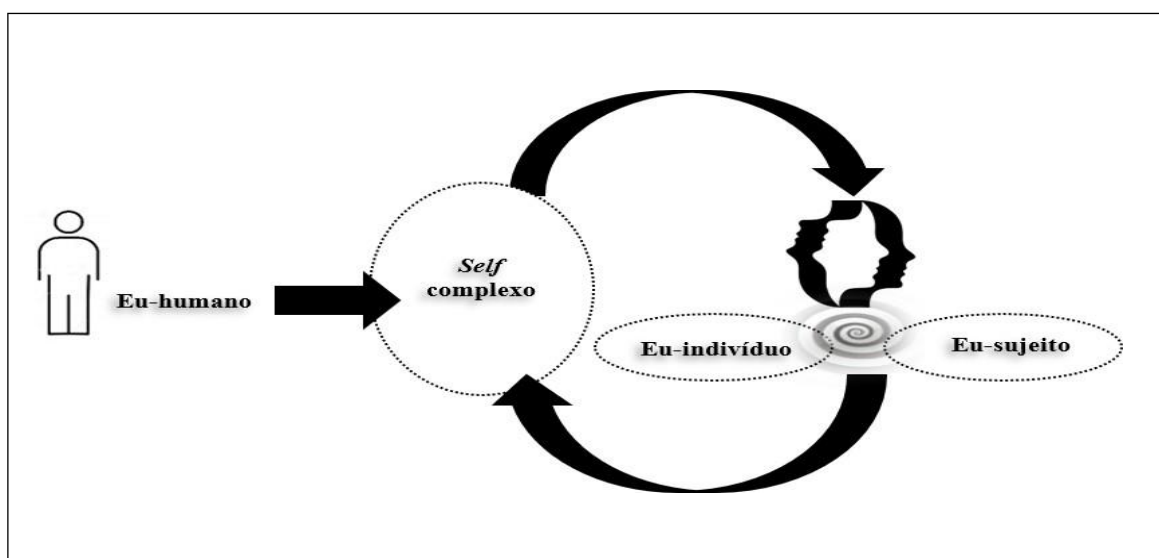
Dessa forma, neste trabalho, concebo como macrodualidade constitutiva da natureza do Eu-humano, tanto a dimensão correspondente a do seu Eu-indivíduo, contemplando suas esferas bio-fisio-psicocognitivas, afetivas e espirituais, caracterizadas, sobretudo, por seus atributos intrapessoais, quanto a dimensão do seu Eu-sujeito, emergente das suas ações, relativamente autônomas, nas múltiplas manifestações contextuais dos círculos sociais nos quais estabelece suas relações alteritárias, como os pertinentes aos seus ambientes familiar, acadêmico e profissional, entre outros.

Ainda na esteira do pensamento de Morin (1998), concebo, portanto, a interdependência inexorável entre essas duas dimensões, que se complementam para referir-se a uma mesma realidade (MORIN, 2003), qual seja, a do Eu-humano em sua integralidade e de suas variadas manifestações no mundo, tais como a da sua conformação identitária fractalizada, condição existencial do homem da qual resulta o entendimento do ser *uno* e ao mesmo tempo *dual*, com relação a distintos aspectos da sua natureza.

Concebo, outrossim, que essa identidade fractalizada constitui-se e é constituída, simultaneamente, por meio da língua(gem), elaborada e processada por intermédio dos mecanismos cognitivos, psicocognitivos e metacognitivos imanentes à ontogênese de todo ser humano e que se reconfiguram constantemente.

Com base no exposto, ilustro, a seguir, a conformação do SAC do Eu-humano tal como a entendo neste trabalho.

Figura 9 - SAC do Eu-humano



Fonte: a autora

Fonte da silhueta humana: <https://pt.dreamstime.com/silhueta-de-um-homem-e-uma-mulher-%C3%ADcone-contorno-casal-s-%C3%ADmbolo-artigos-casamento-%C3%ADcones-rom%C3%A2nticos-rom%C3%A2ntico-isolado-em-fundo-image202817214>. Acesso em: 8 nov. 2022.

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Fonte das silhuetas de rosto: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/face-120611470>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Na representação acima, contemplo o *self* complexo como uma forma de manifestação fractalizada do SAC do Eu-humano, um TODO emergente a partir das inter-relações entre as suas PARTES: o SAC do Eu-indivíduo, relacionado com o mundo interior do ser humano, com

as suas propriedades bio-físio-psicológicas, afetivas e (meta)cognitivas, e o SAC do Eu-sujeito, associado ao mundo exterior, às relações sociais estabelecidas, referentes, portanto, a questões culturais, históricas, políticas, entre outras.

A representação metafórica de *luz e sombra* referente à sua unidualidade constitutiva encontra-se simbolizada, respectivamente, por meio do jogo entre as cores branca e preta, em posições de fundo e de plano que se alternam. Assim, o SAC do Eu-indivíduo, na configuração preta no fundo branco articula-se organicamente com o SAC do Eu-sujeito, cuja forma branca, em primeiro plano, sobrepõe-se ao fundo preto e vice-versa. Sugiro a organicidade desse movimento atinente aos dois SACs tanto por meio da porosidade das suas fronteiras, ideia registrada por intermédio das linhas pontilhadas, quanto da curva em espiral entre ambos.

Entendo, ainda, que tal configuração permite que os referidos SACs se aninhem dinamicamente, influenciando-se constante e mutuamente, em resposta aos estímulos, respectivamente, internos e externos aos quais se encontram expostos, imprimindo ao *self* complexo fluidez e mutabilidade constantes.

A seguir, explicito as características do construto do *self* complexo, assim como dos seus reflexos e de suas refrações na conformação da identidade fractalizada.

3.3.2 *Self* complexo: base nocional da identidade fractalizada

Circunscrita à perspectiva da Complexidade, Mercer (2011b) defende a ideia do *self* como um sistema dinâmico complexo, que emerge a partir da sua interconexão “com os contextos em que vivemos, com as pessoas que encontramos e com as quais interagimos.” (MERCER, 2011b, p. 57)⁹⁰. Multifacetado, esse sistema ocupa, segundo a autora, um lugar central na vida do ser humano, guiando o seu comportamento à medida que este experencia sua vida diária e seus encontros interpessoais.

Os seus pressupostos alinham-se à visão de um *self* responsável pela coerência do Ser, tal como defende o postulado de Rose (1998) (cf. subseção 3.2.1), desenvolvendo-se, continuamente, ao longo da vida, auxiliando o Eu-humano a “[...] conectar-se e a interpretar suas experiências passadas e a definir metas futuras.” (MERCER, 2011b, p. 57).⁹¹

Por essa razão, o *self* encontra-se no centro da psicologia humana (BÜTZ, 1992), enlaçando crenças, sentimentos, pensamentos, volições e estratégias de ação, sendo, por isso,

⁹⁰ No original: “It is interconnected with the contexts in which we live and the people we meet and interact with.” (MERCER, 2011b, p. 57).

⁹¹ No original: “It provides us with coherence in our lives helping us to connect and interpret our past experiences and set future goals.” (MERCER, 2011b, p. 57).

de extrema relevância para o processo de aprendizagem como um todo e, em particular, o de línguas.

A esse respeito, Mercer (2011b) salienta que o senso de *self* do aprendiz exerce papel preponderante na condução de seus comportamentos e de suas abordagens de aprendizagem, uma vez que promove inter-relações entre suas crenças, motivações, respostas afetivas, sua competência autorregulatória⁹² e a utilização de estratégias, o que, de certa forma, resgata, a meu ver, a ideia do *sujeito implícito* (KERBY, 1991; VOLKMANN; ANDERSON, 1998) como um eixo a partir do qual organizam-se e articulam-se as histórias de vida do Eu-humano.

Ainda segundo Mercer (2011b), um dos aspectos psicológicos pilares do *self* consiste na noção de *autoconceito* do Eu-humano, isto é, tudo aquilo que ele acredita e sente sobre si mesmo, princípio que integra tanto a sua dimensão cognitiva quanto afetiva, podendo remeter, igualmente, a níveis macro e microcontextuais de sua vida.

Entendo que a integração psicocognitiva remete à ideia de autorreflexividade com relação à formação identitária docente, entendida como processos de incorporação articulada das vivências sociais que se desvelam significativas ao seu próprio repertório cognitivo-afetivo acumulado ao longo da vida, compondo, assim, suas experiências pessoais e seus autoconceitos como professor-aprendiz em processo de formação.

Dessa forma, no âmbito da formação profissional do professor, esses níveis contextuais contemplam, respectivamente, o ambiente escolar, as influências exercidas pelos agentes envolvidos, tais como colegas de trabalho, alunos e suas famílias, coordenadores, diretores, entre outros, e as suas próprias experiências como aprendiz ao longo de toda a sua vida acadêmica (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009).

Alinho-me, portanto, à concepção de autoconceito proposta por Mercer (2011b) como a de um construto maleável, adaptativo, dinamicamente estável e contextualizado, razões que caracterizam a sua natureza marcadamente interconectada.

A autora (2011b) assinala que domínios de significativo valor pessoal costumam apresentar maior impacto sobre todo o sistema do *self* do Eu-humano, consistindo na condição responsável pela ocorrência de possíveis mudanças, à medida que o Eu-humano vive novas experiências, realiza distintas interações interpessoais, desenvolve novas percepções e reflete sobre sua vida.

⁹² Penso que a noção de *bom leitor*, um dos construtos constitutivos do enquadramento teórico deste estudo, pode ser contemplada no que Mercer (2011b) aponta como competência no processo autorregulatório de aprendizagem do aprendiz de línguas, uma vez que esse fenômeno se traduz em atividade metacognitiva, natureza da ação reflexiva, de caráter avaliativo.

Assim, sob a ótica complexa, o SAC do autoconceito pode apresentar concomitância entre tendências estáveis de comportamento, já que representa traços da personalidade humana, assim como manifestações dinâmicas, em virtude de relacionar-se com fatores contextuais, seja em nível micro, referente à ecologia de cada indivíduo/sujeito, seja em nível macro, representado pelos contextos histórico, político, institucional e social, em seu caráter mais abrangente (MERCER, 2011b).

Ainda segundo a autora, essa ocorrência verifica-se, igualmente, no âmbito da formação acadêmica, quando o *self* existente do aprendiz (do professor-aprendiz) interage com novas experiências de aprendizagem, por meio de distintos processos meta-psicocognitivos, tais como as ações de comparar, de mediar, de avaliar e de refletir, para, então, ajustar-se, adaptar-se e desenvolver-se, possivelmente, de forma caótica, nem sempre previsível.

Entendo que tal cenário complexo caracteriza a noção de autonomia relativa (KLEIMAN, 2006; MORIN, 1998, 2003) da sua agência, visto que

Juntos, esses processos indicam que o *self* não é somente reativo e sujeito a influências unidimensionais ou a fatores externos, mas que também é um agente ativo em seu processo de autoconstrução. Na formação do autoconceito, nem os processos externos nem os internos possuem primazia um sobre o outro, é a complexa interação de ambos que conduz ao desenvolvimento emergente do *self*. (MERCER, 2011b, p. 70)⁹³

Finalmente, ao apropriar-me dos pressupostos teóricos que caracterizam a noção do *self* complexo e das suas implicações (MERCER, 2011a, 2011b), assumo a sua concepção como SAC emergente a partir de uma rede de múltiplos outros subsistemas complexos, historicamente situados e ecologicamente interconectados.

Um SAC cuja evolução dinâmica condiciona-se a forças de atração provenientes das inter-relações entre estímulos internos e externos ao próprio SAC, provocando a emergência de mudanças em seu comportamento à medida que o *self* complexo desenvolve sua trajetória de (re)adaptação e de auto-organização no decurso das suas vivências experienciadas.

Todos esses processos imprimem uma caracterização única, singular⁹⁴ e, ao mesmo tempo, eminentemente plural à natureza da expressão do Ser em cada Eu-humano, assim como

⁹³ No original: “Together these processes indicate that the self is not just reactive and subject to the unidimensional influence of external factors but is also an active agent in self construction. In self-concept formation, neither external nor internal processes necessarily have primacy over the other, but it is the complex interaction of both that lead to the emergent development of self.” (MERCER, 2011b, p. 70).

⁹⁴ Compartilho com Silva (2019, p.172) a noção de *singularidade* como “produto da história das condições sociais e materiais do homem, a forma como ele se relaciona com a natureza e com os outros homens.”, o que lhes confere traços distintivos entre si, tornando-os seres únicos no âmbito da ontogênese humana.

às suas distintas manifestações na vida e no mundo. É nesse sentido que entendo a configuração fractalizada da expressão da sua identidade.

Por essa razão, explicito, a seguir, o processo de fractalização do *self* complexo.

3.3.2.1 Fractalização do self complexo: bases conceituais

A ideia da fractalização como processo de conformação do *self* apresenta registros no campo dos estudos da Psicologia Analítica desde os anos finais do século passado. Nesse âmbito, Bütz (1992), utilizando-se de um arcabouço teórico construído à luz da Teoria do Caos (cf. subseção 2.3.1), discute o ciclo da vida, tomando como princípio a noção de *self transitório* do ser humano, a partir da ideia junguiana do *self* como elemento central da personalidade, ponto-chave da interação psíquica entre opostos, isto é, entre polos caracterizados como funções superiores e inferiores do psiquismo⁹⁵, sugerindo a noção de um TODO coerente, que se move a um estado de equilíbrio correspondente ao centro da consciência humana.

O autor evidencia influências de leis da Física na formulação teórica de Jung (1969), em especial, de princípios que alicerçam a Teoria do Caos, relacionados com os sistemas complexos, tais como a sua geometria fractal, os seus estados de equilíbrio dinâmico (primeira e segunda leis da Termodinâmica)⁹⁶ e de caoticidade (imprevisibilidade do seu comportamento), além da sua abertura a forças de atração que podem provocar pontos de bifurcação (pontos críticos), suscitando processos de (re)adaptação e de auto-organização do sistema, o que pode implicar mudanças significativas em sua trajetória evolutiva.

Assim, na visão de Bütz (1992), a concepção junguiana do *self* possibilita pensar-se na existência de *selves* transitórios, expressões fractais do TODO coerente do *self* do ser humano, que se manifestam em momentos distintos de suas vidas, sejam estes críticos ou mais serenos. Sensíveis, esses *selves* entram em estado caótico quando o “[...] indivíduo é confrontado com

⁹⁵ Bütz (1992) explica que a tipologia utilizada por Jung (1969) se refere aos traços, respectivamente, dominantes (superiores) e menos dominantes (inferiores) da personalidade humana. Assim, por exemplo, se uma pessoa é extrovertida (função superior), a introversão passa a configurar-se como uma função inferior.

⁹⁶ Em termos gerais, a Termodinâmica é o ramo da Física que estuda o comportamento de fenômenos e de sistemas complexos, em escala macrocópica, em dadas condições de temperatura, de volume e de pressão, buscando explicações para as trocas de calor e as transformações de energia que viabilizam algum tipo de trabalho. A sua primeira lei refere-se à conservação de energia, e a segunda diz respeito à grandeza física da entropia, isto é, do grau de “desordem” ou de “aleatoriedade” desses sistemas, por meio da mensuração dos seus estados termodinâmicos. Informações extraídas de:

https://www.if.ufrgs.br/~dschulz/web/leis_termodinamica.htm e

<https://brasilescola.uol.com.br/fisica/termodinamica.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

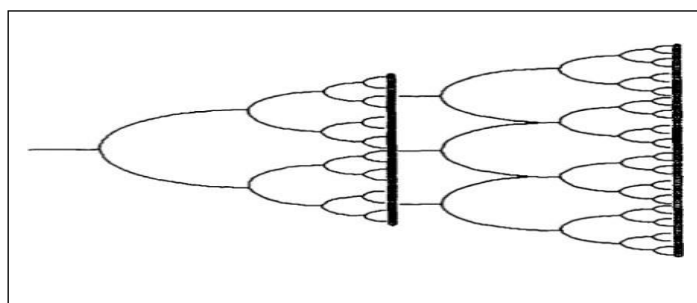
um novo material que o seu sistema psíquico é incapaz de integrar aos mecanismos mentais correntes.” (BÜTZ, 1992, p. 1058)⁹⁷ que já possui.

Bütz (1992) acrescenta que, entre os períodos caóticos, há momentos de ordem, de certa estabilidade, referente à manifestação de um *self* transitório, até que, novamente, o Eu-humano encontre outros materiais com os quais seu sistema psíquico não consiga lidar.

Nessas fases particulares da vida, o *self* transitório até então prevalente torna-se “obsoleto” e tem de readaptar-se às novas demandas do meio em que se encontra o Eu-humano, sejam essas exigências materiais, profissionais, culturais e/ou políticas, por exemplo, assim como às suas idiossincrasias, fazendo emergirem novas expressões fractalizadas de si, que perfarão o ciclo evolutivo do sistema psíquico humano, ao longo da vida, de maneira constante e contínua, por meio da manifestação de formas cada vez mais complexas e adaptativas.

A trajetória evolutiva dos *selves* transitórios, os quais considero PARTES do TODO do *self* complexo do Eu-humano, pode ser representada pelos movimentos sugeridos na FIGURA 10, a seguir, na qual padrões estáveis de comportamento (simbolizados pelas linhas retas horizontais) e padrões caóticos (retratados pelas curvas emergentes nos momentos de bifurcação) se alternam de acordo com a sua sensibilidade às influências originárias da ecologia de cada ser humano, caracterizando, de modo geral, o desenvolvimento do ciclo da vida.

Figura 10 - Trajetória evolutiva dos selves transitórios



Fonte: Bütz (1992, p. 1054), com base em Briggs e Peat (1989, p. 58-61), Coveney e Highfield, (1990, p. 211) e Gleick (1987, p. 74-75)

Na referida imagem, as linhas verticais, mais espessas e escuras representam uma estrutura denominada *torus*, um atrator caótico de forte intensidade, que, a meu ver, pode ser interpretado como representativo dos momentos de crise mais profunda, suscetíveis a qualquer

⁹⁷ No original: “I argued (Biitz, 1992) that chaos is encountered and experienced when an individual is confronted with novel material the psychic system is unable to integrate with current mental mechanisms.” (BÜTZ, 1992, p. 1058).

ser humano no decorrer da vida, responsáveis por transformações e consequentes reconfigurações de seus *selves* transitórios.

Vale ressaltar que a noção de *crise* aqui concebida denota momentos de transformação na trajetória evolutiva do SAC, condição correspondente à vivência do *limite do caos* (PAIVA, 2005), na qual sua imaginação e sua criatividade, em função dos atributos complexos de readaptação e de auto-organização, são colocadas à prova para que esse sistema continue evoluindo.

Entendo que a proposta de Jung (1969) a respeito do *self* desvela, portanto, um TODO responsável pela coerência interna do Eu-humano que emerge a partir das interações entre as suas PARTES, os *selves* transitórios, seus fractais, que, além de possuírem a essência desse TODO, em virtude de fazerem parte da mesma estrutura psíquica do ser humano, atribuindo-lhe a noção de si ao longo de toda a sua vida, apresentam, igualmente, suas particularidades, haja vista estarem sempre presentes nas mais distintas formas de manifestação do Eu-humano, transformando-se à cada nova experiência vivida no mundo e nas suas mais diversas relações com o Outro.

Na esteira da perspectiva transdisciplinar que caracteriza o *locus* epistêmico-metodológico de pesquisa (cf. Cap. 2), aproprio-me do postulado de Bütz (1992) e dialogo com Bakhtin (2011, 2016), tratando de tecer uma analogia entre as respectivas noções dos *selves* transitórios, da polifonia romanesca e dos fractais identitários, por meio da articulação complexa entre saberes oriundos da psicologia, da literatura e dos estudos linguísticos.

Assim, no âmbito literário do qual o termo se origina, Bezerra (2007, p. 194-195) caracteriza a noção de *polifonia* pela

convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma **multiplicidade de vozes** e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e **consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo.** (grifo nosso)⁹⁸

A partir do explicitado pelo autor (2007), entendo que os *selves* transitórios equivalem-se às múltiplas vozes que convivem interativamente dentro do Eu-humano, representando um “universo de sujeitos isônomos, [...], um mundo de consciências individuais [...]” (BEZERRA,

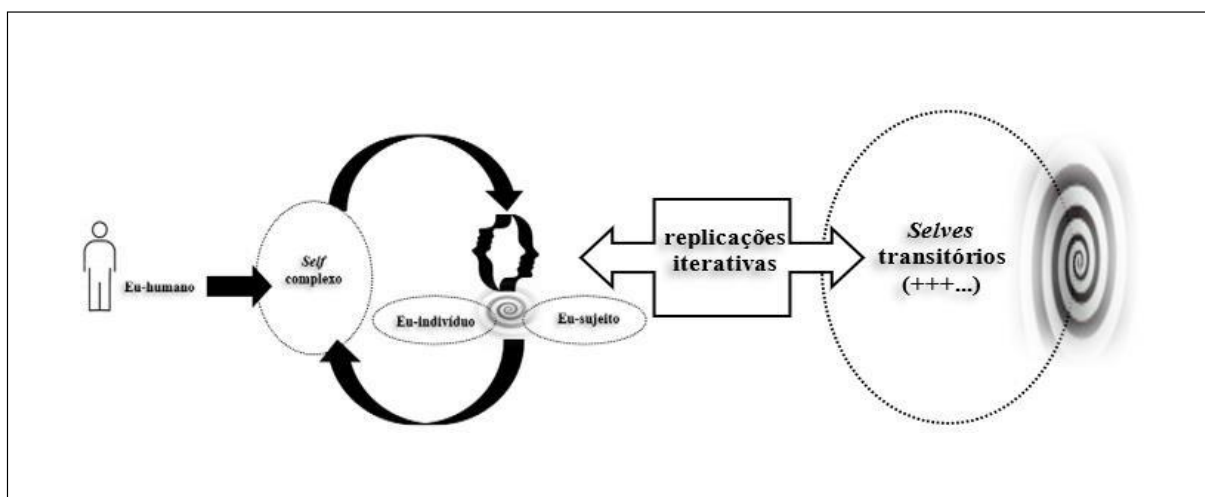
⁹⁸ Cabe ressaltar que o termo *polifonia*, empregado por Bakhtin (2011, 2016), insere-se, originalmente, em seus estudos crítico-literários acerca da obra do escritor russo Fiador Dostoiévski (1821-1881).

2007, p. 195), possuindo, cada qual, assim como as personagens de Dostoiévski⁹⁹, a marca identitária de um Eu-humano que lhes é comum.

Portanto, à luz da abordagem complexa, penso que é possível reconhecer, uma vez mais, traços do processo de fractalização na conformação identitária do ser humano, uma vez que o TODO de um determinado universo, constituído pelo *self* complexo do Eu-humano, marcado pela relação inexorável de sua natureza unidual (Eu-indivíduo↔Eu-sujeito), encontra-se representado na noção de consciências únicas e equipolentes, isto é, nas inúmeras vozes que o constituem, sempre em relações dialógicas.

Essas vozes, por sua vez, podem ser entendidas como seus *selves* transitórios, as PARTES peculiares desse TODO complexo, expressando-se por meio de seus FracIds, tal como ilustro na FIGURA 11, a seguir.

Figura 11 - Fractalização do *Self* complexo



Fonte: a autora

Fonte da silhueta humana: <https://pt.dreamstime.com/silhueta-de-um-homem-e-uma-mulher-%C3%ADcone-contorno-casal-s%C3%ADmbolo-artigos-casamento-%C3%ADcones-rom%C3%A2nticos-rom%C3%A2ntico-isolado-em-fundo-image202817214>. Acesso em: 8 nov. 2022.

Fonte das silhuetas de rosto: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/face-120611470>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Fonte do gif da curva em espiral: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

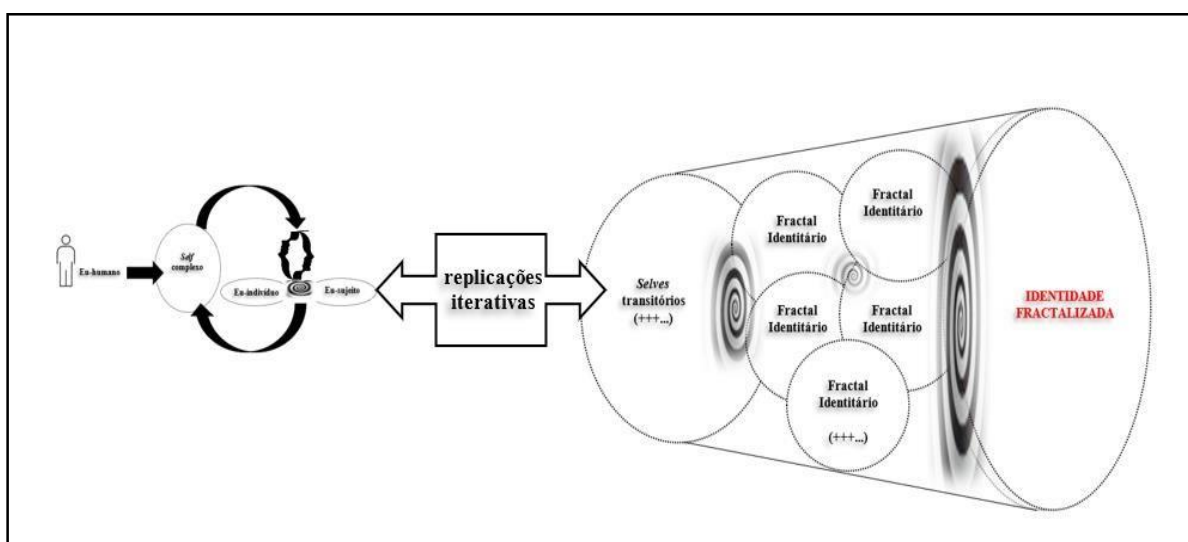
Diante do exposto, entendo que o TODO do *self* complexo do Eu-humano emerge das inter-relações entre as suas PARTES, isto é, dos seus inúmeros *selves* transitórios, replicados iterativamente a partir dos estímulos suscitados pelas múltiplas manifestações contextualizadas

⁹⁹ Na referência à análise crítica da obra do escritor russo Fiódor Dostóiévski (1821-1881) realizada por Mikhail Bakhtin (1895-1975).

pela dimensão unidual do Eu-indivíduo e do Eu-sujeito, vivenciadas pelo Eu-humano no decurso do seu desenvolvimento (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; BÜTZ, 1992; MERCER, 2011a, 2011b), caracterização simbolizada, na FIGURA 11, pelo conjunto dos signos gráficos de (+) e as reticências dentro dos parênteses.

Dessa forma, concebo que o TODO da conformação identitária do Eu-humano, quer dizer, a sua identidade fractalizada, emerge das inter-relações dialógicas entre os seus FracIds que, em movimentos espiralados, indicativos da sua natureza retroativa e recursiva complexa, reconfiguram-se, ininterruptamente, marcados por comportamentos estáveis e caóticos ao longo da sua trajetória evolutiva, conforme represento na FIGURA 12, a seguir.

Figura 12 - Fractalização identitária



Fonte: a autora

Fonte da silhueta humana: <https://pt.dreamstime.com/silhueta-de-um-homem-e-uma-mulher-%C3%ADcone-contorno-casal-s%C3%ADmbolo-artigos-casamento-%C3%ADcones-rom%C3%A2nticos-rom%C3%A2ntico-isolado-em-fundo-image202817214>. Acesso em: 8 nov. 2022.

Fonte das silhuetas de rosto: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/face-120611470>. Acesso em: 15 nov. 2022.

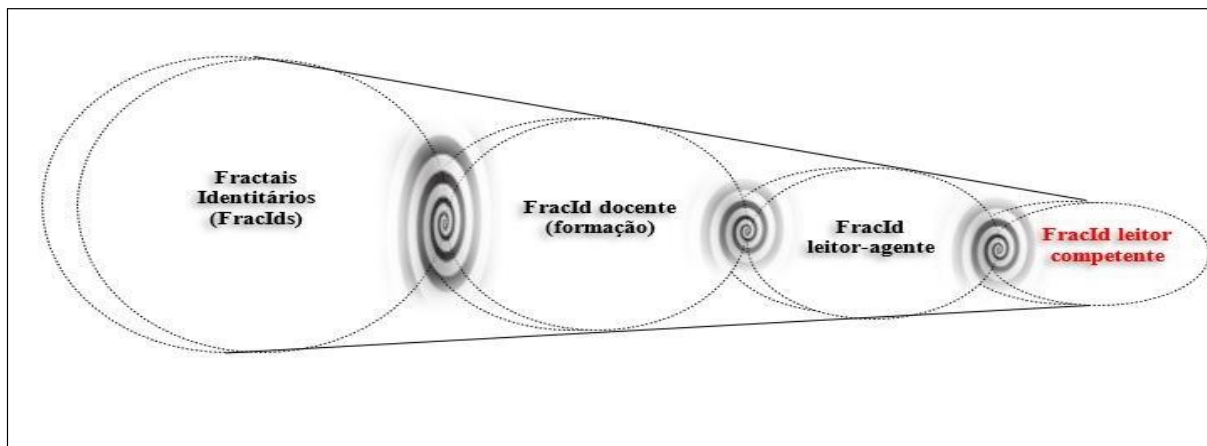
Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Entre os seus FracIds, saliento a possibilidade do seu contínuo processo escalonado de fractalização, em resposta aos estímulos recebidos, originando as suas respectivas formações identitárias no âmbito acadêmico-profissional, que contemplam, por exemplo, as suas opções de profissionalização na vida. Entre elas, no caso do estudo aqui apresentado, destaco a de docente de línguas em formação (E/LE), SAC que, uma vez mais, fractaliza-se em uma nova dimensão, a do docente de línguas-leitor-agente (em formação), o qual, ao replicar-se diante dos estímulos provenientes do contexto de pesquisa, origina mais uma dimensão da expressão

identitária fractalizada do Eu-humano das participantes, a de leitor competente, conforme represento na FIGURA 13.

Figura 13 - Identidade leitora fractalizada



Fonte: a autora

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

A meu ver, o processo de fractalização que assim se desvela traz à luz a aparente contradição do Ser Humano: a de ser único e singular, sendo, ao mesmo tempo plural. No entanto, a contradição se desfaz quando, sob as óticas hermenêutica e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, compreende-se que singularidade e pluralidade consistem, verdadeiramente, em dimensões que se complementam, compondo um Ser de natureza caleidoscópica visto que desvela um comportamento fractalizado. É por essa razão que, para Bütz (1992), esse *self* uno parece existir para sempre mutável.

Desse modo, defendo o princípio seminal de que o processo de fractalização que caracteriza o desenvolvimento do Eu-humano, em sua unidualidade constitutiva, tal como apontada pelos autores referenciados nesta seção, designa, igualmente, possíveis formas da sua expressão no mundo, entre elas, a da sua configuração identitária fractalizada, tema de que trato, mais especificamente, na sequência.

3.4 Identidade fractalizada: princípios norteadores

Nesta seção, apresento os princípios teóricos em que me fundamento para pensar o construto da identidade fractalizada, tal como a defendo nesta tese. Para tanto, aproprio-me de cinco pressupostos norteadores da questão da conformação identitária humana, elencados por Morin (1998, 2003).

O primeiro refere-se ao que o autor denomina *princípio logístico* da identidade, isto é, à noção egocêntrica traduzida no “[...] ato de ocupação de um espaço que se torna centro do [seu] mundo.” (MORIN, 2003, p. 120). Assim, por exemplo, no enunciado *Eu sou eu*, o primeiro “eu” (grande EU), concebido no presente estudo como o Eu-humano, consiste no ato de ocupação do espaço egocêntrico, instaurando, a meu ver, o seu lugar de expressão, enquanto o segundo “eu”, aqui entendido como representação do *continuum* na relação entre o Eu-indivíduo e o Eu-sujeito, implica a objetivação do ser ocupante desse espaço, o que, em língua portuguesa, pode ser igualmente interpretado por meio do pronome “mim”.

Dessa forma,

Eu sou eu é o princípio que permite estabelecer, a um só tempo, a diferença entre o “EU” (subjetivo) e o “eu” (sujeito objetivado), e sua indissolúvel identidade. [...] Ou seja, a identidade do sujeito comporta um princípio de **distinção**, de **diferenciação** e de **reunificação**. Esse princípio bastante complexo é absolutamente indispensável, pois permite qualquer tratamento objetivo de si mesmo. (MORIN, 2003, p. 120, grifo nosso).

Morin (1998, 2003) aponta que, no princípio logístico da identidade, abarca-se a referência concomitante de um duplo processo de referenciação: o relacionado com o “si mesmo” (autorreferência) e o que remete ao mundo exterior a si (exo-referência), explicitada pelo autor por meio da distinção entre o “eu” e o “não-eu”, assim como entre o “eu” e os outros “eus”, no primeiro caso, e entre o “EU” e os outros “EUs”, no segundo, atribuindo a noção de unidade subjetiva/objetiva ao enunciado seminal de identidade do ser humano, *Eu sou eu*.

O segundo pressuposto remete a uma certa invariância essencial do Eu-humano¹⁰⁰. Pese as modificações que vivencia o seu Eu-indivíduo, associadas às transformações de aspectos bio-fisiológicos pelas quais passa todo organismo vivo ao longo da vida, o Eu-sujeito reconhece-se sempre como imanente ao mesmo Eu-humano, pois é capaz de autorreferenciar-se nas distintas fases da vida.

À dialética entre o Eu-indivíduo e o Eu-sujeito, o autor atribui a ideia de *consciência* como “emergência reflexiva, que permite o retorno da mente a si mesma, em circuito.” (MORIN, 2003, p. 126), em um processo que se realiza por meio da língua(gem), instrumento de expressão e de objetivação do Eu-indivíduo em relação ao Eu-sujeito e vice-versa.

¹⁰⁰ Nesta seção, remeto-me à distinção epistêmica que assumo neste estudo, referente à conformação do Eu-humano e explicitada na [subseção 3.3.1](#) deste capítulo, uma vez que, conforme afirmo anteriormente, Morin (1998, 2003) não distingue as noções de indivíduo nem de sujeito.

Assim, torna-se possível perceber a clara indissociabilidade entre as ideias relacionadas à consciência de si e os respectivos processos de autorreferenciação e de reflexão, pois “É na consciência onde nos objetivamos a nós mesmos para ressubjetivarmo-nos em um ciclo recursivo incessante.” (MORIN, 1998, p. 80-81).¹⁰¹

O terceiro e o quarto princípios encontram-se irremediavelmente implicados, são eles o da exclusão e o da inclusão, pois, enquanto o primeiro refere-se à unicidade do Eu-humano uma vez que é único para cada ser, isto é, que “[...] ninguém pode dizê-lo em meu lugar.” (MORIN, 2003, p. 120), o princípio da inclusão significa a inscrição de um *nós* no meu Eu-humano, bem como a inclusão do meu *Eu* em um *nós*: assim, é possível “[...] introduzir, em minha subjetividade e minhas finalidades, [...] meus parentes, meus filhos, minha família, minha pátria” (MORIN, 2003, p. 122).

Nesse contexto, o autor (2003) salienta o caráter dialógico ostentado, em si, pelo Eu-humano como fator que o possibilita comunicar-se com o Outro. Dessa forma, “[...] O princípio de comunicação está, pois, incluído no princípio de identidade [...]” (MORIN, 2003, p. 123).

Por último, Morin (2003) destaca o pressuposto da relevância do caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, responsável pela tessitura da própria vida social, uma vez que,

Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão. [...] Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, **todo sujeito não é apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão.** [...] É preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. [...] suas ambivalências, suas contradições não podem ser pensadas nem sua centralidade e sua insuficiência, seu sentido e sua insignificância, seu caráter de tudo e nada a um só tempo. **Precisamos, portanto, de uma concepção complexa do sujeito.** (MORIN, 2003, p. 127-128, grifo nosso)

O autor (1998, p. 84), portanto, defende a ideia da necessidade de “[...] uma reconstrução conceitual em cadeia para que se possa conceber a ideia de sujeito.”¹⁰² (Eu- humano), isto é, que se contemplem a organização bio-lógica do indivíduo e a sua dimensão cognitiva perpassando os princípios que norteiam a sua formação identitária, sem a qual não é possível “[...] enraizar o conceito de sujeito de maneira empírica, lógica, como fenômeno.” ((MORIN, 1998, p. 84).¹⁰³

¹⁰¹ No original: “Es en la conciencia donde nos objetivamos a nosotros mismos para re-subjetivarnos en un bucle recursivo incesante.” (MORIN, 1998, p. 80-81).

¹⁰² No original: “Digo, para concluir, que debemos hacer toda una reconstrucción conceptual en cadena para concebir la idea de sujeto.” (MORIN, 1998, p. 84).

¹⁰³ No original: “[...] no llegaremos a enraizar el concepto de sujeto de manera empírica, lógica como fenómeno.” (MORIN, 1998, p. 84).

Para tanto, o autor conclama o que denomina *pensamento complexo*, capaz de unir conceitos excludentes entre si, desglosados e catalogados em compartimentos fechados, enfim, um pensamento que permita “[...] pensar as ambivalências, as incertezas e as insuficiências que há nesse conceito, reconhecendo, ao mesmo tempo seu caráter central e periférico [...]” (MORIN, 1998, p. 85).¹⁰⁴

Assim compreendido, o ser humano torna-se foco de uma hermenêutica fenomenológica complexa à medida que, como fenômeno, mostra-se “[...] numa confluência de relações, de padrões de ações que se constituem dentro de uma rede complexa de componentes biofisiológicos e psíquicos, contextualizados no tempo e no espaço [...]” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 100). Um fenômeno que, assim, constitui-se como um tecido de relações que emerge a partir de “[...] múltiplas relações que acontecem dentro de uma complexidade de acréscimos, tensões, confrontos, quebras, rupturas e contradições [...]”, em uma aparência ilusoriamente acabada, pois, “[...] oculta a dinamicidade permanente que o compõe.” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 100-101).

Segundo as autoras (2015, p. 101), o ser humano caracteriza-se, ainda, como fenômeno afetivo-cognitivo, isto é, “[...] como possibilidade para criar, aprender e conhecer na inter-relação com o meio circundante.”, configurando-se e reconfigurando-se, continuamente, por meio de vivências que lhe sejam significativas, apreendendo “[...] a experiência vivida tal como ela se apresenta no mundo cotidiano, em situações reais [...]” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 103), assim percebidas¹⁰⁵ e interpretadas por ele como tais, de forma consciente¹⁰⁶. Experiências essas que, por sua vez, podem ser, de alguma forma, rememoradas e relatadas, como no caso da pesquisa eu integra esta tese.

Filho-me, portanto, às autoras na visão do ser humano como um SAC, quer dizer,

¹⁰⁴ No original: “[...] y asimismo pensar las ambivalencias, las incertidumbres y las insuficiencias que hay en este concepto, reconociendo al mismo tiempo su carácter central y periférico, significante e insignificante.” (MORIN, 1998, p. 85).

¹⁰⁵ Assumo a noção de *percepção* como recurso essencial do ser humano, consistindo em função psicológica, em “[...] ato de uma consciência imersa no aqui e agora, que toma conhecimento em ações motivadas por interesses vitais e cognitivos.” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 111).

¹⁰⁶ Entendo a ideia de *consciência* no sentido da “[...] presença de si, que se abre para fora de si como o momento processual de registros que referendam algo ocorrido.” (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 110).

um todo vivo dinâmico, inter-relacionado nas suas partes, com capacidade de se autocriar, que implica a sua autonomia de se fazer constantemente, causando mudanças contínuas em si e fora de si, para a preservação da própria vida e a construção do conhecimento sobre o si, a sociedade e a natureza. (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 99)

Ademais, contemplo a sua identidade como representação fractal de seu *self* complexo, conceito explicitado na seção anterior. A seguir, refiro-me, mais detalhadamente, à questão das noções de fragmentação e de fractalização identitárias, a fim de justificar a minha visão acerca do fenômeno sob investigação neste estudo.

3.4.1 O Eu –humano: identidades fragmentada ou fractalizada, breve discussão

Na revisão da literatura realizada para este estudo, encontro, não raras vezes, a menção crítica ao emprego do termo *fragmentação* com relação à formação identitária do ser humano, sob a ótica da Complexidade (PAIVA, 2009, 2011; RESENDE, 2009; SADE, 2009; VOICU, 2014). Em se tratando dos pressupostos sob a tutela dessa abordagem, alinho-me à premissa da inadequação da concepção da ideia da fragmentação da identidade humana, atribuída à sua remissão à ideia de “[...] pedaços isolados que não interagem entre si.” (RESENDE, 2009b, p. 123-124).

O termo *fractal*, por sua vez, representa uma forma de se expressar a realidade que se desdobra em infinitas dimensões, implicando uma noção de dinamicidade representada por estruturas que captam as nuances de uma realidade complexa, dinâmica, imprevisível e escalonada, presente nas mais diversas conformações, sejam elas em dimensões concretas e/ou abstratas (cf. seção 2.5).

Nesse contexto, com relação à terminologia evocada pelos estudos identitários (BRIGGS, 1992), observo, por exemplo, a nomeação de processos como *construção* e *reconstrução*, *subdivisão* e *fragmentação interna da identidade* (BORGES, 2013; PAIVA, 2008, 2009; RESENDE, 2009; SADE, 2009; VOICU, 2014) na referência a um fenômeno assumidamente fluido e dinâmico.

Esses termos, de certa forma, ainda suscitam, a ideia de estaticidade de um sistema cuja natureza, a meu ver, refuta essa compreensão. Penso que a noção de *reconstrução* identitária pode sugerir tanto a referência àquilo que se encontra, *a priori*, destruído, total ou parcialmente, portanto, fragmentado, isolado e, por essa razão, não interativo, tal como afirma Resende (2009b), quanto, possivelmente, a ideia de elaboração de algo percebido como “novo”, a partir de uma “nova” matriz, com o abandono, total ou parcial, do que antes existia, o que implicaria,

no âmbito identitário, infinitas constituições superpostas umas às outras, em uma disposição não, necessariamente, dinâmica, isto é, articulada organicamente entre si.

Entendo que o conceito de fractalização não subentende noções de destruição e/ou de desconstrução identitárias por não condizerem a mecanismos pertinentes à natureza fractal, uma vez que um sistema (matriz) não pode ser *destruído* ou *desconstruído* para fractalizar-se, pois, se assim fosse, ele deixaria de existir.

A fractalização, como discutido ao longo deste capítulo, consiste em um processo ativo de iteração, isto é, de replicações iterativas que, na minha compreensão, seguem uma *lógica configuracional*, ideia originalmente concebida no âmbito da psicologia social (GONZÁLEZ REY, 2005) e a cuja essência me filio por tratar-se de uma visão inspirada na Complexidade que julgo atender ao desenvolvimento do construto da identidade fractalizada aqui apresentado.

Segundo o autor (2005, p. 204), a categoria da configuração “[...] constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos muito diversos, procedentes de zonas da experiência social e individual.”, noção que associo ao do *self* complexo (MERCER, 2011) do SAC do Eu-humano, tal como o concebo neste estudo: um fenômeno emergente, interrelacional, de natureza dialógica e fractal.

Nesse sentido, penso que sua identidade fractalizada eclode como em um caleidoscópio, *configurando-se e reconfigurando-se* a todo instante, apresentando padrões de comportamento em um *continuum* que pode variar de acordo com um gradiente polarizado entre fases de marcada estabilidade, transitando por momentos de instabilidade (de intensidades variadas) e de bifurcações até alcançar estados de caoticidade para, então, recomeçar um novo ciclo evolutivo.

Por essa razão, assumo, com Briggs (1992), com Paiva (2005) e com Voicu (2014), a visão caleidoscópica da vida, proporcionada pela perspectiva fractal de estudo dos fenômenos que envolvem o ser humano, como o da sua constituição identitária, englobando suas ambiências físicas, psíquicas, cognitivas, emocionais e sociais, PARTES de cujas inter-relações emerge um TODO complexo.

Dessa forma, ao reportar-me à noção de identidade fractalizada, atribuo-lhe a referência morfológica em singular. Como manifestação do TODO do *self* complexo do Eu-humano, compreendo que ela implica um fenômeno cuja natureza desvela-se eminente e inegavelmente plural, manifestando-se por meio de distintos e múltiplos FracIds, cada qual, por sua vez, expressão de um de nossos múltiplos *selves* transitórios (cf. subseção 3.3.2.1).

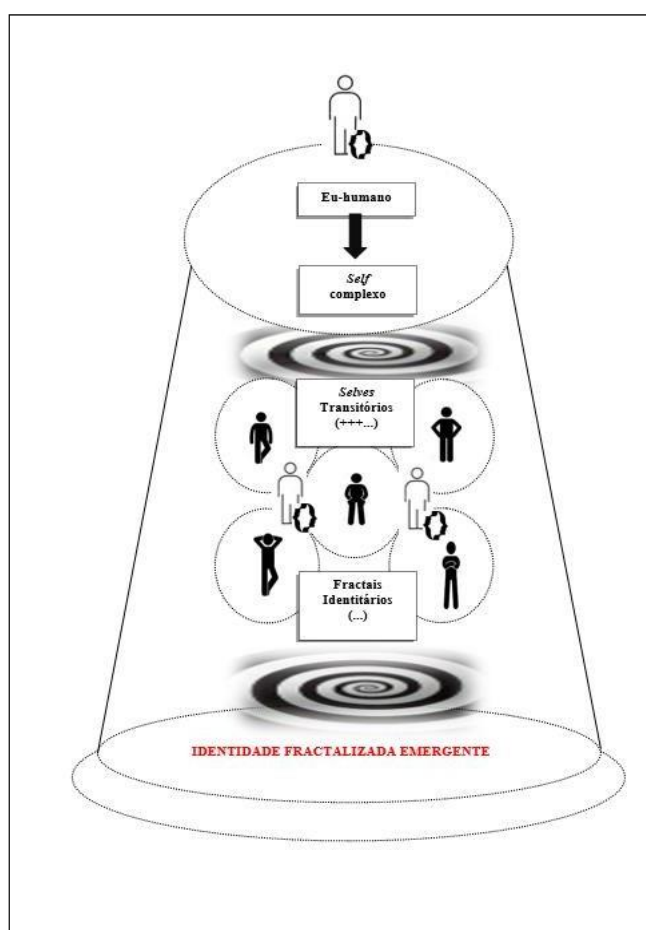
Na sequência, sintetizo a minha concepção ecológica de identidade fractalizada.

3.4.2 Identidade fractalizada: perspectiva ecológica

Diante do exposto neste capítulo, apresento, nesta subsecção, uma síntese da minha concepção de identidade fractalizada, a partir das noções do Eu-humano e do seu *self* complexo (MERCER, 2011a, 2011b), fractalizado em seus distintos *selves* transitórios (BÜTZ, 1992).

Na FIGURA 14, a seguir, ilustro a representação ecológica da identidade fractalizada do Eu-humano, isto é, a configuração da fractalização como processo gerador da sua conformação identitária, à luz do *locus* epistemológico da pesquisa (cf. Cap. 2).

Figura 14 - Identidade fractalizada: perspectiva ecológica



Fonte: a autora

Fonte da imagem das silhuetas humanas (branca e preta): <https://pt.dreamstime.com/silhueta-de-um-homem-e-uma-mulher-%C3%ADcone-contorno-casal-s%C3%ADmbolo-artigos-casamento-%C3%ADcones-rom%C3%A2nticos-rom%C3%A2ntico-isolado-em-fundo-image202817214>. Acesso em: 8 nov. 2022.

Fonte das silhuetas de rosto: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/face-120611470>.

Acesso em: 15 nov. 2022.

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Nesse esquema de configuração ecológica da identidade fractalizada, parto da noção do Eu-humano, representado pela figura ao centro e acima na imagem, um composto de duas

imbricadas macrodimensões, simbolizadas, respectivamente, pelo jogo de plano e fundo entre as cores preta e branca, a do Eu-indivíduo e a do Eu-sujeito, sugerido pelo aninhamento das silhuetas de rosto.

A primeira delas caracteriza-se pelos aspectos genéticos, fisiológicos, bio-cognitivos, psicolinguísticos, afetivos, (meta)cognitivos e espirituais do Eu-humano, e a segunda relaciona-se com as interações sociais e com a agência do Eu-humano, em dado momento histórico.

Ambas as dimensões refletem e refratam a natureza unidual do seu *self* complexo nos movimentos de compreensão de si, do Outro e do mundo, no decurso da vida, isto é, o seu TODO coerente que, conscientemente e de maneira dialógica, busca manter-se em equilíbrio ao reger as suas vozes constitutivas, as suas PARTES fractalizadas, correspondentes às múltiplas expressões desse Eu-humano na sua idiossincrasia de ser, de estar e de agir.

Cada uma dessas PARTES complexas carrega em si o DNA do TODO coerente do qual se origina, uma vez que, salvo em condições extraordinárias, como em traumas sofridos ou em situações críticas e/ou patológicas, seja de natureza bio-fisiológica e/ou psíquica, por exemplo, o Eu-humano reconhece-se a si mesmo, em essência, em todos os momentos de sua vida.

Assim, em meio às suas interações sociais, fractalizam-se seus *selves* transitórios, representados, na FIGURA 14, pelas distintas imagens humanas menores, carregando consigo tanto a essência unidual do todo do *self* complexo, seu atributo de autossemelhança, quanto as suas particularidades, suscitadas pelos atratores, caracterizados pelos estímulos provenientes das relações de alteridade que estabelece em suas interações, assim como pelas diversidades contextuais que sobre ele exercem influência.

Da articulação orgânica entre os FraCIds correspondentes aos seus distintos *selves* transitórios, sinalizada, simbolicamente, por meio das curvas em movimento espiral, sugerindo a sua natureza recursiva, emerge, então, a identidade fractalizada do Eu-humano.

Na base das inúmeras e distintas inter-relações exercidas entre todos esses sistemas complexos, encontram-se as noções de auto e exo-referências, anunciadas por Morin (1998, 2003), fundamentadas, a meu ver, em princípios dialógicos (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), isto é, nas relações de sentido que constroem o autoconceito (MERCER, 2011a, 2011b) do homem, em um processo de comunicação interativa (BEZERRA, 2007), por meio da qual a tríade bakhtiniana se manifesta: do Eu→Outro (eu vejo o outro), do Mim←Outro (o Outro me vê) e do Eu↔mim (eu me vejo e me reconheço através do Outro), evoluindo de maneira retroativa e recursiva, linear e não linear, reproduzindo padrões estáveis e também imprevisíveis de comportamento, ao longo do tempo e do espaço.

Assim, penso caracterizar-se a vida humana, complexamente caleidoscópica (LOURENÇO, 2018; PAIVA, 2009; RESENDE, 2009; SADE, 2009), naturalmente dialógica como vislumbra a visão de Bakhtin (2011, 2015, 2016) no âmbito literário dos personagens dostoievskianos, traduzindo, a seu modo, o que aqui concebo como a essência do *self* complexo, cuja expressão identitária fractalizada entendo sintetizar-nos como seres vivos, únicos, híbridos, relacionais e, por isso, infinitamente plurais, afinal,

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda a sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso, e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, do simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348)

Desse modo, diante do exposto, finalizo a configuração e a caracterização do construto da identidade, sob o prisma teórico explicitado no capítulo anterior, apresentando um breve panorama da sua trajetória evolutiva conceitual, assim como as suas implicações para a formação leitora do docente de línguas. Nesse cenário, salientei pressupostos que norteiam a concepção fractalizada da identidade do Eu-humano, assim como a minha compreensão quanto a esse fenômeno, a partir da noção do construto do *self* complexo.

No próximo capítulo, abordo uma das formas de investidura identitária do Eu-humano no discurso, a do *ser leitor competente*, e discuto suas especificidades com relação aos contextos educacionais que a envolvem.

CAPÍTULO 4

4 LEITOR COMPETENTE

Neste capítulo, discuto mais uma face epistemológica do meu cristal analítico, caracterizada pelas representações do *ser leitor competente* e por suas reconfigurações identitárias, segundo perspectivas históricas, cognitivas e teórico-metodológicas elencadas pela literatura especializada, consultada para este trabalho. Meu objetivo consiste em apresentar uma visão panorâmica da trajetória evolutiva desse construto que auxilie o meu leitor a melhor situar-se quanto à discussão axiológica que envolve a referida atribuição qualificativa desse FracId do Eu-leitor.

Dessa forma, organizo este capítulo em sete seções que abordam, respectivamente: o *locus* do *self* transitório de leitor-agente e do seu FracId de bom leitor no aninhamento dinâmico entre os demais sistemas complexos constitutivos do SAC da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020); a noção de representação (HALL, 2013), em função da sua relevância na relação intrínseca entre linguagem e identidade (2ª seção); a fractalização sêmica derivada das articulações entre as concepções de significado e de sentido no âmbito da referida noção de representação (3ª seção); o teor axiológico com o qual trato as inter-relações entre as noções de qualidade, de competência e de identidade (4ª seção); as refrações axiológicas referentes à qualificação da formação leitora em um breve estado da arte (5ª seção) no campo da educação e da formação docente e, finalmente, as refrações metafóricas do *ser (bom) leitor* encontradas na revisão da literatura sobre leitura e que podem constituir-se, a meu ver, em possíveis exemplos de FracIds de um perfil de leitor competente emergente dos professores em formação, colaboradores da pesquisa aqui relatada (6ª seção). Por último, explicito para o meu leitor refrações complexas relativas ao *ser (bom) leitor* em três distintos níveis do conhecimento com os quais dialogo neste trabalho (7ª seção).

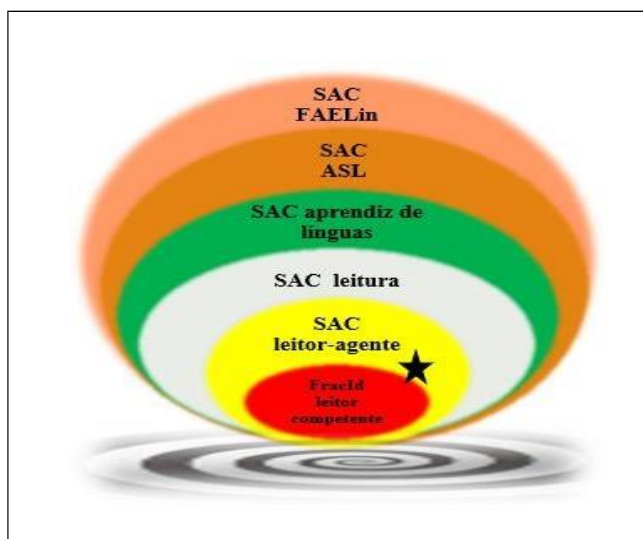
A seguir, abordo a visão sistêmica a partir da qual situo o FracId de leitor competente com relação à esfera da formação docente.

4.1 Locus sistêmico do fracid de leitor competente

Conforme explicito no Cap. 2, a natureza fluida dos SACs, em razão dos seus atributos de abertura, de sensibilidade às suas condições iniciais, além da porosidade e da maleabilidade de suas fronteiras, possibilita a emergência do fenômeno do seu aninhamento dinâmico, condição em que esses sistemas se afetam mutuamente, trocando informações, energia e matéria, em resposta aos estímulos recebidos e exercidos tanto internamente, referentes às interações entre os próprios subsistemas complexos que o constituem, quanto externamente, suscitados pelo meio em que se encontram, incluídos os distintos outros SACs com os quais interajam (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MORAES, 2021; MORIN, 2015; PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004).

Assim, sob o olhar ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, ilustro, na FIGURA 15, a seguir, o referido fenômeno complexo, contemplando o *locus* sistêmico, no campo da FAELin, em que, no meu entendimento, manifestam-se tanto o SAC de leitor-agente, um dos *selves* transitórios do Eu-humano, isto é, o do seu Eu-leitor, quanto uma das suas respectivas manifestações identitárias, a do FracId de leitor competente.

Figura 15 - Aninhamento dinâmico: SAC de leitor-agente e FracId de leitor competente



Fonte: a autora

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Nessa representação, penso o FracId de *leitor competente* como um subsistema complexo, em inter-relação com o SAC de leitor-agente, dotado de uma competência leitora,

de natureza igualmente complexa (LOURENÇO, 2018), representada pela figura de uma estrela por consistir no símbolo sugestivo de uma de suas representações metafóricas (CANTERO, 2008).

Entendo que o SAC de leitor-agente constitui-se em um subsistema complexo fractalizado a partir do *self* transitório de aprendiz de línguas, o qual, por sua vez, aninha-se dinamicamente com o SAC da leitura (COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011) nas práticas interativas de comunicação na L-alvo, no âmbito do SAC da ASL (LEFFA, 2009; PAIVA, 2005), um dos subsistemas complexos constitutivos da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020), SAC correspondente à macro dimensão contextual da formação acadêmico-profissional em que se desenvolve a pesquisa que integra esta tese.

Devo ressaltar que a representação dos fenômenos relacionados com noção de língua(gem), à luz do pensamento complexo, consiste em uma visão entre outras inúmeras formas de pensar e de compreender as suas inter-relações, relatadas em trabalhos acadêmicos referentes à produção do conhecimento científico no âmbito da LA.

Nessa dimensão epistêmico-dialógica, elenco, por exemplo, os estudos relativos à construção da competência simbólica (VETROMILLE-CASTRO, 2016), à análise de material didático (PEREIRA; BORGES, 2016), ao efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de línguas (SANTOS JUNIOR; SILVA, 2016) e ao próprio ambiente do ensino de línguas, entendido como um SAC que pode ser contemplado desde a perspectiva do seu acoplamento estrutural com o SAC da aprendizagem/aquisição (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MATURANA; VARELA, 1995, 1997; MORAES, 2021).

Após essa breve apresentação acerca do *locus* sistêmico no qual compreendo a inserção do FracId de leitor competente, abordo, a seguir, a noção de *representação* em que me apoio neste trabalho em razão da sua estreita relação com o construto da identidade.

4.2 A noção de representação: conceituação e caracterização

Compartilho da visão de Hall (2013) o entendimento do construto da *representação* como um processo complexo de produção de significado por meio da linguagem¹⁰⁷, a partir da relação interdependente entre conceitos e imagens, formada no pensamento e que se dá à compreensão do ser humano.

¹⁰⁷ O autor entende a noção de *linguagem* “de maneira muito ampla e inclusiva” (HALL, 2013, p. 4), contemplando as línguas falada e escrita (signos indexicais) e a linguagem visual, imagética e corporal (signos icônicos).

Ao viabilizar a referência ao que se situa externa e internamente à mente, o referido construto remete, respectivamente, ao mundo “real” (HALL, 2013, p. 3, grifo do autor) e ao ficcional de objetos, de pessoas e de eventos, incluindo-se as dimensões do desconhecido, do obscuro e/ou do abstrato, razão pela qual justifico a minha filiação teórica, tendo em vista o fato de nenhuma das participantes de pesquisa haver refletido acerca da sua formação como leitoras competentes até o momento da geração dos dados empíricos, como constatará o meu leitor ao longo da leitura do Cap. 7.

Ademais, entendo que tal concepção ampara-se, igualmente, no próprio caráter fenomenológico do processo analítico que empreendo, uma vez que este visa a desvelar aspectos significativos atinentes às experiências vividas pelas colaboradoras, a respeito da sua formação leitora, que se doam a conhecer como verdadeiros, por meio da atribuição de sentidos às suas narrativas de vida (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) (cf. subseção 2.6.1).

Ainda na visão de Hall (2013, p. 3), o processo de significação (produção de significados) ocorre por intermédio de *sistemas de representação*, isto é, de conjuntos compostos por “[...] distintos mecanismos de organização, agrupamento, arranjo e classificação conceitual e o estabelecimento de complexas relações entre eles.”¹⁰⁸, articulados a partir de princípios de semelhança e de diferença, sem os quais inviabilizar-se-ia a interpretação do mundo de modo significativo.

Desse modo, o sistema de representação caracterizado pela linguagem, presente em todos os processos de significação, apresenta, segundo esse autor, a função de traduzir os pensamentos, assim como os conceitos (e os valores) por eles veiculados, a fim de que possam ser expressos, comunicados e interpretados. Tal postulado baseia-se na ideia de que os signos consistem em “[...] palavras, sons ou imagens que carregam significado [...]” (HALL, 2013, p. 4).¹⁰⁹

Nesse contexto, fixada em termos socioculturais, aflora a noção de *traduzibilidade*: fenômeno correspondente ao resultado de um conjunto de convenções sociais que possibilita a tradução de conceitos em distintas expressões de linguagem, permitindo que o significado seja transmitido e efetivamente comunicado tanto dentro de uma dada cultura quanto entre distintas outras (HALL, 2013). Já a ideia de pertencer a uma mesma cultura, corresponde, segundo o autor, a do relativo pertencimento a um mesmo sistema conceitual e ao mesmo universo

¹⁰⁸ No original: “[...] different ways of organizing, clustering, arranging and classifying concepts, and of establishing complex relations between them.” (HALL, 2013, p. 3).

¹⁰⁹ No original: “The general term we use for words, sounds or images which carry meaning is *signs*.” (HALL, 2013, p. 4).

linguístico e a da compreensão de como a linguagem pode ser interpretada para referenciar o mundo.

Em outras palavras, coaduno com a perspectiva construtivista, defendida por Hall (2013), na explicitação das inter-relações que podem ser estabelecidas entre as noções de representação, de significado e de linguagem, em práticas e em processos simbólicos (semióticos)¹¹⁰, nos quais os atores sociais se utilizam de sistemas de representação cultural e linguístico “[...] e de qualquer outro sistema representacional para construírem significado, para tornarem o mundo significativo e para comunicá-lo ao Outro.” (HALL, 2013, p. 11)¹¹¹, como o meu leitor poderá verificar no capítulo analítico.

Assim concebido, o processo de construção do significado se circunscreve a especificidades contextuais, mostrando-se suscetível a mudanças e a transformações que tanto afetam as próprias representações elaboradas pelo homem, em seu esforço por compreender o mundo, a vida e a si, quanto suscitam o aparecimento de novas interpretações (HALL, 2013).

Sob o olhar complexo, entendo que a dinamicidade característica da natureza relacional do significado permite a sua associação com as forças de atração que atuam sobre o comportamento do SAC da significação, no sentido de mantê-lo estável ou de perturbá-lo, podendo levá-lo ao limite do caos, quando novas construções de significado ou novas interpretações emergem. Além disso, a estabilidade desse SAC pode ser observada por meio da própria utilização dos signos verbais de uma dada língua (princípio da semelhança), fato que permite a inteligibilidade nas interações comunicativas entre seus falantes, por exemplo.

Por outro lado, a influência de variáveis históricas e socioculturais em seus contextos de uso (princípio da diferença) pode provocar mudanças de significação em um gradiente de intensidade, estendendo-se desde nuances com relação ao conhecimento produzido pelos sistemas de representação, até a ocorrência de ressignificações mais profundas, em termos de sua compreensão, suscitando possíveis transformações nos respectivos mapas mentais cognitivos e metacognitivos, implicados nesses processos, desvelando, assim, a abertura “[...] a desvios do significado, à produção de novos significados e de novas interpretações.” (HALL, 2013, p. 17).¹¹²

¹¹⁰ A partir dos estudos linguísticos de Saussure (2004), e desde uma abordagem mais ampla, Hall (2013) refere-se ao termo *semiótico* como um dos modelos da abordagem construtivista, correspondente ao estudo dos signos em contextos culturais, e da cultura como um tipo de “linguagem” (HALL, 2013, p. 20, grifo do autor). Para mais informações, consultar o autor nas referências.

¹¹¹ No original: “It is social actors who use the conceptual systems of their culture and the linguistic and other representational systems to construct meaning, to make the world meaningful and to communicate about that world meaningfully to others.” (HALL, 2013, p. 11).

¹¹² No original: “This opens representation to the constant ‘play’ or slippage of meaning, to the constant production of new meanings, new interpretations.” (HALL, 2013, p. 17).

Nesse sentido, o meu leitor poderá perceber, ao longo da leitura do [Cap. 7](#), as trajetórias dos SACs dos sistemas de representação das colaboradoras da pesquisa emergirem tanto a partir do processo (autor)reflexivo que subjaz a elaboração dos seus memoriais de leitura e as discussões no grupo focal acerca das metáforas linguísticas ecológicas (cf. subseção 5.4.2) de leitor competente, quanto a partir das minhas inferências interpretativas e das variáveis afetivas (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021) que intervêm no comportamento do meu SAC de professora-pesquisadora.

Finalmente, com base na discussão em torno da noção de representação (HALL, 2013), realizada nesta seção, abordo, a seguir, outras nuances epistêmicas das faces do meu cristal complexo de análise: as concepções de significado e de sentido, em razão da sua pertinência à natureza ecológica constitutiva do signo metafórico, tal como o concebo neste estudo. Para tanto, apoio-me em pressupostos teóricos que embasam, a meu ver, a unidualidade do Eu-humano na expressão da sua conformação identitária fractalizada, valendo-me do diálogo entre saberes psicolinguísticos e filosóficos da linguagem.

4.3 Linguagem: significado e sentido

Não raramente, encontra-se, na literatura especializada, o emprego indiferenciado dos termos *significado* e *sentido*, atribuídos às palavras e/ou aos enunciados, por meio dos quais, expressa-se a significação nas distintas formas de expressão da linguagem humana. No entanto, opto pela distinção entre ambas essas noções em função de suas implicações para a abordagem ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, natureza epistêmico-metodológica à qual se circunscreve a investigação relatada nesta tese.

Dessa forma, trato do processo de significação na e por meio da linguagem, considerando a unidualidade relacional entre indivíduo e sociedade, nos âmbitos da Psicologia, da Linguística e da Filosofia da Linguagem, áreas do conhecimento com as que dialogo e teço considerações a esse respeito.

Para melhor orientar o meu leitor, subdivido esta seção em três subseções. Na primeira, trato da visão de ambos os conceitos sob o olhar psicolinguístico de Vigotski (2001, 2009), a partir de seus postulados seminais acerca do pensamento, da palavra e da linguagem, e das considerações tecidas a esse respeito, realizadas por Azevedo (2013), Franchi (1976, 1992) e Morato (2002).

Na segunda seção, trato do tema sob a ótica da Filosofia da Linguagem, por intermédio de considerações dos pensamentos de Bakhtin (2011) e de Volóchinov (2017), e na terceira,

discuto como essas noções e suas implicações são entendidas e articuladas na base do construto da identidade fractalizada, sob a ótica da AHFC, perspectiva de análise dos dados empíricos complementar às demais, constitutivas da natureza epistêmico-metodológica supracitada.

A seguir, apresento o entendimento das noções de significado e de sentido, com base na visão articulada entre aspectos da linguagem, inerentes às áreas da psicologia e da linguística, desenvolvida por Vigotski (2001, 2009) e referendadas pelos respectivos autores anteriormente mencionados nesta seção.

4.3.1 Significado e sentido: relações entre pensamento, linguagem e sociedade

Na esfera psicológica do desenvolvimento do homem, um dos principais objetivos dos estudos vigotskianos, de acordo com Morato (2002, p. 27), consiste em “entender a natureza da consciência humana, cuja chave para compreensão relaciona linguagem e pensamento à completa vida social dos homens.”, atribuindo-lhe, por conseguinte, uma concepção histórico-cultural.

Assim, segundo a autora, o denominado percurso da internalização da linguagem¹¹³ apresenta duas vertentes que interagem dialeticamente: a intercognitiva, que contempla um percurso social (linguagem e sociedade) e a intracognitiva, que abrange um percurso biológico, cognitivo, isto é, o constituído na relação entre linguagem e outros processos mentais, tais como a percepção, a memória e o raciocínio intelectual, por exemplo.

Morato (2002) afirma que a hipótese de Vigotski (2001) acerca da interiorização das funções sociais ancora-se na presunção da existência de processos semioticamente mediadores, entre eles, o da linguagem, cujo privilégio consiste nas suas funções (meta)cognitiva, autorreflexiva e, sobretudo, reguladora, uma vez que ela se constitui na relação entre o homem e o mundo social, atuando na organização entre pensamentos e ações, permitindo uma relação de reciprocidade entre discurso¹¹⁴ e cognição.

Dessa forma, à medida que o ser humano se desenvolve, ele apreende e é, simultaneamente, apreendido pela linguagem, graças à qual ele processa cognitivamente o meio que o rodeia e no qual se insere, pensa-o, integra-se ou resiste a ele e o transforma, consciente da sua própria existência e da sua capacidade de agir, comunicando suas experiências ao Outro, a quem, de alguma maneira, influencia com seu modo peculiar de ver e de sentir o mundo (FRANCHI, 1992).

¹¹³ Processo relacionado com o desenvolvimento infantil e que corresponde à trajetória sequencial entre linguagem externa – fala egocêntrica – linguagem interna da criança.

¹¹⁴ Noção entendida como “pensamento ligado por palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 343).

Nesse âmbito, o pensamento de Morato (2002) alinha-se com o de Franchi (1976, 1992) no que tange ao entendimento da linguagem como atividade, como trabalho de criação, que imprime formas de organizar, de informar e/ou de transformar o conteúdo variável das experiências humanas, configurando-se como um sistema simbólico operacional, mediante o qual se constrói a realidade, constituindo-a como um sistema de referência em que essa construção se torna significativa.

Nessa perspectiva, a interação verbal, como representativa da relação entre linguagem e pensamento, tal como aporta a visão vigotskiana, instaura a natureza dialógica “[...] como elemento constitutivo, por excelência, dos processos cognitivos.” (MORATO, 2002, p. 33), em estreita relação com a consciência individual, por estar esta prenhe de signos, consistindo, assim, em uma ocorrência histórico-cultural.

Desse modo, para Vigotski (2001), o pensamento verbal, que aviva a consciência humana, possui no *significado* da palavra a sua unidade central, considerada a base de análise do discurso, cuja modalidade escrita, consiste em sua forma mais elaborada. Contemplado dessa maneira, o significado representa uma generalização, um conceito e, como tal, consiste em ato de pensamento.

Luria (2001), valendo-se da sua filiação à essa visão vigotskiana, afirma, segundo Azevedo (2013), que o significado encerrado na palavra, formado objetivamente ao longo do processo histórico, expressa-se igualmente para todos os indivíduos por meio de um sistema estável de generalizações que se apresentam em distintos níveis de profundidade, de amplitude e de alcance dos objetos designados por ele, conservando, para tanto, um núcleo permanente, isto é, um determinado conjunto de enlaces.

Nessa configuração, “o significado encerra-se na palavra com uma conotação verbal e adquire uma abrangência social ao ser compreendido como um modo em que o conceito ou o conhecimento é apropriado coletivamente pela humanidade.” (AZEVEDO, 2013, p. 39), ideia que, a meu ver, aproxima-se da noção de traduzibilidade, trazida à baila por Hall (2013), conforme discussão apresentada na seção anterior, neste capítulo.

No entanto, no entendimento vigotskiano, o significado das palavras não permanece absolutamente imutável pois tanto a sua estrutura quanto a sua natureza psicológica sofrem mudanças devido às transformações inerentes à própria evolução histórica da linguagem. Assim, a partir de generalizações primitivas, “o pensamento verbal vai-se elevando ao nível de conceitos mais abstratos. Não é apenas o conteúdo de uma palavra que se altera, mas a forma como a realidade é generalizada e refletida numa palavra.” (VIGOTSKI, 2001, p. 280).

O mesmo ocorre na relação entre palavra e pensamento, pois, uma vez que, “A estrutura da linguagem não se limita a refletir, como num espelho, a estrutura do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 291), este flui em movimento contínuo, podendo, com isso, modificar-se. Nesse cenário, a comunicação humana ocorre, intrapsiquicamente, de forma indireta, haja vista a caracterização da sua trajetória: pensamento → significado → palavra → realidade, caracterizando processos em cuja subjacência reside, igualmente, a tendência volitivo-afetiva do indivíduo (VIGOTSKI, 2001), circunstância que remete à questão do ato de valoração no processo de significação, conforme abordo na [subseção 4.5.2](#) deste capítulo.

Com relação à noção de *sentido*, Vigotski (2009) assume o postulado pelo psicólogo francês Frédéric Paulhan (1856-1931), para quem o sentido consiste sempre em uma formação dinâmica, fluida e complexa, apresentando zonas de estabilidade variada. Nessa condição, o significado representa “[...] uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido.” (VIGOTSKI, 2009, p. 465 *apud* AZEVEDO, 2013, p. 38-39).

Na esteira do pensamento vigotskiano, Azevedo (2013, p. 39) entende a noção de sentido como a apropriação do significado pelo indivíduo quando este lhe confere “o conteúdo de sua vivência pessoal, cultural e afetiva.”. Já a interdependência entre a designação de sentidos, a diversidade contextual e o conteúdo pessoal atribuído pelo Eu-humano são responsáveis, de acordo com a autora, pela natureza fluida e mutável desse construto.

Observa-se, portanto, que, entre as noções de significado e de sentido, estabelece-se uma relação orgânica e não necessariamente linear: a lei fundamental da dinâmica dos significados das palavras reside no enriquecimento destas por meio dos sentidos adquiridos em distintos contextos, fato do qual resulta a sua natureza processual complexa, a sua constituição como fenômeno móvel e, praticamente, ilimitado (VIGOTSKI, 2001), assim, como ocorre com os processos que definem os sistemas de representação, segundo a visão de Hall (2013).

Diante do exposto, portanto, penso que é possível conceber esses dois construtos, à luz do pensar ecotransdisciplinar fenomenológico-complexo, como dois SACs aninhados, os quais, sensíveis às suas condições iniciais, intra e interpsiquicamente (VIGOTSKI, 2001), retroalimentam-se constantemente em função da porosidade de suas fronteiras conceituais.

A meu ver, é dessa forma que a linguagem, no processo geral de significação, reflete e refrata a percepção fenomenológica do Eu-humano acerca do mundo, da vida e de si, projetando-se, naturalmente, sobre os seus fractais identitários.

A seguir, trato ambas as noções de significado e de sentido à luz de premissas da Filosofia da Linguagem, em razão de entender a ocorrência de semelhante inter-relação entre essas PARTES e o TODO processual da significação, caracterização que se mostra relevante no processo analítico que realizo neste estudo.

4.3.2 *Linguagem: signo ideológico e significação*

Entendo que, na dimensão da constituição identitária do Eu-humano na e por meio da linguagem (BICUDO, 2000; GADAMER, 2015; VAN MANEN, 1990; VIGOTSKI, 2001), a visão construtivista do significado (HALL, 2013) articula-se com a concepção de *signo ideológico*¹¹⁵ (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), na perspectiva filosófica da linguagem, tendo em vista esta noção contemplar a do signo verbal no âmbito da consciência dialógica de cada ser humano, isto é, da consciência interpelada por diversas vozes sociais, igualmente dialogizadas, imprimindo ao ato da comunicação um constante movimento interrelacional.

Quanto à natureza da referida concepção, destaco a sua designação a representações mentais e simbólicas de um objeto ou fenômeno, seja em sua manifestação verbal (signo linguístico) ou não verbal, isto é, em outras formas de comunicação humana, como na pintura ou na música, por exemplo (BAKHTIN, 2011, 2016; VOLÓCHINOV, 2017). Nesse contexto, o signo ideológico constitui-se em parte da realidade (natural e social), desvelando-se como seu reflexo e sua refração, visto que é capaz não somente de distorcê-la, mas também de “ser-lhe fiel, [de] percebê-la de um ponto de vista específico.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Segundo este autor, o processo de compreensão realiza-se somente na base do material sígnico, mais especificamente, na sua relação com outros signos já conhecidos pelo indivíduo, afinal,

A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre de signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97)

¹¹⁵ Cabe registrar que o contexto histórico em que se emoldura a noção de ideologia, defendida por Volóchinov (2017, p. 91), relaciona-se com ideias marxistas, remetendo os problemas da filosofia da linguagem às “próprias bases da ciência marxista da criação ideológica, isto é, os fundamentos dos estudos sobre a ciência, a literatura, a religião, a moral etc.”. Por fugir ao objetivo deste estudo, não me atenho a problematizar essa questão. Saliento a ênfase social dessa visão sígnica, sua natureza alteritária e as implicações que o seu processo de significação possui para o estudo desenvolvido.

Dessa forma, caracteriza-se a dialogização do signo ideológico e, por extensão, do signo verbal, em razão das influências exercidas pelas distintas ênfases sociais (vozes) que penetram na consciência do Eu-humano, refletem-se e refratam-se para, em seguida, dirigirem-se, uma vez mais, ao Outro e, assim, sucessivamente. Desde a perspectiva fenomenológica, concebo essa composição como elemento constitutivo da natureza unidual do *self* complexo do Eu-humano e, conseqüentemente, da sua conformação identitária fractalizada.

Ainda sob o prisma do pensamento de Volóchinov (2017, p. 107), o processo real da comunicação e da interação sociais constitui-se de um “universo de discursos verbais”¹¹⁶, entre os quais, a manifestação própria de cada indivíduo “[...] de estar consciente sobre si mesmo e sobre sua posição social.”. Todos esses discursos verbais encontram-se, por sua vez, correlacionados com outras formas de interação comunicativa, tais como a expressão facial e a gesticulação, instâncias que guardam estreita relação com as particularidades de situações sociais concretas, reagindo com extrema sensibilidade a todas as suas oscilações (VOLÓCHINOV, 2017).

Em síntese, na perspectiva do autor, todo repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana caracteriza-se por sua historicidade e todas as formas sógnicas, inclusive as verbais, estão condicionadas por distintas dimensões contextuais, conjuntura que leva o Eu-humano a refletir e a refratar a sua realidade por meio de suas percepções, por exemplo.

Entendo que, sob a ótica epistemológica transdisciplinar de produção do conhecimento (cf. [Cap. 2](#)), os pressupostos defendidos por Bakhtin (2011, 2015, 2016) e por Volóchinov (2017), quanto ao signo ideológico, convergem com a noção relacional da palavra, defendida por Vigotski (2001), desvelando um diálogo do qual compartilho neste estudo.

Dessa forma, a ideia da *(res)significação sógnica*, tal como a concebo, consiste em fenômeno que se desvela fronteiriçamente, nas inter-relações do signo ideológico (verbal/linguístico), com a realidade, encontrando-se a serviço da interpretação das vivências e das experiências do ser humano, isto é, da sua palavra interior: “Nesse sentido, qualquer vivência é ‘expressiva’, ou seja, uma expressão em potencial [...]”, contemplando “qualquer pensamento, qualquer emoção, qualquer movimento voluntário.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 120, grifo do autor), como o meu leitor verificará nos relatos referentes aos memoriais de leitura

¹¹⁶ A expressão “discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107) é entendida como enunciados verbais proferidos e trocados em interações comunicativas orais. Neste trabalho, estendo essa concepção à modalidade escrita da língua por concebê-la, igualmente, como uma modalidade de comunicação.

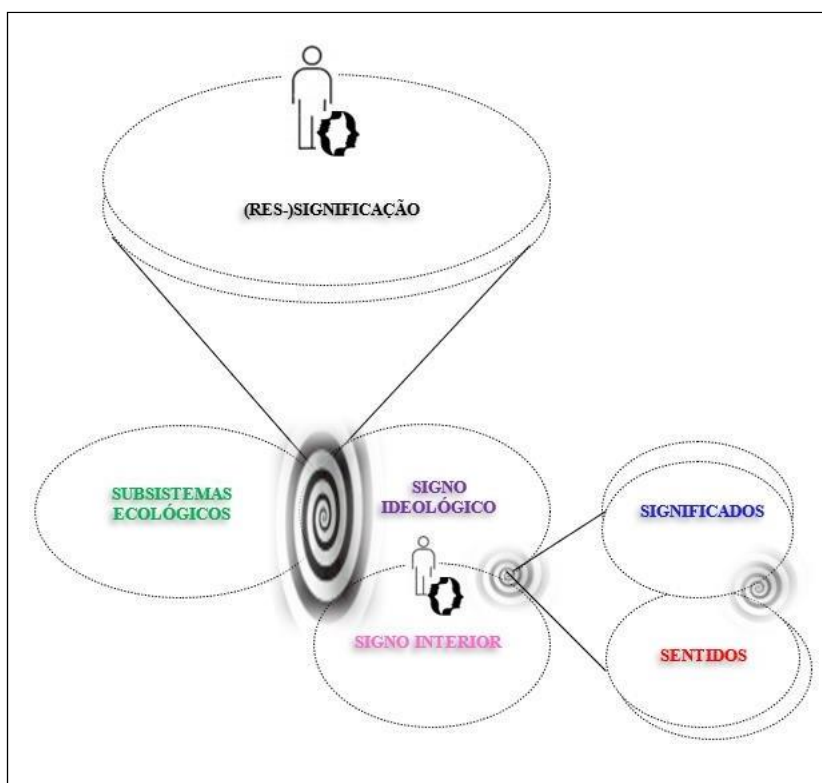
produzidos pelas colaboradoras da pesquisa, cujas experiências vivenciadas se desvelam refletidas e refratadas, respectivamente, nas e pelas metáforas de leitor competente (cf. Cap. 7).

Cabe salientar que a unidualidade do Eu-humano perfaz, por meio do *feedback* constante entre os SACs do Eu-indivíduo e do Eu-sujeito, todas as suas práticas comunicativas, assinalando o que o autor identifica como uma “interação dialética indissolúvel” entre o psiquismo¹¹⁷ do homem e a ideologia, isto é, o conjunto de toda a sua produção cultural (FARACO, 2009), visto que, “O signo interior, para se tornar um signo ideológico, deve [...] deixar de ser uma vivência subjetiva. O signo ideológico, para permanecer vivo, precisa imergir no universo dos signos subjetivos interiores.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 138).

Dessa forma, à luz do pensamento ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, entendo que nos processos de (res)significação, por meio dos quais se dá a comunicação, configura-se um *continuum* fluido e dinâmico, em que os SACs dos significados e dos sentidos transitam e se retroalimentam em um movimento de ir (expansão) e vir (retração) entre o signo interior do Eu-humano, correspondente às suas vivências psíquicas/intracognitivas (individuais) e o signo ideológico, proveniente das interações sociais/intercognitiva, pertinentes o meio (subsistemas ecológicos) no e com o qual interage, tal como sugiro na ilustração da FIGURA 16, a seguir.

¹¹⁷ Para Volóchinov (2017), o signo ideológico é um território comum do psiquismo subjetivo e da ideologia: “o psiquismo consciente consiste em um fato socioideológico inacessível tanto aos métodos fisiológicos quanto a quaisquer outros métodos das ciências naturais”, sendo impossível reduzi-lo a “qualquer tipo de processo realizado nos limites de um organismo fechado, vivo e natural” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 115). Como uma discussão a esse respeito foge ao escopo deste estudo, atendo-me, tão somente, à qualidade da dimensão individual em que se dão as vivências psíquicas de todo Eu-humano.

Figura 16 - Natureza fluida da (res)significação



Fonte: a autora, com base em Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017)

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Fonte da imagem da silhueta humana branca: <https://pt.dreamstime.com/silhueta-de-um-homem-e-uma-mulher-%C3%ADcone-contorno-casal-s-%C3%ADmbolo-artigos-casamento-%C3%ADcones-rom%C3%A2nticos-rom%C3%A2ntico-isolado-em-fundo-image202817214>. Acesso em: 8 nov. 2022.

Fonte das silhuetas de rosto: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/face-120611470>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Na representação sugerida, simbolizo a dinamicidade e a fluidez das inter-relações explicitadas anteriormente com o apoio das imagens da curva espiralada. A porosidade das fronteiras dos referidos SACs em interação encontra-se representada por sua configuração pontilhada, e a natureza unidual do Eu-humano, presente em todo o processo da (res)significação, está sugerida pelo jogo intermitente entre as cores branca e preta (cf. subseção 3.3.1, descrição da Fig. 9), referentes à interposição entre a silhueta humana branca, correspondente ao Eu-humano, e as silhuetas bicolors de rosto.

No movimento contínuo entre os SACs do significado e do sentido, são os contextos, segundo Volóchinov (2017), os responsáveis por determinar o(s) sentido(s) da palavra, atribuindo-lhes um aspecto multidirecional e condicionando-os a um permanente estado de interação e de embate tenso e permanente. Mesmo nesse turbilhão que caracteriza a sua polissemia essencial, aqui concebida no sentido fenomenológico da apropriação do significado

pelo Eu-humano que lhe atribui aspectos de sua vivência pessoal (AZEVEDO, 2013), o autor (2017) afirma que a *palavra* não se desvanece pois mantém a sua unicidade.

Ainda na esteira do seu pensamento, a estabilização da palavra se caracteriza por sua definição fora de contexto, visto que, nessa condição, sinaliza a sua referência a um objeto único e real, o qual lhe corresponde de forma direta. Trata-se, por exemplo, da palavra dicionarizada, responsável pela expressão de realidades literais que contribuem para a substancialização do seu significado.

Cabe salientar, no entanto, que, para o autor (2017), não pode haver estabilidade absoluta, pois, na comunicação estabelecida nas interações sociais, o significado é absorvido pelo sentido e dilacerado por seus conflitos vivos para depois retornar como um novo significado com estabilidade e identidade provisórias.

A partir dos postulados explicitados, esclareço ao meu leitor que concebo, neste estudo, a noção de *Palavra* (com inicial maiúscula), em sua dimensão teórico-analítica, como SAC emergente, representativo do pensamento humano (HALL, 2013), contemplando, além da sua formação dialógica verbo-axiológica constitutiva, a ideia do signo linguístico (*palavra*, com inicial minúscula), assim como a do signo ideológico (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VIGOTSKI, 2001, 2009; VOLÓCHINOV, 2017), desvelando-se, sob o olhar ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, como PARTE do TODO-Enunciado¹¹⁸ na comunicação dialogizada do Eu-humano.

Desse modo, no processo de (res)significação da Palavra, entendo a noção de *enunciado* como um SAC discursivo, que emerge das interações entre seus agentes linguísticos (elementos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos) e paralinguísticos (sons e entonação), condicionadas pela natureza social que lhes é própria, atinentes aos aspectos contextuais do momento histórico em que ocorrem.

Ademais, a Palavra-Enunciado carrega consigo, necessariamente, um posicionamento valorativo ou um teor verbo-axiológico (BAKHTIN, 2011) que reflete e refrata os processos de interpretação e de compreensão do mundo, da vida e de si, realizados pelo Eu-humano, tema que detalho mais adiante neste capítulo.

Com base nos preceitos discutidos nesta seção, explico, na sequência, o processo de fractalização sígnica que, a meu ver, caracteriza a concepção complexa de (res)significação da

¹¹⁸ Esclareço ao meu leitor que, nas expressões linguísticas que envolvem uma associação semântica ou uma estruturação morfológicamente composta com o termo *Palavra*, registro ambos os vocábulos com letras iniciais maiúsculas como referência aos aspectos epistemológicos aqui considerados.

Palavra como SAC e suas implicações na conformação da identidade fractalizada do Eu-humano.

4.3.3 *Fractalização da (re)significação da Palavra*

A partir das discussões a respeito da organicidade entre as dimensões do significado e do sentido, explicitadas nesta seção (AZEVEDO, 2013; BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; FRANCHI, 1976, 1992; HALL, 2013; LURIA, 2001; MORATO, 2002; VIGOTSKI, 2001, 2009; VOLÓCHINOV, 2017), e no princípio ativo da iteração fractal (cf. subseção 2.5.2) desses dois SACs da linguagem, caracterizado por meio das suas replicações autossemelhantes (LARSEN-FREEMAN, 2019), entendo que cada Palavra (oral, escrita e multimodal) (re)produzida pelo Eu-humano comporta em si uma base comum, que permanece relativamente mais estável no decurso do tempo.

A esse traço que lhe permite ser transmitida entre gerações e traduzida entre diferentes códigos linguísticos, atribuo, neste estudo, a noção de *significado*. Nessa perspectiva, a Palavra se caracteriza, sobretudo, pelo fenômeno da reflexão de aspectos relativos às vivências experienciadas do Eu-humano em suas inter-relações com o meio, com o Outro e consigo.

No entanto, todas as vezes que a expressa, o Eu-humano sempre a realiza de maneira distinta, pois, a cada momento que se apropria do significado da Palavra, concretiza-o em contextos pessoais (bio-psico-(meta)cognitivos e afetivos), culturais e sociohistóricos diferenciados, marcados por “embates tensos e ininterruptos” e por “conflitos vivos”, (VOLÓCHINOV, 2017, p. 238), conferindo-lhe, sempre, um matiz distinto, uma especificidade diversa, por menor que seja. A tal fenômeno, confiro a noção de *sentido*, caracterizado, portanto, por um maior grau de instabilidade e de imprevisibilidade.

Dessa forma, toda Palavra, a todo momento em que é proferida, desvela-se, concomitantemente, sempre a mesma, visto que sua base comum (significado) confere a mútua inteligibilidade entre os interagentes envolvidos na comunicação, e sempre distinta, porquanto os aspectos volitivo-apreciativos de cada Eu-humano modificam-se à luz das variáveis contextuais (intra e intersíquicas e do meio) sob os quais permite-se afetar-se, conferindo à Palavra ênfases singulares (sentidos) diferenciadas.

Entendo, outrossim, que as inferências interpretativas do SAC da Palavra (TODO-Enunciado), realizadas entre os atores sociais interagentes, emergem das inter-relações contínuas entre esses dois SACs que, em razão dos efeitos causados pela articulação entre

atributos relativos à autossimilaridade (significado) e à recursividade (sentidos), ocasionam possíveis ocorrências não lineares entre o enunciado proferido e o enunciado responsivo.

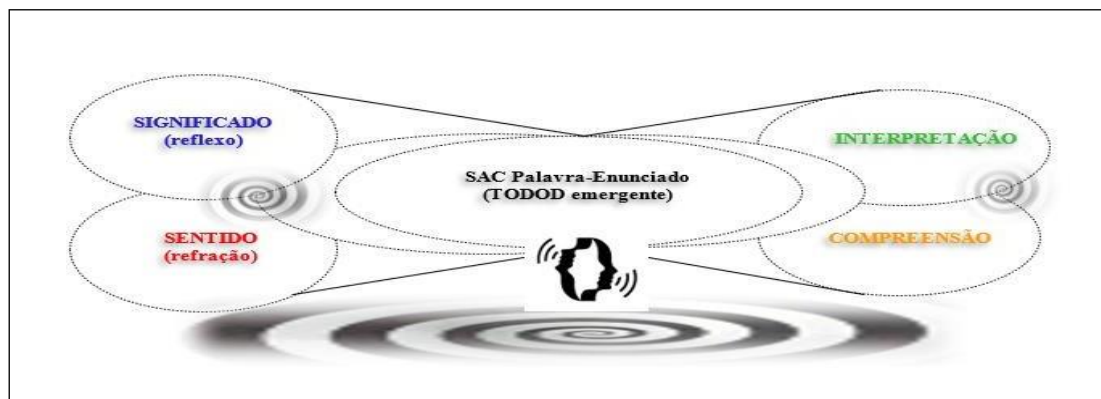
Tal fenômeno conforma o processo de fractalização da significação, haja vista, no decurso das interações comunicativas caracterizadas pela alteridade $\text{Eu} \leftrightarrow \text{Outro}$, esses SACs replicarem-se continuamente e de forma iterativa, perfazendo, por essa razão, uma trajetória evolutiva nem sempre previsível, gerando episódios de mal-entendidos, desacordo ou de contestação, por exemplo.

Sob o prisma ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo dos distintos níveis de percepção da realidade (GALATI, 2017; MORAES, 2015, 2021; NICOLESCU, 1999), entendo que, no que tange aos fenômenos da linguagem, como o da constituição identitária do Eu-humano, é possível transitar entre diferentes escalas fractalizadas de observação e de análise, desde a que remete aos seus aspectos morfossintáticos e semânticos, relacionados com os seus elementos linguístico-estruturais, como as noções de frase e de oração (CEGALLA, 2008) e de seus elementos gramaticais estruturantes (AZEREDO, 2021), até suas esferas mais amplas de manifestação, como a histórica e a sociocultural, por exemplo.

Concebida, portanto, como uma representação sígnico-ideológica fractalizada, a Palavra percorre trajetórias singulares no *continuum* dinâmico da comunicação humana, seja ela em tempo real, como no caso das interações verbais e não verbais face a face ocorridas, no contexto de pesquisa, entre mim e as participantes durante a realização das entrevistas, na primeira etapa do percurso metodológico da investigação, assim como nas interações atinentes ao grupo focal, em momento posterior, seja em tempo assíncrono, como nos registros escritos correspondentes aos seus respectivos memoriais de leitura, outro instrumento de que me utilizo na geração dos dados empíricos (cf. seção 6.5).

Diante do exposto, ilustro, a seguir, na FIGURA 17, a minha concepção a respeito da fractalização sígnica da Palavra-Enunciado, no processo geral das interações comunicativas, tal como a concebo nesta tese.

Figura 17 - Fractalização da (res)significação



Fonte: a autora

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Fonte das silhuetas de rosto: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/face-120611470>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Na representação ilustrada na FIGURA 17, entendo o SAC da Palavra-Enunciado como o TODO emergente a partir das inter-relações entre os SACs do significado e do sentido, suas PARTES, os quais refletem e refratam as percepções do Eu-humano por meio das interpretações e das compreensões acerca de si, do mundo e do Outro, que se doam a conhecer nas interações comunicativas que estabelece ao longo da sua vida.

Nesse contexto, a Palavra-Enunciado fractaliza-se em função da natureza dialógica (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VIGOTSKI, 2001, 2009; VOLÓCHINOV, 2017) do processo de (res) significação que lhe é imanente. Justifico a minha assertiva com base na concepção do *continuum*, simbolizado na ilustração por intermédio da curva espiralada, entre os referidos processos inter-relacionais, uma instância em que se registra a ocorrência recíproca tanto das ressonâncias de sentido nos significados atribuídos à Palavra proferida pelo Eu-humano, no marco da sua historicidade, seja em sua esfera pessoal ou coletiva, quanto das ressonâncias de significado na atribuição de sentidos, conformando uma espécie de núcleo comum que permite à Palavra-Enunciado ser percebida, sentida, traduzida, transmitida, interpretada, refutada, alterada, aceita, compreendida, enfim, que seja dialogicamente negociada nas interações comunicativas no âmbito da alteridade Eu↔Outro, representado pelas silhuetas humanas sugestivas de uma atitude conversacional.

Dessa forma, penso que a compreensão do TODO do SAC da significação, nas perspectivas hermenêutica e ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, emerge das inúmeras inter-relações dialógicas entre os SACs das Palavras-Enunciados cuja emergência, por sua vez, ocorre a partir das interações entre os SACs dos significados e dos sentidos, como

descrito no parágrafo anterior, conferindo, assim, a ideia do TODO inscrito nas PARTES e das PARTES contidas no TODO, síntese do princípio hologramático (MORIN, 2000b, 2015), constitutivo da natureza fractal da expressão identitária que aflora a partir da organicidade desse processo, uma vez que a sua manifestação consiste em uma dimensão da constituição humana na e pela linguagem (BICUDO, 2000; GADAMER, 2015; VAN MANEN, 1990; VIGOTSKI, 2001).

Finalmente, entendo a ocorrência do espelhamento complexo entre os processos de fractalização da (res-)significação da Palavra e a fractalização da expressão identitária do Eu-humano da seguinte forma: a partir das interações dos SACs envolvidos no primeiro fenômeno que possibilitam a emergência do TODO do SAC-Enunciado, replicam-se as formas comunicativas da expressão de si desse Eu-humano, assim como de suas vivências experienciadas, com todas as implicações pessoais e sociais suscitadas por sua natureza unidual.

A partir da caracterização do processo de fractalização da (res)significação delineada nesta subseção, trato, mais especificamente, a seguir, das ressonâncias fractais referentes ao tratamento atribuído aos estudos de fenômenos da linguagem.

4.4 Palavra-linguagem: ressonâncias fractais

À luz da perspectiva ecológica e no âmbito da Educação Linguística (cf. [subseção 2.2.2](#)), em especial, no contexto da formação inicial do docente profissional, resgato a ideia da articulação orgânica entre significados e sentidos, base do processo de fractalização sígnica, e abordo o que denomino como *ressonâncias fractais da Palavra-Linguagem*, isto é, algumas formas de compreender implicações que esse processo aporta para o presente estudo.

Além das três premissas que envolvem os fenômenos da linguagem, apontadas por van Lier (2000), isto é, a noção de emergência, a natureza cognitiva, perceptual e social da cognição humana e a centralidade das interações verbais e não verbais na compreensão dos referidos fenômenos, ressalto a relevância da *negociação* no processo da significação, graças à potencialidade de significados do ambiente em que os interagentes se encontram imersos, fato que conduz ao estudo da linguagem como um sistema de relações, de distintas naturezas, entre enunciados verbais e não verbais, configuração que, a meu ver, consiste em outra dimensão perceptiva das suas referidas ressonâncias fractais.

Alinhada à visão mediadora da linguagem (VIGOTSKI, 2001), Almeida (2017) atribui-lhe a função de materializar e de objetivar o pensamento, assumindo seus distintos contornos e propriedades, conforme sejam as culturas por eles refletidas e refratadas. Por isso, a palavra

como ato de pensamento (VIGOTSKI, 2001) opera totalidades contextualizadas e conjuga elementos de domínios diversificados, associando sentimentos, fenômenos e objetos, ao atuar “por contração de sentidos, por adição de propriedades, qualidades [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 52). Saliento ao meu leitor que toda essa conjuntura processual caracteriza, igualmente, a noção de *Palavra-Metáfora ecológica* que apresento no próximo capítulo.

Sob a perspectiva ecológica da linguagem, portanto, as principais características no tratamento dos fenômenos linguísticos consistem na atenção, em especial, às relações, ao contexto, à emergência de padrões, à sua qualidade, ao valor, à perspectiva crítica, à variabilidade e à agência dos atores sociais responsáveis pela construção desses saberes, elementos que, por sua vez, conformam outras ressonâncias fractais do SAC da linguagem.

Diante dessas distintas possibilidades de repercussão dimensional fractalizada da Palavra-Linguagem, ressalto, no marco da leitura como forma de comunicação (HALL, 2013; STRAUSS, 1999; VOLÓCHINOV, 2017), o referido fenômeno da fractalização signica referente à Palavra-*competente*, um de seus SACs aninhados. Para tanto, apresento ao meu leitor o viés axiológico que o caracteriza e que norteia a análise dos dados empíricos.

4.5 Valores: refrações da palavra-linguagem

Na esfera do saber científico, é consenso a ideia de que a produção do conhecimento acerca do desenvolvimento humano, em especial, no campo epistêmico-metodológico dos seus processos educativos, depende do diálogo entre uma miríade de ciências, tais como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Filosofia e a Axiologia, por exemplo (PIOTROWSKI, 1999).

Nesse sentido, todos esses saberes acadêmicos consistem em PARTES constitutivas do TODO das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que tratam, de algum modo, de aspectos do que é essencial e próprio ao homem e por meio dos quais se manifesta a sua humanidade. Em outras palavras, essas Ciências se debruçam sobre os mistérios que dão sentido à vida e à existência humanas, em suas mais diferentes formas de manifestação (PIOTROWSKI, 1999).

Segundo o autor (1999, p. 128), é sob esse ponto de vista que as Ciências Humanas e Sociais permitem o conhecimento do mundo e dos teores axiológicos a ele atinentes, pois “o homem, aberto à realidade em que vive, está em permanente contato com os valores, compara-

os, escolhe suas opções, indaga acerca do seu funcionamento com relação à finalidade das ações que realiza ou aspira a empreender.”¹¹⁹

Por essa razão, o seu fenômeno ou objeto de estudo reside no mundo da cultura que criou o homem (e que também o recria constantemente), nas suas expressões espirituais e materiais, abstratas e concretas, desveladas não somente por meio dos seus produtos e das suas instituições, em seus processos e em seus alcances artísticos e/ou estéticos mas também nas suas formas de recepção e de compreensão, tanto em sua dimensão intelectual quanto afetiva (RIOS, 2006). Nesse contexto, por conseguinte, o mundo dos valores encontra-se marcado pela existência histórica do ser humano, registrada tanto pelos resultados da sua própria atividade cultural quanto pela herança dos seus antepassados.

De acordo com Piotrowski (1999, p. 133), no âmbito da Educação, a historicidade e a realidade constitutivas de cada contexto educacional exercem influência direta sobre o sujeito em formação pois reconhece-se que “todos os fatos ocorridos implicam interpretações axiológicas, conscientizadas ou não, manifestas ou tácitas [...]”¹²⁰, tornando-se essencial, portanto, a compreensão de cada particularidade (PARTE) e de cada complexidade (TODO) do acontecer formativo. A dinamicidade constante com que ocorre esse processo permite que se percebam mudanças que modificam a pertinência dos valores, segundo sejam os interesses do educando em um dado momento.

Desse modo, em vista da relevância do construto axiológico na formação do Eu-humano trato, a seguir, da sua concepção e das suas especificidades que se desvelam significativas para o desenvolvimento deste trabalho.

4.5.1 Valor: conceito relacional

Assumo, neste estudo, a noção de *valor* em consonância com a visão de Pedro (2014), como princípio constitutivo da base essencial do agir ético-comportamental¹²¹ de todo ser humano (Eu-humano) no mundo, quer como indivíduo (Eu-indivíduo) quer como profissional (Eu-sujeito).

¹¹⁹ No original: “[...] el hombre, abierto a la realidad en que vive, está en permanente contacto con los valores, los compara, escoge sus opciones, indaga acerca de su funcionamiento en relación con la finalidad de las acciones que realiza o aspira a emprender.” (PIOTROWSKI, 1999, p. 128).

¹²⁰ No original: “Podemos reconocer que todos los hechos ocurridos implican las interpretaciones axiológicas, conscientizadas o no, manifiestas o tácitas [...]”. (PIOTROWSKI, 1999, p. 133).

¹²¹ A noção de *ética* é concebida como “uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade.” (RIOS, 2006, p. 87). Neste trabalho, assumo a premissa de que todo agir ético comporta um gesto político, isto é, de comprometimento com o bem-estar social, frente às mais variadas formas de desigualdade e de injustiça presentes no seio da sociedade.

A origem etimológica da palavra provém do latim *valere* e remete à “ideia daquilo que vale (ou do merecimento), de robustez, força e poder de um objeto (bem) que se impõe primordialmente à consciência do sujeito.”¹²², sendo a sua especificidade estruturada e organizada, segundo a autora, em torno de noções valorativas, como as de “bom”/“competente” e de “mau”/“não competente” (PEDRO, 2014, p. 488).

Como objeto de estudo e de reflexão filosófica¹²³, a noção de valor remonta, portanto, à Antiguidade, sendo tema tratado por pensadores como Sócrates (470 a. C. - 399 a. C.), Platão (427 a. C - 347 a. C.) e Aristóteles (384 a. C - 322 a. C.). Séculos mais tarde, o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) vincula a ideia de valor ao domínio da consciência pessoal e individual do ser humano, caracterizando-a com um marcado formalismo moral. Ao destituir o valor de conteúdo (agir no dever e pelo dever), cria-se a sua dependência exclusiva dos juízos valorativos emitidos pela consciência humana (PEDRO, 2014).

Na sequência evolutiva do pensamento ocidental, essa condição unicamente apriorística é contestada, admitindo-se, em contrapartida, a existência de uma relação de interdependência, tendo em vista o entendimento de que os valores

tanto podem ser relativos (dependendo das valorações dos sujeitos) como absolutos (existentes em si mesmos enquanto entes), pelo que vão ser estas posições - subjetivismo e objetivismo - que vão marcar, doravante, grande parte da natureza das discussões axiológicas. (PEDRO, 2014, p. 490)

Além de Pedro (2014), a noção de valor como relação é igualmente defendida por Jesinghaus (1984) e por López (2005, p. 28, grifo nosso) para quem “O **valor** é uma **qualidade relacional** que captamos na relação valorativa, que é o encontro intencional do homem com os objetos¹²⁴ para descobrir quais propriedades eles possuem e em que medida afetam as propriedades de outros objetos.”¹²⁵

¹²² Com o termo *sujeito*, a autora refere-se ao “sujeito em geral, por abstração, aquele que pertence ao gênero humano.” (PEDRO, 2014, p. 493). No presente estudo, essa noção equivale ao que concebo como Ser Humano (entidade) mas que, em função da natureza empírica do processo investigativo aqui relatado, plasma-se na sua forma corporificada do Eu-humano, entendido em sua totalidade.

¹²³ A esse respeito, vale registrar a distinção entre as noções de *valor* e de *axiologia*: enquanto esta consiste no tratado (estudo) dos valores, isto é, em “uma reflexão filosófica sobre os valores, sua natureza, características, estrutura, conhecimento e teorias”, os valores constituem o seu objeto de estudo (PEDRO, 2014, p. 488).

¹²⁴ Noção que contempla o mundo, os seres vivos, a realidade, as ideias.

¹²⁵ No original: “El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos.” (LÓPEZ, 2005, p. 28).

Nesse sentido, portanto, os valores podem sofrer mudanças, pois, segundo López (2005), redefinições na esfera do pertencimento (como no caso da identidade de leitor, por exemplo) podem fazer com que os objetos percam, parcial e/ou integralmente, a significação valorativa que possuíam, criando-se, dessa forma, novos valores ou reformulando-se os pré-existentes, conformando-os, outrossim, ao modo dinâmico como o ser humano evolui. Tais transformações são viabilizadas pela capacidade humana da reflexão, que oferece a possibilidade de que, ao pensar sobre si e avaliar criticamente suas atitudes e seu atos, o ser humano possa reposicionar-se, reestruturando valores em seu comportamento (PIOTROWSKI, 1999).

Neste trabalho, parto dessa premissa para defender o estudo de aspectos identitários fractalizados de leitor competente por meio da elaboração de metáforas linguísticas ecologizadas, em razão de desvelarem traços de tal significação valorativa, atribuída pelas próprias participantes da pesquisa. Assim, considero a sua relação com a realidade, com o Outro e consigo no âmbito das respectivas ecologias quanto à sua formação leitora, contemplando os seus encontros intencionais com o bem-leitura. Metodologicamente, os dados relativos a esses elementos foram gerados com o apoio dos memoriais de leitura e das entrevistas individuais.

A respeito do referido processo de significação, pode-se afirmar que o “objeto só passa a ter valor de uma forma derivada, a partir do momento em que o sujeito lho reconhece.” (PEDRO, 2014, p. 492), quer dizer, à medida que se satisfaça a condição da sua apreciação subjetiva. Em síntese, a autora declara que a existência do valor se verifica por meio de três circunstâncias, sempre que: (a) houver um interesse do sujeito pelo objeto, (b) o objeto seja útil em si mesmo e (c) houver apreciação parcial do sujeito face a esse objeto.

Essas três instâncias delineiam a noção do ato de valoração, assunto que abordo na sequência.

4.5.2 A ambivalência do ato de valoração

Com relação à sua natureza, os valores consistem em fundamento da essência do homem, referenciados ao que de comum existe e que o caracteriza, remetendo, sob a ótica fenomenológica, à ideia de ser “[...] experienciado como fenômeno que se apresenta à consciência como tal e como um acontecimento que nos é imediatamente dado.” (PEDRO, 2014, p. 490).

A partir do pensamento de Jesinghaus (1984), a autora (2014) acrescenta que, nesse processo, dá-se o *ato de valoração*, sempre individual: o valor é “experienciado como algo de

valioso, ao qual foi atribuída uma preferência maior no seu grau de importância face aos demais.”, constituindo-se, assim, a sua ambivalência imanente: por um lado, desvela-se subjetivo e relacional, porque é realizado por um sujeito que, por sua natureza humana, vê-se impelido a valorar¹²⁶, por outro, objetivo e material, “porquanto esse valor advém de um objeto que possui determinado conjunto de qualidades que não foram indiferentes ao sujeito que as apreciou.” (PEDRO, 2014, p. 491, grifo da autora).

Desse modo, “os valores fazem-se patentes exclusivamente nas valorações, as quais estabelecem uma relação entre um objeto, portador do valor, e um sujeito, que **sente** o valor.” (JESINGHAUS, 1984, p. 156, grifo nosso)¹²⁷, configurando, assim, uma das categorias da sua esfera ontológica. Segundo o autor (1984), esse *sentir* define-se como sendo de natureza intencional, cognoscitiva e não meramente emocional, dado que, ao valorar o objeto, cada sujeito o faz sob influência da sua idiossincrasia, contemplando suas experiências particulares e suas reflexões a respeito, entre outras variáveis. Portanto, valorar é existir, e existir é sentir, na concepção filosófico-fenomenológica do termo.

Penso que, a partir desses preceitos, é possível dialogar com a visão do Círculo de Bakhtin acerca da necessária presença de um posicionamento (social) valorativo na dimensão avaliativa do processo de significação (FARACO, 2009), conforme trato na [subseção 4.3.2](#) deste capítulo, pois, ao representar uma ação do homem no ensejo de compreender o mundo, a vida e a si mesmo, tal processo reveste-se, inexoravelmente, do sentir fenomenológico que o caracteriza (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014).

Desse modo, alinho-me ao pensamento dos autores referenciados nesta subseção, fundamentando-me na noção de ambivalência do ato de valoração diante do bem-leitura, considerando a noção relacional subjacente ao teor axiológico atinente à Palavra-competente, por exemplo.

Na sequência, trato de outra característica do atributo valorativo, o da sua polaridade.

4.5.3 Indiferença ↔ não-indiferença: polaridades valorativas

A noção de polaridade dos valores radica na relação entre dois extremos: o da indiferença e o da não-indiferença com relação ao objeto, tido como um bem. Tal condição se

¹²⁶ Noção entendida como equivalente à atribuição de valores, apreciação, interpretação, ponderação, avaliação ou emissão de juízos de valor (PEDRO, 2014). Diferentemente do termo *valorizar* que, em linhas gerais, designa a intensidade atribuída à noção de *valor*.

¹²⁷ No original: “Los valores se nos hacen patentes exclusivamente en las valoraciones, que establecen una relación entre un objeto, portador del valor, y un sujeto, que siente el valor.” (JESINGHAUS, 1984, p. 156).

traduz na essência do *valer* (ter valor), característica basilar dos atributos valorativos que Morente (2006, p. 5) define da seguinte maneira: “os valores não-são, mas valem. [...] a coisa que vale não é por isso nem mais nem menos do que a coisa que não vale. [Uma vez que,] [...] ter valor não é ter uma realidade entitativa a mais ou a menos, mas simplesmente não ser indiferente.”.

O autor esclarece, ainda, que toda não-indiferença implica, sempre, um ponto de indiferença e que a caracterização daquela é definida por seu maior ou menor afastamento do ponto de indiferença. Por isso, toda não-indiferença implica, como elemento necessariamente estruturante, a (bi)polaridade: um polo positivo e um polo negativo, pois todo valor possui o seu contravalor, tal como ao *bom* contrapõe-se o *mau*, ou ao *competente*, o *não competente*¹²⁸, como no caso do presente estudo, por exemplo.¹²⁹

Dessa forma, entendo que, no que tange ao aspecto identitário discutido neste trabalho, as polaridades valorativas atribuídas ao ser *bom* e *mau* leitor, por exemplo, não se definem exclusivamente *a priori* e de forma rígida, como categorias monolíticas de tipificação do Eu-leitor. Sua natureza de entes valentes justifica-se em razão da referência a qualidades atribuídas pelo próprio homem, a partir do seu ato de valoração diante do bem-leitura cuja valorização pode sofrer modificações devido às influências advindas das vivências experienciadas ao longo do seu desenvolvimento.

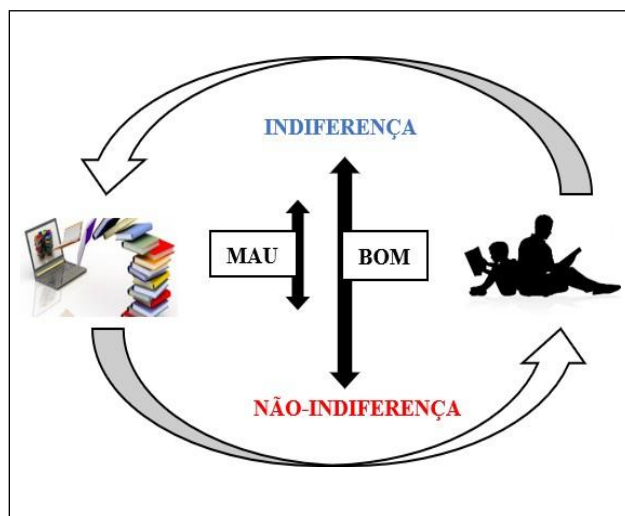
Outrossim, concebo que os posicionamentos valorativos de indiferença e de não-indiferença, quanto à formação do Eu-leitor, constituem-se em aspectos de manifestações essenciais da condição humana, imanentes tanto à sua natureza unidual quanto ao seu momento histórico, compondo, portanto, traços constitutivos da conformação identitária fractalizada do seu *self* complexo.

Na FIGURA 18, a seguir, ilustro a dinâmica apontada entre as referidas polaridades.

¹²⁸ Cabe salientar que evito o uso do termo *incompetente* em função da marcada conotação pejorativa com a qual, via de regra, é interpretado. Entendo que a forma linguística *não competente* sugere uma conotação axiológica mais amena quanto a esse aspecto.

¹²⁹ Cabe ressaltar a existência, entre os estudiosos da área, de visões discordantes com relação à noção da necessária correspondência existencial, em algumas instâncias, entre as noções de *valor* e de *contravalor*. Por fugir ao escopo deste estudo, não abordo a polêmica em torno dessa questão. Para mais informação, consultar Pedro (2014) nas referências.

Figura 18 - Valores: qualidades valentes



Fonte: a autora, com base em Morente (2006) e Pedro (2014)

Fonte (imagem à esquerda): <https://minhabiblioteca.com.br/leitura-digital-pode-ajudar-pessoas-com-dificuldade-de-atencao/>.

Fonte (imagem à direita): https://www.google.com/search?q=leitores%20png&tbn=isch&hl=pt-BR&tbs=rimg:Cc_1CEnd7D1HdYdrVDgIyyBrO&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR917BR917&sa=X&ved=0CBsQuIBahcKEwj4orzJns3xAhUAAAAAHQAAAAAQCA&biw=1263&bih=577. Acesso em : 05 jul. 2021.

Sob o olhar complexo, o leitor-agente, na condição de SAC aninhado ao SAC da leitura (cf. seção 4.1, Fig. 15) reflete e refrata o seu pensar e o seu sentir com relação à fractalização sígnica desses pares terminológicos (bom//competente; mau//não competente), por meio das inter-relações dinâmicas entre as interpretações que desses teores axiológicos realiza e os distintos fractais identitários intervenientes em sua formação leitora, replicados e (re)configurados ao longo da sua vida pessoal, familiar e acadêmico-profissional.

Desse modo, na representação sugerida, as noções valorativas de *bom* e *mau* (leitor), em função da sua natureza de qualidades valentes, deslocam-se em um *continuum* de proximidade↔afastamento entre os dois polos de posicionamento (indiferença/não-indiferença) diante do objeto (bem-leitura), podendo vir a sofrer alterações em sua trajetória evolutiva, segundo sejam as (re)organizações e as (re)adaptações realizadas pelo SAC da identidade fractalizada de leitor-agente, em reposta às suas condições iniciais.

Em suma, contemplo, neste estudo, o construto dos valores, nas perspectivas ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e hermenêutica, como um subsistema complexo constitutivo do FracId de leitor-agente das participantes da pesquisa, cuja caracterização emerge, de forma refletida e refratada, ao longo do processo de análise dos dados empíricos (cf. Cap. 7). Assim, diante do exposto, saliento a relevância do tratamento da questão valorativa no

âmbito educacional, em especial, no da formação leitora do professor de línguas, por residir em aspecto igualmente relevante na sua conformação identitária como docente profissional.

Por essa razão, abordo, a seguir, aspectos éticos relativos a esse tópico.

4.5.4 Valoração: relevância no âmbito educacional

Conforme abordado na subseção anterior, à noção de valor subjaz a sua natureza relacional, uma vez que se conforma como qualidade abstrata preferencial do Eu-humano, suscitada pelas características inerentes de um determinado bem (objeto) que satisfazem seus interesses e suas necessidades em dadas condições de tempo e de espaço (PEDRO, 2014).

No cerne dessa concepção, contemplo a noção de *dignidade* no fazer-se competente como leitor, uma vez que tal condição implica, necessariamente, um distanciamento cada vez maior do polo de indiferença do Eu-humano com relação ao bem-leitura, especialmente, no contexto acadêmico universitário da formação docente, tanto em virtude da própria natureza da sua atividade-fim quanto do respeito ao direito à educação de qualidade pertinente a todo ser humano.

Dessa forma, assumo o posicionamento de Pedro (2014) com relação à relevância da educação para a transformação da sociedade, em razão da sua responsabilidade em entrelaçar os objetivos de vida de cada Eu-humano, visando à sua realização individual e profissional, com o ganho de consciência reflexiva e prático acerca dos teores axiológicos subjacentes a esses processos.

Ademais, penso que considerar a pertinência da valorização do ato de valoração na imanência do processo de formação profissional do ser humano consiste, igualmente, em ato político, uma vez que sua qualificação reside, necessariamente, em um fazer ético, isto é, em uma forma de se respeitar a essência constitutiva da sua identidade profissional e a necessidade de aprimoramento, cada vez maior, das suas potencialidades, para que sua agência no mundo seja, da mesma forma, mais eficaz e eficiente.

Tratar dos valores como elemento-base de uma formação ética significa reconhecer e defender a dignidade a que todo ser humano faz jus: à da sua integralidade formativa. Ainda que os valores, como afirma Pedro (2014, p. 497), muitas vezes dependam de normas e de regras para se expressarem, “o seu universo é infundável e inesgotável, sempre sujeito a novas descobertas e aproximações da realidade reveladoras da complexidade humana.” Ignorá-los consiste, assim, na renúncia à unicidade do ser, no desprezo por suas raízes ontológicas, dado

que, como assinala Morente (2006, p. 13), não se pode duvidar da “sua homogênea união com a unidade total do ser”.

Defendo, portanto, que a formação do bom leitor consiste em valor ético-profissional de cujo reconhecimento e responsabilidade os professores formadores e em formação (inicial e continuada) não podemos nos eximir, visto que a natureza política das escolhas direcionadas a uma melhor qualificação comprometem-se com mudanças de um *status quo* que se imponha contrariamente ao desenvolvimento humano, qualquer que seja a sua gênese epistemológica.

Para tanto, é preciso sentir, compreender e assumir a alteridade constitutiva da relação professor-aluno, em sua multidimensionalidade e em seus distintos níveis de percepção e de compreensão, tal como a natureza fenomenológica do *locus* epistêmico-metodológico deste estudo me permite realizar (cf. Cap. 2).

Na seção a seguir, trato da relação entre as noções de valor e de qualidade e a sua associação com a caracterização do fenômeno identitário sob investigação no presente estudo.

4.6 Qualidade, Competência e Identidade: Refrações Complexas

Neste trabalho, parto do pressuposto de que os fenômenos relativos ao ensino e à aprendizagem¹³⁰ no ambiente educacional formal consistem em totalidades concretas, porque reais, que se doam a conhecer em fluxo e “cuja essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas [...]”, sabendo-as inexauríveis ao conhecimento (OLIVEIRA, 1993, p. 53 *apud* RIOS, 2006, p. 19).

Nesse sentido, alinho-me à visão de Rios (2006, p. 20), no âmbito da Filosofia da Educação¹³¹, sobre a necessidade de se refletir acerca da formação profissional docente a partir da noção de qualidade, “desde sempre [presente] no horizonte da prática educativa”, por sua intrínseca relação com a questão da valoração, base constitutiva da essência humana (JESINGHAUS, 1984; LÓPEZ, 2005; MORENTE, 2006; PEDRO, 2014) e elemento basilar, a meu ver, no tratamento do fenômeno da identidade fractalizada.

A preocupação com a qualidade do trabalho na educação possui presença incontestada, ao longo do tempo, em distintos documentos oficiais que visam a estabelecer parâmetros e/ou a

¹³⁰ Noções entendidas na esteira do pensamento de Rios (2006) como práticas sociais específicas que ocorrem no seio de um processo educativo que podem dar-se de maneira informal, espontânea, e formal, de modo sistemático, intencional e organizado.

¹³¹ Segundo Rios (2006, p. 51), a Filosofia da Educação busca, “ao lado de outras perspectivas do conhecimento, compreender o fenômeno educacional em todas as suas dimensões, [procura] olhar criticamente [no sentido transformador] a tarefa do educador, da escola como instância educativa e dos indivíduos que têm um ofício muito especial: o de professor.”.

normatizar a formação e a prática de estudantes e de professores, entre eles, a BNCC (BRASIL, 2018), documento que regulamenta a Educação Básica brasileira, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), documento oficial que rege a adequação e a organização curricular em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente no país.

Contudo, observa-se que, não raras vezes, a referência à noção de qualidade faz-se sem o seu devido esclarecimento, fato que, possivelmente, suscita, em alguns casos, o descuido quanto à relevância do seu tratamento em razão de esse conceito “guarda[r] em sua compreensão uma multiplicidade de elementos.” (RIOS, 2006, p. 21).

Como atributo essencial da realidade, a noção de *qualidade* conecta-se à de *competência* no sentido mais amplo desta: o do “**saber fazer bem** o que é necessário e desejável no espaço da profissão.” (RIOS, 2006, p. 23, grifo da autora), implicando, a meu ver, graças à sua natureza valorativa de ser “desejável”, o necessário distanciamento do ponto de indiferença com relação ao objeto (bem), tal como assinalam Morente (2006) e Pedro (2014). Nesse processo, evidencia-se a inter-relação entre o saber, o sentir e o fazer, ao conformar-se a ideia do *ser educando*, isto é, a alteridade aluno↔professor, que se manifesta, inexoravelmente, por meio das suas respectivas expressões identitárias.

De acordo com Rios (2006, p. 87), é no domínio da ética que se questionam os fundamentos dos valores, que se problematiza o que se considera *bom* ou *mau* em uma sociedade e que se aponta como horizonte o *bem comum*, construído “no esforço conjunto dos indivíduos, na superação das contradições reais dos contextos sociais concretos, na instalação da possibilidade de igualdade na diferença.”

Nesse sentido, teço a correlação entre as noções de bem comum, do *ser competente* e da ética. O *ser (leitor) competente* implica um posicionamento diante do que se apresenta como desejável (preferível) e necessário, isto é, uma atitude de não-indiferença diante de um bem (leitura), sendo a sua qualificação como tal estabelecida no fazer pedagógico, quando devem atualizar-se as potencialidades do Eu-leitor que se encontra, no âmbito da educação formal, em processo de formação.

O conjunto dessas ações visa a promover o bem comum dos atores sociais implicados uma vez que, nesse processo, não há perdas, pois, a melhora na qualificação, como um todo, beneficia a todos, sem exceção. Porém, para que de fato esse bem comum seja alcançado, as práticas pedagógicas formativas devem ser regidas pela ética, quer dizer, devem estar pautadas no respeito e no acolhimento das alteridades e das diferenças que compõem a natureza humana dos interagentes envolvidos, contempladas por intermédio das suas condições histórico-

culturais de vida, das suas cosmovisões e, igualmente, dos seus sentimentos com relação ao vivido.

Dessa forma, o conceito de *qualidade* apresenta-se como multidimensional, socio e historicamente situado “porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto.” (RIOS, 2006, p. 64). Em sua dimensão qualitativa, portanto, a noção do *ser (leitor) competente* reveste-se, naturalmente, de conotações axiológicas que, por sua vez, podem apresentar certa variabilidade no espectro que caracteriza o distanciamento entre os pontos de indiferença e de não-indiferença do Eu-leitor com relação ao bem-leitura.

Fundamentada, portanto, nesses postulados e no pensamento de que que valorar é existir (BAKHTIN, 2011; JESINGHAUS, 1984; VOLÓCHINOV, 2017), entendo não ser possível dissociar as noções de *qualidade* e de *valor*, por tratar-se de aspectos imbricados na essência constitutiva da natureza humana e, conseqüentemente, da manifestação de si, isto é, da sua expressão identitária.

Dessa forma, consistindo a educação em processos de socialização da cultura em que “se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores.”, defendo o preceito de que toda educação apresenta múltiplas qualidades, sendo a *boa educação* aquela “cujas qualidades carregam um valor positivo.” (RIOS, 2006, p. 70), portanto, desejável, sendo a compreensão dos teores axiológicos de bom/mau ou de competente/não competente explicitada conforme os parâmetros de indiferença/não-indiferença com relação a um bem.

Em síntese, o propósito educacional, em qualquer uma de suas esferas, fundamenta-se na ideia da qualificação do educando e, portanto, na sua inexorável associação com a noção valorativa do *ser bom/competente* no exercício cotidiano das suas práticas pedagógicas. Entre estas, situo as da leitura e, em especial, as referentes ao cultivo da boa qualidade na formação leitora do educando, de maneira geral mas, sobretudo, na do docente em processo formativo de profissionalização que, no caso deste estudo, consiste na do docente de línguas (E/LE) pré-serviço.

Em suma, desenvolver-se como bom leitor implica, necessariamente, aperfeiçoar a sua competência profissional em função da natureza tanto humanizadora dessa competência, já que ela se vincula à ideia do cuidado de si, da responsabilidade (ética) do Eu-humano em assumir as rédeas do seu processo de aprendizagem, quanto técnica, à medida que, nesse processo, ele deve comprometer-se a refletir acerca de novos caminhos para qualificar-se, cada vez mais e melhor, a fim de otimizar as suas habilidades comunicativas na L-alvo que elegera como objeto de estudo e de trabalho (ALMEIDA FILHO, 2014). Justamente em razão da característica

histórico-cultural dessa faceta de sua formação, reconhece-se a possibilidade de sua ampliação e de seu aprimoramento constantes.

Com a finalidade de conhecer a trajetória percorrida por estudos acadêmicos no tocante à qualificação do Eu-leitor e às suas refrações identitárias, apresento, na próxima seção, um breve panorama do seu estado da arte.

4.6.1 *O ser leitor competente: alguns estudos*

O estado da arte acerca do *ser leitor competente*, em LM e em LE, aponta um campo de investigação científica ainda a ser explorado, de maneira geral, no cenário educacional brasileiro, e, em especial, no contexto da educação superior.

Em consulta realizada ao *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)¹³², por exemplo, encontrei, até a data em que reviso este texto (29/06/2021), os seguintes resultados: (a) cinco registros de Dissertações de Mestrado, defendidas entre os anos de 2005 e 2019, em cujo título¹³³ contempla-se a expressão *leitor proficiente*; (b) oito trabalhos apresentando a expressão *leitor competente*, sendo sete Dissertações e uma Tese de Doutorado, defendidas no período de 2006 a 2020 e (c) dois estudos defendidos, respectivamente, em 2015 (Tese) e em 2019 (Dissertação), com a expressão *bom leitor*.

O contexto de pesquisa de todos esses trabalhos corresponde ao da Educação Básica e, predominantemente, à formação leitora de estudantes do Ensino Fundamental, em LM. A temática desenvolvida prioriza a relação das estratégias de leitura com a formação do bom leitor, em particular, a do leitor literário, seja por meio da investigação das práticas docentes, de gêneros textuais e/ou das ações institucionais, referentes à escola regular, quando de posse de resultados do desempenho leitor dos estudantes em exames de larga escala, por exemplo.

Na revisão da literatura especializada que contempla outras naturezas de gêneros teórico-empíricos de produção do conhecimento (artigos científicos, livros ou capítulos de livros), devo salientar a existência de estudos alinhados com aspectos relacionados com o

¹³² Lançada em 2002, “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.”, viabilizando o acesso livre e gratuito à produção científica. À época da consulta ao referido *site*, havia o registro de quase setecentas mil publicações, referentes a cento e vinte e seis instituições. Informações extraídas do site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

¹³³ Utilizo-me do critério do *título* como filtro de busca no referido portal por haver apresentado um maior número de registros de publicações que o filtro *assunto*. Neste, a busca aponta somente duas entradas com as expressões *leitor competente* e *leitor proficiente*, ambas igualmente contempladas na busca pelo filtro *título*.

fenômeno relativo ao *ser bom leitor*, tais como o de Almeida, Villarta-Neder e Dias (2007), a respeito da construção da identidade do leitor competente junto a estudantes do Ensino Médio e do Vestibular em uma escola da rede pública brasileira situada na região Sudeste do país.

Na análise dos dados referentes às vozes sociais representativas dos agentes envolvidos na investigação (escola, estudantes e suas famílias), os autores (2007, p. 2959) apontam tensões na conformação da identidade leitora dos participantes, categorizada em dois grupos (metafóricos): o do *leitor masoquista*, aquele que “sofre para fazer suas leituras obrigadas” pela escola, e o do *leitor qualitativo*, que “interpreta o que leu e busca conhecimento e informação através da leitura [...]” de variados gêneros textuais, motivado pela fruição dessa atividade, noção entendida, no estudo em questão, como o gosto e o prazer diante dos textos por escolhidos pelos próprios colaboradores de pesquisa.

Em suma, os resultados da investigação desvelam, como características identitárias do bom leitor, a sua adesão à leitura de obras literárias clássicas e a sua capacidade de interpretar os textos, contextualizando as obras lidas e mobilizando conhecimentos linguísticos. Apesar da aparente clareza na identificação desses traços identitários de leitor competente, os autores advertem que, concretamente, os estudantes não se reconhecem como tal, atribuindo essa constituição identitária conflituosa à falta de oportunidades de negociação com a escola.

Essa lacuna foi, igualmente, percebida por Souza (2001) que, no âmbito da Pedagogia, investigou o estágio de desenvolvimento da competência leitora de professores em formação no seu primeiro ano de curso universitário. Em seu trabalho, a autora observa que “[...] a escola vem negando os conhecimentos construídos pelos alunos em sua trajetória de leitura, e [que] isso serve como forma de dominação e silenciamento na universidade.” (SOUZA, 2001, p. 110).

A esse respeito, a análise das narrativas dos participantes da pesquisa desvela a sua consciência acerca da limitação da sua formação leitora no tocante à formação acadêmica secundária (EM), que, de um modo geral, mostra-se igualmente deficitária, uma vez que as práticas de leitura realizadas, legitimadas pelo poder disciplinar escolar, não costumam contemplar o que pensam os estudantes a respeito da sua própria formação, situação que parece repercutir em sua formação profissional: “Eles mesmos abrem mão da sua palavra, do seu espaço e sugerem práticas que perpetuam a dependência aos modelos e aos sentidos das leituras construídas por outros sujeitos.” (SOUZA, 2001, p. 112).

A necessidade de escuta efetiva das vozes dos docentes-leitores em formação “no sentido de compreender as singularidades presentes na arena de conflitos existentes no contexto escolar.” é da mesma forma defendida por Benevides (2002, p. 13) que, sob o viés dos estudos dos Letramentos (BARTON, 1998) e do postulado por Woodward (2000) acerca da constituição

identitária docente, investigou a construção das diferentes identidades de professores em serviço do EF, que frequentavam um curso de formação profissional, mantido por uma universidade pública estadual da região do Nordeste brasileiro. Seu trabalho objetiva perceber os modos pelos quais se forma o sujeito-leitor, concebido a partir do entrecruzamento das vozes que se desvelam pelos discursos dos participantes da pesquisa.

Ao longo do processo investigativo, a autora observou que o processo de identificação dos professores em formação sobre si mesmos é atravessado pelo processo de identificação do próprio eu-leitor cujas transformações estão marcadas pela experiência de cada um referente à situação de ser membro de uma comunidade acadêmica (em nível superior), contexto que demanda “novas práticas de leitura, bem mais exigentes.” (Benevides, 2002, p. 26).

A leitura compartilhada entre os colaboradores, durante as atividades de formação propostas, engendrou, segundo a análise da autora, a possibilidade de reflexão acerca de como se instaura o lugar de leitor nos discursos desses docentes e, conseqüentemente, das formas de identificação desses sujeitos como leitores, instaurando processos de (res)significação identitária e influenciando, inevitavelmente, as interações que estabelecem com seus contextos socioculturais.

Benevides (2002, p. 30, grifo nosso) conclui seu estudo, alertando para a premência de a formação de professores ser (re)pensada no sentido da busca constante da autonomia e da cientificidade da profissão docente, baseada em uma **“constante redefinição dos papéis assumidos pelo aluno-professor na compreensão de si mesmo** e da sua profissão [...]”, ressaltando, outrossim, o lugar da reflexão crítica em todo esse processo.

A meu ver, a ideia em destaque, no referido enunciado, remete à necessidade de se conhecer e de se entender a constituição fractalizada da sua identidade como docente-profissional-leitor em formação, pleito que defendo neste trabalho, o que se relaciona, por sua vez, com um processo profícuo no sentido de uma melhor qualificação da sua auto-heteroecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) leitora.

Com relação à melhoria da prática profissional docente, Duarte, Pinheiro e Araújo (2012) empreenderam uma investigação entre professores pré-serviço do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Fundamentados na relevância da leitura de textos acadêmicos¹³⁴ para a formação leitora desses estudantes, os autores observaram que a leitura desse tipo de texto enfrenta muitos desafios, uma vez que, uma grande parte dos leitores-

¹³⁴ Noção entendida como o conjunto de “[...] artigos e livros publicados, comunicações e palestras, elaborados e imbuídos de discurso consagrado ou normalizado que mantêm o conhecimento instituído.” (DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 104).

universitários não possui o hábito de operacionalizar procedimentos metacognitivos demandados por esse tipo de prática leitora.

Segundo esses autores (2012, p. 105), os futuros profissionais não sabem “com clareza qual o objetivo que deve nortear a sua leitura, não tendo assim controle consciente no sentido de ser[em] capaz[es] de dizer e explicar a relação que existe entre o conhecimento elaborado (teoria) e a realidade dada (crítica).”, fato que contrasta com um perfil de leitor ideal “previsto em função de imagens de leitor que a produção teórica da leitura coloca em circulação.” (DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 107).

Essas imagens de leitor ideal, portanto, mostram-se contrárias à constatação da existência de uma autoimagem negativa, por parte do docente em formação, resultante da caracterização que realizam do contexto acadêmico em que se inserem, marcado, na sua visão, por uma má qualidade do ensino, de uma forma geral. Essa situação gera, conseqüentemente, efeitos negativos para a sua constituição identitária como docente profissional, dado que o modo de apropriação do mundo acadêmico reverbera na sua própria condição do *ser acadêmico* (DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012).

No âmbito do Curso de Letras de uma universidade pública brasileira, em investigação empreendida junto a professores de línguas (E/LE), em fase final da sua formação inicial, Lourenço (2018) observa que, embora a análise de quinze planos de aula, apresentados pelos estudantes em uma atividade com seus pares em sala de aula, tenha sinalizado a noção subjacente do modelo interacional de leitura, os colaboradores assumiram, predominantemente, uma atitude perfilática constitutiva do modelo de leitor ascendente (cf. subseção 4.7.3), sugerindo o reforço da ideia da “[...] reprodução de padrões de ensino-aprendizagem de LE, oriundos das vivências individuais dos próprios estudantes.” (LOURENÇO, 2018, p. 119), experienciadas ao longo da sua vida acadêmica até o momento da geração dos dados empíricos.

Parece-me interessante observar, ainda, a refração do conhecimento a esse respeito no estado da arte que envolve outros campos de estudos da linguagem. À luz da perspectiva da Análise do Discurso (de linha) Francesa (ADF), por exemplo, Galli e Garcia (2015) relatam conclusões semelhantes aos de Almeida, Villarta-Neder e Dias (2007) acerca da conformação identitária do bom leitor.

Em investigação realizada com professores da Educação Infantil de um colégio particular de São Paulo, em processo de formação continuada, com o objetivo de refletir, entre outros elementos, acerca da noção de leitor no contexto de ensino-aprendizagem (LM) e na era das tecnologias digitais, as autoras (2015) apontam o traço da dicotomização da posição sujeito-leitor, isto é, do *ser bom ou mau leitor*, como elemento estruturante da prática leitora dos

participantes da pesquisa. Nesse contexto, o bom leitor consiste naquele que detém conhecimento prévio a ser mobilizado para realizar uma “boa interpretação”, que é capaz de “buscar as informações”, apreendendo o sentido do texto que estaria, supostamente, arraigado às palavras, refletindo uma visão mecanicista da linguagem (GALLI; GARCIA, 2012, p. 122).

Em se tratando mais especificamente do âmbito da formação docente do profissional de Letras, em especial, do docente de línguas, no contexto de E/LE, Daher e Sant’Anna (2010, p. 66), ainda sob a mesma perspectiva teórica da ADF, revisitam conceitos que circulam no meio acadêmico, contemplando temas concernentes ao ensino e à aprendizagem da língua, assim como ao exercício profissional do docente, e alertam para o fato de que conhecer “como os licenciandos aprendem a ser professores de Espanhol e chegar a ser profissionais pode nos ajudar a encontrar caminhos mais adequados aos anseios da nossa sociedade.”. Desse modo, as autoras defendem a ideia de que as formas de se constituir como sujeito de discursos criam uma rede em que esse docente constrói a sua imagem de si.

Finalmente, a preocupação manifestada por essas duas autoras brasileiras (2010) reflete-se, de certa forma, nos estudos de Errázuriz *et al.* (2020), no marco da leitura como prática social, com professores de espanhol (LM) da educação básica, em exercício, na região chilena de Araucanía. Sua investigação aponta dois perfis identitários, metaforicamente categorizados, entre os trezentos e trinta e oito participantes: a do *leitor epistêmico*, que demonstra maior prazer pela leitura, atributo de leitores mais experientes e ativos, e a do *leitor reprodutivo*, pertencente aos leitores mais novatos, motivados, sobretudo, por razões práticas.

A partir de uma ampla revisão da literatura especializada na área dos perfis leitores dos docentes chilenos, compreendendo o período de 1995 a 2017, os autores (2020, p. 424) salientam que “[...] as concepções e os perfis leitores dos professores podem afetar seu próprio desempenho, suas práticas de ensino, o desenvolvimento leitor dos seus estudantes e sua motivação [...]”¹³⁵, uma vez que atitudes positivas diante da leitura tendem a contribuir para a formação de bons leitores.

Os resultados do seu estudo sinalizaram uma predominância do perfil identitário de leitor reprodutivo e a preocupante constatação de que as concepções leitoras do professorado investigado se mostram resistentes a mudanças em função da sua natureza inconsciente ou do seu resultado como produto de experiências pessoais e das práticas habituais desses atores sociais, independentemente de variáveis geográficas e/ou socioculturais.

¹³⁵ No original: “[...] las concepciones y perfiles lectores de los maestros pueden afectar su propio desempeño, sus prácticas de enseñanza, el desarrollo lector de sus estudiantes y su motivación [...]” (ERRÁZURIZ *et al.*, 2020, p. 424).

Diante do exposto nesta seção, há de se reconhecer, uma vez mais, a atualidade, neste início de século, do postulado por Leffa (2016), a respeito das lacunas, ainda presentes, no âmbito da investigação acerca da formação leitora dos estudantes universitários brasileiros em formação (inicial e/ou continuada) (cf. subseções 1.1.1 e 3.1.1), e, em especial, eu acrescento, dos aspectos identitários dos professores de língua estrangeira (E/LE), em função da sua inexorável relação tanto com o crescimento pessoal desses agentes, dimensão que contempla a do seu Eu-indivíduo, quanto com o desenvolvimento profissional, escala identitária referente ao seu Eu-sujeito, desvelando a necessidade, ainda premente e urgente, da sua investigação teórico-empírica, o que reforça a relevância do estudo apresentado nesta tese.

Sob a ótica complexa, entendo que, a partir das relações dialógicas que podem ser estabelecidas entre os vários campos de estudo mencionados nesta seção, circunscritos tanto à ADF quanto aos Estudos Culturais, aos dos Letramentos e aos das demais teorias que caracterizam a própria Complexidade, por exemplo, emerge o conhecimento científico acerca da constituição identitária fractalizada do Eu-humano, fenômeno que o caracteriza como fluido e dinâmico, em constante (re)configuração, refratando-se nas suas mais distintas dimensões (psicológicas, sociais, históricas, culturais, linguísticas, entre outras).

Em outras palavras, a produção do conhecimento científico, desde uma perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, como a que caracteriza o presente estudo, realiza-se, igualmente, por meio do processo de fractalização: seja qual for a sua matriz, isto é, cada um dos campos do saber acima abordados, concebidos como SACs, dela replicam-se fractais do conhecimento, impulsionados pela confluência de diversas forças de atração, suscitadas pelos distintos interesses de pesquisa, por exemplo.

Em cada um desses fractais, espelha-se um aspecto verbo-axiológico que o religa à sua matriz original, contribuindo para a sua continuidade temática, ao mesmo tempo em que se refratam particularidades, traduzidas pelas novas associações de ideias que, articuladas a outras advindas de outros SACs dos distintos campos do saber humano, fazem emergir novos fractais do conhecimento que continuarão sua trajetória evolutiva enquanto houver atratores que impulsionem a sua iteração.

A meu ver, cabe salientar, no bojo deste estado da arte, a presença, por um lado, da tensão dinâmica entre os SACs das conformações identitárias extrínsecas do *ser leitor* (suas condições iniciais), oriundas do contexto do conhecimento científico, meio externo ao SAC do Eu-humano atinente a cada estudante em formação, e cujas características se estabelecem a partir de um conhecimento histórico produzido, desenvolvido e acumulado acerca do que vem a ser o bom leitor, e, por outro, do silenciamento que, de certa forma, sofrem as vozes desses

estudantes, caracterizando o que percebo como um conflito, de caráter axiológico não favorável ao desenvolvimento da sua identidade leitora e, em particular, para o aprimoramento da sua qualificação como tal, qualquer que seja a área em que venham a atuar em suas vidas.

Minha assertiva baseia-se na ideia de que essas vozes internas e externas ao Eu-humano consistem em forças de atração que influenciam, das mais distintas e múltiplas formas, a expressão da identidade fractalizada do seu *self* complexo (TODO), fazendo-a reconfigurar-se constantemente em sua trajetória evolutiva ao longo da vida.

O conjunto dessas vozes em contínua interação dialógica constitui-se, por sua vez, em aspectos das Ecologias desses Leitores-Agentes, representando as condições iniciais a partir das quais (re)agem os *selves* transitórios (PARTES) do seu Eu-humano, seja na dimensão do seu Eu-indivíduo, seja na do seu Eu-sujeito.

Embora naturais e legítimas, por consistirem em reflexos da construção histórica do conhecimento científico, essas forças de atração permanecem em estado de tensão dinâmica, por vezes conflitantes, com as vozes internas (atratores) dos estudantes, envolvendo os seus aspectos bio-socio-psico(meta)cognitivos, referidos anteriormente neste trabalho (cf. Cap. 3), responsáveis por filtrar todos os estímulos advindos do meio, produzindo, na escala fractal da sua formação profissional como docente de línguas, por exemplo, refrações sêmico-axiológicas do *ser bom leitor*.

Dessa forma, é na tensão dinâmica, no movimento fluido, entre reflexos e refrações nem sempre harmoniosas que se (re)configura constantemente a identidade fractalizada do Eu-humano, no âmbito da perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa da produção do conhecimento humano.

Contudo, cabe salientar que, desde o prisma do comportamento dos sistemas complexos, os momentos de conflito registrados pelos estudos acadêmicos elencados nesta seção podem não significar, necessariamente, um aporte negativo à evolução do SAC da identidade fractalizada do Eu-humano, visto que uma condição conflituosa pode ser entendida como um atrator caótico capaz de levar esse SAC a comportamentos imprevisíveis diante de bifurcações (pontos críticos) impostas pelas circunstâncias da vida, fazendo-o (re)organizar-se e (re)adaptar-se de forma inusitada.

Conforme apresentado neste texto, alguns estudos utilizam-se de categorizações metafóricas na referência a especificidades dos perfis identitários de (bom) leitor. Dessa forma, na última seção deste capítulo, abordo três dimensões de tratamento do ato de ler e de representação metafórica do Eu-leitor (competente), compiladas na literatura especializada na

área da leitura, como forma de agrupar refrações verbo-axiológicas oriundas da fractalização sógnica do *ser bom leitor* que serão vislumbradas na análise dos dados empíricos.

4.7 Refrações metafóricas do ser bom leitor

No âmbito dos trabalhos acadêmicos que contemplam a caracterização da entidade leitora, atribui-se, em geral, duas formas básicas de tratamento. Na primeira, o leitor consiste no narratário do texto, “o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige.” (JOUVE; 2002, p. 37), sendo, portanto, um elemento implicado na própria existência da narrativa.

Sob essa perspectiva, o leitor é contemplado em uma dimensão abstrata, tornando-se objeto de interesse, sobretudo, dos estudos enunciativos concernentes à instância literária da narratologia¹³⁶, imbuída da descrição dos procedimentos de construção da narrativa e responsável por uma ampla e variada categorização do *status* desse leitor (GENETTE, 1972; LINTVELT, 1981; PRINCE, 1973).

No entanto, quando o objetivo reside no estudo da leitura em si, “o sistema narrativo, longe de ser percebido como autônomo, deve ser analisado em relação ao leitor.” (JOUVE, 2002, p. 47) concreto, real, que reage diante do texto e que age em função do que lê, sinalizando a complexa rede de fatores imbricados na natureza desse ato. Nesse sentido, o leitor encarnado, segunda forma de tratamento referida no parágrafo anterior, interessa, igualmente, aos estudos linguístico-identitários, como o que integra esta tese.

Dessa forma, nesta seção, refiro-me ao que denomino *refrações metafóricas do ser leitor*, encontradas na literatura especializada consultada, com a finalidade de ilustrar o que entendo como possíveis FracIds na configuração identitária do (bom) leitor complexo. Trata-se, evidentemente, de um pequeno recorte em meio à multiplicidade de perspectivas epistêmicas de tratamento da leitura e, conseqüentemente, da caracterização identitária do Eu-leitor.

Em função do escopo deste trabalho e, em razão de esses estudos desvelarem aspectos da relação do Eu-humano consigo e com o mundo, reporto-me, respectivamente, nas três subseções que se seguem: (a) ao tratamento histórico a respeito de representações metafóricas do leitor, atribuído por Manguel (2017); (b) à visão de base cognitivista, conferida por Santaella (2004) a quatro perfis identitários por ela categorizados, e (c) às caracterizações de leitor

¹³⁶ Campo de estudos da Estética da Recepção, formulação teórica da hermenêutica literária, que considera “o leitor como o intérprete que opera a construção do conhecimento do texto.” (EGIERT; MELLO, 2013, p. 2).

competente, vinculadas aos modelos de leitura tradicionalmente referenciados no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas (LM e/ou LE).

4.7.1 Refrações do ser leitor desde uma dimensão histórica do ato de ler

Não raras vezes, a linguagem recorre às metáforas, entendidas como formas possibilitadoras de entendimento mútuo entre os indivíduos e criadoras de um espaço mais amplo de sentidos, para que o conhecimento e as experiências em um campo da vida sejam iluminados por elementos de outro (MANGUEL, 2017).

Desse modo, de acordo com o autor (2017, p. 14), a ideia da leitura como forma de relação percebida entre o ser humano e o seu universo pode ser resgatada, em sociedades letradas, isto é, fundamentadas na palavra escrita, por meio da metáfora conceptual central do “mundo como um livro que devemos ler.”

Subjacente aos muitos caminhos que conduzem essa leitura, encontra-se, segundo Manguel (2017), a premissa de que o universo consiste em um sistema coerente de sinais portadores de significado que tentamos vislumbrar por meio da leitura do livro do mundo. Portanto, os distintos termos referentes ao ato de ler, utilizados pelas sociedades ao longo da história, designam, de alguma forma, a sua própria identidade.

Nesse cenário, a partir de uma metáfora identificadora básica, as sociedades desenvolvem uma cadeia de outras metáforas: “O mundo como livro se relaciona com a vida como viagem, desse modo, o leitor é visto como viajante [...]” (MANGUEL, 2017, p. 15), reconfigurando-se, sucessivamente, em suas distintas refrações metafóricas, circunscritas ao que entendo como o processo de fractalização sgnica do *ser leitor* e da sua qualidade como ente valente (bom/competente) (cf. subseção 4.5.3).

Por essa razão, registra-se uma das formas mais antigas de relação entre a visão de *leitura* como reconhecimento do mundo e a do livro (seja em sua forma de tabuleta, de rolo de pergaminho ou de códice) (CHARTIER, 1998) como veículo em que transita o *leitor viajante, peregrino*¹³⁷. Há, no entanto, para esse leitor, vários modos de viajar: ainda que o mundo e a palavra se espelhem um ao outro, um leitor experimentado pode desenvolver a capacidade de autoconsciência e empenhar-se na exploração de um texto de modo ativo e positivo, denotando

¹³⁷ Manguel (2017) relata que essa interpretação remonta à Antiguidade, fixando-se na tradição judaica, por exemplo, por volta do século VI a. C.. Contudo, no século XVIII, reconhecia-se, explicitamente, a conexão entre leitor e escritor por meio da arte das palavras, ideia que transforma, conscientemente, a leitura e a escrita em meio de transporte pelo espaço.

qualidades de um aventureiro ou de um explorador que avança gradualmente em sua leitura, perscrutando o mundo que aos seus olhos se desvela (MANGUEL, 2017).

Com o passar do tempo, no entanto, a imagem do leitor-viajante já não apresenta a ressonância que possuía no passado porque o sentido da viagem em si aparenta ter mudado:

Nossa leitura da internet, de amplitude mundial, [...] parece não requerer tal deslocamento: tudo [...] está aqui o tempo todo, ao toque de um dedo. [...] Deslizamos por uma página sempre presente, rodeada [...], em muitos casos, por *links* predeterminados para outras páginas [...]. Na condição de viajantes do ciberespaço, precisamos estar mais conscientes dessas limitações e encontrar meios de reivindicar nossa liberdade de viajante. (MANGUEL, 2017, p. 60-61)

É por essa razão que o autor (2017, p. 63) alerta sobre a necessidade de, uma vez mais, aprendermos a “ler devagar, de forma profunda e abrangente, seja no papel ou na tela: viajar de modo a retornar com o que lemos. Só então estaremos, no sentido mais profundo, em condições de nos chamar de leitores.”. De certa forma, essa refração sígnica metafórica do bom leitor paciente, que saboreia a leitura para refletir sobre ela converge com o postulado neurocientífico acerca da necessidade da realização da leitura profunda pelo cérebro (WOLF, 2019), conforme o meu leitor poderá constatar na [seção 5.2](#) do próximo capítulo.

Em outros momentos da história, buscou-se o isolamento intelectual, a necessidade da reclusão para nutrir a vida interior, retirando-se do mundo para refletir em perfeita solidão. Nesse contexto, o leitor torna-se, ele próprio, um criador, enclausurando-se em sua *torre de marfim*, expressão que no século XIX, foi literalmente empregada “para denotar o santuário intelectual do leitor como um lugar de fuga e de alheamento do mundo.” (MANGUEL, 2017, p. 78). Assim, nessa outra refração sígnica metafórica, o bom leitor, por meio de um ato intelectual solitário, busca apreender sua experiência e traduzir o mundo com palavras.

Uma representação mais exacerbada desse leitor ensimesmado consiste na metáfora da *traça*: o devorador de livros, uma caricatura do destino do leitor, em contraposição ao leitor sério, erudito da torre de marfim. Um leitor que possui seu mundo centrado no livro e cuja carne se transmuta em palavra (MANGUEL, 2017). No campo literário, esse leitor recebe o epíteto metafórico de o *Louco dos Livros*: um leitor onívoro que, segundo o autor (2017, p. 115) “[...] confunde acúmulo de livros com aquisição de conhecimento [...]” e que está convencido de que os eventos narrados são acontecimentos do mundo real, alimentando o círculo da autoilusão.

Essa relação íntima entre leitura, texto e leitor pode ser igualmente concebida, sob o olhar transdisciplinar da produção do conhecimento, através de outras perspectivas, atualizadas

para o momento contemporâneo, marcado pelo processo da globalização e das revoluções tecnológicas na vida cotidiana do Eu-humano, repercutindo, inevitavelmente, em suas formas de ler a si e ao mundo, tema de que trato a seguir.

4.7.2 Refrações do ser leitor desde uma dimensão cognitivista do ato de ler

No âmbito da leitura em suporte impresso e no ciberespaço¹³⁸, Santaella (2004) fundamenta-se no conhecimento produzido pelas neurociências cognitivas, ancorando-se em princípios biocognitivos da comunicação, isto é, nos tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas contempladas nos processos que envolvem o ato de ler e que configuram distintos modelos cognitivos, para propor quatro perfis de leitor, isto é, quatro refrações sógnicas metafóricas do *ser leitor*, tal como concebo neste estudo, são eles: o contemplativo/ meditativo; o movente/fragmentado; o imersivo/virtual e o leitor ubíquo.

O *leitor contemplativo* inscreve-se historicamente a partir do Renascimento, mantendo-se, hegemonicamente, até meados do século XIX e caracteriza-se por o ser o leitor do livro impresso e da imagem expositiva, de natureza fixa. Trata-se do leitor que realiza a leitura silenciosa, associada, entre outros fatores, à instauração obrigatória do silêncio nas bibliotecas com a fundação das universidades. Torna-se dominante a partir do século XVI, configurando-se com a prática da leitura de numerosos textos, solitária, individual, de foro privado (SANTAELLA, 2004).

O *leitor movente*, segundo a autora (2004, p. 19), consiste no leitor fragmentado, no leitor do mundo

em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sógnicas, [...] filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. [...] que nasce com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema [...].

Um leitor marcado pela fragmentação do seu momento histórico, um leitor de formas, massas e volumes, de interações de forças e de movimentos; um leitor de direções, de traços e de cores, que tenta sincronizar-se à aceleração do mundo.

O *leitor imersivo*, por sua vez, habita o espaço da virtualidade da denominada *era digital*, na entrada do século XXI, marcada pelo poder da linguagem universal dos dígitos no

¹³⁸ Noção entendida por Santaella (2004, p. 38) como a *forma digital*, legível no computador, em que “processos de comunicação são criados e distribuídos”, caracterizada por fontes de informação homogeneizadas entre cadeias de 0 a 1, consistindo, portanto, em uma mesma tecnologia básica usada para transmitir todas as formas de comunicação, independentemente de sua natureza, em um sistema integrado de comunicação.

tratamento de toda e qualquer informação (som, imagem, texto, programas informáticos). Leitor de signos multimidiáticos, sua linguagem consiste na hipermídia, entendida como a combinação de hipertexto¹³⁹ com multimídias, multilinguagens, mesclando “textos, imagens fixas e animadas, vídeos, sons, ruídos em um todo complexo” (SANTAELLA, 2004, p. 48).

Navegador em uma tela, o leitor imersivo programa leituras em meio a um universo de signos evanescentes,

conectando-se entre nós¹⁴⁰ e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial, labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeos etc.. [...] Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó enexo pode conter uma outra grande rede [teia, sem bordas nem centro] numa outra dimensão. (SANTAELLA, 2004, p. 33)

Nesse cenário, a autora ressalta a inseparabilidade entre a mente e o corpo do leitor imersivo pois, ao navegar no ciberespaço, os sentidos internos do seu corpo encontram-se ativos, dando suporte às inferências mentais que realiza. Assim, integram-se “inferências lógicas sintonizadas com processos perceptivos complexos, numa junção inconsútil das atividades mentais com atividades perceptivo-corporais.” (SANTAELLA, 2004, p. 14).

O quarto tipo de leitor distingue-se por um novo perfil cognitivo: seu traço de ubiquidade remete ao contexto que o tipifica, qual seja, o da computação móvel, pervasiva, isto é, a composta por sistemas computacionais de pequeno porte, presentes em objetos e em todo tipo de ambiente, passíveis de serem transportados de um lugar a outro, configurando um fenômeno que funde, definitivamente, o ciberespaço digital com o espaço físico.

Nesse cenário, o *leitor ubíquo* é herdeiro dos leitores movente e imersivo: do primeiro, utiliza-se da capacidade de ler e de transitar entre a multiplicidade de formas, de massas, de interações de forças e de movimentos, em um ritmo ainda mais intenso, “sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé.” (SANTAELLA, 2014, p. 35). Do leitor imersivo, herda, por sua vez, a possibilidade de penetrar no ciberespaço informacional, em quaisquer circunstâncias, orientando-se “entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.” (SANTAELLA, 2014, p. 35).

¹³⁹ Conforme a autora (2004), a estrutura do texto de caráter *hiper* traduz-se por sua natureza não sequencial, multidimensional, dando suporte às infinitas opções de leitura do leitor imersivo.

¹⁴⁰ No sentido de “unidades básicas de informação em um hipertexto [que] podem aparecer na forma de textos, gráficos, sequências de vídeo ou de áudios, janelas ou de misturas entre eles.” (SANTAELLA, 2004, p. 49).

Finalmente, cabe lembrar que, apesar da existência de uma sequencialidade histórica na conformação dessas representações (refrações) do *ser leitor*, elas não são excludentes. A autora (2004) salienta a sua convivência e a sua reciprocidade, reconhecendo, no entanto, que cada tipo continua, efetivamente, sendo irredutível ao outro.

Na esteira do pensamento de Chartier (1998), compartilho da ideia de que toda história da leitura supõe a liberdade do leitor de deslocar e de subverter aquilo que lê, instaurando rupturas na longa história das maneiras de ler. O encontro do leitor com o texto implica a existência de uma tensão em função não somente das competências daquele agente, como também das suas práticas pois “O texto implica significações que cada leitor constrói a partir dos seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada.”, singularizando-se, portanto, em cada circunstância, para cada uma de suas leituras (CHARTIER, 1998, p. 152), ideia que, a meu ver, converge com o postulado de Hall (2013) acerca da função referencial dos sistemas de representação da linguagem (cf. seção 4.2).

Essa singularidade imanente à leitura, contudo, não a caracteriza como fenômeno marcadamente idiosincrático, nos limites do anárquico. Ela própria é atravessada, segundo Chartier (1998, p. 92), “por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.”, cujas práticas leitoras são organizadas, de acordo com o momento histórico, por técnicas e por princípios teóricos distintos, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, concebidos, assim, em distintos modelos de leitura.

A partir desse contexto, abordo, na próxima subseção, outras quatro refrações sgnicas metafóricas do *ser leitor*, representadas pelos perfis de leitor competente subjacentes a três dos principais modelos de leitura, condizentes ao processamento da informação, referenciados pela literatura especializada, além da sua caracterização, mais contemporânea, sob a ótica complexa.

4.7.3 Refrações do ser leitor desde uma dimensão processual do ato de ler

No âmbito dos estudos científicos acerca do fenômeno da leitura, sobretudo na sua dimensão processual (ALDERSON, 2000), seja em LM e/ou LE (ZAINAL, 2003), a literatura aponta, tradicionalmente, três perspectivas teóricas e/ou modelos, que denomino *canônicos*, em razão da sua presença constante como paradigmas referenciais, cada qual acompanhado de um perfil correspondente do que se caracterizaria como o do *ser leitor competente*.

Dessa forma, compõem esse cenário os modelos de leitura: (a) ascendente (*bottom up*, do inglês), que caracteriza o processo linear do fluxo de informação, do texto para o leitor; (b) o modelo descendente (*top down*, do inglês), que preconiza a mesma linearidade processual,

porém, em seu sentido contrário, isto é, do leitor para o texto, e (c) interacionais¹⁴¹, que se baseiam no duplo sentido linear do processamento da informação textual, próprios aos dois modelos antecedentes, com destaque para as relações estabelecidas pelo leitor com o Outro (texto, cultura, autor). Nessa categoria, destacam-se, ainda, os modelos sociointeracionais de leitura que a concebem como prática sociodiscursiva, indissociável das ações do leitor no mundo, das suas interações sociais (KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1999; PARKES, 1997; PIETRARÓIA, 1997).

De acordo com os pressupostos desses três modelos, os perfis de bom leitor refratam-se, respectivamente, como os de um:

- *leitor decodificador* (da informação), comportando-se passivamente, no sentido de parecer não empregar seu conhecimento de mundo no processo de compreensão textual. Seu principal atributo refere-se à posse de uma competência linguística na L-alvo bastante desenvolvida, uma vez que o amplo repertório léxico-gramatical consiste na chave da boa interpretação (LEFFA, 1999; ZAINAL, 2003);
- *leitor preditor*, participando ativamente no processo de compreensão textual, busca os significados do que lê por meio da elaboração, da testagem de hipóteses e da realização de inferências, avaliando e controlando a sua própria compreensão, consciente da existência de distintos objetivos de leitura 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* (MEURER, 2008). Dessa forma, antecipa o conteúdo do texto, recorrendo tanto às informações visuais não-verbais como às textuais complementares, como fonte, editores ou produtores, público-alvo, data de publicação, entre outros (CRUZ; ESCUDERO, 2012; LEFFA, 1999);
- *leitor interativo*, dialogando com o texto, estabelece uma interação entre o seu conhecimento prévio e as informações ali contidas. Nos modelos sociointeracionais de leitura, em especial, espera-se desse leitor um posicionamento crítico-reflexivo, voltado para questões que envolvem os

¹⁴¹ Registro o termo em plural devido à variabilidade desse tipo de modelo de leitura, tais como os propostos por Rumelhart (1990), baseado na concepção da interação mútua e simultânea entre os conhecimentos ortográfico, lexical, sintático e semântico do leitor, e desses com o seu conhecimento prévio de mundo, e o de Stanovich (1980), fundamentado no princípio da teoria da compensação. Para mais informação a respeito, consultar Leffa (1999) e Zainal (2003) nas referências.

aspectos sociais pertinentes às práticas de letramento¹⁴² nos contextos sociais dos quais participa, em função das suas inter-relações dialógicas com o Outro (KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1999; ZAINAL, 2003).

A esses três modelos canônicos cabe acrescentar a perspectiva complexa de tratamento da leitura que, de acordo com Coscarelli e Novais (2010) e Franco (2011), concebe a leitura como um SAC em função da natureza multidimensional da sua conformação, particularmente, em relação ao processamento da leitura digital, devido às inter-relações existentes entre os diversos recursos constitutivos da multimodalidade (ZACHARIAS, 2016) do texto eletrônico, aliadas aos múltiplos fatores contextuais pertinentes ao próprio leitor, tais como seus atributos psicológicos, físicos e afetivos, por exemplo.

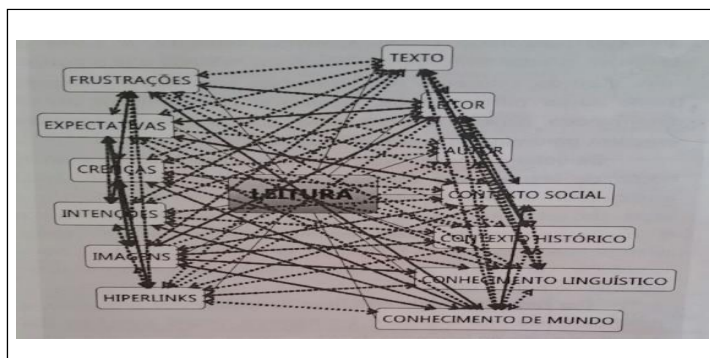
O emaranhado de possibilidades de combinações e de interações entre todos esses agentes, por sua vez, sinaliza a não linearidade e a imprevisibilidade como marcas relevantes que caracterizam a leitura sob o olhar da Complexidade, justificando, dessa forma, a ideia de que “cada leitura se dá em uma nova ótica, um novo tempo/espaço, e uma nova ordem se estabelece dentro da criação de uma nova realidade.” (PAIVA; NASCIMENTO, 2006, p. 19).

Entendo que tal condição caracteriza o ato de ler como uma prática situada, imbricada nas circunstâncias individuais e sociais em que se realiza, condição que reforça a noção da sua singularidade, já apontada por Chartier (1998).

A partir da visão da língua(gem) como SAC e das inúmeras interações possíveis entre seus agentes, tais como autor, texto e leitor, este com suas frustrações, expectativas e crenças, além do seu conhecimento de mundo e de língua e do seu contexto histórico-social, Franco (2011) salienta a multidirecionalidade do fluxo de informação no SAC da leitura, conforme ilustrado na FIGURA 19, a seguir:

¹⁴² Filio-me a Soares (1998, p. 19) na definição do termo *letramento* como “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.”.

Figura 19 - SAC da leitura: fluxo multidirecional da informação



Fonte: Franco (2011, p. 42)

Nessa proposta, o leitor-agente consiste em elemento-chave, pois, da sua interação com os múltiplos elementos internos e externos ao SAC da leitura, contemplados anteriormente neste texto, depende a emergência desse fenômeno que, por essa razão, não pode ter seu *locus* de ocorrência vinculado a uma área específica do saber.

Portanto, a dinamicidade consiste em um dos principais atributos do leitor complexo, uma vez que cabe a ele o poder de decidir e de agir, constantemente, diante do texto. Para isso, ele deve, por exemplo, saber realizar as melhores escolhas, entre as mais variadas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (OXFORD, 1990), e utilizá-las adequadamente, percebendo a organização do texto como um TODO, identificando, segundo seus propósitos, os elementos mais relevantes, suas PARTES, e estabelecendo inter-relações entre ambos por meio de julgamentos, analogias e desanalogias, “gerando, a cada momento, sentidos que podem ser mantidos, enriquecidos, reconstruídos ou modificados a cada segundo de leitura.” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 38).

Esse procedimento ocasiona, de acordo com Franco (2011, p. 41), a possibilidade do ineditismo do posicionamento do leitor diante do texto, pois, “ao interagir com outros elementos do sistema, ele se torna um novo leitor”, reconfigurando, conseqüentemente, a meu ver, sua conformação identitária como tal e justificando, no âmbito da sua formação inicial e/ou continuada, a relevância da sua tomada de consciência com relação ao conhecimento de si e da qualidade de sua atuação como docente profissional, posicionamento que defendo neste trabalho.

Na dimensão da formação docente, saliento, igualmente, a pertinência dos estudos referentes à conformação e à trajetória evolutiva da sua competência leitora fractalizada, fenômeno emergente das interações entre seus subsistemas complexos constitutivos, que representa a força motriz impulsionadora do ato de ler sob a ótica complexa (LOURENÇO,

2018), uma vez que tal fenômeno guarda relação com aspectos da formação identitária do *self* transitório de leitor-agente e, conseqüentemente, com o seu FracId de bom leitor, haja vista ambos contemplarem a mesma essência axiológica em sua conformação.

No quadro sinóptico, a seguir, apresento uma síntese das distintas refrações metafóricas abordadas ao longo desta subseção, as quais, no meu entendimento, sinalizam aspectos da fractalização sîgnica do *ser (bom) leitor*, à luz da visão ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa deste estudo.

Quadro 3 - Fractalizações sîgnicas metafóricas do *ser (bom) leitor*

FRACTAIS IDENTITÁRIOS	CONDIÇÕES INICIAIS	ATRIBUTOS VALORATIVOS
DIMENSÃO 1: REFRACÕES METAFÓRICAS HISTÓRICAS		
Viajante peregrino	Raízes históricas profundas, perpassando diversas culturas	Aventureiro, explorador do mundo por meio da leitura. Mundo e palavra se espelham
Enclausurado	Momentos históricos - séc. XIX. Fuga e alheamento do mundo. Intelectualidade	Ensimismado, torna-se criador, intelectual. Empreende a sua experiência e traduz o mundo com suas próprias palavras.
Traça (Louco dos Livros)	1ª Descrição: 1665. Criação da identidade do leitor: final da Idade Média e Renascimento - escarnecer e solapar aspectos do poder do leitor	Devorador de livros, acumula leituras mas não conhecimento. Leitor glútilo, sem discernimento
DIMENSÃO 2: REFRACÕES METAFÓRICAS PERCEPTIVO-COGNITIVAS		
Contemplativo/Meditativo	Renascimento: meados séc. XIX. Fundação da universidade: bibliotecas - espaço retirado, privado	Solitário, de muitos textos, silencioso. Observador ancorado, sem urgências
Movente/Fragmentado	Revolução industrial: centros urbanos; reprodução (jornais), cinema Mundo dinâmico, híbrido, fragmentado	Fragmentado, de atenção pulverizada entre formas, cores, massas, volumes, forças e movimentos. Fugaz, novidadeiro, ágil
Imersivo/Virtual	Séc. XX/XXI: era digital, globalização, ciberespaço, multimídia	Navegador na tela, conecta-se entre nós e nexos alineares do ciberespaço, veloz. Leitor implodido (hipersubjetividade)
Ubíquo	Computação móvel, pervasiva (ambientes e objetos), conectividade Web 2.0, comunidades virtuais, hipermobilidade	Entrelaçado entre nós e nexos, sem perder o controle sobre sua presença e entorno. Atenção parcial contínua. Prontidão cognitiva ímpar
DIMENSÃO 3: PROCESSAMENTOS DA LEITURA - MODELOS CANÔNICOS		
Decodificador	Forte tradição (teoria da leitura) Perspectiva da gramática-tradição (referência: Latim)	Tradutor do significado literal das palavras; possuidor de amplo repertório léxico-gramatical (automatismo)
Preditor	Estudos psicocognitivos	Antecipador do conteúdo do texto (inferências; elaboração e testagem de hipóteses); possuidor de amplo conhecimento de mundo; construtor de sentidos
Colocutor (Socio)interativo	Pragmática, Teorias da Enunciação, Sociolinguística Interacional, Análise (Crítica) do Discurso, (Multi) Letramentos (Críticos)	Interlocutor (diálogo com o Outro = texto, autor, cultura...); consciente dos fatores contextuais envolvidos na leitura; postura crítico-reflexiva
Leitor-agente (sistema adaptativo complexo - SAC)	Pós-modernidade (Pós-estruturalismo)	SAC dinâmico, em interação constante com outros SACs (autor, texto, expectativas, crenças e frustrações, conhecimento de mundo/lingua, intenções etc.). Cognoscente, apresenta comportamento caótico. Possui competência leitora fractalizada

Fonte: a autora, com base em Coscarelli e Novais (2010), Franco (2011), Kleiman, (2004), Leffa (1999), Manguel (2017), Pietraróia (1997), Santaella (2004, 2014) e Zainal (2003)

No quadro sinóptico em questão, proponho três macro elementos que caracterizam as Fractalizações sîgnicas do *ser (bom) leitor*, noção que contempla o *self* transitório de leitor-agente (Eu-leitor) e, conseqüentemente, seu FracId de leitor competente.

Dessa forma, a primeira coluna corresponde ao processo de fractalização sîgnica da Palavra-(Bom) Leitor, representada pelo sistema de representações metafóricas que se refratam

a partir do marco de três distintas dimensões de percepção e de compreensão do referido fenômeno identitário.

À luz do movimento transdisciplinar complexo sob a qual dialogo com os distintos saberes acadêmicos nesta seção, atribuo o *status* de condições iniciais (2ª coluna) às circunstâncias sociais, culturais, históricas, políticas, linguísticas, perceptivo-cognitivas, entre outras, vivenciadas e experienciadas pelo Eu-humano, ao longo do tempo e do espaço, por entender a inexorável relevância da sua inter-relação na emergência dos respectivos FracIds.

Na terceira coluna, elenco os principais teores axiológicos que caracterizam cada um desses fractais, imprimindo-lhes o aspecto relativo à sua especificidade identitária fractalizada.

Entendo que o atributo da autossimilaridade entre todos os FracIds referenciados no QUADRO 3 reside na própria natureza unidual que os congrega, em razão de serem todos, sem exceção, expressões legítimas do Eu-leitor de todo Eu-humano, podendo, a meu ver, concorrer recursivamente, na sua constituição identitária fractalizada como um todo, uma vez que de uma dada representação outros fractais podem vir a se replicar iterativamente (cf. subseção 2.5.2).

Já o teor ecológico do processo de fractalização sígnica circunscreve-se à articulação orgânica entre os diferentes recortes epistêmicos do *ser (bom) leitor* na conformação do SAC da Palavra-competente que, em razão da sua dinamicidade e da maleabilidade e porosidade das suas fronteiras, viabiliza o constante movimento de iteração dos respectivos SACs do significado e do sentido, podendo fazer emergirem novas refrações sígnicas metafóricas, conforme sejam as variáveis contextuais que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento científico no âmbito da formação do Eu-leitor e de suas implicações, como a caracterização do seu FracId como bom leitor, por exemplo.

Finalmente, penso que todo o processo de complexificação que se desvela na observação da trajetória evolutiva do referido processo de fractalização sígnica traduz, de certa forma, o pensamento de Chartier (1998, p. 77) sobre o ato de ler, pois “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias.”. Por estar em busca de si, de compreender melhor a sua relação com o Outro e com o mundo, o Eu-leitor está sempre traçando novos percursos, por isso, entendo ser plausível reconhecer que o processo da sua conformação identitária, longe de permanecer em uma

condição estática e monolítica, encontra-se em um constante *estar-sendo*¹⁴³, permanentemente fluido, porque incompleto e, por isso mesmo, sempre inacabado.

Neste capítulo, apresentei para o meu leitor aspectos relacionados com a configuração do *self* transitório de leitor-agente e do seu respectivo FracId de leitor competente, no âmbito da dinamicidade e da fluidez complexas da língua(gem), salientando distintos matizes dimensionais tanto do processo de fractalização quanto do ato de valoração, relativos à configuração identitária atinente ao *ser bom leitor*.

Na sequência, trato, especificamente, da Palavra-Metáfora ecologizada, de seus reflexos e de suas refrações teórico-metodológicos que embasam a análise dos dados gerados, caracterizando as imagens caleidoscópicas produzidas pelas faces do meu cristal analítico.

¹⁴³ Sinalizo a conexão entre os referidos termos por meio do emprego do hífen, a fim de registrar, graficamente, a ideia de complementaridade que entendo existir entre as noções traduzidas pelos respectivos SVs, simbolizando a inter-relação contínua entre as percepções relativas à natureza permanente e simultaneamente mutante da conformação identitária do Eu-humano, sob o prisma da Complexidade.

CAPÍTULO 5

5 A PALAVRA-METÁFORA

Este capítulo trata da face epistêmico-metodológica do meu cristal analítico, caracterizada pela metáfora linguística ecológica e por suas especificidades no estudo que compõe esta tese.

Para melhor orientar o meu leitor, subdivido o texto em cinco seções. Na primeira, apresento a fundamentação teórica em que me baseio para desenvolver a concepção de *Palavra-Metáfora*, à luz da perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC; na segunda seção, abordo os aspectos neurocognitivos que explicitam o processamento da informação pelo cérebro leitor, ressaltando a visão ecológica complexa da cognição humana, princípio teórico que norteia a referida concepção; na sequência, discuto aspectos da respectiva visão da mente e de suas implicações para a formação da identidade docente e, na quarta seção, apresento um breve panorama do percurso histórico dos estudos da metáfora para melhor caracterizar a perspectiva de sua compreensão como *transcategoria*, noção assumida neste estudo e, na quinta seção, abordo o fenômeno do *Terceiro incluído*, como possibilidade de representação do FracId de leitor competente.

5.1 A Palavra-Metáfora

Elemento onipresente na comunicação cotidiana, a palavra consiste no material sígnico da vida interior de cada ser humano, isto é, da sua consciência, tornando-se, por isso, presença obrigatória em qualquer ato ideológico consciente que realize (VOLÓCHINOV, 2017). Contudo, é nas interações sociais que o signo encontra a sua realidade, o seu lugar inequívoco, a linguagem, podendo “[...] assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99).¹⁴⁴

¹⁴⁴ Apesar de ser a forma sígnica mais recorrente em nosso dia a dia, à palavra não lhe cabe, segundo Volóchinov (2017), substituir por completo todos os signos ideológicos, como, por exemplo, uma pintura ou uma obra musical, ainda que eles se apoiem nela e sejam por ela acompanhados.

Logo, a palavra consiste em microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001), exercendo papel fundamental tanto para o seu desenvolvimento histórico quanto para o desenvolvimento do pensamento como um todo (VOLÓCHINOV, 2017).

Larrosa (2007) defende que o ato de pensar consiste, sobretudo, em atribuir sentido ao que somos e àquilo que nos acontece, e que o sentido, por sua vez, associa-se à *palavra*, entendida como o modo como nos posicionamos diante de nós mesmos, diante do Outro e diante do mundo em que vivemos, assim como a maneira como (re)agimos diante dessas circunstancialidades.

Dessa forma, todo o humano se dá em palavra, está tecido de palavras. Nelas, prossegue o autor, o sujeito da *experiência* acontece, encontrando-se, na acepção etimológica do termo, com algo que se experimenta, que se prova. Assim, metaforicamente concebido como “território de passagem”, “espaço de acontecer” (LARROSA, 2007, p. 161), esse sujeito se define por sua receptividade primeira, sua disponibilidade fundamental e sua abertura essencial à experiência, com a dupla significação concorrente que o elemento *ex-*, na composição do termo *experiência*, suscita: a do que lhe é exterior, porquanto, estrangeiro, estranho, como também ao da sua existência: “É a experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (LARROSA, 2007, p. 163).

No âmbito dessa tessitura, a Palavra-Metáfora consiste em processo de criação de novos universos do saber, em um modo específico de conhecer e de comunicar o mundo, configurando-se como um recurso estruturante da realidade que cria (e recria) “novas áreas de experiência que fogem ao indivíduo restrito, à realidade puramente factual.” (MARCUSCHI, 2000, p. 76), instaurando uma série de valores que legitimam a sua razão de ser.

Tal atributo vincula-se não apenas à dimensão criativa da língua mas também a “fatores internos e externos a ela que constituem a cognição humana.” (MORATO; FREITAS, 2017), propriedade que, a meu ver, justifica, a relevância do tratamento ecológico dessa capacidade inata do homem, traduzida na noção de *Ecocognição* (DUQUE, 2016, 2017, 2018; MORAES, 2021), tema que se alinha ao *locus* epistemológico deste trabalho e que abordo na [seção 5.3](#) deste capítulo.

Assim, de acordo com Marcuschi (2000), a metáfora, em seu sentido mais legítimo, possui uma finalidade em si, não exigindo compreensão sempre definida mas, sim, sugerida. Mais que uma atividade lógica, a Palavra-Metáfora expressa-se como um sistema cognoscitivo que entra em ação na inter-relação expressiva do homem consigo e com o Outro, caracterizando, desse modo, segundo o autor, seu caráter fundamentalmente interacional, sociocognitivo e discursivo, por isso, ecológico.

Portanto, para Marcuschi (2000, p. 86), a “Metáfora é síntese *a priori*: funda-se na capacidade criadora intuitiva [...]” do homem, não se esgotando nos limites da linguagem, traço que delinea a natureza fenomenológica da compreensão da conformação identitária do Eu humano, como a que assumo neste estudo. Desse modo, a Palavra-Metáfora é a um só tempo “mágica e lógica, subjetiva e objetiva, interior e comunicativa e a sua força reside no próprio fato de nela se conciliarem polos diferenciados.” (FONZI; SANCIPRIANO, 1975, p. 3 *apud* MARCUSCHI, 2000, p. 75).

As noções de magia e de logicidade são igualmente suscitadas por Jobim e Souza (2007) que, na esteira do pensamento de Benjamin (1987) e de Bakhtin (2011, 2016), salienta o encontro entre leitor e texto, marcado pelas relações dialógicas das múltiplas vozes que a *leitura* empreendida chama, necessariamente, à escuta e à resposta, caracterizando duplamente a sua significação: se por um lado, ela se mostra *profana*, instrumental, literal, por outro, desvela-se *mágica*, em função do “poder de suscitar no leitor a capacidade de criar novos sentidos, sempre.” (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 172).

Por essa razão, a autora (2007, p. 171) proclama a “boa” palavra como “aquela que promove a transformação do sujeito[-leitor] no sentido pleno da sua emancipação criativa.”. Entendo que neste trabalho, a Palavra-Leitor competente reveste-se dessa qualidade valorativa, à medida que o teor axiológico do *ser bom leitor*, tal como discuto no Capítulo 4, deve encontrar-se cada vez mais distante do ponto de indiferença com relação ao bem-leitura, condição que traduz uma capacidade agentiva desse leitor cada vez mais autônoma e emancipada, porque responsável, criativa e ética (cf. [subseção 4.5.4](#)).

Lakoff e Johnson (1980, p. 192), por sua vez, defendem a *síntese experiencialista* na abordagem da metáfora, traduzindo-a na ideia da racionalidade imaginativa, isto é, na reunião promovida entre razão e imaginação. Na sua visão, a verdade não pode ser considerada a partir de uma visão estritamente objetiva (racional) da realidade, é preciso que haja também uma alternativa subjetiva, obtida, como asseguram, por meio da imaginação. Enquanto a razão envolve categorização, relações e inferências, a imaginação significa “ver um tipo de coisa em função de outro tipo de coisa” (p. 193)¹⁴⁵, implicando a elaboração de um pensamento associativo, metafórico.

Assim, esses autores (1980) entendem que a metáfora consiste em importante ferramenta na tentativa de se compreender parcialmente o que não pode ser apreendido em sua totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e a nossa

¹⁴⁵ No original: “[...] involves seeing one kind of things in terms of another kind of things [...]” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 193).

consciência espiritual. Por isso, a concepção de “verdade” não se desvela absoluta pois relaciona-se com o nosso sistema conceptual, corporificado e constantemente testado por nossas experiências e por nossa cultura em nossas interações diárias com o Outro e com o meio. A sua compreensão, portanto, depende da constante negociação de sentidos entre todos esses agentes.

Nesse cenário, busca-se sempre a coerência que torna significativas as experiências vividas e, conseqüentemente, as metáforas empregadas para expressá-las, afinal, “[...] buscamos nossas metáforas pessoais para iluminar e tornar coerente nosso próprio passado, nossas atividades presentes e nossos sonhos, nossas esperanças e nossos objetivos também.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 233)¹⁴⁶, circunstâncias que se delineiam no decurso da geração dos dados da pesquisa aqui relatada.

Enfim, para os autores, a verdade relaciona-se com a compreensão que se alcança ter da vida, do mundo, das pessoas, ideia que, a meu ver, alinha-se à concepção fenomenológica do que se concebe como *verdadeiro* (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) (cf. subseção 2.6.1), no que tange à análise dos dados e à discussão dos resultados de pesquisa (cf. subseção 7.5).

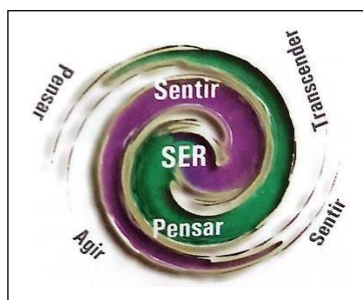
Diante do exposto, além da concepção da *Palavra* como SAC emergente, contemplo como PARTES igualmente imanentes ao TODO da sua natureza os aspectos fenomenológicos sinalizados por Marcuschi (2000), Jobim e Souza (2007) e Larrosa (2007), constituindo-se, assim, como expressão de uma realidade intrassubjetiva (VIGOSTKI, 2001) sempre intersubjetivamente comunicável (MARCUSCHI, 2000), refletida e refratada pelo *sentipensar* (TORRE, 2001) das colaboradoras de pesquisa.

Neologismo criado por Saturnino de la Torre (2001) e fundamentado por Moraes e Torre (2018), a expressão *sentipensar* refere-se ao “processo mediante o qual se coloca para trabalhar conjuntamente o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão, evidenciando, assim, o quanto nossas estruturas cognitivas estão irrigadas pelos nossos componentes emocionais, pelos nossos sentimentos e crenças.” (MORAES, 2021, p. 309).

Essa noção designa, ainda, um processo de fusão e de integração de polaridades complementares que envolvem os âmbitos emocional e cognitivo em associação com outras atitudes e ações como, por exemplo, persistir, interagir, atuar e comunicar. Representa, portanto, uma totalidade cujo holomovimento¹⁴⁷ complexo, ilustrado na FIGURA 20, a seguir, nem sempre permite identificar qual dessas polaridades exerce maior prevalência.

¹⁴⁶ No original: “[...] so we seek our personal metaphors to highlight and make coherent our own pasts, our present activities, and our dreams, hopes and goals as well.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 233).

Figura 20 - Holomovimento complexo do sentir, pensar, agir e transcender



Fonte: Moraes e Torre (2018, p. 57)

A interação linguística, expressão do sentipensar, no dizer de Moraes e Torre (2018, p. 60), “surge acoplada aos domínios cognitivos de duas ou mais pessoas, sempre modulada pelas emoções que permeiam ou resultam da convivência de uns com os outros na própria tessitura da vida.”. Manifesta-se, portanto, no entrelaçamento entre pensamento, emoção e linguagem, suscitando novas ações e reflexões, constituindo-se, ao mesmo tempo, em caminho e meta, em processo e em resultado, ideia que fundamenta, a meu ver, a concepção da Palavra-Metáfora como uma categoria que percorre, de maneira fluida, as dimensões teórica e metodológica deste estudo, caracterizando-se, por essa razão, como transcategoria ao longo do processo de cristalização dos dados empíricos, conforme abordo na [seção 5.4](#).

Assim, a Palavra, *per se*, configura-se como “[...] fundamentalmente plástica, [...] adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana.” (FARACO, 2007, p. 105), responsiva, em razão da sua natureza dialógica às inúmeras vozes sociais que se manifestam discursivamente em todas as instâncias da linguagem, sempre com relação a um tipo de atividade humana, e sempre axiologicamente orientada, entrecruzando-se, complementando-se, discordando umas das outras, questionando-se, e assim por diante (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016). Por essa razão, a alteridade integra a sua condição identitária na linguagem: “os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente

¹⁴⁷ Noção desenvolvida pelo físico norte-americano David Joseph Bohm (1917-1992), considerado um dos cientistas mais importantes do século XX, contribuindo com áreas como a física quântica, a neuropsicologia e a filosofia da mente. Elemento-base constitutivo da natureza da realidade, o holomovimento consiste em um processo dinâmico da totalidade (do grego, *holos*), constituído por uma inquebrantável integridade, sempre em fluxo que se caracteriza por constantes mudanças processuais. Para mais informações: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Holomovimento>. Acesso em: 28 fev. 2022.

num outro de novos eus.” (FARACO, 2007, p. 106), por meio do processo complexo da fractalização da sua significação (cf. subseção 4.3.3).

Nesse contexto, entendo que a Palavra-Metáfora consiste em *locus* linguístico-discursivo, ecologicamente constituído, da identidade fractalizada do *self* complexo do Eu-humano e, conseqüentemente, dos seus *selves* transitórios, capaz de (re)configurar-se à medida que novas vivências são experienciadas, sentidas e apreendidas, isto é, à medida que são por ele sentipensadas e refletidas, em função da sensibilidade desse SAC às suas condições iniciais, caracterizadas pelos distintos contextos que se articulam organicamente ao longo da trajetória evolutiva das interações comunicativas das quais participa no decorrer da vida.

Assim concebida, abordo, a seguir, a sua abordagem ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, à luz das neurociências cognitivas, em razão da sua intrínseca relação com a expressão identitária na e por meio da linguagem.

5.2 Palavra-metáfora à luz das neurociências cognitivas

Entendo que a visão dinâmica da linguagem (metafórica), em razão do próprio processo de fractalização da significação da Palavra-Enunciado, possibilita ao pesquisador a compreensão mais abrangente das múltiplas expressões do ser-em-si do Eu-humano, associadas à sua capacidade de adaptar-se às diversas circunstâncias que compõem as interações discursivas por ele vivenciadas e experienciadas, em especial, os distintos fatores que intervêm na conformação identitária do seu *self* complexo.

Desse modo, saliento, neste estudo, o aspecto auto-hetero-eco-formativo-organizacional (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021) do SAC da Palavra-Enunciado, inclusive na sua dimensão metafórica, na explicitação não somente das regularidades do seu padrão de comportamento como também das suas instabilidades, ambas responsivas à sensibilidade às variações contextuais (intra e intersubjetivas), inerentes à sua utilização no decurso espaço-temporal da geração dos dados de pesquisa.

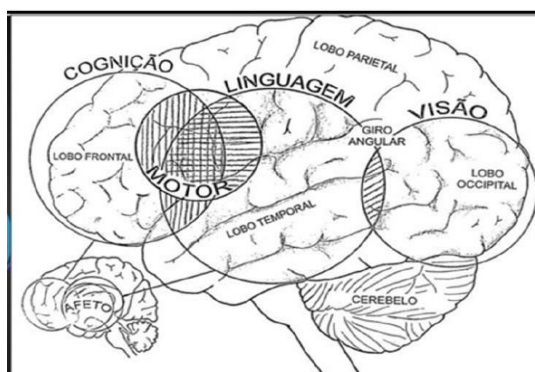
Dessa forma, é nas inter-relações estabelecidas entre os SACs aninhados do Eu-indivíduo e do Eu-sujeito que a cognição humana se dá a conhecer, emergindo a partir de processos que se auto-organizam, caracterizados por interações simultâneas entre diversos circuitos neuronais acionados por estímulos advindos do meio externo (GIBBS JUNIOR, 2017).

A esse respeito, as neurociências cognitivas esclarecem que, no processamento da leitura, cujas áreas cerebrais constitutivas do respectivo núcleo-base são compartilhadas com

as da linguagem, as células do cérebro leitor se conectam entre si em uma rede de alta complexidade¹⁴⁸, permitindo-lhe ir além de suas funções originais (WOLF, 2019). Esse procedimento corresponde a um dos princípios de construção desse cérebro, o da *neuroplasticidade*¹⁴⁹, que confere ao órgão a maleabilidade necessária para criar circuitos neuronais a cada nova leitura.

Além da área da aprendizagem, as regiões referentes à cognição e ao afeto encontram-se igualmente envolvidas no processamento leitor, super posicionando-se consideravelmente com relação àquela, desvelando o alinhamento e a natureza interdependente das suas funções, conforme ilustra a FIGURA 21, a seguir.

Figura 21 - Regiões cerebrais envolvidas no processamento da leitura



Fonte: Wolf (2019, p. 32)

Wolf (2019) afirma, ainda, que no início de qualquer leitura, a região da emoção começa a pulsar com diferentes sentimentos associados aos pensamentos e às palavras, impulsionados nas demais regiões cerebrais. Assim, em questão de milissegundos,

[...] nossas palavras contêm e ativam momentaneamente repositórios interiores de sentidos associados, memórias e sentimentos, mesmo quando fica determinado o sentido exato num contexto dado. [...] cada palavra pode evocar uma história inteira de miríades de conexões, associações e memórias guardadas por muito tempo. (WOLF, 2019, p. 44)

¹⁴⁸ De acordo com Wolf (2019, p. 30), um circuito da leitura incorpora *inputs* dos dois hemisférios cerebrais, envolvendo quatro lobos em cada hemisfério (frontal, temporal, parietal e occipital) e todas as cinco camadas do cérebro. Para mais informações, consultar a autora nas referências.

¹⁴⁹ O médico e neurocientista espanhol, Francisco Mora (2020), conceitua a noção de *plasticidade cerebral* como as mudanças produzidas nos neurônios que, em função de sua determinação genética, respondem à adaptação dos indivíduos ao meio em que vivem.

Mora (2020, p. 70) fundamenta-se, igualmente, em achados neurocientíficos que corroboram a afirmação de Wolf (2019): por meio de exames realizados com recursos de alta tecnologia, pesquisadores identificaram que o processamento de toda e qualquer palavra, tanto na leitura como na própria linguagem oral humana, realiza-se, primeiramente, nas redes neuronais com a denominada informação “emocional inconsciente”, procedente das memórias prévias gravadas em nosso *cérebro emocional*¹⁵⁰, uma rede neurofisiológica que implica distintas áreas de ambos os hemisférios (direito e esquerdo), com diferentes períodos de desenvolvimento e de amadurecimento, e que se caracteriza por processos interativos de retroalimentação multidirecional em vários e distintos níveis, a partir de estímulos sensoriais.

Mora (2020, p. 70) afirma que antes do seu processamento semântico e prosódico, as palavras já se encontram “impregnadas” de emoção inconsciente: elas se *emocionalizam*, por assim dizer. Dessa forma, depois de ser analisada pelo cérebro emocional, a informação “alcança as áreas de associação do córtex cerebral, onde, à luz dos mecanismos neuronais da consciência, constroem-se os abstratos, as ideias, os conceitos.” (MORA, 2020, p. 36).¹⁵¹

Por isso, Mora (2020, p. 114) defende que ler consiste em um ato pessoal único, uma vez que a emoção varia para cada indivíduo “segundo sua disposição pessoal e mental, suas vicissitudes vitais, sua educação e cultura, inclusive, segundo o dia em que se realiza a leitura, as mudanças homeostáticas do organismo (sono, fome, sede) e o momento psicológico concreto em que se encontra o leitor.”.¹⁵²

À luz da Complexidade, entendo que as emoções consistem em subsistemas complexos que atuam, igualmente, como atratores capazes de afetar, em distintos níveis, o comportamento do SAC do leitor-agente. Meu entendimento apoia-se sobre a ideia de “entidades poderosas”, atribuída por Kövecses (2010, p. 289), à essa manifestação psicocognitiva do homem, quando se pensa em termos de sistemas abstratos complexos em desenvolvimento¹⁵³, como no caso da identidade fractalizada do *self* complexo.

¹⁵⁰ Expressão correspondente a estruturas como o sistema límbico e a amígdala cerebral, responsáveis pelo significado inconsciente da palavra. Para mais informações a respeito da descrição e do funcionamento do cérebro leitor, consultar Mora (2020) nas referências.

¹⁵¹ No original: “[...] esta información alcanza las áreas de asociación de la corteza cerebral donde, a la luz de los mecanismos neuronales de la conciencia, se construyen los abstractos, las ideas, los conceptos.” (MORA, 2020, p. 36).

¹⁵² No original: “[...] esa emoción es variable en cada persona según su disposición personal y mental, sus vicissitudes vitales, su educación y cultura, e incluso según el día en que se realiza la lectura, los cambios homeostáticos del organismo (sueño, hambre, sed) y el momento psicológico concreto en que se encuentra el lector.” (MORA, 2020, p. 114).

¹⁵³ No sentido de um todo relativamente coerente, cujos componentes relacionam-se de forma interdependente, apresentando diversos aspectos.

Diante do exposto, entendo que toda leitura, a cada momento em que se realiza, compreende, necessariamente, uma reelaboração constante da Palavra, circunscrita a um processo neurofisiologicamente universal mas ao mesmo tempo singular, visto que difere para cada Eu-humano, em razão das variáveis acima elencadas, sinalizando a atribuição de novos sentidos conceituais e emocionais em virtude da ressonância das experiências pessoais de cada Eu-leitor, como sugiro no processo de fractalização sígnica (cf. subseção 4.3.3).

É dessa forma, portanto, que se estrutura a conectividade no cérebro leitor, marcada por forças-tarefas neuronais que estabelecem múltiplas interações dinâmicas entre conexões lineares e não lineares que se (retro)alimentam continuamente tão logo a leitura de uma única palavra é realizada, processo que, naturalmente, se complexifica quando se trata de uma leitura mais profunda, como postula Wolf (2019).

Cognitivamente exigente, esse nível de realização leitora, que se desenvolve a partir da leitura de sentenças e de textos mais longos, ativa complexos e múltiplos processos neurofisiológicos de alto nível, marcados por interações cognitivas que se aceleram desde a percepção até a compreensão.

Ao se deparar com predições iniciais de sentido que não são confirmadas, por exemplo, o cérebro leitor realiza, segundo a autora (2019, p. 50), uma pausa fecunda, variando processos ativados, seus tempos de ativação e os lugares em que essa ativação ocorre, caracterizando, assim, a ideia do “todo [que] é bem maior do que a soma das suas partes [...]”, o princípio hologramático próprio dos sistemas complexos, conforme discutido no Cap. 2 desta tese.

A autora salienta a natureza comunicativa da leitura ao reportar-se à capacidade de a leitura profunda transportar o leitor a “outras realidades humanas”, um processo de encontro e de tomada de perspectiva na leitura, desvelando o aspecto emocional no interior da experiência de ler: “Acolhemos o Outro como um hóspede em nós mesmos e, por momentos, nos tornamos o Outro.” (WOLF, 2019, p. 58), qualificando, dessa forma, a dimensão transformadora da consciência do ato de ler.

À luz das neurociências cognitivas, a adoção de outras perspectivas proporcionada pela realização da leitura profunda traduz-se como “um misto complexo de processos cognitivos, sociais e emocionais que deixa fortes marcas nos circuitos do cérebro leitor, [...], [envolvendo] uma inteira rede de sentimentos e pensamentos que conecta a visão, a linguagem e a cognição” (WOLF, 2019, p. 64-65) com amplas redes neuronais.

Outro requisito da leitura profunda consiste no uso de raciocínio analógico (como no caso da linguagem figurada, em especial, a metafórica¹⁵⁴, por exemplo) e inferencial, como a dedução e a indução: enquanto o primeiro configura-se como ponte entre a percepção do ser humano e o seu conhecimento de mundo, possibilitando-lhe a formação de novos conceitos e de hipóteses, o segundo o conduz à avaliação e à análise crítica do que julga significar suas observações preliminares, auxiliando-o a interpretar o que lê e a realizar *insights*.

Todo esse processo, no entanto, depende do que se lê e do que a autora denomina “perícia do leitor”, quer dizer, sua experiência de leitura. Por essa razão,

Do ponto de vista do cérebro leitor, o pensamento crítico [...] sintetiza o conteúdo do texto com nosso conhecimento de fundo, analogias, deduções, induções e inferências e, então, usa essa síntese para avaliar as pressuposições, interpretações e conclusões subjacentes do autor. (WOLF, 2019, p. 76)

Dessa forma, espera-se que os bons leitores, tal como defende Wolf (2019, p. 70), possuam muitos recursos psicocognitivos para serem aplicados àquilo que leem. Em suas reflexões de sentido do *ser bom leitor*, a autora remete, ainda, as três vidas que lhe são próprias: a primeira consiste em reunir informações e adquirir conhecimentos; a segunda refere-se às diversas formas de entretenimento, relacionadas com a leitura por fruição (prazer), e a terceira corresponde à

culminação da leitura e [a]o ponto final das outras duas vidas: a vida reflexiva, na qual, - independentemente do gênero que estejamos lendo - adentramos um reino pessoal, totalmente invisível [...] onde podemos contemplar todo tipo de experiência humana [...]. (WOLF, 2019, p. 223)

Habitat do *self* do Eu-leitor, a vida meditativa, contemplativa, instaura-se nas relações alteritárias pois consiste no lugar de “onde podemos olhar para nós mesmos com mais conhecimento, pela lente dos pensamentos dos outros.” (WOLF, 2019, p. 227), sendo a sua principal prerrogativa a possibilidade da transformação da informação em conhecimento e, deste, em sabedoria, forma mais elevada da cognição, de acordo com a autora.

No entendimento de Mora (2020), ler bem requer um laborioso processo de aprendizagem, atenção e memória, além de um treinamento complexo e explícito que pode

¹⁵⁴ A esse respeito, cabe salientar que, neste estudo, a distinção entre as noções de *metáfora* e de *metonímia* se estabelece à luz do pensamento de Kövecses (2010) que lhe atribui o quantitativo de domínios envolvidos: enquanto na primeira, estabelece-se a correlação entre dois deles (o domínio-fonte e o domínio-alvo), distintos e distantes entre si, na metonímia, trata-se da abordagem de conceitos e de formas linguísticas dentro de um mesmo domínio conceptual. Para mais informações, consultar o autor nas referências.

durar toda uma vida. Uma prática que necessita ser constantemente repetida e retificada todas as vezes em que o leitor se equivocar nos saltos qualitativos que necessita dar ao processar a informação ao longo da sua leitura, cuja trajetória neuronal percorre desde a palavra à frase e ao texto em sua globalidade, contemplando suas dimensões conceitual, emocional (inconsciente) e sentimental (consciente, porque refletida), incluídos matizes como as metáforas e as inferências, por exemplo.

Do ponto de vista das neurociências, o bom leitor é aquele que consegue progredir, desde uma cadência lenta a um ritmo rápido, no encurtamento dos tempos atencionais e no processamento das letras, das palavras, da ortografia, da fonologia, da sintaxe e da semântica, em síntese, na redução do tempo (em milésimos de segundo) de realização dos processos neuronais que concorrem na leitura em si: ler com fluidez, portanto, prossegue o autor (2020, p. 138), consiste em um processo que se adquire com o hábito da leitura.¹⁵⁵

Por isso, ler, segundo Mora (2020), é um processo ativo e *re-criativo*, no sentido reiterativo designado pelo prefixo em questão, pois implica, a cada leitura, a ativação de um amplo arco cognitivo que envolve, entre outros aspectos, a curiosidade, a atenção, a aprendizagem, a memória, o conhecimento e a consciência, noção esta entendida como um complexo funcional cuja verdadeira essência como processo cerebral ainda está por ser descoberta.

Em suma, sob essa perspectiva científica, como abordado ao longo desta seção, o cérebro leitor é uma conquista humana que deve ser (re)conhecida e celebrada, afinal, não há dúvida de que aprender a ler consiste em “uma das mostras mais claras da enorme adaptabilidade anatômica e funcional do cérebro a favor da sobrevivência do indivíduo (neste caso, [da] sobrevivência social.” (MORA, 2020, p. 77).¹⁵⁶

Ademais, *ser bom leitor* reside em um valor a ser cultivado, visto que, sem a sua formação, inviabiliza-se, igualmente, a preservação de uma consciência vital coletiva cuja base consiste no fundamento democrático em que se configura a invenção da escrita para o raciocínio crítico inferencial e as capacidades reflexivas de cada ser humano. Nesse cenário, desde a perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, a leitura profunda inscreve-se no ato de

¹⁵⁵ Mora (2020) ressalta que nem todas as pessoas, ainda que bem treinadas na prática leitora, chegam a ser leitores fluidos ou bons leitores, no sentido atribuído pelas neurociências cognitivas, em razão de uma miríade de fatores, entre eles, os problemas de atenção e, em especial, os emocionais. No primeiro caso, por exemplo, o autor afirma que a leitura requer um foco atencional quase completo, o que significa a inibição de 99% de todas as demais possíveis funções cognitivas que realiza o cérebro.

¹⁵⁶ No original: “[...] una de las muestras más claras de la enorme adaptabilidad anatómica y funcional del cerebro en favor de la supervivencia del individuo (en este caso supervivencia social).” (MORA, 2020, p. 77).

conectar tudo aquilo que sabemos com aquilo que lemos, aquilo que lemos com aquilo que sentimos, aquilo que sentimos com o que pensamos, e o modo como pensamos com o modo como vivemos nossas vidas, num mundo conectado. (WOLF, 2019, p. 188)

Desse modo, é preciso compreender o valor do *ser bom leitor* para o desenvolvimento integral do Eu-humano, sejam quais forem as suas refrações nas distintas abordagens teórico-metodológicas que tratam da leitura, atentando para as suas implicações nas múltiplas e variadas expressões de ser, de estar, de sentipensar e de agir na e pela linguagem.

Finalmente, diante do exposto, é possível admitir que o SAC da Palavra-Metáfora emerge das interações entre cérebro, corpo e mundo (GIBBS JUNIOR, 2017), características da natureza ecocognitiva da mente humana, tal como assumo neste trabalho, podendo sua emergência ser elicitada de forma mais ou menos consciente, segundo as experiências de cada ser humano e as especificidades do contexto de comunicação, configurações explicitadas na seção subsequente deste capítulo.

Nesse processo, cabe ressaltar a possibilidade de estudo da Palavra-Metáfora em distintos níveis de análise, de acordo com variáveis em um espectro têmporo-espacial, considerando-se, por exemplo, a dinâmica entre elementos históricos e socioculturais, fatores linguísticos relacionados com convenções de uso e/ou a experiências pessoais, motivações comunicacionais imediatas ao contexto vivenciado da interação e das atividades psicocognitivas dos atores sociais, com toda a sua complexidade implicada, além das experiências corporificadas provenientes dos processos de aprendizagem sobre os quais se funda o desenvolvimento humano.

Em suma, alinho-me ao pensamento de Gibbs Junior (2017) de que a abordagem complexa considera o contexto de desempenho da metáfora, isto é, o de sua produção e o de seu uso, incluídos os aportes neurocognitivos supraelencados, como a atividade de um TODO sistêmico emergente das interações entre as suas PARTES, em diferentes escalas, desde a sua expressão linguística até as associações conceituais por ela sugeridas, o que me possibilita, como pesquisadora, considerá-la ao mesmo tempo como processo (de significar) e como produto (da significação) da comunicação humana, segundo as circunstâncias e o modo como se dá a conhecer a sua manifestação fenomenológico-discursiva: um processo contínuo do qual afloram produtos que, por sua natureza fluida, dinamicamente fractalizada, podem reconfigurar-se de forma não linear e até mesmo imprevisível, conforme seja sua responsividade às suas condições iniciais, desveladas, neste estudo, pela cristalização dos dados gerados no contexto de pesquisa (cf. Cap. 7).

Diante da configuração ecologizada da Palavra-Metáfora retratada nesta seção, abordo, a seguir, aspectos da concepção ecocognitiva da mente humana sobre os quais me apoio para analisar a emergência daquele SAC ao longo do processo analítico, ressaltando a sua relevância para o âmbito da formação identitária docente.

5.3 Ecocognição à luz da complexidade: implicações para a formação docente

A integração entre os múltiplos processos cognitivos, sociais e afetivos e suas implicações, discutida na seção anterior, conduz à visão ecológica da cognição humana, que, segundo Duque (2018, p. 31), concebe a constituição da “singularidade de onde emerge o comportamento linguístico”, a partir da relação intrínseca entre o “organismo percebido” e o “ambiente percebido”¹⁵⁷, ideia que corrobora, a meu ver, as inter-relações pertinentes, em distintas níveis de percepção, à unidualidade do Eu-humano, isto é, à imanente interdependência entre os seus (sub)sistemas complexos constitutivos, correspondentes aos doseu Eu-indivíduo e do seu Eu-sujeito (cf. Cap. 3).

Moraes (2021, p. 118), inspirada no pensamento de Maturana e Varela (1995, 1997), entende que a mente humana consiste em um “processo de conhecer que se confunde com a própria dinâmica da vida.”, visto que a cognição, além da percepção, “envolve a temporalidade do viver/conviver e o compartilhamento do mundo comum por meio da linguagem, das emoções e dos pensamentos [...]” (MORAES, 2021, p. 119), fenômeno que, em síntese, contempla todo o processo da existência humana. Dessa configuração, conclui-se, segundo a autora, que as atitudes cognitivas, como a utilização da linguagem metafórica, estão inextricavelmente enlaçadas com as respectivas histórias de vida do todo ser humano.

Nesse âmbito, portanto, a noção de *ecologia* remete às relações recíprocas entre organismo e ambiente físico-social-cultural-espiritual-histórico que ancoram a cognição humana e que são mediadas pela linguagem, pertinentes aos diversos e distintos contextos em que atua o ser humano, conformando interações que, continuamente, ampliam e modificam os sentidos atribuídos à realidade (DUQUE, 2018).

À luz da Complexidade, refere-se à “ciência que trata da dinâmica das relações existentes entre todas as coisas [...]” (MORAES, 2021, p. 142), isto é, entre as PARTES e o TODO, nos seus mais diversos níveis de percepção e de realidade. Por isso, o pensamento

¹⁵⁷ Duque (2018) desenvolve seu pensamento a partir dos postulados de Gibson (1986) em estudos referentes à abordagem ecológica da percepção humana, os quais apontam a inseparabilidade entre a visão de si e do ambiente: para Gibson (1986), os domínios do observador e do mundo observado, aparentemente separados, consistem, na verdade, em polos de atenção. Para mais informações, consultar este autor nas referências.

ecologizado possui natureza cíclica, fluida, intrinsecamente dinâmica, relacional e aberta, expressando-se por meio de uma causalidade circular recursiva, presente nas inter-relações dialógicas constitutivas da linguagem, como as que considero no processo da fractalização sígnica, promovendo, assim, o fenômeno da comunicação humana.

Segundo a autora, o pensamento ecológico relaciona e contextualiza, auxiliando a religar as diferentes dimensões humanas envolvidas nos processos complexos de conhecer e de aprender. Nessa perspectiva, a linguagem possibilita o fluxo de informação em um duplo âmbito: na interação¹⁵⁸, *locus* da emergência da própria linguagem, e na linguística, responsável pela evocação dos conceitos, entendidos como entidades com um estado cognitivo¹⁵⁹ passível de ser alterado pelo contexto¹⁶⁰, constituindo-se, mais especificamente, por “um conjunto de elementos (nós) que se conectam por meio de *links*.” (DUQUE, 2018, p. 39) que se remodelam, recombina e se reintegram à medida que novas vivências e novas interações sociais são experienciadas.

Cabe ressaltar, ainda, a flexibilidade e a adaptabilidade da informação linguística às mais diversas situações de vida, propiciando a construção de significados completamente novos para antigas experiências (DUQUE, 2016, p. 160), como ocorre, no meu entendimento, na utilização da linguagem metafórica.

Segundo o autor, ao elaborar, refinar e evocar conceitos, por exemplo, o comportamento linguístico conduz à ampliação da cognição humana, cuja emergência, por sua vez, responde às influências exercidas pelas interações entre organismo e ambiente (DUQUE, 2017, 2018), uma ação que, à luz do pensamento complexo, subjaz, neste estudo, à configuração das condições iniciais dos *selves* transitórios de leitor-agente das colaboradoras da pesquisa, delineadas por suas respectivas *Ecologias de Leitoras-Agentes*, ao longo do 1º movimento do percurso metodológico (cf. [subseção 6.7.1](#)).

Moraes (2021) ressalta que a produção do conhecimento ocorre a partir de ações reais e efetivas provenientes de estruturas cognitivas emergentes de esquemas recorrentes de processos sensorio-motores corporificados, haja vista pertencerem a um organismo vivo, que se autorregula em função das perturbações ocorrentes no ambiente, advindas das interações aí

¹⁵⁸ Noção entendida como “tipo de ação que ocorre quando dois ou mais ‘objetos’ provocam efeitos uns sobre os outros.” (DUQUE, 2017, p. 22, grifo do autor). Assim, na concepção do autor, o enquadre ecológico da cognição refere-se às alterações e aos rearranjos mútuos entre organismo e ambiente.

¹⁵⁹ Ideia que designa “a condição em que um sistema de significados se encontra, de um estado menos específico, como o de FLOR, a um estado mais específico, como o de FLOR_DE_DECORAÇÃO_DE_CASAMENTO.” (DUQUE, 2018, p. 39), por exemplo.

¹⁶⁰ Concebido, *grosso modo*, como “uma situação de interação organismo-ambiente, mediada socialmente [...]” (DUQUE, 2018, p. 40), noção que, a meu ver, resgata o seu entendimento como um (sub)sistema ecológico (VASCONCELLOS, 2006).

estabelecidas (DUQUE 2017, 2018). Tal episódio traduz a abertura, a dinamicidade e a maleabilidade que caracterizam a visão ecológica da cognição humana frente aos estímulos provenientes do ambiente em que o Eu-humano se encontra e com o qual interage.

Entendo que esses postulados encontram respaldo nos estudos científicos levados a cabo pelas neurociências cognitivas pois, conforme assevera Mora (2020, p. 118), o cérebro humano, desde muito cedo, ainda no feto e no recém-nascido, “já expressa códigos de aprendizagem sensoriais e motores de reconhecimento inconsciente. Trata-se de códigos herdados e criados ao longo do processo evolutivo humano.”

Cabe ressaltar, ainda, que, além de a noção de corporeidade incluir todas as dimensões neuro-físico-motoras, afetivo-relacionais, mental-cognitivas e socioculturais (MORAES, 2021), essas ações, em contextos ecológicos, podem apresentar a imprevisibilidade como atributo, indicando que, apesar de designarem intenções, decisões e escolhas, elas estão igualmente sujeitas ao inesperado, ao risco e à incerteza (MORAES, 2021).

Finalmente, alinho-me à visão dessa autora que, fundamentada no pensamento de Morin (2000b), para quem toda ação é sempre uma ação ecológica, preconiza seu acontecimento “a partir de interações mútuas entre os sujeitos, entre o sujeito e o objeto ou entre o sujeito e o meio.” (MORAES, 2021, p. 360).

O referido posicionamento implica, por sua vez, pressupor a construção do mundo e da realidade sob a influência das ações e das ideias, dos pensamentos e dos sentimentos, das emoções e, sobretudo, dos valores do Outro, os quais tornam-se, igualmente, ecológicos, uma vez que esses teores axiológicos emergem de contextos dialógicos, dinâmicos, vivos e imbricados, em sua multidimensionalidade, nas narrativas pessoais de cada Eu-humano.

No âmbito da elaboração da linguagem figurada, compartilho do pensamento de Kövecses (2010) de que: (a) a metáfora consiste em um fenômeno amplamente distribuído, pois depende do seu contexto de comunicação, implicando, entre outros fatores, as condições do ambiente físico em que este ocorre, da intencionalidade dos falantes e de suas histórias de vida, e (b) de que a atribuição de sentidos ao mundo, em grande medida, não se realiza sem o recurso à utilização da linguagem metafórica.

Dessa forma, realizo, no presente estudo, a análise das metáforas linguísticas suscitadas nos respectivos memoriais de leitura das colaboradoras de pesquisa, cujos sentidos são negociados durante a realização do grupo focal, dois dos instrumentos que emprego na geração dos dados empíricos, a partir da concepção ecológica da cognição humana e das suas implicações aqui apresentadas (DUQUE, 2016, 2017, 2018; KÖVECSES, 2010; MATURANA; VARELA, 1995, 1997; MORAES, 2021).

Nesse âmbito, portanto, considero a *Palavra-Metáfora ecológica* um sistema complexo que emerge das múltiplas interações entre os fractais identitários das colaboradoras, fruto de vivências fenomenologicamente experienciadas ao longo de suas vidas. Na investigação realizada, essas informações constituem-se em dados primários que se cristalizam, no movimento analítico, a partir da sua identificação, da sua descrição e da sua negociação de sentidos, ações viabilizadas pelos dois instrumentos de pesquisa supramencionados.

O foco analítico da Palavra-Metáfora recai, sobretudo, sobre as redes de relações que essas escolhas lexicais guardam com as Ecologias das participantes, refletindo e refratando, como espelhos sógnicos complexos, as imagens entrelaçadas resultantes da cristalização dos dados referentes às suas vivências experienciadas, inerentes aos seus subsistemas ecológicos pessoal, familiar e acadêmico-profissional.

À luz do pensamento complexo, concebo que essas metáforas ecológicas correspondem, em essência, a representações linguísticas fractalizadas de aspectos sógnicos identitários do Eu-humano das colaboradoras de pesquisa, considerando-se seus respectivos níveis de percepção, de interpretação e de compreensão das suas histórias de vida, assim como das suas realidades e dos sentimentos envolvidos, incluídos os fenômenos pertinentes ao ecossistema da sua formação (inicial) docente e, em especial, aos da sua formação como leitoras e como leitoras competentes.

Quanto ao âmbito da Educação Superior, Moraes (2021, p. 291) assevera que, no século XXI, “as competências docentes fazem parte da complexidade intrínseca dos fenômenos educacionais em seu diálogo com a realidade.”, condição que, mais além do conhecimento do seu objeto de trabalho, exige do profissional, cada vez mais, uma prática (auto)reflexiva e crítica; uma escuta acolhedora, porque solidária; uma consciência ampliada e mais integradora acerca da sua evolução formativa e, conseqüentemente, mais atenção aos processos auto-hetero-eco-organizadores de seus (futuros) alunos, isto é: “Um docente sensível, capaz de perceber o momento em que é preciso bifurcar [...], de reconhecer sua competência criadora e gestora, [...] transformadora das novas gerações [...]” (MORAES, 2021, p. 293).

Em suma, entendo que a autora anuncia a necessidade de um chamado docente à complexidade fenomenológica da sua respectiva formação profissional, a partir de uma dinâmica operacional, cuja natureza enativa da produção de si, isto é, da autopoiese (MATURANA; VARELA, 1995, 1997)¹⁶¹ referente à sua constituição identitária, contemplado

¹⁶¹ Teoria concebida pelos biólogos e filósofos chilenos Maturana e Varela (1995, 1997), a Autopoiese refere-se, em seu sentido original, à capacidade de um ser vivo de produzir-se a si mesmo, em resposta à necessidade de autorregular-se e de auto adaptar-se em função das suas interações que estabelece com o meio.

o seu fractal identitário de bom leitor, estabelece-se por meio de vínculos relacionais entre três níveis de realidade/dimensões, constitutivos da lógica ternária (cf. subseção 3.3.1) que conduz a integralidade do seu processo formativo.

A imanência de tais relações ao processo formativo como um todo consiste nos da sua: (a) autoformação, isto é, a relação consigo mesmo, circunstância em que o docente exercita, sobretudo, a sua autonomia, ainda que relativa (cf. subseção 2.2.2), na gestão e no desenvolvimento da sua própria profissionalização; (b) heteroformação, expressa nas inter-relações com o Outro: pares, professores formadores e outros agentes institucionais (coordenadores de curso, supervisores de estágio e alunos, no caso dos que já exercem a profissão) e (c) *ecoformação*¹⁶², caracterizada pelas circunstâncias da vida, pelas relações estabelecidas com os contextos socioculturais em que o professor se encontra inserido (MORAES, 2021; PINEAU, 2006; PINEAU; GALVANI, 2012), dando-se a conhecer fenomenologicamente como acontecimento encarnado e socialmente implicado, em que se faz necessário repensar a sua identidade docente (MORAES, 2021), cuja construção ocorre de maneira crescente e recursiva mediante processos de autorreflexão e de autoeco-organização constantes, nos quais “o produto é, ao mesmo tempo, causa e efeito daquilo que o produz” (MORAES, 2021, p. 329), caracterizando o anel recursivo que marca, a meu ver, a sua formação inicial e continuada.

A partir da visão ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC da Palavra-Metáfora apresentada nesta seção, trato, na sequência, do seu *status* de transcategoria no percurso metodológico traçado para este estudo.

5.4 Palavra-metáfora: linha do tempo e status transcategorico

Conforme tratado nas três seções anteriores, concebo o construto da metáfora desde a sua perspectiva complexa (CAMERON, 2003abc, 2007, 2008; GIBBS JUNIOR, 2017; STEEN, 2006) de estudo, o que me leva a direcionar o olhar analítico para a natureza ecocognitiva da mente humana (DUQUE, 2016, 2017, 2018; MORAES, 2021), sobretudo, para as inter-relações entre os fractais identitários cristalizados de cada leitora-agente participante da pesquisa, a partir dos quais observo a sua emergência ecologizada.

¹⁶² Coaduno com o pensamento de Moraes (2021, p. 316) de que o prefixo *eco-*, anexado ao conceito *formação* “amplia e reforça a qualidade da experiência formadora a partir das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo, com o outro e com a natureza.” e que isso “acontece a partir de uma fenomenologia complexa transdisciplinar que considera o sujeito [no caso deste estudo, o Eu-humano] em sua multidimensionalidade.”.

No entanto, creio ser oportuno apresentar um breve panorama histórico da trajetória da produção do conhecimento acerca da metáfora, para que eu possa melhor elucidar para o meu leitor o lugar do qual percebo, sinto, penso e analiso a emergência dessa expressão humana de ser, de estar e de agir no mundo.

Dessa forma, ajusto o espelho complexo para que reflita e refrate as relações dialógicas entre princípios teórico-empíricos que, em seu conjunto, contribuem para a compreensão desse construto à luz do arcabouço teórico-analítico com o que fundamento o *status* axiológico de transcategoria da Palavra-Metáfora neste estudo.

5.4.1 Refrações dialógicas na linha do tempo dos estudos metafóricos

Representada, na história ocidental, como um leque de reflexões que se estendem ao longo dos séculos, a trajetória dos estudos sobre a metáfora pode ser dividida, de acordo com Mendonça (2008), em dois períodos principais cuja atenção recai, *grosso modo*, sobre fatores ora objetivos, ora subjetivos: o primeiro foi marcado por filósofos como Aristóteles (384 a. C - 322 a. C.), Cícero (106 a. C - 43 a. C.) e Quintiliano (35 - 95), estendendo-se até o final do século XVIII, e o segundo tem seu início no século XIX, prolongando-se até os dias atuais.

Nesse percurso, sobretudo nos campos da filosofia, da psicologia e da linguística, Schröder (2008) salienta o contínuo afastamento da aceção aristotélica desse construto, a qual lhe atribuía uma função meramente impressionista, um artefato estilístico a serviço da arte de seduzir e do bem dizer (MENDONÇA, 2008), obtendo maior relevo nos âmbitos da literatura e da retórica.

Tal afastamento conduz a concepções mais subjetivas da metáfora, centradas na sua natureza cognitiva e na sua relação com a interação entre indivíduo e sociedade (CAMERON, 2003a, 2003b), ampliando-se a compreensão da sua estruturação: desde a condição de transferência de atributos conceituais entre dois elementos à de interação entre sistemas de ideias, de conhecimentos e de crenças.

Ainda segundo a autora, compreende-se que esse complexo interacional envolve, igualmente, outros elementos, tais como imagens, emoções, sentimentos e memórias de experiências prévias, em especial, quando contemplado à luz da perspectiva ecológica, conforme abordo na seção anterior.

Na esteira da geração cognitiva de estudos da metáfora (SCHRÖDER, 2008), salienta-se o seu aspecto discursivo, correspondente ao da sua manifestação na língua em uso, como um elemento que influencia e constitui, parcialmente, conceitos preexistentes, embasados em

experiências prévias corporificadas, ressignificando a ideia da predominância de uma estabilidade conceptual metafórica para o do compartilhamento com o da (re)negociação do seu sentido no decurso das interações sociais, em especial, sob a ótica da sua abordagem complexa (CAMERON, 2003a, 2003b; GIBBS JUNIOR, 2017; STEEN, 2006), condições estas que se mostram relevantes para este estudo uma vez que observo o referido processo ao longo das discussões realizadas em torno das Palavras-Metáfora ecológicas, por meio do grupo focal, no segundo momento do percurso metodológico da pesquisa aqui apresentada (cf. [subseção 6.7.1](#)).

Cabe salientar que, nesse contexto, amplia-se a noção de discurso que passa a ser compreendido como fenômeno emergente das interações entre múltiplos sistemas complexos (cérebro, mente, língua(gem), recursos conceptuais, entre outros) que operam em diferentes níveis e escalas espaço-temporais, readaptando-se e reorganizando-se conforme a necessidade de resposta aos estímulos que afetam os SACs com os que interagem (CAMERON; DEIGNAN, 2006).

No âmbito dos estudos teórico-empíricos em LA, considera-se igualmente o trabalho com a linguagem metafórica na relação entre pensamento e linguagem, ambos caracterizados por uma visão socioconstrutivista, marcada pelas especificidades da sua ocorrência *in loco*, considerando-se fatores contextuais referentes às interações comunicativas condicionadas, concomitantemente, por um espectro têmporo-espacial mais amplo, como o momento histórico-cultural vivido pelos interagentes e por suas respectivas idiossincrasias.

Na trajetória evolutiva dialógica da produção do conhecimento científico, além da concepção relativa à integração conceptual da metáfora, desenvolvida por Fauconnier e Turner (2008), contempla-se a sua visão emergentista complexa (CAMERON; DEIGNAN, 2006; GIBBS JUNIOR, 2017). Nesse âmbito, em especial, a atenção recai sobre aspectos dinâmicos e adaptativos do comportamento metafórico em interações contextualizadas e dialogizadas, ressaltando a sua ecológica a partir das múltiplas inter-relações entre cérebro, corpo e mundo (GIBBS JUNIOR, 2017).

Nessa perspectiva, o uso de cada metáfora é único porque emerge das necessidades comunicativas particulares dos interagentes no exato momento em que é por eles empregada, impregnando o seu discurso de traços dialógicos de outros usos prévios referentes a distintos aspectos históricos e socioculturais que podem remeter ao contexto em que se realiza o evento comunicativo, por exemplo (CAMERON, 2003b), configurações estas que, por seu turno, circunscrevem-se à perspectiva ecológica dos estudos identitários.

No tocante às referidas relações dialógicas, a autora (2003b) salienta a sua presença na associação estabelecida entre *conceitos espontâneos*, desenvolvidos no âmbito marcadamente contextualizado e experiencial do ser humano e *conceitos científicos*, originários da educação formal. A congruência entre essas duas categorias conceituais com relação a um mesmo fenômeno da realidade humana contribui, segundo Cameron (2003b), para uma compreensão mais integralizadora, não disjuntiva nem fragmentária, da natureza dos fenômenos condignos.

Tal concepção corresponde, no entendimento de Moraes (2015, p. 83), à noção de *ecologia dos saberes*, quer dizer, “[...] a existência de conhecimentos plurais e do diálogo entre os saberes científicos e humanísticos, entre os saberes acadêmicos e os saberes populares,

leigos, tradicionais, camponeses, provenientes de outras culturas.”, favorecendo, enfim, a religação, no sentido original da palavra latina *religare*, entre os saberes disciplinares e os experienciais, vividos.

Aproprio-me desse postulado para defender que a Palavra-Metáfora, em razão da sua ubiquidade tanto na linguagem prosaica quanto na especializada (GIBBS JUNIOR, 2008), consiste em agente-partícipe no *continuum* teórico-analítico que caracteriza o presente estudo, caracterizando-se, identitariamente, como *transcategoria*: um *status* qualitativo que reconfigura a sua condição de produto à sua condição de processo ao longo do desenvolvimento da investigação, tema de que trato na próxima subseção.

5.4.2 Palavra-Metáfora como transcategoria

Elemento onipresente na linguagem humana, a *metáfora* encontra-se na base do sistema conceptual do ser humano, permeando, frequentemente, a sua compreensão da realidade e o modo como organiza suas percepções, suas ações no mundo e seus relacionamentos interpessoais capturando a natureza da experiência humana e traduzindo, assim, o seu caráter fenomenológico (KÖVECSES, 2010; LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Nesse cenário, seja em sua visão sistêmica ou em seu tratamento *em uso* (STEEN, 2006), consideram-se a linguagem e o pensamento metafóricos como SACs interdependentes, que se afetam mutuamente nos processos dinâmicos e dialógicos do falar e do pensar, fenômeno em que a dimensão afetiva da metáfora se encontra igualmente contemplada, tanto na função discursiva desta quanto na influência que exerce sobre os interagentes implicados na comunicação (CAMERON, 2003a, 2003b). Nesse contexto, cabe salientar, ainda, a sua variabilidade axiológica que, sem lugar a dúvidas, é imanente à Palavra-Metáfora, na sua condição de signo ideológico (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017).

Dessa forma, no estudo que aqui apresento, a própria dinamicidade da Palavra-Metáfora, concebida como SAC, responsiva às variáveis inerentes aos contextos em que se origina, doa-se a conhecer para mim a expressão de atitudes e de valores diversos referentes a um mesmo fenômeno, no caso, o do *ser bom leitor*, e, conseqüentemente, dos teores axiológicos que concorrem para a conformação identitária do Eu-leitor como tal, os quais, por sua vez, entendo fractalizarem-se a partir das expressões metafóricas ecológicas que lhe são atribuídas pelas participantes de pesquisa.

Por essa razão, evidencio a relevância da Palavra-Metáfora nos processos auto-heteroecoformativos do ser humano (MORAES, 2021), tendo em vista a sua atuação como elemento estruturante e mediador, refletindo e refratando, por meio da associação entre pensamento e linguagem, as mais diversas inter-relações entre conhecimento e aprendizagem (CAMERON, 2003a, 2003b, 2003c), desvelando, outrossim, aspectos ecológicos de natureza afetiva, psicocognitiva e axiológica, por exemplo, pertinentes ao processo de fractalização identitária de quem a emprega, princípio que defendo neste estudo.

Na esteira da discussão acerca do construto valorativo (cf. Cap. 4), entendo o TODO da Palavra-Metáfora como um potente mecanismo heurístico-pedagógico, cujo comportamento complexo permite ao Eu-humano expressar, por meio da fractalização sígnica entre significados e sentidos (suas PARTES), as múltiplas formas de *sentipensar* a sua relação ecológica consigo, com o Outro e com o mundo, a partir da lógica ternária que envolve os distintos níveis de percepção e de construção do conhecimento e da realidade, regendo a sua auto-heteroecoformação complexa. Em síntese, considero a Palavra-Metáfora um construto igualmente operacional, cuja fluidez da sua natureza teórico-metodológica é tratada a partir de distintas percepções da sua ocorrência ao longo do desenvolvimento desta investigação.

Assim, apoiando-me na visão ecocognitiva do seu estudo (DUQUE, 2016, 2017, 2018; KÖVECSES, 2010; LAKOFF; JOHNSON, 1980; MATURANA; VARELA, 1995, 1997; MORAES, 2021), sob o olhar fenomenológico-complexo (BICUDO, 1999, 2000, 2011; CAMERON, 2003a, 2003b, 2003c; CAMERON; DEIGNAN, 2006; GIBBS JUNIOR, 2017; KÖVECSES, 2010), contemplo, neste trabalho, a reconfiguração identitária do SAC da Palavra-Metáfora, da condição qualitativa de *produto* à instância de *processo*, no *continuum* dos dois movimentos que compõem o desenho do percurso metodológico de pesquisa.

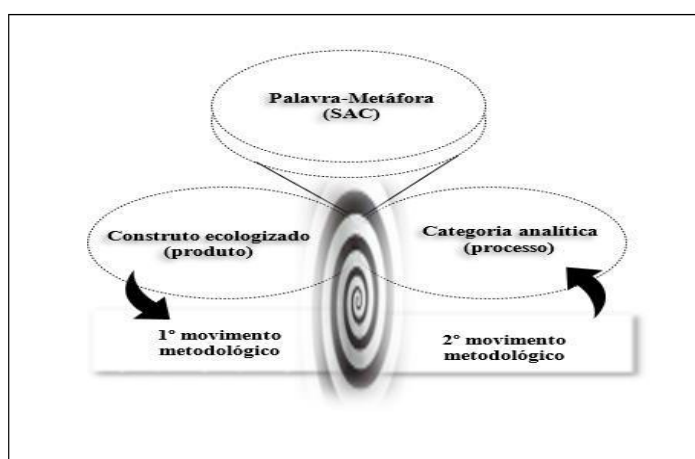
A sua dimensão axiológica como produto se conforma na primeira etapa desse percurso, realizada individualmente, como resultado da análise dos dados gerados no âmbito das *Ecologias das Leitoras-Agentes*, colaboradoras da pesquisa, na caracterização, ainda parcial, de aspectos valorativos fractalizados da expressão identitária do *ser leitor competente*.

Já a sua dimensão valorativa como categoria processual de análise emerge da reconfiguração da trajetória desse SAC na passagem para o segundo momento do percurso metodológico, quando, a partir da análise da negociação dos sentidos atribuídos pelas colaboradoras-partícipes às respectivas Palavras-Metáfora, durante a realização do grupo focal, observo os traços identitários fractalizados de leitor competente, socialmente compartilhados por elas, que emergem no contexto de pesquisa.

Dessa forma, diante da interface dinâmica que caracteriza o *status* epistêmico-metodológico da Palavra-Metáfora, nomeio e justifico sua condição de *transcategoria teórico-analítica* em razão de três fatores: primeiramente, por ser um dispositivo hermenêutico (GADAMER, 2015) que viabiliza distintas possibilidades de interpretação e de compreensão acerca do *ser bom leitor*, por parte das colaboradoras. Em segundo lugar, pela possibilidade de expansão do seu nível de consciência, em virtude do exercício da prática (autor)reflexiva acerca da sua formação leitora até então e, finalmente, em função da potencialidade criativa que oferece a linguagem figurada no referido processo.

Diante do exposto, represento, na FIGURA 22, a seguir, sob a ótica ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, a natureza dinâmica que delinea a emergência da Palavra-Metáfora na perspectiva do TODO do percurso metodológico da pesquisa aqui relatada.

Figura 22 - Palavra-Metáfora: transcategoria



Fonte: a autora

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Nessa representação, o símbolo da curva em espiral sugere o *continuum* entre ambos os respectivos momentos que caracterizam o percurso metodológico, assim como, entre os *status* axiológicos que configuram o comportamento identitário do SAC da Palavra-Metáfora, que se

mostra predominantemente na condição de *construto ecologizado*, resultante do processo de cristalização dos dados, na primeira etapa do referido percurso, e de *categoria analítica* na atribuição de aspectos valorativos do FracId de bom leitor, desvelando, portanto, seu comportamento processual no momento posterior.

Cabe-me salientar para o meu leitor que confiro ao prefixo *trans-* o seu significado etimológico latino correspondente a *através, além*, ideias sugestivas do movimento consoante ao preconizado por Nicolescu (1999) na referência ao caráter transdisciplinar da produção do conhecimento (cf. [subseção 2.1.2](#)), o qual, na dimensão perceptual da Palavra-Metáfora sobre o fenômeno de aspectos fractalizados de leitor competente, desvela-se no seu comportamento complexo de transfigurar-se de produto a processo, perfazendo suas trajetórias através de distintas áreas do saber científico e do saber experiencial, indo além de fronteiras disciplinares, uma vez que o respectivo fenômeno contempla, em sua natureza emergencial, a imprevisibilidade como elemento igualmente constitutivo da sua conformação.

Circunscrita, portanto, à perspectiva complexa de estudo (CAMEROSN; DEIGNAN, 2006), entendo ser possível conceber o princípio de que, no bojo da Palavra-Metáfora reúnem-se ideias diferentes ou, até mesmo, “contraditórias” que interagem e se coadaptam na mente humana, provocando a enação (emergência) de algo novo, um terceiro elemento que pode ser entendido como um terceiro nível de percepção ou de concepção da realidade (MORAES, 2021; NICOLESCU, 1999), maior que a soma de suas partes.

Nesse sentido, dialogo com o pensamento de Gúrov (1984, p. 52) que, ao tratar da “colisão de diferentes linguagens na prática científica”, ressalta a metáfora como *locus* privilegiado da necessidade de se estabelecer não somente a diferença entre “elementos semelhantes dos sistemas em confronto” como também “o grau de desentificação entre eles.”.

Segundo o autor (1984, p. 52, grifo nosso), “A colisão dos espectros semânticos não-**idênticos gera uma informação qualitativamente nova**, revela aspectos antes desconhecidos do teor dos conceitos incluídos na estrutura metafórica.”, assegurando, portanto, que o conteúdo dos enunciados metafóricos se refira às relações entre esses conceitos, aos seus conjuntos semânticos associativos.

O caráter original da metáfora, segundo Gúrov (1984, p. 53, grifo nosso), reside em permitir o vínculo entre distintas séries linguísticas e, conseqüentemente, entre diversos modos de descrição e de assimilação dos fenômenos do mundo, atribuindo-lhes traços qualitativos que não haviam sido desveladas, até então, direcionando, desse modo, “o processo de investigação científica para a **descoberta** dessas qualidades.”, finalidade última da pesquisa de natureza qualitativa, tal como apregoa Celani (2004).

Dessa forma, fundamentada na articulação dialógica entre os pressupostos teóricos expostos ao longo desta seção, entendo que a noção da natureza relacional incontestada da Palavra-Metáfora consiste em elemento-chave na possível emergência de uma terceira dimensão de observação, de análise e de compreensão do fenômeno sob estudo, tema que abordo na sequência, devido à sua relevância para a investigação aqui relatada.

5.5 O Terceiro incluído

A perspectiva transdisciplinar que delinea este estudo visa, entre outros aspectos, à integração fenomenológica da realidade no conhecimento científico produzido, reafirmando a presença do Eu-humano ao explicitar atributos das suas dimensões ontológica e epistemológicas (cf. Cap. 2).

No âmbito da linguagem metafórica, tais características podem ser observadas por meio da sua abordagem ecologizada, conforme explícito ao longo deste capítulo, vinculada à lógica ternária da auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006), assim como da percepção fenomenológica das realidades pertinentes às histórias de vida das colaboradoras da pesquisa.

Todo esse processo, por seu turno, desvela-se singular em razão das distintas dimensões perceptivas e de compreensão do que se constitui como significativo e verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) por parte desses atores sociais, o que suscita, igualmente, a existência de níveis variáveis em termos da produção do conhecimento humano, cada uma delas com suas especificidades, porém, com um mesmo denominador comum, a sua natureza ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa.

Conforme explicitado na [subseção 2.6.1.1](#), o Terceiro incluído (T) corresponde a um distinto mecanismo possível de representação da dinamicidade de informação cuja potencialidade de existência é responsável pela religação entre os mais diferentes saberes, condição que caracteriza a sua natureza integradora (MORAES, 2015). Nesse contexto, retomo a ideia de que as Palavras-Metáfora ecologizadas podem mostrar-se funcionais ao operarem facetas identitárias diferenciadas relativas ao *ser leitor competente*, auxiliando-me na observação e na compreensão da sua natureza fractalizada.

É por meio da expressão da linguagem metafórica que, segundo Moraes (2021), desvela-se a riqueza do mundo interior do Eu-humano, do seu mundo emocional, das suas faculdades intuitivas, estéticas e éticas, em interação permanente com o seu mundo exterior. Um ser humano que *sabe* que também é preciso fazer uso de sua imaginação, de sua criatividade, de

sua intuição, assim, como já defendiam Gúrov (1984), Torre (2001), Jobim e Souza (2007), Larrosa (2007) e Marcuschi (2020), por exemplo, na busca de um conhecer transdisciplinar e, por isso mesmo, mais integrador (MORAES, 2021).

Assim, na macro dimensão da produção deste texto acadêmico, considero a utilização de cada um dos cinco instrumentos de pesquisa (entrevistas semiestruturadas, memoriais de leitura, grupo focal, observação participante e notas de campo), uma forma de conhecer e de explorar esses distintos níveis de percepção e de expressão do Eu-leitor das colaboradoras acerca do fenômeno identitário em questão, confiando ao processo de cristalização dos dados gerados o método de sua análise, em função da sua abertura e da sua flexibilidade na expressão dos resultados alcançados, procedimento que, a meu ver, atende à dinâmica que os estudos dessa natureza epistemológica demandam.

Neste capítulo, apresentei os postulados teóricos que fundamentam a concepção de *Palavra-Metáfora*, à luz da perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC, salientando os seus distintos níveis de compreensão, tais como o das neurociências cognitivas e o da visão ecologizada complexa da cognição humana, assim como as suas implicações para a formação da identidade docente. Ademais, realizei um breve panorama do percurso histórico dos estudos da metáfora, a fim de caracterizar a sua perspectiva como *transcategoria*, neste estudo. Finalizo essa apresentação, abordando o aspecto transdisciplinar do fenômeno alusivo ao *Terceiro incluído*, em razão de vislumbrar a sua representação com relação ao FracId de leitor competente.

A seguir, desvelo, mais detidamente, as faces metodológicas do meu cristal complexo, ao explicitar a estruturação e a caracterização dos respectivos postulados que iluminam o desenho traçado para a geração e a análise dos dados empíricos.

CAPÍTULO 6

6 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Com a finalidade de orientar o meu leitor com relação ao desenho do percurso metodológico que norteia a geração dos dados empíricos da pesquisa aqui relatada, à luz do *locus* epistemológico apresentado no Capítulo 2, organizo este capítulo em onze seções: na primeira (6.1), abordo a natureza qualitativa da pesquisa e o arcabouço teórico que a fundamenta, assim como a minha postura como pesquisadora e suas implicações; na segunda (6.2), caracterizo a modalidade da pesquisa qualitativa aqui sugerida, o estudo de caso instrumental, de natureza qualitativa, interpretativista e de cunho etnográfico ; na terceira (6.3), explicito o contexto e os procedimentos de geração dos dados empíricos; na quarta seção (6.4), apresento as participantes de pesquisa; em seguida, discorro acerca dos instrumentos escolhidos para a geração¹⁶³ de dados que alicerçam o percurso metodológico (6.5); na sexta seção (6.6), sistematizo a metodologia de geração e de análise dos dados empíricos que delineiam o percurso de pesquisa, empregada com o objetivo de responder as perguntas norteadoras deste estudo; na sétima seção (6.7), caracterizo os dois principais movimentos constitutivos do referido percurso, com relação às perguntas e com os instrumentos de pesquisa; na oitava (6.8), trato da metáfora da cristalização, empregada como método de análise dos dados; na oitava (6.8), apresento a base estrutural em que realizo a análise dos dados gerados, na nona seção (6.9), explicito a base estruturante do arcabouço analítico, correspondente aos seus níveis de representação; na sequência, abordo o círculo hermenêutico, referente à interpretação dos dados (6.10) e na última seção (6.11), reporto-me às considerações éticas da pesquisa.

A seguir, trato dos princípios que caracterizam a natureza qualitativa da pesquisa, assim como das suas implicações para o desenvolvimento deste estudo.

6.1 Natureza da investigação e postura da pesquisadora

A pesquisa desenvolvida possui natureza qualitativa, base interpretativista e cunho etnográfico. De acordo com Chizzotti (2006), a finalidade desse tipo de pesquisa consiste na

¹⁶³ Neste estudo, filio-me a Resende (2008, p. 82) na distinção entre as noções de *coleta* e de *geração* de dados. A primeira diz respeito àquilo que está disponível na vida social, independente do trabalho do pesquisador, enquanto a segunda noção refere-se aos dados gerados especificamente para fins de pesquisa, oriundos, portanto, de espaços de interlocução criados pelo pesquisador. Mantenho, contudo, o termo *coleta* nas citações diretas e/ou indiretas em respeito à expressão linguística utilizada pelos autores referenciados.

interpretação do(s) sentidos(s) de um dado fenômeno em função dos significados¹⁶⁴ conferidos pelos indivíduos tanto ao seu discurso quanto às suas ações no meio social. Entendo que tais atributos, por sua vez, subjazem a base transdisciplinar da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2011, 2012, 2017) (cf. [seção 2.6](#)), uma síntese dinamicamente articulada entre preceitos, de inspiração filosófica, oriundos dos campos da Hermenêutica (GADAMER, 2015; HEIDEGGER, 1962), da Fenomenologia (BICUDO, 2011; VAN MANEN, 1990) e da Complexidade (MORIN, 1996), da qual me utilizo com vistas a interpretar e a expressar as percepções dos indivíduos acerca de suas experiências vividas no mundo circundante (DITTRICH; LEOPARDI, 2015), sobretudo, no que diz respeito ao fenômeno sob investigação neste estudo.

Em consonância com Bicudo (2011, p. 15), atribuo a natureza qualitativa da pesquisa ao destaque das “nuanças das qualidades percebidas e trabalhadas como dados da investigação” do fenômeno investigado, visando a compreender suas características em função das minhas perguntas de pesquisa (cf. [subseção 1.1.4](#)), isto é, busco elucidar a “interrogação [de pesquisa] levantada mediante procedimentos que trabalham com contextos e situações específicas”, explicitando-se interpretações e compreensões por meio da análise e da discussão dos dados cristalizados.

Dentro desse contexto, alinho-me à visão da autora (2011a) com relação à possibilidade de se tecerem *generalidades* em lugar de generalizações, tendo em vista que o trabalho qualitativo com dados empíricos inviabiliza a generalização e a transferência dos resultados de pesquisa para outros contextos. Tal fato se justifica tendo-se em vista que as generalidades se encontram

sustentadas por articulações efetuadas sucessivamente com os sentidos do que está sendo expresso [...], abrindo possibilidades de compreensões possíveis quando a interrogação do fenômeno é dirigida a contextos diferentes daquele em que a investigação foi efetuada. (BICUDO, 2011, p. 21)

Por essa razão, não assumo uma definição prévia nem definitiva ou acabada do fenômeno que investigo mas atento para seus aspectos emergentes no contexto de pesquisa, no ensejo de delineá-lo, acenando, assim, para uma agenda futura de investigação, em um movimento que sinaliza “possibilidades de compreensões possíveis quando a interrogação do

¹⁶⁴ Na teorização apresentada pelo autor, não observo distinção conceitual entre as noções de *significado* e de *sentido*.

fenômeno é dirigida a contextos diferentes daqueles em que a investigação foi efetuada.” (BICUDO, 2011, p. 21).

Dessa forma, no âmbito da AHFC, o fenômeno sob estudo constitui-se por meio do princípio da multicausalidade, assinalando a conjugação e a interação de uma conexão de fatores, de peso e de natureza distintos, caracterizando, assim, seus aspectos complexos e o seu comportamento não reducionista (LAVILLE; DIONNE, 1999). A meu ver, o princípio da multicausalidade encontra sua síntese nas afirmações de Lüdke e André (1986, p. 5), em especial, no diz respeito à esfera educacional:

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.

As ideias de variedade, de complexidade e de multiplicidade apontadas por Laville e Dionne (1999) são igualmente reconhecidas por Chizzotti (2006) ao identificar e defender, nessa modalidade de investigação, tanto a fluidez e as vicissitudes das realidades do contexto de pesquisa quanto a influência do próprio pesquisador nos processos investigativos empreendidos, por intermédio, por exemplo, de suas crenças, de seus valores e de seus objetivos.

Ainda segundo esse mesmo autor, tais fatos conduzem à produção de múltiplos padrões de tratamento do fenômeno investigado, entre eles, a sua característica interpretativista, cuja essência consiste na ideia de que toda ação social do homem é de natureza intrinsecamente significativa e que, para ser apreendida, faz-se necessária a compreensão do seu significado constitutivo, pelo pesquisador, tal como vislumbra a visão hermenêutica (GADAMER, 2015) da AHFC.

No caso específico da área da LA, Moita Lopes (1994, p. 332) afirma que 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.

A particularidade consiste em outro atributo da pesquisa qualitativa que se mostra relevante no processo de (re)interpretação dos diversos significados e sentidos outorgados pelos atores sociais (GOFFMAN, 2002) às realidades por eles vividas, e pelo próprio pesquisador, ao fenômeno que estuda (CHIZZOTTI, 2006).

Tal fato caracteriza a marca da intersubjetividade inerente à essa modalidade de investigação, permeando, por sua vez, o aspecto das generalidades (BICUDO, 2011) dos resultados de pesquisa em cuja construção subjetiva privilegiam-se as especificidades, as contingências e as singularidades do fenômeno investigado (MOITA LOPES, 1994).

A preocupação com os distintos significados e sentidos das ações e dos eventos sociais (GUMPERZ, 2003) empreendidos pelos atores sociais, colaboradores de pesquisa, encontra-se na base da corrente etnográfica da investigação de natureza qualitativa, cuja manifestação direta ocorre pela mediação simbólica da língua(gem), nas suas mais diversas expressões em práticas orais, escritas (ANDRÉ, 1995; CHIZZOTTI, 2006) e multimodais (ZACHARIAS, 2016).¹⁶⁵

A esse respeito, além das transcrições *in verbatim* dos dados verbais orais, produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e de discussões audiogravadas em grupo focal, utilizo-me dos dados verbais escritos, gerados por textos narrativos, na modalidade memoriais de leitura (cf. seção 6.5.4.2).

De acordo com Patton (2002), a significação atribuída pelos atores sociais às experiências vividas manifesta-se em um conjunto de padrões comportamentais e de crenças desvelado, no meu entendimento, pela natureza processual da Etnografia, a qual, na visão de André (1995, p. 24), corresponde a uma reunião de técnicas empregadas para “coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social.”.

Entre as características desse campo do saber elencadas por essa autora, sublinho três por considerá-las pertinentes à investigação aqui apresentada, além de correlatas, sob a ótica da Complexidade, aos atributos atinentes aos SACs, são elas: (a) o princípio da interação perene entre o pesquisador e o fenômeno por ele investigado, o que corresponde à ideia do *continuum* comunicacional entre o meu SAC de professora-pesquisadora e os das colaboradoras da pesquisa; (b) a natureza processual do fenômeno estudado, tendo em vista o seu caráter emergente no contexto de pesquisa e (c) a preocupação com a atribuição de significados e de sentidos ao fenômeno em questão, pelas participantes, a partir da identificação e da análise das

¹⁶⁵ Em consonância com Zacharias (2016, p. 22), entendo a noção de *multimodalidade* como a agregação de novas linguagens aos textos verbais, como, por exemplo, animações, efeitos sonoros, imagens, cores, formatos das letras, o que possibilita múltiplas interpretações do seu conteúdo.

inter-relações estabelecidas pelos seus fractais identitários, processo que concorre para a emergência de aspectos constitutivos de um perfil identitário fractalizado de leitor competente.

Já a denominação *cunho etnográfico*, por seu turno, é atribuída, segundo André (1995) e Chizzotti (2006), à grande parte das investigações efetivadas em sala de aula,

[...] o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] 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, p. 24)

Mediante o exposto, abordo, a seguir, a postura que assumo ao longo do desenvolvimento da pesquisa que aqui relato.

6.1.1 Postura êmica da pesquisadora

De acordo com os pressupostos definidores da identidade da pesquisa qualitativa tratados no início desta seção, filio-me aos postulados de André (1995), de Chizzotti (2006), de Moita Lopes (1994) e de Vasconcellos (2006), no tocante à participação do pesquisador no processo de (re)interpretação dos distintos e múltiplos significados das realidades que experimenta por meio das interações estabelecidas em seu contexto de pesquisa e defino como êmica (FETTERMAN, 1998) a minha postura no processo investigativo que empreendo.

No entendimento de Fetterman (1998), a perspectiva êmica do observador investigador refere-se à sua participação no contexto pesquisado, à medida que reconhece e acolhe a multidimensionalidade da sua realidade e, conseqüentemente, a multicausalidade das distintas variáveis que as constituem e que nelas intervêm (CHIZZOTTI, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MOITA LOPES, 1994).

Nesse cenário, Fetterman (1998) chama a atenção para a complexidade dos processos por meio dos quais todos os seres humanos, na cotidianidade da vida, estão constantemente (re)interpretando os significados e os sentidos tanto de suas ações quanto as do Outro, com os quais se relacionam e interagem.

Motivada pelos trabalhos de Maturana (1990) e de von Foerster (1991), Vasconcellos (2006) aponta igualmente a noção de intersubjetividade, aspecto inerente à natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994), como espaço de consenso da validação de experiências subjetivas, do reconhecimento de múltiplas verdades e de distintas narrativas,

estabelecendo-se, assim, o axioma da intrínseca conexão entre observador, língua(gem) e sociedade, na constituição da realidade, marca inquestionável dessa natureza de pesquisa.

Portanto, a impossibilidade de se apartar a subjetividade do observador (traduzida em suas experiências e relações interpessoais e na significação que elas expressam) da construção do conhecimento acerca do fenômeno que investiga, justifica, a meu ver, o uso da primeira pessoa do singular na redação do trabalho investigativo, procedimento que, igualmente, realizo, desvelando, de maneira assertiva, o meu *status* de fala neste trabalho, atributo que explico mais adiante, na [subseção 6.4.1](#) deste capítulo.

Dessa forma, a partir da AHFC, alinho-me à ideia de *sistema observante* (VON FOERSTER, 1991), à qual Vasconcellos (2006) refere-se como a criação instantânea, a partir do momento do início da observação em campo, de um sistema que integrará a ambos, observador e observado, trazido à consciência do pesquisador por meio da sua reflexividade.

Em suma, tal configuração representa um momento em que a relação do observador com o sistema que observa torna-se, da mesma forma, objeto passível de observação, doando-se, igualmente, no meu entendimento, à possibilidade de registro e de escrutínio, como o meu leitor observará ao longo do capítulo analítico, justificando, assim, a minha opção pelos instrumentos de pesquisa relativos à observação participante e às notas de campo ([cf. seção 6.5](#)).

Após a caracterização da pesquisa qualitativa desenvolvida para este estudo, abordo, a seguir, a minha opção por sua modalidade: o estudo de caso instrumental, de natureza interpretativista.

6.2 Estudo de caso instrumental

Inspirada na perspectiva sociológica, a modalidade *estudo de caso* busca relatar a complexidade da atividade social para desvelar as significações produzidas e manifestadas, individualmente, pelos atores sociais, pressupondo a construção da realidade por meio da interação social (STARK; TORRANCE, 2005).

Entende-se a noção de realidade social no sentido da sua historicidade, isto é, de todas as variáveis contextuais que a constituem, referentes tanto a aspectos idiossincráticos quanto aos socialmente compartilhados no tempo e no espaço, o que inclui aspectos físicos, psicossociais, culturais, ideológicos, históricos, filosóficos, entre outros.

Desse modo, neste estudo, assumo a função integradora do contexto na construção discursiva dos processos de significação, emergindo a partir de um movimento contínuo,

oriundo da tensão dinâmica entre “sistematicidades e indeterminações, do dizer e do mostrar, do dito e do implicado” (MORATO, 2003, p. 89). Considero, igualmente, a noção de *pluralidade* como imanente à construção da realidade, conferindo, sob o prisma fenomenológico, a tecitura de generalidades (BICUDO, 2000, 2011) quando se apresentam e se discutem os resultados de pesquisa (cf. subseção 7.5).

Ademais, em função da própria natureza qualitativa da pesquisa, penso que o estudo de caso atende às especificidades do fenômeno investigado, à medida que “Exploram-se nuances dos modos de a qualidade mostrar-se, e explicitam-se compreensões e interpretações” (BICUDO, 2011, p. 21), em contextos particularmente situados (BICUDO, 2000, 2011; STARK; TORRANCE, 2005).

No âmbito educacional, o estudo de caso tem por objetivo focar uma instância específica da vivência acadêmica, isto é, “[...] a história particular de uma experiência, o contexto da sua produção, seu desenvolvimento em circunstâncias específicas, suas consequências e seu significado profissional” (FREEBODY, 2003, p. 81)¹⁶⁶, a partir dos quais busca obter *insights* tanto teóricos quanto profissionais. No caso da pesquisa empreendida, a instância referida reside nas narrativas das participantes com relação à sua formação leitora em língua materna (LM) e em língua estrangeira (LE), em especial, em E/LE.

A esse respeito, justifico a utilização da Língua Portuguesa (LP) nas interações entre mim e as colaboradoras, ao longo de todo o percurso metodológico, em razão de acreditar que a geração dos dados em E/LE poderia dificultar a espontaneidade e a naturalidade dos relatos verbais orais e escritos, produzidos por elas, constituindo-se em um risco que poderia comprometer a inscrição deste estudo no âmbito fenomenológico atinente ao seu *locus* espistemológico-metodológico. Fundamento-me, igualmente, na condição de que a competência linguístico-comunicacional (CLC) (ALMEIDA FILHO, 2017)¹⁶⁷ em LE consiste em um sistema complexo cuja ação exerce marcada influência na afetividade dos aprendizes, podendo refletir-se de maneira a obstaculizar a sua comunicação (LOURENÇO, 2018).

Nesse sentido, Gibbs Junior (2017) e Cameron (2008) afirmam que, nos estudos concernentes à metáfora, por exemplo, o uso de uma língua específica designa claramente a

¹⁶⁶ No original: “[...] the particular story of an experience, the context of its production, its development in particular circumstances, its consequences and its professional significance.” (FREEBODY, 2003, p. 81).

¹⁶⁷ Neste estudo, entendo a noção de *competência linguístico-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”, afastando-me, portanto, das visões de “[...] comunicação como ato unidirecional de informar o outro ou de enviar mensagens a interlocutores” (ALMEIDA FILHO, comunicação pessoal, 2016).

referência a determinadas ideias e eventos, sendo que línguas diferentes podem manifestar sutis diferenças linguísticas para uma mesma metáfora conceptual subjacente.

Além disso, culturas distintas podem, igualmente, atribuir valores variados a diferentes entidades e eventos. Por essa razão, entendo que far-se-iam necessárias outras linhas de investigação que cotejassem a análise de metáforas de bom leitor suscitadas na interface entre LP como língua materna (LP/LM) e E/LE, por um lado, e entre LP/LM e E/LM, por outro, por exemplo, objetivos que, naturalmente, fogem à pretensão deste estudo.

Ainda no âmbito da linguagem, a escolha por sua expressão metafórica neste estudo representa uma tentativa de mitigar uma possível ocorrência de *bias* (LE COMPTE, 2000)¹⁶⁸, traduzida pela probabilidade da ocorrência de uma atitude mais tendenciosa, ainda que não intencional, por parte das colaboradoras, de se manifestarem de forma a atender às minhas expectativas como professora-pesquisadora, caso eu lhes solicitasse que expressassem suas percepções a respeito do fenômeno investigado em linguagem predominantemente denotativa.

Ademais, penso que a própria ação de buscar por metáforas que designassem a sua concepção de leitor competente estaria muito mais intrinsecamente ligada às suas idiossincrasias e à tentativa de se alcançar uma maior espontaneidade na expressão da sua (autor)reflexão, aspectos ecofenomenológicos que talvez pudessem, mais facilmente, esvanecer-se se lhes fossem solicitadas expressões referenciais de caráter não conotativo.

No que tange à reflexão conjunta entre pesquisadores e educadores acerca de instâncias da prática profissional, a modalidade de estudo de caso possui, como um dos seus principais objetivos, a possibilidade de viabilizar tal diálogo, com o apoio de múltiplos instrumentos de geração de dados, entre eles, observações participantes, entrevistas, descrições, notas de campo e artefatos culturais, como documentos e fotografias, a fim de interrogá-las e de problematizá-las (FREEBODY, 2003; STARK; TORRANCE, 2005).

Nesse sentido, Freebody (2003) salienta que a metodologia em que se apoia essa modalidade de pesquisa qualitativa no plano educacional faz referência aos modos por meio dos quais os professores representam o seu conhecimento profissional para si e para o Outro, obtendo, assim, mais oportunidades de impactar a prática tanto de docentes iniciantes quanto dos mais experientes.

Alinhada à categorização do estudo de caso apresentada por Stake (1994) e Merriam (1998), classifico o que apresento nesta seção como de natureza instrumental e interpretativista.

¹⁶⁸ No sentido atribuído pela autora, a noção de *bias* refere-se à influência de aspectos idiossincráticos, como, por exemplo, crenças, atitudes, ideologias e juízos de valor do pesquisador-entrevistador na condução da geração dos dados de pesquisa.

O primeiro atributo se caracteriza pela instigação de ideias e de *insights* com relação a uma questão específica ou a um refinamento teórico, na promoção de uma melhor compreensão do fenômeno estudado, uma vez que “O caso é frequentemente olhado em profundidade, seu contexto é escrutinado, suas atividades ordinárias, detalhadas [...]” (STAKE, 1994, p. 237)¹⁶⁹, o que auxilia o pesquisador na busca de respostas à problematização da investigação que realiza.

A natureza interpretativista do estudo de caso requer, igualmente, a elaboração de descrições ricas e densas, empregadas tanto no desenvolvimento de categorias conceituais quanto para

[...] ilustrar, apoiar ou desafiar pressupostos teóricos existentes anteriormente à coleta de dados. [...] O pesquisador de um estudo de caso coleta tantas informações sobre o problema [investigado] quanto possível, com a finalidade de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno. (MERRIAM, 1998, p. 38)¹⁷⁰

O estudo de caso de natureza interpretativista viabiliza, ainda, a análise de um determinado fenômeno como um sistema específico cujos limites delimitam-se a partir da compreensão e da reflexão de um grupo de pessoas em interação (interagentes) (FALTIS, 1997), que “se esforçam para se apropriar[em] de identidades e papéis discursivos” (SCHMALTZ NETO, 2017, p. 175). No presente trabalho, interpreto esse sistema específico como SAC cujas fronteiras maleáveis viabilizam permutas constantes de informação e de energia entre os atores sociais envolvidos, caracterizando, assim, a fluidez do *continuum* que subjaz a construção do conhecimento científico.

Na sequência, defino o contexto da pesquisa que caracteriza o estudo de caso descrito nesta seção e apresento os procedimentos de geração dos dados empíricos da pesquisa que compõe este estudo.

6.3 Contexto de pesquisa e procedimentos de geração dos dados empíricos

Devido às implicações advindas do período pandêmico causado pela Covid-19, entre elas, a necessidade de afastamento físico-social e, em atendimento às exigências impostas pelo

¹⁶⁹ No original: “The case is often looked at in depth, its contexts scrutinized, its ordinary activities detailed [...]” (STAKE, 1994, p. 237).

¹⁷⁰ No original: “[...] to illustrate, support and challenge theoretical assumptions held prior to the data gathering. [...] A case study researcher gathers as much information about the problem as possible with the intent of analyzing, interpreting or theorizing about the phenomenon.”. (MERRIAM, 1998, p. 38).

protocolo sanitário, até então, oficialmente vigente, o processo investigativo desenvolveu-se em ambiente virtual.

Inicialmente, participei de aulas remotas realizadas com o suporte da *Microsoft Teams*, uma plataforma unificada de comunicação e de colaboração, disponibilizada pela própria instituição de ensino, de forma gratuita, aos professores e aos estudantes para o desenvolvimento dos semestres letivos. No âmbito da minha postura ética como professora-pesquisadora, em observação participante, minha intenção, à época, além de familiarizar-me com a dinâmica das atividades remotas, consistia em conhecer os estudantes e perceber indícios de seus estados de ânimo, em consequência do momento histórico que todos vivíamos.

Em um segundo momento, definidos os participantes, utilizei-me do ambiente (sala de aula) virtual viabilizado pela ferramenta de videoconferência remota *Zoom Meetings*, no qual realizei as entrevistas semiestruturadas audiogravadas e os grupos focais, em razão da sua praticidade de manuseio, da sua gratuidade e da sua fácil acessibilidade por parte, igualmente, dos estudantes.

Em suma, os dados da pesquisa foram gerados, em sua totalidade, remotamente, com docentes em formação inicial do Curso de Letras Espanhol (Licenciatura), de uma instituição pública de ensino superior, situada na região Centro-oeste do país, durante o semestre letivo 2021/1, no período correspondente aos meses de julho a novembro desse mesmo ano.¹⁷¹

Visitei, virtualmente, três turmas da referida graduação para apresentar a pesquisa e contactei outros dois professores formadores que, gentilmente, repassaram aos seus alunos informações sobre a proposta de investigação e o convite para fazerem parte dela. Além disso, obtive o auxílio de uma participante que convidou, em meu nome, um colega de curso para também se juntar ao grupo de voluntários.¹⁷²

Com isso, obtive a adesão de dez estudantes, que aceitaram ser *coautores* (cf. [subseção 6.4.1](#)) deste trabalho ao compartilharem suas histórias de vida, experiências e sentimentos relacionados com a sua formação leitora e, particularmente, com o fenômeno sob investigação.

Desse total, oito colaboradores completaram todo o percurso metodológico, caracterizado pela geração de dados por meio de entrevistas semiestruturadas audiogravadas e

¹⁷¹ A não correspondência entre o período do semestre letivo de 2021 e os meses do semestre desse mesmo ano-base deve-se à suspensão do calendário acadêmico, no primeiro semestre de 2020, pela instituição de ensino em questão, devido ao referido contexto pandêmico.

¹⁷² Esclareço ao meu leitor que recorri a tais estratégias para a captação de voluntários para pesquisa em razão das dificuldades de acesso às turmas virtuais, procedimento que dependia de contatos prévios com os respectivos docentes, geralmente realizados por correio eletrônico, e de convites para ingresso às salas virtuais. Todas essas etapas consumiriam um tempo que eu julgava comprometer o período possível para a geração dos dados, o do semestre letivo em andamento, haja vista o contato com os estudantes encontrar-se mais dificultado em função das condições remotas impostas.

de memoriais de leitura, em um primeiro momento, e por rodas de conversas em grupo focal, em momento posterior. A esse respeito, por questões relacionadas com a disponibilidade de agenda dos colaboradores, subdividi o grupo e realizei uma roda de conversa com cada subgrupo.

Para este trabalho, contudo, trago para análise os dados gerados por três desses colaboradores, Sophia, Camille e Ana Cecília (pseudônimos autoatribuídos), em razão não somente da sua participação conjunta no mesmo grupo focal mas, sobretudo, devido às limitações quanto à extensão física, atinente à elaboração desta tese, na sua condição de gênero acadêmico. Dessa forma, apresento, a seguir, a configuração referente ao grupo dessas participantes, de acordo com as disciplinas em curso à época da pesquisa de campo, correspondentes à grade curricular do curso de Letras Espanhol, com os seus respectivos períodos acadêmicos.

Quadro 4 - Caracterização do contexto de pesquisa

DISCIPLINAS	TOTAL DE COLABORADORAS	PERÍODO ACADÊMICO (Letras Espanhol)
Teoria e Prática do Espanhol Oral e Escrito 2	2	2º
Espanhol Peninsular e Espanhol da América	1	7º

Fonte: a autora

Devo salientar ao meu leitor que, mesmo tendo de realizar adaptações operacionais ao ambiente virtual, devido à imprevisibilidade contextual atinente à restrição de encontros presenciais no período pandêmico vivenciado, a geração dos dados transcorreu a contento, não havendo intercorrências que comprometessem severamente a realização dessa etapa da investigação.

No que diz respeito ao percurso metodológico desenhado para esta pesquisa, o instrumento memoriais de leitura foram enviados e recebidos por um *e-mail* especialmente criado por mim para este fim, cujo acesso ocorria somente por intermédio do meu computador pessoal e com o auxílio de senha segura. Dessa forma, garanto o total sigilo das informações fornecidas pelas colaboradoras da pesquisa.

Já as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais (cf. [subseção 6.5.3](#) e [seção 6.6](#)) foram realizados na sala de aula virtual do aplicativo *Zoom Meetings* conforme o seguinte cronograma:

Quadro 5 - Cronograma da geração dos dados empíricos

PERCURSO METODOLÓGICO		
1º Movimento Metodológico		
Entrevistas Semiestruturadas	Realização	Duração
1. Sophia	14/09/21	1h19min35s
2. Camille	14/09/21	1h15min53s
3. Ana Cecília	05/10/21	1h37min12s
Memoriais de Leitura	Data de entrega	
1. Sophia	08/10/21	
2. Camille	16/10/21	
3. Ana Cecília	28/09/21	
2º Movimento Metodológico		
Grupo Focal	Realização: 09/12/21 (1h51min19s)	
Observação Participante Notas de Campo descritivas e reflexivas	setembro a dezembro/2021	

Fonte: a autora

A realização das entrevistas semiestruturadas audiogravadas obedeceu à disponibilidade de agenda das participantes, identificadas no QUADRO 5 por seus pseudônimos. Conforme explicito mais adiante neste texto, o último grupo de instrumentos de pesquisa dispostos nessa composição (observação participante e notas de campo) consiste em fontes de dados secundários, fazendo-se presentes ao longo de toda a realização da geração dos dados primários da pesquisa.

Para a confecção dos memoriais de leitura, elaborei um documento *Word* com orientações gerais quanto ao seu objetivo, contando com questões mais específicas acerca da formação leitora das colaboradoras, entre as quais, a referente à elicitación metafórica da sua percepção de leitor competente (APÊNDICE B).

Efetuei esse procedimento para assegurar-me de que todas as três colaboradoras dispusessem das mesmas informações com relação ao material a ser produzido, visto que o tempo para a sua realização era relativamente extenso: cerca de um mês, prazo que, no entanto, foi estendido em razão dos compromissos particulares das participantes. Ademais, durante todo esse período, coloquei-me à disposição para resolução de dúvidas ou pedidos de esclarecimentos.

Para a realização das entrevistas audiogravadas, elaborei um roteiro (APÊNDICE A)¹⁷³ não prescritivo, estruturado com perguntas abertas que me possibilitassem operar ajustes necessários às contingências do momento da sua realização, tais como a reelaboração de tópicos, em função das respostas dadas pelas colaboradoras e/ou o descarte do que julgava não ser condizente em razão do contexto de cada entrevistada, condição que me possibilitou traçar um esboço diagnóstico da expressão do seu sentipensar acerca das questões propostas (GATTI, 2005; POWELL; SINGLE, 1996; ROSA; ARNOLDI, 2006; TORRE, 2001).

Norteadas pelas minhas perguntas de pesquisa (cf. seção 1.1.4), subdividi o referido roteiro em três grandes blocos temáticos com o objetivo de realizar um mapeamento contextual-identitário por meio do qual eu pudesse investigar as inter-relações identitárias que caracterizam, à luz da AHFC, aspectos das condições iniciais dos SACs das leitoras-agentes.

Para tanto, no BLOCO 1, denominado *Mapeamento contextual-identitário*, tratei de identificar atratores externos intervenientes na configuração identitária do *self* transitório de docente em formação das colaboradoras e de observar a evolução da sua trajetória desde o início da sua formação acadêmico-profissional, a fim de identificar os fractais identitários que emergem nesse cenário.

No BLOCO 2, dei sequência ao mesmo tipo de mapeamento, direcionando a entrevista para o âmbito da aprendizagem de E/LE, a fim de observar inter-relações entre fractais identitários de aprendiz de línguas e de professor em formação inicial, bem como as suas implicações, em especial, com relação à leitura. Ademais, reporto-me às práticas leitoras realizadas pelas participantes com a finalidade de descobrir a existência do hábito da leitura, assim como de estratégias que contribuam para a otimização dessa atividade

Por último, no BLOCO 3, definido como *Mapeamento contextual-identitário: conhecendo valores*, abordo, mais especificamente, a questão axiológica concernente à percepção das leitoras-agentes, participantes de pesquisa, quanto ao *ser bom leitor*.

O grupo focal do qual as três colaboradoras participaram constituiu-se de um total de cinco interagentes, e para a apresentação das metáforas suscitadas no 1º movimento do percurso pedagógico, elaborei uma sequência de *slides*¹⁷⁴. Coube a mim, ao longo da aplicação desse instrumento de pesquisa, exercer o papel ativo de mediadora das discussões (GATTI, 2005;

¹⁷³ Informo que, devido às condições sanitárias impostas pelo período pandêmico e das suas implicações para o contexto de pesquisa, não foi possível realizar a pilotagem dos roteiros elaborados para o memorial de leitura nem para as respectivas entrevistas.

¹⁷⁴ Esse material pode ser acessado pelo *link*: https://www.canva.com/design/DAEx4sFP19w/5P0o9-WExTl8nnTloB-ZIq/view?utm_content=DAEx4sFP19w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink. Último acesso: 21 fev. 2022.

MORGAN, 1996; PATTON, 2002; POWELL; SINGLE, 1996), orientada pelos meus objetivos de pesquisa (cf. [subseção 1.1.3](#)).

Nesse momento, recorri, igualmente, ao uso da observação participante e das notas de campo (cf. [subseções 6.5.1 e 6.5.2](#)) para descrever e registrar reflexões acerca das minhas percepções e dos meus sentipensares com relação ao experienciado por mim naquela circunstância. Nessa condução, não utilizei o roteiro que havia elaborado em razão da própria dinâmica da atividade, optando por acompanhar o fluxo das interações no processo de negociação de sentidos em torno do *ser leitor competente*, realizado pelas colaboradoras, efetuando apenas rápidas intervenções pontuais, como o meu leitor pode observar ao longo da leitura da [seção 7.4](#) do capítulo analítico.

A seguir, apresento algumas características identitárias das participantes que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa.

6.4 Participantes da pesquisa




Nesta seção, apresento ao meu leitor as colaboradoras da pesquisa integrante do presente trabalho: Sophia, Camille e Ana Cecília. No entanto, devo esclarecer que, em função da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), assim como da minha posturaêmica como pesquisadora (FETTERMAN, 1998) (cf. [subseção 6.1.1](#)), atribuo igualmente a mim, na condição de sistema-observante (VON FOERSTER, 1991), integrando observador e observado, em exercício constante de (autor)reflexão, o *status* axiológico de participante da pesquisa.

Ademais, justifico esse meu posicionamento a partir da perspectiva da lógica ternária (MORAES, 2021) (cf. [subseção 3.3.1](#)) que envolve os atores sociais implicados na produção do conhecimento científico, e da noção de intersubjetividade como espaço consensual de validação das experiências subjetivas (VASCONCELLOS, 2006), assim como do reconhecimento da percepção de verdadeiro com relação à realidade para cada partícipe (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011).

Dessa forma, sob a nomenclatura *participantes de pesquisa*, considero, em sua totalidade, um grupo de quatro pessoas, correspondentes a mim, a Sophia, a Camille e a Ana Cecília, às quais, mais especificamente, refiro-me igualmente como *colaboradoras* na produção do conhecimento ao longo do processo investigativo.

Nesse sentido, portanto, no QUADRO 6, a seguir, apresento a cada uma de nós por meio dos nossos pseudônimos, de uma breve biodata e de uma imagem (desenho, foto, avatar...) com a qual nos identificamos no momento da realização da pesquisa.


Quadro 6 - Configuração das participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	BIODATA	IDENTIDADE VISUAL
Sophia	Idade: 61 anos; mineira mas criada em São Paulo, onde se formou em Economia. Veio para Brasília em 2004; está aposentada; mãe de dois filhos; avó de dois netos. Fez Pedagogia e Tradução Francês-Português antes de optar pela língua espanhola. Ama, “ama mesmo”, estudar e adora viajar.	
Camille	Idade: 19 anos; ex-estudante do EM do Centro de Ensino Médio 1 (Sobradinho) ¹⁷⁵ , onde também frequentou o Centro Interescolar de Línguas (CIL) ¹⁷⁶ , realizando integralmente o curso de Espanhol (5 anos). Letras é sua primeira graduação. Para ela, estudar espanhol é uma “terapia”.	
Ana Cecília	Idade: 24 anos; formada em Relações Internacionais (RI) (2019). Nesse mesmo ano, ingressou no Curso de Letras Espanhol. Foi estagiária de Relações Internacionais em três ministérios; monitora em escola de Educação Infantil e professora substituta no Ensino Fundamental I e II (até maio de 2021). Faz estágio no Ministério da Justiça, com revisão de textos. Foi estudante de Espanhol no CIL de Taguatinga ¹⁷⁷ e realizou o sonho de entrar para uma universidade pública por meio do Curso de Letras Espanhol, segundo ela, por “mão do destino”.	
	Idade: 52 anos. Letras Espanhol é “o” curso da sua vida. Sempre gostou da área de ensino-	

¹⁷⁵ Centro de ensino público situado em uma Região Administrativa do Distrito Federal.

¹⁷⁶ Oferecidos pela rede pública do DF, os Centros Interescolares de Línguas (CILs) oferecem, no contraturno das aulas regulares, cursos de inglês, espanhol, francês e japonês aos estudantes da rede pública local. Mais informações: <https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/#:~:text=A%20rede%20p%C3%ABlica%20do%20DF,de%20%C3%ADnguas%20a%20rede%20possui.> Acesso em: 31 jan. 2022.

¹⁷⁷ Região Administrativa do Distrito Federal.

<p>Rosy</p>	<p>aprendizagem de línguas. Graduada e pós-graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995/97), fez mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2018) e, em 2021, está no 3º ano do seu Doutorado em Linguística, exercendo concomitantemente o magistério no Colégio Militar de Brasília.</p>	
--------------------	---	---

Fonte: a autora

As expressões entre aspas contidas em todas as biodatas apresentadas justificam-se em razão de sinalizarem um dos princípios da cristalização (ELLINGSON, 2008), método de análise de dados empregado neste estudo (cf. seção 6.8), no tocante à situacionalidade, isto é, à contextualização do conhecimento, recrutando, para tanto, as próprias vozes das quatro participantes da pesquisa para referirem-se às suas vivências e às suas experiências, pertinentes aos seus subsistemas ecológicos pessoal, familiar e acadêmico-profissional, marcando, no âmbito da AHFC, não somente a natureza intersubjetiva e interpretativista da investigação (MOITA LOPES, 1994; VASCONCELLOS, 2006) como também o seu caráter dialógico (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), uma vez que os signos ideológicos em questão representam ressonâncias de significação no âmbito da sua formação acadêmico-profissional.

Já a solicitação de imagens que imprimissem uma identidade visual (IdVis) às colaboradoras, sinalizando traços da sua relação com a leitura à época da geração dos dados, realizei-a com o intuito de identificar e de cotejar indícios de seus respectivos FracIds de leitor-agente que pudessem, de alguma forma, estar relacionados com aspectos emergentes dos seus FracIds de leitor competente¹⁷⁸ em seus memoriais de leitura e em suas entrevistas semiestruturadas.

Além disso, entendo que a criação de uma IdV de leitor, embora, possível e naturalmente transitória, do ponto de vista complexo, apresentaria em seu bojo outros aspectos fractalizados das respectivas histórias de vida das colaboradoras, sinalizando para o meu leitor traços da dimensão fenomenologicamente humana que lhes fossem significativos na sua relação com a leitura, a serem, posteriormente, desvelados na análise dos dados.

¹⁷⁸ Esclareço ao meu leitor que mantenho os termos *leitor-agente* e *leitor competente* em seu registro genérico do masculino nas construções em que acompanham a expressão *FracId de*, em razão de se tratar, neste estudo, de um fenômeno de natureza transdisciplinar, o que já pressupõe a sua unidualidade seminal constitutiva, incluídos os distintos fractais de gênero por meio dos quais pode se manifestar. Nas demais situações, utilizo-me do mecanismo linguístico da flexão de gênero.

A respeito dessa configuração identitária, devo ressaltar o *status* de fala que Sophia, Camille e Ana Cecília possuem na construção do conhecimento que realizam comigo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tema de que trato na próxima subseção.

6.4.1 *Status de fala das participantes de pesquisa*

Com o intuito de esclarecer a adoção da condição identitária de *status* de fala das participantes de pesquisa, relembro o postulado por Galati (2007) acerca das referências a maneiras de ver, de pensar e de lidar com o ser humano e com o mundo, suscitadas pela produção do conhecimento científico (cf. subseção 2.1.2).

Sempre apoiados nas interações entre os agentes envolvidos, os processos de referenciação apresentam, segundo a autora, um movimento espiralar, impulsionado pela constante retroalimentação ali existente, o que demanda permutas de posicionamento identitário dos *selves* transitórios de cada Eu-humano interagente.

Assim, por meio das faces do cristal analítico e, à luz da AHFC, vislumbro duas refrações identitárias distintas e complementares que caracterizam a participação das colaboradoras de pesquisa rumo à condição de *coautoria* deste estudo e assumo, com base no pensamento de Moraes (2021, p. 278, grifo nosso), a sua atuação como “**ator[es] e autor[es]** da sua própria história e **coautor[es]** das histórias coletivas”, em toda a sua multidimensionalidade fenomenológica, isto é, “dotad[as] de diferentes capacidades cognitivas, emocionais, intuitivas e espirituais, enriquecid[as] por suas múltiplas competências e habilidades desenvolvidas.”, entre elas, a leitora e, por extensão, a sua conformação identitária como leitoras competentes.

Se por um lado, a noção do si-mesmo, segundo, Deschamps e Moliner (2014), implica um *eu cognoscente*, subjetivo, capaz de perceber, de escolher, de se emocionar, de rememorar e de refletir, assumindo, conforme o princípio logístico da identidade, o seu espaço egocêntrico (MORIN, 2003) (cf. seção 3.4), refletindo, com isso, a posição de *autor* de suas narrativas, por outro, ele o faz debruçado sobre um *eu empírico*, objetivado, isto é, como *ator* principal de sua própria história de vida.

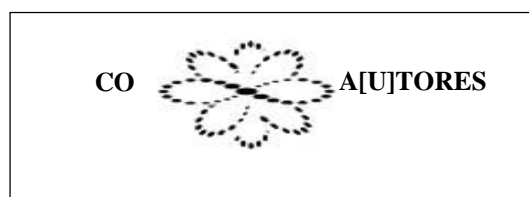
Nesse processo, observo a fractalização identitária desse *eu cognoscente*, no *setting* da investigação, mediante a replicação do seu *self* transitório de participante de pesquisa em um movimento circular e recursivo em que os fractais de seus *selves* transitórios de um Eu-autor (PARTE) e de um Eu-ator (PARTE) interagem continuamente, subjetificando-se e objetificando-se, mútua e ininterruptamente, no decurso da trajetória metodológica, desvelando

a natureza unidual, ao mesmo tempo única e plural, que caracteriza a indissolubilidade da identidade do seu *self* como um TODO complexo (MERCER, 2011a, 2011b).

Dessa forma, percebo e reconheço não o seu *lugar* de fala mas o seu *status* de fala na representação fenomenológico-complexa da relação de *coautoria* que subjaz as distintas dimensões da realidade que delineiam a realização deste trabalho acadêmico, refratadas tanto em sua participação como *autor* e *ator* da e na pesquisa, quanto na produção *conjunta* do conhecimento, comigo, professora-pesquisadora, contemplando a tríade da relação do Eu com o Outro (e com o mundo) (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), em suas auto e exo-referências (MORIN, 1998, 2003), expressas com o apoio dos cinco instrumentos de pesquisa.

Nesse sentido, portanto, apresento, na FIGURA 23, a seguir, a configuração do *status* de fala das colaboradoras da pesquisa, na qualidade fenomenológico-complexa que a caracteriza.

Figura 23 - Colaboradoras da pesquisa: *status* fenomenológico-complexo de fala



Fonte: a autora

Nessa representação, justifico a natureza desse *status* por intermédio da ilustração da *rosa do infinito*, que sugere, a natureza ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa das inter-relações que as colaboradoras desvelam consigo, entre si e com distintos aspectos relativos aos subsistemas ecológicos que afetam ou afetaram, de algum modo, a sua formação leitora, resignificando suas experiências ao rememorar-las e sentipensá-las em seus memoriais de leitura, em suas entrevistas semiestruturadas e nos grupos focais, de acordo com os diferentes níveis de percepção que possuem das suas realidades (MORAES, 2021).

Toda essa agência de resignificações apresenta mudanças escalonadas visto que se desvelam variações em termos de intensidade, de estado ou de direcionamento (VAN LIER, 2010), segundo coordenadas de tempo e de espaço, sinalizando, sob a ótica complexa, a possibilidade de ocorrência de um comportamento caótico na evolução do SAC identitário, em cuja trajetória a relação entre observador e observado se reconfigura constantemente (BRIGGS, 1992).

Por essa razão, na macrodimensão da elaboração acadêmica deste trabalho, entendo que as colaboradoras se posicionam como *autores*, porquanto, na condição da tríade bakhtiniana dos processos de comunicação interativa viabilizados pelos instrumentos de pesquisa, assumem-se como as vozes que (re)leem e narram, de forma sentipensada e refletida, suas histórias de vida, evidenciando, assim, o seu protagonismo. No entanto, nessa mesma agência, são elas, concomitantemente, *atores* em seus próprios relatos, negociando, dialogicamente, os sentidos axiológicos a eles atribuídos e, em especial, às suas Palavras-Metáfora ecologizadas, referentes ao *ser leitor competente*.

A esse respeito, justifico igualmente o meu *status* de fala não somente como *autor*, a partir da minha perspectiva fenomenológico-complexa de professora-pesquisadora, desenvolvendo um trabalho acadêmico de conclusão de um curso *strictu sensu*, no âmbito da minha formação continuada, mas também como *ator*, uma vez que me observo, analiso-me e teço reflexões sobre minhas crenças, atitudes, dúvidas, emoções, intuições e ações ao longo do seu desenvolvimento, fazendo emergir, sob o prisma da AHFC, o meu fractal identitário de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), na condição apontada por Briggs (1992), à medida que esses posicionamentos se permutam de maneira fluida e contínua durante a realização de todo o processo investigativo.

Ainda na macrodimensão da produção desta tese, entendo existir uma equivalência entre o meu posicionamento identitário e os das colaboradoras, sugerida pela ideia de junção e de força do prefixo *co-* nas expressões de *coautoria*, de *coparticipação* e de *colaboração*, traduzindo, nas inter-relações discursivas entre o EU e o Outro (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), a alternância retroativa e recursiva dos *status* de autores e de atores entre o meu FracId de professora-pesquisadora e os FracIds das colaboradoras de pesquisa.

Desse modo, entendo que o espelho complexo epistêmico-metodológico deste estudo reflete e refrata padrões escalonados de comportamento do meu SAC de professora-pesquisadora que se entrelaçam continuamente com os igualmente escalonados padrões de comportamento dos SACs das três leitoras-agentes, estabelecendo entre nós, uma rede variada de conexões a partir das quais analiso o fenômeno identitário em questão.

Finalizo esta seção, referindo-me ao critério de apresentação do *corpus* constitutivo do processo analítico deste trabalho, a saber, o da extensão (física) dos memoriais de leitura, escritos pelas colaboradoras. Minha expectativa com tal decisão consistiu em propiciar ao meu leitor condições mais favoráveis de acompanhamento do desenvolvimento do capítulo de análise, uma vez que parto de produções mais curtas em direção às mais extensas.

A partir das caracterizações do contexto de pesquisa apresentadas nesta seção, explícito, na sequência, os instrumentos empregados na geração dos dados empíricos.

6.5 Instrumentos de pesquisa e percurso metodológico

Nesta seção, apresento e caracterizo os instrumentos selecionados para a geração dos dados empíricos e o percurso metodológico que delineiam a pesquisa relatada neste estudo. Para tanto, filio-me ao pressuposto de Fetterman (1998) acerca da necessidade de documentação dos dados gerados para a apreensão e a compreensão dos distintos ângulos de observação do fenômeno investigado e utilizo-me de cinco instrumentos de pesquisa: observação participante, notas de campo, entrevistas semiestruturadas, narrativas verbais escritas, na modalidade memoriais de leitura, e grupo focal. A seguir, trato das suas propriedades.

6.5.1 Observação participante: conceituação e caracterização

A ideia do *continuum* estabelecido na dupla dimensão da investigação acadêmica caracterizada, por um lado, pelas inter-relações entre o pesquisador e os participantes de pesquisa e, por outro, entre o pesquisador e o fenômeno sob investigação, assim como a mútua influência existente entre ambas essas dimensões (ANDRÉ, 1995; MERRIAM, 1998), pode ser apreendida por meio da observação participante (OP), cujo propósito consiste em “descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 38).

À luz da Complexidade, esse atributo possibilita ao SAC do pesquisador-observador-participante a flexibilidade e a abertura à imprevisibilidade necessárias para compreender os acontecimentos ao longo do seu processo investigativo e para analisá-los posteriormente em função das suas especificidades.

Tal caracterização do *setting* de pesquisa implica reconfigurações quanto à postura desse pesquisador, demandando-lhe posicionar-se em um gradiente de aproximação↔distanciamento, o qual, na visão de Patton (2002, p. 265), define-se pelo movimento entre “uma completa imersão no contexto [em que se desenvolve a pesquisa], como

um participante completo, ao seu total afastamento [...]”¹⁷⁹, havendo, ao longo desse decurso, a possibilidade de margens de variação.

Dessa forma, no gradiente caracterizado por esse instrumento de pesquisa, situo a minha OP entre as modalidades de participação passiva, relacionada com o registro de notas de campo no contexto de pesquisa, e moderada (KAWULICH, 2005), em função da minha intervenção direta seja quando utilizo-me dos demais instrumentos de geração de dados, como as entrevistas semiestruturadas (cf. [subseção 6.5.3](#)), realizadas individualmente com cada colaborador, seja quando assumo o papel de moderadora nas discussões no grupo focal (cf. [subseção 6.6.3](#)).

6.5.1.1 Vantagens e limitações da observação participante

Entre os benefícios da OP, DeWalt e DeWalt (2011) apontam a sua contribuição tanto para o incremento da quantidade dos dados obtidos no trabalho de campo quanto para a tarefa de interpretá-los. A meu ver, esse pressuposto justifica-se pela possibilidade da disposição, por parte do pesquisador, de uma variada gama de dados para análise, sugerindo maiores oportunidades de realização de interpretações mais representativas e significativas acerca do que ocorre no contexto de pesquisa.

Entendo, igualmente, que essa dupla funcionalidade da OP, apontada pelos autores, alinha-se ao postulado por Erickson (1991) no tocante à tomada de decisões baseadas em julgamentos por parte do pesquisador-observador:

Assim como na observação participante comum, 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)¹⁸⁰

¹⁷⁹ No original: “[...] from complete immersion in the setting as full participant to complete separation [...]”. (PATTON, 2002, p. 265).

¹⁸⁰ No original: “As in ordinary participant observation, analysis actually begins while in the field. Choosing which events or persons to record involves making initial analytic decisions. Moving to greater visual and audio selectivity at later stages of recording represents another set of analytic judgments.”. (ERICKSON, 1991, p. 217).

Outro benefício da OP consiste no fortalecimento da validade¹⁸¹ do estudo desenvolvido em função da sua complementaridade aos demais instrumentos de pesquisa eventualmente empregados pelo pesquisador, oferecendo-lhe suporte na averiguação de assertivas prévias e/ou na elaboração de novas teorias, por exemplo (DEWALT; DEWALT, 2011).

Entre as suas limitações, saliento o risco da ocorrência de *bias*, isto é, da descrição enviesada, distorcida dos dados (LE COMPTE, 2000), em virtude da percepção seletiva do pesquisador observador, provocada pela influência da sua subjetividade no processo de realização da OP (DEWALT; DEWALT, 2011; PATTON, 2002).

A fim de mitigar esse fenômeno, Kawulich (2005) aconselha a prática da reflexão, pelo pesquisador observador, no decurso do processo de desenvolvimento da sua investigação, além da utilização de uma gama de instrumentos de geração de dados capaz de promover uma expressão mais adequada dos pensamentos e da visão de mundo dos participantes da pesquisa.

Cabe salientar que, em sua essência, essa condição consiste em uma postura ética imprescindível ao trabalho de todo pesquisador comprometido com o fazer científico, uma vez que, ouvir, interpretar e presentificar a voz dos participantes no trabalho acadêmico desenvolvido consistem em uma forma legítima de compreensão dos fenômenos estudados na pesquisa qualitativa (KAWULICH, 2005; RATNER, 2002).

Desse modo, filio-me à perspectiva aventada por Kawulich (2005) e amplio a gama de instrumentos que utilizo na geração dos dados neste estudo, tratando, a seguir, das notas de campo.

6.5.2 *Notas de campo: conceituação e caracterização*

O instrumento notas de campo (NCs) remete à reunião de todos os registros relacionados com os dados gerados ao longo da pesquisa, englobando desde as observações pessoais do pesquisador às transcrições *in verbatim* das entrevistas audiogravadas realizadas (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Neste estudo, recorro a duas modalidades de NCs propostas pelos autores: as notas de campo descritivas (NCds) e as notas de campo reflexivas (NCrs).

O primeiro grupo, como o próprio nome sugere, propicia uma descrição, uma representação verbal do contexto em que se desenvolve a pesquisa, incluindo os atores sociais, as suas ações e as conversações por eles estabelecidas durante o processo de investigação. A

¹⁸¹ Em consonância com a visão de Kawulich (2005, p. 4, grifo nosso), “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”. No original: “Validity is a term typically associated with quantitative research; however, when viewed in terms of its meaning of reflecting what is purported to be measured/observed, its use is appropriate.”

segunda categoria expressa as reflexões do pesquisador observador ao longo do desenvolvimento da pesquisa, denotando tanto o reconhecimento de seus acertos e desacertos, de suas dúvidas e indagações quanto a constante (re)avaliação da sua prática investigativa, sinalizando, inclusive, a possibilidade de novas trajetórias nesse processo, ideia que se alinha, portanto, à noção de sistema observante (VON FOERSTER, 1991) que, à luz da Complexidade, interpreto como meu FracId de pesquisadora que emerge ao longo da realização deste estudo.

Ainda a esse respeito, filio-me a Bogdan e Biklen (1998) com relação à impossibilidade da completa transparência e objetividade na análise qualitativa desses dados gerados, uma vez que o observador-pesquisador está ciente da impossibilidade de se alcançar um nível de compreensão e de reflexão que resulte em notas puras, isentas da sua influência.

Como afirma Patton (2002, p. 303-304), “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.”¹⁸², devendo, assim, serem levados em consideração no momento da análise e da interpretação dos dados empíricos, o que corrobora as implicações de minha postura êmica no desenvolvimento da investigação que aqui sugiro, discutidas na [subseção 6.1.1](#) deste capítulo.

6.5.2.1 Vantagens e limitações das notas de campo

Um dos principais benefícios da utilização das NCs consiste na tentativa de reduzir os efeitos decorrentes das ações do pesquisador observador (BOGDAN; BIKLEN, 1998; PATTON, 2002), isto é, a influência da sua idiossincrasia (subjetividade) no contexto de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). No entanto, na visão de McKernan (1999), essa característica pode consistir, igualmente, em um traço restritivo desse instrumento de pesquisa.

Por essa razão, recorro a um terceiro instrumento de cujo conceito e caracterização trato na próxima subseção.

6.5.3 Entrevistas: conceituação e caracterização

As entrevistas são definidas por McKernan (1999) como uma situação de contato pessoal na qual uma pessoa questiona a outra acerca de temas pertinentes a algum problema

¹⁸² No original: “In qualitative inquiry, the observer’s own experiences are part of the data. [...] Insights, ideas, inspirations – and, yes, judgments too – will occur while making observations and recording field notes.” (PATTON, 2002, p. 303-304).

de pesquisa, possibilitando o aprofundamento de tópicos específicos e relevantes, sempre a partir da perspectiva dos colaboradores (PATTON, 2002).

Com relação à caracterização desse instrumento, a literatura apresenta um diversificado conjunto de entrevistas cuja distinção tipológica assenta-se no nível da sua estrutura (COHEN; MANION; MORRISON, 2005). Neste estudo, emprego a categoria das entrevistas semiestruturadas (ESs) (ROSA; ARNOLDI, 2006) cuja estruturação reside no traço de relativa abertura do seu roteiro de perguntas, traduzida na formulação de questões que possibilitam ao participante tanto a comunicação verbal dos seus “pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30-31) quanto a exposição de problemas e de indagações direcionadas ao pesquisador caso tenha o interesse em fazê-lo (McKERNAN, 1999).

Quanto à natureza das entrevistas, fundamento-me em seu caráter diagnóstico (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 32), uma vez que visio a caracterizar as condições iniciais que delineiam a emergência de fractais identitários, referentes aos contextos pessoal, familiar, acadêmico-profissional, assim como os relacionados com as percepções de leitor competente de cada participante da pesquisa.

Ademais, a observância e a análise desses fractais, sob o prisma da AHFC, auxiliam-me igualmente a desvelar as condições iniciais dos respectivos SACs de leitura das colaboradoras e de variáveis que apontem características da sua formação leitora em ambientes formais, não formais e informais de educação¹⁸³, dando-se a conhecer, dessa forma, aspectos referentes às *Ecologias das Leitoras-Agentes*, denominação do primeiro movimento do percurso metodológico que integra este estudo (cf. subseção 6.7.1).

6.5.3.1 Vantagens e limitações das entrevistas

Entre as vantagens das entrevistas semiestruturadas, Cohen, Manion e Morrison (2005) apontam o planejamento apriorístico do roteiro de perguntas que deve estar orientado pelos objetivos geral e específicos da pesquisa, o que favorece a comparabilidade entre as respostas dadas pelos participantes, uma vez que são submetidos ao mesmo questionamento. Por sua estrutura semiaberta, esse tipo de instrumento, segundo os autores, proporciona, ainda, a oportunidade de o entrevistado expor livremente suas ideias e questionamentos.

¹⁸³ Noções entendidas, neste estudo, no sentido atribuído por Gohn (2006, p. 28): enquanto a educação formal ocorre nas escolas, com conteúdos especificados *a priori*, a informal se dá ao longo do processo de socialização dos indivíduos e a não formal, se realiza no “[...] ‘mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.”

No tocante a possíveis limitações, encontram-se as dificuldades enfrentadas por certos participantes em se sentirem cômodos diante da gravação de sua entrevista, além do risco de a redação padronizada das perguntas restringir a naturalidade, de certa forma esperada, no comportamento dos participantes, comprometendo, de alguma maneira, a forma e o conteúdo das respostas dadas (COHEN; MANION; MORRISON, 2005).

Portanto, a fim de atenuar essas limitações, opto pelo registro audiogravado e realizo um pré-jogo conversacional (GOFFMAN, 1998) com o intuito de “quebrar o gelo” e de aproximar-me mais das três colaboradoras da pesquisa, na tentativa de promover um ambiente mais descontraído para a realização das suas respectivas entrevistas.

Na sequência, discorro acerca da narrativa e da sua modalidade memorial de leitura, quarto instrumento de pesquisa do qual me utilizo.

6.5.4 *Narrativa: marco conceitual e caracterização*

Primeiramente, é preciso reconhecer que a conceituação de *narrativa* não se inscreve em um quadro epistemológico consensual, especialmente, quando se trata de investigações de natureza qualitativa (RIESSMAN, 1993).

Dessa forma, alinho-me à visão de Paiva (2008) e concebo a noção de narrativa de forma a englobar uma miríade de configurações, entre elas, a de uma história contada e recontada; a de um relato acerca de eventos reais ou fictícios e a de uma sequência de eventos (passados, presentes e/ou futuros), narrados de forma lógica e cronologicamente sequencial, por exemplo.

No entanto, no entendimento de Riessman (1993), ainda que em muitos estudos científicos a narrativa, ao ser considerada uma unidade discreta de análise, receba um tratamento pontual, obedecendo à sequência início-meio-fim e de que, em muitos casos, esteja descolada dos contextos de produção nos quais se insere, é possível atribuir-lhe outras formas de estruturação.

Nesse caso, o fio condutor do narrado pode apresentar-se tanto por meio de um sequenciamento causal, não necessariamente cronológico (CULLER, 1980; YOUNG, 1987), quanto por intermédio de uma forma temática, em que os episódios narrados se organizam em torno de determinados tópicos sem, obrigatoriamente, possuírem vínculo temporal (MICHAELS, 1981).

A pesquisa envolvendo narrativas visa, entre outros objetivos, a focar histórias relativas a experiências de vida, assim como aos significados (e aos sentidos) elaborados e/ou

atribuídos quanto aos eventos vividos ou imaginados entre eles, a formação leitora do Eu-humano tanto em LM e em LE. (BARKHUIZEN, 2016; PAIVA, 2019).

De acordo com Polkinghorne (1988), as narrativas consistem em uma espécie de esquema organizacional que se expressa na forma de história e que se mostra relevante para a compreensão da atividade e da experiência humanas, a partir de três premissas: (a) a de que a experiência está imersa em um domínio¹⁸⁴ dinâmico, pessoal e cultural de pensamentos e de significados imateriais, que transcende o indivíduo na sua comunicação com o Outro e que se expande por meio de novas experiências, nas quais, esse mesmo indivíduo, por meio de processos de recopilação e de reflexão, continuamente, configura-se e é reconfigurado; (b) a de que a experiência consiste em uma construção integrada, formada pela interação entre a organização pessoal dos esquemas cognitivos e o impacto do ambiente nos sentidos desses esquemas, relacionando memórias, percepções e expectativas, por intermédio da interpretação e (c) a de que a experiência realiza conexões e se amplia por meio do uso de processos metafóricos que relacionam experiências similares mas não idênticas, em razão de o domínio dos significados (e dos sentidos) constituir-se de um sistema aberto no qual novas formas de organização podem emergir, desenvolvendo-se novos sistemas de significação.

A meu ver, esses preceitos atendem à pesquisa que aqui relato, uma vez que defendo que o processo de expressão comunicativa humana, seja ela referente a ideias, a reflexões, a crenças, a atitudes e/ou a julgamentos possui, como força motriz, ações marcadas por processos mentais, cognitivos e metacognitivos, filtradas, igualmente, por aspectos afetivos (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021).

Contudo, devo salientar que, embora os esquemas cognitivos configurem-se, estruturalmente, como fatores biofisiológicos, esse mecanismo não possui autonomia suficiente que determine seu autodesenvolvimento (DEHAENE, 2012; WOLF, 2018). É preciso que ele seja estimulado desde muito cedo por meio da interação com o Outro e com o meio social em que se insere o ser humano.

Desse modo, coaduno com o pensamento de Polkinghorne (1988) quanto as três referidas postulações, atinentes à relevância do funcionamento do esquema cognitivo organizacional para a atividade humana e a experiência naturalmente atrelada a ela, sempre e

¹⁸⁴ O autor compreende a existência humana como formada por um sistema estratificado de três domínios da realidade organizados diferentemente, são eles: o material, o orgânico e o mental. As narrativas consistem em um dos processos do domínio mental e funcionam para “[...] organizar elementos da consciência em episódios significativos.”. No original: “Narrative meaning is one of the processes of the mental realm, and functions to organize elements of awareness into meaningful episodes.” (POLKINGHORNE, 1988, p.1).

quando não se perda de vista a necessária relação alteritária para que esse esquema mental emerja e se desenvolva (SOAR FILHO, 2003; WOLF, 2018).

Outra característica das narrativas reside na sua ubiquidade, em virtude do preenchimento dos ambientes sociais e culturais nos seus mais variados aspectos. O autor recorre a Barthes (1966 *apud* POLKINGHORNE, 1988, p. 14) para exemplificar o caráter central dessa modalidade de expressão na vida diária:

As narrativas do mundo são um sem-número. [...] pode[m] incorporar, articular a linguagem, falada ou escrita; fotos, estáticas ou em movimento, gestos e outros arranjos ordenados de todo tipo: está presente no mito, nas lendas, nas fábulas, nos contos, no épico, na história, na tragédia, na comédia, na pantomima, na pintura... [...] no cinema, nas tiras cômicas, no jornalismo, na conversação. [...] a narrativa está sempre presente, em todos os lugares, em todas as sociedades; a história da narrativa começa com a história da humanidade; não existe, nem nunca existiu, um povo sem narrativas.¹⁸⁵

Alinhada com o pensamento de Riessman (1993), entendo que, por sua natureza diversificada, as narrativas suscitam verdades parciais, alternativas. Ao ecoar os estudos dos Grupos de Narrativas Pessoais (1989)¹⁸⁶ sobre o tema, a autora argumenta a favor das distintas maneiras como essas verdades se constituem:

Quando falam sobre suas vidas, as pessoas às vezes mentem, esquecem muitas coisas, exageram, confundem-se e interpretam mal. Mesmo assim, elas estão revelando verdades. Essas verdades não revelam o passado como ele realmente foi, aspirando a um padrão de objetividade. Elas nos dão as verdades das nossas experiências. [...] as verdades de narrativas pessoais não estão postas à prova nem são autoevidentes. Nós alcançamos a sua compreensão somente por meio da interpretação, atentando com cuidado aos contextos que delineiam a sua criação e às visões de mundo que as informam. Algumas vezes, as verdades que vemos em narrativas pessoais [...] fazem-nos ter consciência de que o nosso lugar no mundo faz parte da nossa interpretação e conforma os significados que derivamos delas [das verdades]. (GRUPOS

¹⁸⁵ No original: “The narratives of the world are without number. [...] the narrative may incorporate, articulate language, spoken or written; pictures, still or moving; gestures and the ordered arrangement of all the ingredients: it is present in myth, legend, fable, short story, epic, history, tragedy, comedy, pantomime, painting,... stained glass windows, cinema, comic strips, journalism, conversation. In addition, under this almost infinite number of forms, the narrative is present at all times, in all places, in all societies; the history of narrative begins with the history of mankind; there does not exist, and never has existed, a people without narratives.”. (BARTHES, 1966 *apud* POLKINGHORNE, 1988, p. 14).

¹⁸⁶ Grupo de estudo e pesquisa multidisciplinar (Antropologia, Ciências Sociais, Literatura, História), formado por estudiosas de distintas universidades, reunidas em torno de interesses comuns na investigação da temática feminina, incluindo suas histórias de vida. O trabalho desse grupo exerceu grande influência sobre o pensamento de Riessman (1993).

DE NARRATIVAS PESSOAIS, 1989, p. 261 *apud* RIESSMAN, 1993, p. 22, grifos da autora¹⁸⁷

A relação intrínseca e inexoravelmente múltipla entre indivíduo e sociedade, traduzida na representação Eu↔Outro, seja essa uma personificação ou uma abstração, uma ideia e/ou conceito, configura-se como presença obrigatória no procedimento de análise dos dados, convertendo-se, a meu ver, em um axioma com relação à noção do fenômeno da identidade fractalizada, uma vez que julgo encontrar-se na base da formação dos seus fractais identitários constitutivos. Portanto, neste estudo, a análise dos dados gerados por meio desse instrumento de pesquisa, além de contemplar a organização estrutural dos textos elaborados, insere-se, igualmente, na perspectiva da organização da experiência humana.

Finalmente, em consonância com Paiva (2008), defendo que tal procedimento exige, essencialmente, a abordagem hermenêutica de tratamento dos dados, postura que se conforma à adoção da AHFC como marco teórico-metodológico de análise e de interpretação no processo analítico da cristalização dos dados empíricos (*cf. subseção 2.6*).

Diante do exposto, discorro brevemente, a seguir, acerca da inter-relação entre narrativa e experiência de vida, assim como das suas implicações metodológicas para este estudo.

6.5.4 Narrativa e experiência de vida

A narrativa de uma experiência pessoal é entendida por Labov (1997) como relato sequencial de eventos biográficos, realizados por meio de um encadeamento de enunciados que correspondem à ordem dos eventos originais. Na sua visão, subjacente à essa noção, reside a ideia de uma avaliação¹⁸⁸ emocional e social, por parte do indivíduo, que transforma a sua experiência bruta, original.

Entendo que o postulado pelo autor é corroborado pelo pensamento de Barkhuizen (2016) no sentido de que as experiências consistem não somente em um contar histórias

¹⁸⁷ No original: “When talking about their lives, people lie sometimes, forget a lot, exaggerate, become confused and get things wrong. Yet they **are** revealing truths. These truths don’t reveal the past, **as it actually was**, aspiring of a standard of objectivity. They give us instead the truths of our experiences... Unlike the Truth of the scientific ideal, the truths of personal narratives are neither open to proof nor self evident. We come to understand them only through interpretation, paying careful attention to the contexts that shape their creation and to the world view that inform them. Sometimes the truths we see in personal narratives [...] make us aware that our own place in the world plays a part in our interpretation and shape the meaning we derive from them.” (GRUPOS DE NARRATIVAS PESSOAIS, 1989, p. 261 *apud* RIESSMAN, 1993, p. 22, grifos da autora).

¹⁸⁸ Labov (1997, p. 6) refere-se à avaliação como as “informações advindas das consequências desses eventos para as necessidades e os desejos humanos.”. No original: “Evaluation of a narrative event is information on the consequences of the event for human needs and desires.”.

contendo fatos relativos às ações realizadas pelo indivíduo, mas também na incorporação de compreensões sobre esses eventos assim como na expressão de sentimentos com relação a eles.

Dessa forma, em consonância com esses autores, fundamento-me no pressuposto de que as experiências se tornam narrativas ao serem relatadas ao Outro, reconfigurando-se como dados de pesquisa quando são geradas e analisadas segundo propósitos científicos. A esse respeito, no entanto, é preciso atentar para o reconhecimento da impossibilidade de o pesquisador acessar diretamente a experiência.

Assim, a sua lida com a experiência alheia dá-se por meio da mediação, isto é, por intermédio de conversas, de textos, de interações e de interpretações, impossibilitando-lhe a pretensão da neutralidade e da objetividade em seu processo analítico-interpretativo dos dados de pesquisa (RIESSMAN, 1993).

Face a esses preceitos, entendo que a narrativa, à luz da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), apresenta-se como um SAC, à medida que envolve a manifestação de padrões estáveis e instáveis de comportamento. No primeiro caso, por exemplo, esses padrões traduzem-se, na condição de equilíbrio dinâmico, na sua estruturação a partir de uma sequência cronológica linear de acontecimentos. Quanto ao segundo tipo de comportamento, a instabilidade se manifesta por meio da resignificação que o Eu-humano produz, movido por fatores intrínsecos e extrínsecos ao momento da produção do seu texto, atribuindo-lhe significados e sentidos, possivelmente não previstos por ele, até então.

Finalmente, assumo com Clandinin e Connely (2000), a ideia de que a pesquisa que envolve narrativas consiste em maneiras de entender a experiência humana a partir da colaboração mútua entre pesquisador e colaboradores, seja no âmbito interpessoal mais imediato de comunicação, seja no das inter-relações contextuais acadêmico-profissionais desses agentes, caracterizando, sob a égide da AHFC, o *continuum* em que se movimentam todos os SACs envolvidos nesses processos interacionais.

Na sequência, trato da relação entre temporalidade e memória, dois elementos fundamentais na caracterização da modalidade de narrativa utilizada na geração de dados da pesquisa que compõe este estudo.

6.5.4.1 Memória: uma perspectiva sistêmica

Na categoria narrativa *memorial*, modalidade de instrumento de pesquisa empregado neste estudo, evidencia-se a relevância da noção de *temporalidade* como um dos seus aspectos conceituais (CULLER, 1980; RIESSMAN, 1993; YOUNG, 1987), visto que a sua natureza

implica uma inter-relação entre passado, presente e futuro, atinentes aos eventos que envolvem os atores sociais e as experiências que vivenciam.

Essa perspectiva sistêmica entre as respectivas dimensões temporais encontra apoio na ideia de que

O processo de ordenamento [das narrativas] opera por meio da relação entre diversos acontecimentos ao longo de uma dimensão temporal e por intermédio da identificação do efeito que um tem sobre o outro, isso serve para dar coerência às ações e aos eventos que afetam a vida humana [...]. (POLKINGHORNE, 1988, p. 18)¹⁸⁹

Entre as relações de ordenamento das narrativas mencionadas por Polkinghorne (1988), situam-se as estabelecidas pelo processo de rememoração das experiências.

Elemento-base desse processo, a memória constitui-se, segundo Pollak (1992), de quatro elementos, a saber: (a) os acontecimentos vividos pessoalmente, nos quais o Eu-humano contempla, fenomenologicamente, as suas vivências e experiências; (b) os acontecimentos vividos indiretamente, isto é, os vividos pelo grupo pelo qual o Eu-humano nutre um sentimento de pertencimento, incluindo-se os acontecimentos imaginários e todos os que não se situam dentro da sua dimensão histórica; (c) as pessoas ou personagens que, assim como os eventos, podem ser concretas, imaginárias ou distantes com relação ao espaço-tempo do indivíduo, e (d) os lugares de apoio da memória, relacionados com: lembranças pessoais, com suporte ou não do tempo cronológico; aspectos públicos associados ao indivíduo, vividos por ele mesmo ou indiretamente, como lugares de comemoração ou de lembranças de eventos e/ou acontecimentos históricos, entre outros.

Dessa forma, caracteriza-se a seletividade da memória humana, em função do conteúdo que por ela é gravado, recalcado, excluído e/ou lembrado, como o resultado de um verdadeiro exercício de organização (POLKINGHORNE, 1988), suscetível, por seu turno, às singularidades do momento em que é articulada, como, por exemplo, às condições psíquicas do Eu-humano e os fatores contextuais que o influenciam no momento em que rememora episódios de sua vida.

Portanto, segundo esse autor (1988), a memória consiste em um fenômeno construído, tanto consciente quanto inconscientemente, social e individualmente, e está relacionado com o sentimento de identidade, entendida no sentido da imagem de si, para si e para os demais. Em

¹⁸⁹ No original: “The ordering process operates by linking diverse happenings along a temporal dimension and by identifying the effect one event has on another, and it serves to cohere human actions and the events that affect human life into a temporal Gestalt.” (POLKINGHORNE, 1988, p. 18).

outras palavras, trata-se da imagem adquirida ao longo da vida, construída e apresentada ao Outro e a si mesmo, responsável pelo sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo no processo contínuo de autorreconstrução (POLKINGHORNE, 1988).

Sob a ótica da Complexidade, entendo que o perene e o mutável conformam a natureza constitutiva do SAC da memória, correspondendo a forças de atração que podem influenciar, de distintas formas, os padrões do seu comportamento, referidos na subseção anterior.

Nesse sentido, portanto, os elementos constitutivos mais resistentes e irreduzíveis do SAC da memória, atinentes aos aspectos estruturais e fisiológicos da biogênese humana, por exemplo, correspondem a atratores de ponto fixo; já as flutuações que permitem a continuidade da trajetória evolutiva do SAC do *self* complexo (MERCER, 2011a, 2011b), como os atributos psicocognitivos suscitados pelo desenvolvimento do Eu-humano no seio da sociedade, configuram os atratores cíclicos, e as mudanças mais significativas no referido processo, os atratores caóticos (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005). Cabe salientar, ainda, que, em qualquer uma dessas dimensões da realidade humana, considera-se sempre a imprescindibilidade imanente à sua natureza unidual constitutiva (cf. seção 3.3.1).

A partir da explicitação das implicações referentes à relação entre temporalidade e memória, apresento, na próxima subseção, a modalidade narrativa *memorial de leitura*.

6.5.4.2 Memorial de leitura: conceituação e caracterização

A partir da caracterização sistêmica do construto da memória, realizada na subseção anterior, filio-me à visão de Severino (2007, p. 245) e entendo a categoria narrativa *memorial* como “uma autobiografia, apresentando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva.”, que contempla momentos e experiências significativos do Eu-humano, com todas as suas implicações, isto é, seus períodos de altos e baixos, de conquistas e de perdas, configurando-se, desde que relatada com autenticidade e assumida criticamente, como a melhor referência do ser humano (POLKINGHORNE, 1988).

Penso que as ideias defendidas por ambos esses autores encontram sua síntese no dizer de Abrahão (2011, p. 166, grifos da autora), que concebe o memorial na formação docente profissional como:

o **processo** e a **resultante** da **rememoração com reflexão sobre fatos relatados**, oralmente e/ou por escrito, mediante uma **narrativa de vida**¹⁹⁰, cuja trama (enredo) **faça sentido** para o sujeito da narração, com a **intenção** [...] de clarificar e **ressignificar** aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

No caso da investigação relatada neste trabalho, os memoriais conformam-se em torno das vivências experienciadas de leitura das três colaboradoras, da sua formação leitora nos âmbitos pessoal, familiar e acadêmico-profissional, assim como dos seus posicionamentos pessoais a respeito do que relatam, circunscritos às especificidades dos seus contextos histórico e axiológico-cultural. Ademais, com o objetivo de atender a um dos objetivos específicos de pesquisa, esses memoriais de leitura (MLTs) contemplam as associações metafóricas que Sophia, Camille e Ana Cecília julgam serem correspondentes à sua percepção, ao seu sentipensar e à sua reflexão acerca do *ser bom leitor*.

Abrahão (2011) e Polkinghorne (1988) ressaltam, ainda, a natureza tridimensional da temporalidade nesse tipo de narrativa, com base na articulação cronológica entre o passado, o presente e o futuro das experiências vividas do ser humano, levando-se em conta sua dimensão pessoal e social, em particular quando desvenda a dualidade: tempo cronológico (linear) ↔ tempo fenomenológico (não linear).

Assim, ao rememorar “o passado com olhos do presente” e permitir “prospectar o futuro” (ABRAHÃO, 2011, p. 166), o relato, expresso nessa modalidade de narrativa, não obedece, necessariamente, uma lógica linear e sequencial dos acontecimentos e das experiências narrados, comportando-se como um agente complexo que participa das inter-relações dinâmicas no processo de aninhamento do SAC da memória com outros SACs envolvidos no processo da rememoração, como os das experiências, da cognição e da metacognição, e o próprio SAC do leitor-agente, por exemplo.

Com base nesses pressupostos, filio-me à noção da tridimensionalidade do memorial de leitura em função da sua caracterização como: (a) um fenômeno, pois refere-se ao ato de narrar-se reflexivamente, desvelando acontecimentos e experiências que “[...] vão se revestindo, mediante o evocar de imagens-lembranças/recordações e referências, de novo significado – de um entendimento mais ampliado e esclarecido – para o narrador” (ABRAHÃO, 2011, p. 172); (b) uma metodologia de investigação, haja vista a possibilidade da geração de dados de pesquisa

¹⁹⁰ Noção também entendida pela autora como *narrativa autorreferente*, *narrativa autobiográfica* ou *narrativa de si* (ABRAHÃO, 2011, p. 172).

a partir da sua realização e (c) um “processo de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido.” (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

6.5.4.3 Vantagens e limitações da narrativa

Uma das vantagens da utilização da narrativa consiste na sua flexibilidade quando combinada com outros instrumentos de geração de dados, levando o pesquisador à confrontação de questões epistemológicas e a educar seus leitores com relação a uma necessária articulação de ideias na análise e na interpretação dos resultados de pesquisa (RIESSMAN, 1993).

A autora destaca, ainda, a riqueza de manifestações suscitadas pela narrativa, possibilitando o estudo sistemático de experiências pessoais e de seus significados, isto é, da maneira pela qual os eventos são construídos ativamente pelos indivíduos. No contexto educativo, a utilização da narrativa, incluída a sua modalidade MLt, é apontada como meio de aprendizagem e de formação crítico-profissional inicial e/ou continuada (ABRAHÃO, 2011; CLANDININ; CONNELLY, 2000; HONÓRIO FILHO, 2011; PAIVA, 2008), uma forma por intermédio da qual o professor dá a conhecer-se a si mesmo e ao Outro.

Entre as limitações da pesquisa qualitativa envolvendo narrativas, Riessman (1993) aponta a sua inadequação em estudos que abrangem um elevado quantitativo de participantes, haja vista a necessidade de o pesquisador estar atento a sutilezas, tais como à estruturação e à organização textuais, aos contextos de sua produção e aos silenciamentos, isto é, àquilo que não pode ser ouvido nem lido, exigindo-lhe, por exemplo, o reconhecimento epistemológico de que a língua(gem) não consiste em mero instrumento de referenciação da realidade, de modo direto e transparente. Para um tratamento mais complexo, faz-se necessária a consideração do seu componente psicossocial, no esforço de interpretar e compreender as múltiplas e distintas realidades do ser humano.

Com relação à questão dos silenciamentos, cabe, contudo, uma ressalva: Abrahão (2011) e Bicudo (2011) argumentam que o trabalho com a seletividade e a reconstrutividade da memória, dois componentes desse construto, implicam a ressignificação dos fatos narrados e a consciência de que “tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memóriaseletiva, intencional ou não, do sujeito que se objetiva.” (ABRAHÃO, 2011, p. 167).

Portanto, prossegue a autora, a “verdade” é o que é “verdadeiro” para o narrador porque trabalhar com a memória implica “um processo ativo de criação de significados” (ABRAHÃO, 2011, p. 167), não cabendo, portanto, críticas relacionadas com a confiabilidade dos dados gerados por meio desse instrumento.

O pensamento dessas duas autoras vai ao encontro do postulado por Riessman (1993) a respeito do tratamento da narrativa pelo pesquisador inspirado pela abordagem fenomenológica, condição deste estudo: nesse caso, assume-se que a constituição da realidade se dá, de fato, por meio da narrativa, pois, “É no contar [histórias] que nós tornamos um fenômeno realidade no fluxo da consciência.” (RIESSMAN, 1993, p. 22).¹⁹¹

A seguir, trato do grupo focal, instrumento utilizado com a finalidade de compartilhar socialmente as metáforas linguísticas ecológicas de leitor competente, que emergem a partir dos relatos das experiências vividas das três leitoras-agentes, em seus respectivos MLt.

6.6 Grupo Focal: conceituação e caracterização

O *grupo focal* (GF) é um instrumento de geração de dados entendido como “um grupo de indivíduos selecionados e reunidos por pesquisadores para discutirem e comentarem¹⁹², a partir de experiências pessoais, o tópico que é o assunto da pesquisa.”¹⁹³, quer dizer, o fenômeno sob investigação (POWELL; SINGLE, 1996, p. 499).

O seu fundamento consiste na compreensão mais aprofundada acerca de determinado tipo de problema (GATTI, 2005) e na explicação de significados, de crenças e de aspectos culturais que possam influenciar sentimentos, atitudes e comportamentos dos indivíduos (RABIEE, 2004).

Para tanto, apoia-se, sobretudo, na dinâmica interacional entre os participantes-interagentes e no papel ativo do mediador (ou facilitador), frequentemente constituído pelo próprio pesquisador, na promoção das discussões em grupo, norteadas pelas perguntas ou pelos objetivos da investigação em curso (GATTI, 2005; MORGAN, 1996; PATTON, 2002; POWELL; SINGLE, 1996).

De acordo com Gatti (2005, p. 13, grifo da autora),

[...] o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas. [...] a riqueza do que

¹⁹¹ No original: “It is in the telling that we make real phenomena in the stream of consciousness.”. (RIESSMAN, 1993, p. 22).

¹⁹² Neste texto, entendo as noções de *discussão*, *comentário* e *debate* no âmbito da atividade de conversação não formal, levada a cabo em um ambiente acolhedor, agradável, porém, preparado de modo a atender ao rigor científico inerente à realização do GF, conforme preconiza a literatura consultada (GATTI, 2005; MORGAN, 1996; PATTON, 2002; POWELL; SINGLE, 1996).

¹⁹³ No original: “A focus group is a group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of the research.”. (POWELL; SINGLE, 1996, p. 499).

emerge **a quente** na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame.

A partir das ponderações da autora e considerando-se que o objetivo da utilização do GF na pesquisa aqui relatada consiste na observação de aspectos valorativos constitutivos de um perfil fractalizado emergente de leitor competente, por meio do compartilhamento social (discussões reflexivas) das metáforas suscitadas nos respectivos MLt das participantes, entendo que o cenário configurado por esse instrumento de pesquisa consiste em uma potencial bacia de atratores, isto é, um estado em que a atuação de forças de atração sobre os SACs dos *selves* transitórios de leitor-agente das colaboradoras possibilita-me a análise axiológica dos FracIds que deles se replicam, configurando a emergência de aspectos valorativos fractalizados de um perfil identitário de leitor competente.

Com relação ao papel do mediador, Kitzinger (1995) afirma que ele deve ser o de um bom ouvinte, isto é, ser receptivo às questões suscitadas pelos participantes, despido de julgamentos e que, preferencialmente, compartilhe algumas das características dos seus colaboradores de pesquisa, como a língua de comunicação, por exemplo, instâncias que coadunam com o contexto da pesquisa empreendida (cf. seção 6.3).

Ademais, segundo Gatti (2005, p. 9), cabe a ele promover, entre os participantes, “a explicitação de seus pontos de vista, a análise, a inferência e a abertura de perspectivas diante da problemática para o qual foi [foram] convidado[s] a conversar coletivamente.”.

O pesquisador-mediador deve estar munido de um roteiro de conversa, por assim dizer, não prescritivo, composto de uma seleção de perguntas abertas e de claro entendimento, que sirvam como guia de discussão, encorajando a participação equânime de todos os membros do GF (POWELL; SINGLE, 1996)¹⁹⁴, documento elaborado *a priori* por mim, porém, não empregado, como explícito anteriormente neste texto (cf. seção 6.3).

Entre as categorias de GFs apontadas por Calder (1977) e referidas no trabalho de Morgan e Spanish (1984), opto pelo denominado grupo fenomenológico, por possibilitar ao pesquisador o “[...] acesso às concepções de senso comum dos participantes e as suas explicações rotineiras.”¹⁹⁵ (MORGAN; SPANISH, 1984, p. 255) acerca do tema em discussão.

¹⁹⁴ Cabe salientar que, de acordo com Morgan (1996), a questão acerca da maior ou da menor estruturação das perguntas é considerada ainda pouco consensual. Para mais informações, consultar o autor nas referências.

¹⁹⁵ No original: “[...] and phenomenological groups give the researcher access to the participants’ common sense conceptions and everyday explanations.”. (MORGAN; SPANISH, 1984, p. 255).

A sua justificativa se inscreve, a meu ver, na defesa do princípio de que, nessa modalidade de GF, “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam.” (GATTI, 2005, p. 9), contemplando, assim, seus conhecimentos, suas crenças, atitudes, visões de mundo, experiências e os respectivos significados e sentidos por eles atribuídos (KITZINGER, 1995; POWELL; SINGLE, 1996).

A seleção dos participantes do GF decorre, por sua vez, segundo características pertinentes ao estudo investigativo (POWELL; SINGLE, 1996, p. 500) que, no caso da pesquisa empreendida, consiste em um grupo de cinco colaboradores, reunidos no dia 09 de dezembro de 2021, dos quais trago para análise, neste estudo, o *corpus* referente às participações de três deles por razões explicitadas na [subseção 6.4.1](#) deste capítulo.

No que diz respeito aos aspectos relativos à homogeneidade do GF¹⁹⁶, Gatti (2005) recomenda que haja uma certa similaridade entre as características dos colaboradores de pesquisa, o que poderia consistir em elemento facilitador da sua comunicação intragrupo e, conseqüentemente, das suas interações durante a realização das sessões do GF, salvaguardando, porém, certa variação entre eles para que distintas opiniões e eventuais divergências possam surgir (GATTI, 2005), ocorrência que, igualmente, verifica-se no contexto da pesquisa aqui relatada. Já a presença dessas variáveis na composição do GF depende, segundo a autora, do problema e dos objetivos de pesquisa, assim como do referencial teórico em que se fundamenta, cabendo ao pesquisador, por meio do seu conhecimento e julgamento, balizar as etapas desse processo.

Quanto ao tamanho dos GFs, na literatura consultada, sugere-se a sua composição entre quatro a doze pessoas (GATTI, 1995; KITZINGER, 1995; MORGAN; SPANISH, 1984; PATTON, 2002; POWELL; SINGLE, 1996). Concretamente, esses autores declaram que o quantitativo selecionado para a participação no GF depende da natureza e da complexidade do fenômeno investigado e da finalidade da geração desses dados, cabendo ao pesquisador-moderador a decisão quanto à essa questão. Com relação ao tempo de realização de cada encontro do GF, sua duração é variável, encontrando-se na média de 60min a 90min/120min. Relembro ao meu leitor que as informações acerca desses quesitos, pertinentes ao contexto da pesquisa que integra esta tese, foram anteriormente explicitadas na [seção 6.3](#).

¹⁹⁶ Por *homogeneidade*, Gatti (2005) entende a presença de alguma característica comum aos colaboradores da pesquisa, tais como gênero, idade, condições socioeconômicas, tipo de trabalho, escolaridade, entre outros. Na pesquisa que integra este trabalho, essa noção configura-se, por exemplo, nos atributos acadêmico-profissionais das participantes: professoras em formação inicial, da Licenciatura de Letras Espanhol.

Finalmente, no tocante ao registro das discussões orais no GF, Morgan e Spanish (1984) afirmam que elas podem ser gravadas e/ou filmadas. Neste estudo, opto pela audiogravação, devido a questões técnicas e de praticidade, além de considerá-la menos invasiva, dado que nem todas as pessoas se sentem à vontade diante das câmeras. A decisão pela modalidade audiogravada assenta-se sobre o preceito de que a escolha do meio de registro em pesquisa consiste em fator determinante para a geração dos dados, uma vez que, em um ambiente mais propício, os participantes tendem a se sentirem mais descontraídos no decurso do desenvolvimento das discussões (GATTI, 2005).

Com relação a esse quesito, não registrei, ao longo de toda a realização do GF, indícios de incômodo ou de intimidação por parte das três colaboradoras-partícipes.

A seguir, abordo vantagens e limitações referentes à utilização desse instrumento de pesquisa.

6.6.1 Vantagens e limitações do grupo focal

Uma das vantagens do emprego do GF refere-se à complexidade do tema sob estudo, em especial, quando sua compreensão engloba uma gama de variáveis. Nesse caso, esse instrumento permite ao pesquisador concentrar tempo e esforços na investigação dos elementos que julgar mais pertinentes, iluminando fenômenos psicossociais igualmente complexos (POWELL; SINGLE, 1996), caso da identidade fractalizada de leitor competente, problema de pesquisa deste estudo. Além disso, segundo Gatti (2005), os GFs consistem em uma técnica versátil de investigação, já que podem ser empregados em contextos diversos, com variados propósitos e para a análise de múltiplos tópicos.

Na visão de Morgan e Spanish (1984), os GFs são vantajosos porque propiciam ao pesquisador oportunidades de observar as atitudes e as experiências dos participantes a partir do seu engajamento nas interações conversacionais estabelecidas durante as sessões.

Quanto a esse aspecto, Krueger (2002) e Rabiee (2004) salientam que o pesquisador-mediador deve estar atento a outros fatores que podem ser-lhe úteis na análise dos dados gerados, tais como: comentários mais efusivos, a linguagem não verbal empregada pelos interagentes por meio de expressões corporais, traduzidas em acenos com a cabeça e/ou contato visual entre os participantes e outras pistas contextuais indicativas do nível de concordância e/ou discrepância com relação aos tópicos suscitados nas discussões.

Gatti (2005) ressalta, ainda, a necessidade de anotações escritas dessas expressões verbais e não verbais como ferramenta de auxílio na análise dos dados gerados, uma vez que

Elas serão úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral. (GATTI, 2005, p. 27)

Segundo Morgan e Spanish (1984), Morgan (1996), Gatti (2005) e Patton (2002), grande parte dos estudos científicos utiliza-se dos GFs, de maneira complementar, combinados a outros instrumentos de geração de dados, minimizando, de certo modo, as suas limitações. Dessa forma, justifico a utilização das OPs, das NCds e das NCrs como instrumentos de pesquisa de apoio e de complementação aos demais, configurando-se, neste estudo, como fontes de dados secundários.

Outro benefício dos GFs refere-se “à capacitação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados.” (GATTI, 2005, p. 10), aclarando atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos colaboradores de pesquisa (KITZINGER, 1995).

A meu ver, Morgan e Spanish (1984) sintetizam com propriedade o *locus* dos GFs em relação às entrevistas e à OP, situando-os em um *continuum* entre esses dois polos, *uma* vez que produzem informações direcionadas pelo pesquisador, gerando-as no interior de grupos de “informantes”¹⁹⁷, diferenciando-se da OP, por exemplo, instrumento por meio do qual os dados são gerados no grupo de maneira involuntária, isto é, sem a ingerência intencionada do pesquisador.

Uma limitação do GF diz respeito a dois efeitos para os quais o pesquisador deve estar atento, denominados, respectivamente, *efeito de grupo* (MORGAN, 1996, p. 139), quando os participantes seguem o movimento do grupo, ajustando as contribuições dele às suas necessidades individuais, assim como, adequando os seus posicionamentos pessoais em função das expectativas do grupo (POWELL; SINGLE, 1996), e o *efeito galo*, quando, durante as discussões, um participante apresenta a tendência a monopolizar os turnos de fala diante dos demais (GATTI, 2005, p. 20). Esses efeitos caracterizam os riscos de *bias*, isto é, de enviesamento na geração e, conseqüentemente, na análise dos dados (LE COMPTE, 2000), condição cujos efeitos julgo haver mitigado ao longo do percurso metodológico, como abordo ao longo do capítulo analítico desta tese.

¹⁹⁷ Termo empregado pelos autores (MORGAN; SPANISH, 1984, p. 260).

A seguir, trato do aspecto dialógico (MARKOVÁ *et al.*, 2007) do GF, característica que entendo ser relevante na emergência do fenômeno identitário sob estudo neste trabalho.

6.6.2 *Diálogo no grupo focal: configuração estrutural*

Na pesquisa relatada, as interações estabelecidas no GF caracterizam-se, fundamentalmente, por meio das relações dialógicas entre seus membros, entendidas em consonância com o postulado por Marková *et al.* (2007, p. 24), a fim de “[...] descrever e explicar os padrões divergentes de interação comunicativa que podem ser efetivamente observados no mundo.”¹⁹⁸, em especial, no âmbito da produção científica do conhecimento.

A primeira de suas dimensões diz respeito ao diálogo no sentido mais concreto e empírico na sua referência, definido como uma “[...] interação simbólica entre dois ou vários indivíduos que estão mutuamente co-presentes.” (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 24).¹⁹⁹

Nessa instância dialógica, os participantes tratam de escutar as respostas uns dos outros, fazendo-lhes réplicas, comentários e explicações (MORGAN, 1996; PATTON, 2002), remetendo, portanto, às interações face a face, por meio da língua(gem) verbal e não verbal, o que pode englobar mensagens escritas e orais, imagens, além da comunicação mediada por computador, sobretudo, se de natureza interativa e síncrona. Na referida instância, Marková *et al.* (2007) incluem, ainda, os diálogos internos que realizamos conosco mesmos.

A segunda dimensão refere-se à concepção de que o GF é histórica e culturalmente situado e de que o diálogo assume uma conotação mais fluida ao emergir do engajamento entre seres humanos situados a uma certa distância têmporo-espacial, por exemplo.

A terceira dimensão dialógica assume uma conotação mais figurativa, referindo-se ao diálogo entre ideias, e a quarta e última caracteriza-se por ser ainda mais abstrata, podendo chegar a ser metafórica, uma vez que, segundo os autores (2007), corresponde ao diálogo entre distintas tradições culturais ou maneiras de pensar o homem (suas ações e produções), o mundo e a vida, de uma maneira geral.

No meu entendimento, as quatro dimensões dialógicas podem ser reorganizadas em duas: a primeira, mais concreta, possui o sentido do diálogo *per se*, quando os participantes-interagentes tratam de escutar as respostas uns dos outros, fazendo-lhes réplicas, comentários, perguntas e/ou explicações (MORGAN, 1996; PATTON, 2002), por meio da utilização da

¹⁹⁸ No original: “[...] to describe and explain the divergent patterns of communicative interaction that can actually be observed in the world.”. (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 24).

¹⁹⁹ No original: “[...] a ‘dialogue’ is a symbolic interaction between two or several individuals who are mutually co-present.”. (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 24).

língua(gem) verbal e não verbal, escrita, oral ou multimodal; a segunda, mais abstrata, contempla as demais categorias sugeridas pelos autores (2007), uma vez que remete à relação entre significados e sentidos, isto é, ao todo da significação, veiculando mensagens trocadas no âmbito de contextos mais restritos(locais) e mais amplos (globais), haja vista ser impossível dissociá-los na conformação do ser humano no mundo, em seus múltiplos e variados processos de socialização, no delineamento das suas inter-relações fluidas, de natureza sociocultural e histórico-ideológica (BAKHTIN, 2016).

Diante dessa configuração dialógica do GF, abordo brevemente, a seguir, algumas de suas implicitudes que tendem a se manifestarem no contexto de pesquisa.

6.6.3 *Grupo focal: implicitudes das interações dialógicas*

No âmbito das interações dialógicas, explicitadas na subseção anterior, filio-me aos pressupostos discutidos por Marková *et al.* (2007) referentes às diversas formas por meio das quais o conhecimento socialmente compartilhado, como o emergente dos GFs, pode se manifestar.

Uma primeira premissa é a de que o Diálogo²⁰⁰ humano implica tensões, mantém (e transforma) realidades sociais existentes e envolve o pensamento, a imaginação e a criação de novas realidades sociais. Nesse fazer dialógico, nenhuma palavra ou símbolo pode ter a sua neutralidade aclamada, por intermédio de uma comunicação perene e uniforme entre todas as pessoas.

Justamente por serem situados cultural e historicamente, esses signos ideológicos, prosseguem os autores (2007, p. 25) “[...] refletem intenções, julgamentos, contextos, contrastes e conflitos, todos habitando as concretas interdependências do Ego-Alter”²⁰¹, isto é, todos efetivamente presentes nas inter-relações estabelecidas entre o Eu e o Outro, afinal, se por um lado,

[...] o conhecimento científico enfatiza a expressão explícita dos pensamentos e da linguagem, [por outro,] outras formas de conhecimento socialmente compartilhado, como, por exemplo, o senso comum, as representações sociais, o pensamento social e o diálogo, prosperam em implicitudes. (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 25)²⁰²

²⁰⁰ Uso o termo com letra maiúscula para referir-me a todas as formas dialógicas mencionadas por Marková *et al.* (2007) e referenciadas neste texto. Dessa forma, concebo a natureza plural do construto dialógico.

²⁰¹ No original: “[...] words and symbols reflect intentions, judgements, contexts, contrasts and conflicts, all inhabiting the concrete Ego-Alter interdependencies.”. (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 25).

²⁰² No original: “While scientific knowing places emphasis on the explicit expression of thoughts and language, other forms of socially shared knowledge, e.g. common sense knowing, social representations, social thinking and dialogue, thrive on implicitness.”. (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 25).

Implicitudes que inundam a vida cotidiana sempre e quando o ser humano não está suficientemente consciente das representações sociais que influenciam sua maneira de pensar, de comunicar e de agir, criando, a meu ver, um círculo que retroalimenta as diferentes tensões que mantêm o fluxo do Diálogo humano, como “a tensão entre as posições do eu e do outro [e] entre o conhecimento relativamente estabelecido e o conhecimento novo” (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 26)²⁰³, por exemplo.

Dessa forma, o conhecimento socialmente compartilhado, em suas distintas formas dialógicas de manifestação, “[...] pode disfarçar-se e desvelar-se em silêncios e ambiguidades, em argumentos reflexivos, desacordos, negociações e assim por diante.” (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 26)²⁰⁴, representando, para o pesquisador, um verdadeiro desafio, uma vez que ele precisará lidar com questões de ordem de distintos sentidos simbólicos, de natureza relacional e emocional, expressos pelos participantes-interagentes (MARKOVÁ *et al.*, 2007).

Ademais, esse Diálogo se caracteriza pela abertura e pela heterogeneidade da interação entre múltiplos significados e vozes em tensão contínua, tanto com relação aos contextos com os quais os atores sociais estão intelectualmente comprometidos e aos quais pertencem, quanto em referência a si mesmos, em uma forma dialógica interna, no que pode ser entendido como vozes inaudíveis, porém, não silenciadas, porque dialogam no interior de cada indivíduo.

Assim ocorre com as vozes das participantes-interagentes do GF, que, por possuírem uma história de vida única e por se articularem na base constitutiva da identidade do Eu-humano relativa tanto à tríade bakhtiniana quanto à lógica ternária que rege a sua integralidade formativa (MORAES, 2021), podem não somente enriquecer como obliterar e mal interpretar umas às outras (MARKOVÁ *et al.*, 2007), impactando, de certa forma, a constituição da sua identidade fractalizada e, conseqüentemente, dos seus respectivos FracIds.

Em síntese, as formas dialógicas apresentadas ao longo deste capítulo (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; MARKOVÁ *et al.*, 2007; MORGAN, 1996; PATTON, 2002) traduzem, a meu ver, a dualidade dinâmica e seminal do estudo identitário aqui apresentado, isto é, as inter-relações intrínsecas relacionadas com a unidualidade dimensional que caracteriza a natureza da identidade do Eu-humano, desvelando-se em significados e em sentidos tanto mais perenes, porque são socialmente compartilhados no decorrer do tempo, quanto transitórios, por serem

²⁰³ No original: “[...] there is tension between the positions of the self and other, between relatively established knowledge and new knowledge, and so on.” (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 26).

²⁰⁴ No original: “Moreover, socially shared knowledge may disguise as well as reveal itself in silences or ambiguities, reflective arguments, disagreements, negotiations and so on.” (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 26).

específicos, em razão de estarem igualmente sujeitos a contingências de um contexto local, mais imediato.

Dessa forma, entendo ser impossível furtar-me, em consonância com o que postulam Marková *et al.* (2007), ao reconhecimento, no fazer científico, do quão desafiador consiste a tarefa do pesquisador ao ter em mente toda essa complexidade no estudo das implicitudes do Diálogo, por meio do qual, o conhecimento se constrói, expressa-se, ressignifica-se e se expande, afinal, “os fenômenos linguísticos e cognitivos aparentemente transparentes não são senão a ponta do iceberg que esconde a infinita abertura do dialogismo.” (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 28).²⁰⁵

Nas próximas duas seções, sistematizo, respectivamente, a metodologia de geração dos dados empíricos e os procedimentos de sua análise, duas instâncias que delineiam a trajetória de realização da pesquisa que integra este estudo.

6.7 Percurso metodológico

Nesta seção, apresento os dois movimentos que caracterizam o desenho do percurso metodológico da investigação aqui relatada, assim como os procedimentos de análise dos dados gerados.

6.7.1 Percurso metodológico: panorâmica estrutural

Em linhas gerais, a geração dos dados empíricos acontece em dois movimentos: no primeiro, eles são gerados individualmente, com a finalidade de caracterizar, na esteira do pensamento de van Lier (2010), o que denomino *Ecologia das Leitoras-Agentes*, fenômeno que, sob a ótica complexa, corresponde às condições iniciais (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005) dos SACs relativos aos *selves* transitórios de docente de línguas em formação inicial, de leitor-agente e de leitor competente (real ou imaginado) das colaboradoras de pesquisa, a partir da identificação de FraCIds emergentes na cristalização dos dados circunscritos à sua natureza unidual (Eu-indivíduo↔Eu-sujeito) (cf. subseção 3.3.1), evidenciando, assim, o ponto de partida analítico do fenômeno sob investigação neste trabalho.

²⁰⁵ No original: “Instead, apparently transparente linguistic and cognitive phenomena are no more than the tip of the iceberg hiding an infinite openness of dialogism.”. (MARKOVÁ *et al.*, 2007, p. 28).

Com o auxílio das entrevistas semiestruturadas (cf. subseção 6.5.3) e dos memoriais de leitura (cf. subseção 6.5.4.2), viso a identificar fractais identitários relacionados com os âmbitos pessoal, familiar e acadêmico-profissional de cada uma das três participantes, assim como a analisar as suas inter-relações, a partir das quais emergem as respectivas Palavras-Metáfora ecológicas, atinentes às suas percepções e aos seus sentipensares acerca da identidade do *ser leitor competente*.

No segundo movimento, denominado *Bacia de Atratores do SAC da Identidade Fractalizada*, os dados empíricos são gerados a partir do compartilhamento social das respectivas Palavras-Metáfora por meio da promoção de discussões no GF (cf. subseção 6.6).

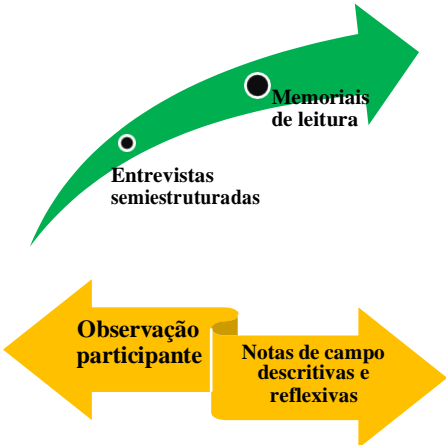
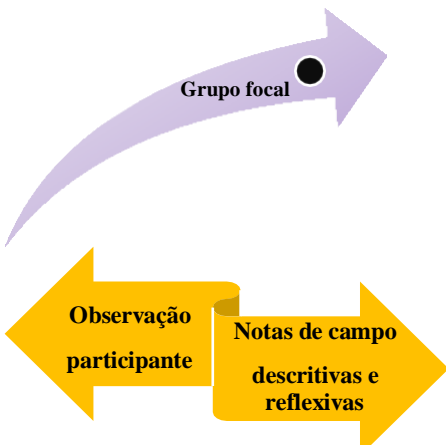
O meu objetivo consiste em suscitar a sua reflexão analítica, a fim de viabilizar a observação de possíveis pontos de bifurcação, ocasionados pelas influências de forças de atração advindas das interações entre os distintos SACs das leitoras-agentes partícipes, em função das trajetórias percorridas ao longo do primeiro movimento do percurso metodológico, evidenciando, assim, a ocorrência dos seus processos de reorganização e de readaptação a novas condições iniciais de reflexão sobre o fenômeno sob investigação no contexto de pesquisa.

Dessa forma, a análise dos dados cristalizados na articulação entre esses dois movimentos me possibilita investigar a emergência de aspectos valorativos constitutivos de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, compartilhados entre as participantes-interagentes.

Por último, cabe lembrar ao meu leitor que utilizo-me da OP e das NCds e das NCrs, durante a realização do GF, haja vista a sua finalidade de descrever e de registrar informações referentes tanto à linguagem não verbal utilizada pelas participantes quanto a reflexões pertinentes aos meus próprios questionamentos e às minhas reflexões acerca dos acontecimentos que se desenvolvem no *setting* de pesquisa, complementando, dessa forma, os dados gerados pelos demais três instrumentos, os quais considero fontes de dados primários da investigação que relato neste trabalho.

No QUADRO SINÓTICO 7, a seguir, apresento uma síntese da estruturação do percurso metodológico sob as perspectivas hermenêutica e ecotransdisciplinar- fenomenológico-complexa, descrito nesta subseção, com os respectivos instrumentos de pesquisa que caracterizam a sua configuração.

Quadro 7 - Percurso metodológico: estruturação

1º MOVIMENTO <i>Ecologias das Leitoras-Agentes</i>	2º MOVIMENTO <i>Bacia de Atratores do SAC da Identidade Fractalizada</i>
<p>Condições iniciais dos SACs dos <i>selves</i> transitórios de docente de línguas em formação inicial, de leitor-agente e de leitor competente.</p> <p>Identificação de fractais identitários a partir da cristalização dos dados circunscritos à dimensão da sua imanente unidualidade.</p>	<p>Reflexão analítica a partir das Palavras-Metáforas ecologizadas, emergentes no 1º movimento. Forças de atração e pontos de bifurcação a partir das interações entre os fractais identitários das leitoras-agentes.</p> <p>Reorganização e readaptação desses seus respectivos SACs e emergência de aspectos valorativos de um perfil fractalizado de leitor competente.</p>
INSTRUMENTOS DE PESQUISA	
	

Fonte: a autora

No âmbito das interações que caracterizam o GF, alinho-me ao pensamento de (BRONFENBRENNER, 2007, p. 23) a respeito das “linhas de força, valências e vetores que atraem e repelem”²⁰⁶ os interagentes e o meio em que se encontram, afetando, de alguma forma, o comportamento do seu Eu-leitor-agente no contexto de pesquisa.

Nesse sentido, compreendo a noção de leitor-agente, na dimensão complexa da leitura complexa (COSCARELLI; NOVAIS, 2010; FRANCO, 2011; LOURENÇO, 2018), como uma entidade dinâmica, em contínuo movimento e desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2007) e concebo as referidas linhas de forças, como atratores de distintas ordens (LARSEN-

²⁰⁶ No original: “Objects, activities, and especially other people send out lines of force, valances, and vectors that attract and repel, thereby steering behavior and development.”. (BRONFENBRENNER, 2007, p. 23).

FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005) que atuam, ininterruptamente, sobre os seus respectivos *selves* transitórios de leitor-agente.

Entre essas forças de atração, saliento a do SAC do próprio *texto* que, neste estudo é, concebido como uma totalidade evidenciada a partir de um contexto sócio-histórico que se conforma: (a) pelo dito pelas participantes, isto é, as narrativas de suas experiências, assim como os relatos do percebido por mim, na condição de professora-pesquisadora (sistema observante); (b) por documentos oficiais, como textos históricos e legislações, além de (c) “[...] textos filosóficos, científicos, históricos e literários, publicados de acordo com os cânones de publicação editorial.” (BICUDO, 2011, p. 50).

Ao longo do percurso metodológico, essas formas de comunicação textual manifestam-se, ainda, de distintas maneiras: pela escrita direta, por meio de linguagem proposicional e/ou da linguagem oral, correspondentes, respectivamente aos dados primários, gerados pelos instrumentos MLts, ESs e GF, pelas manifestações artísticas em geral (BICUDO, 2011), assim como com o auxílio de recursos multimodais, caso do recurso aos *Qr codes* contendo imagens em movimento, procedimento que acredito auxiliar o meu leitor a compreender de forma mais integradora aspectos do fenômeno sob estudo.

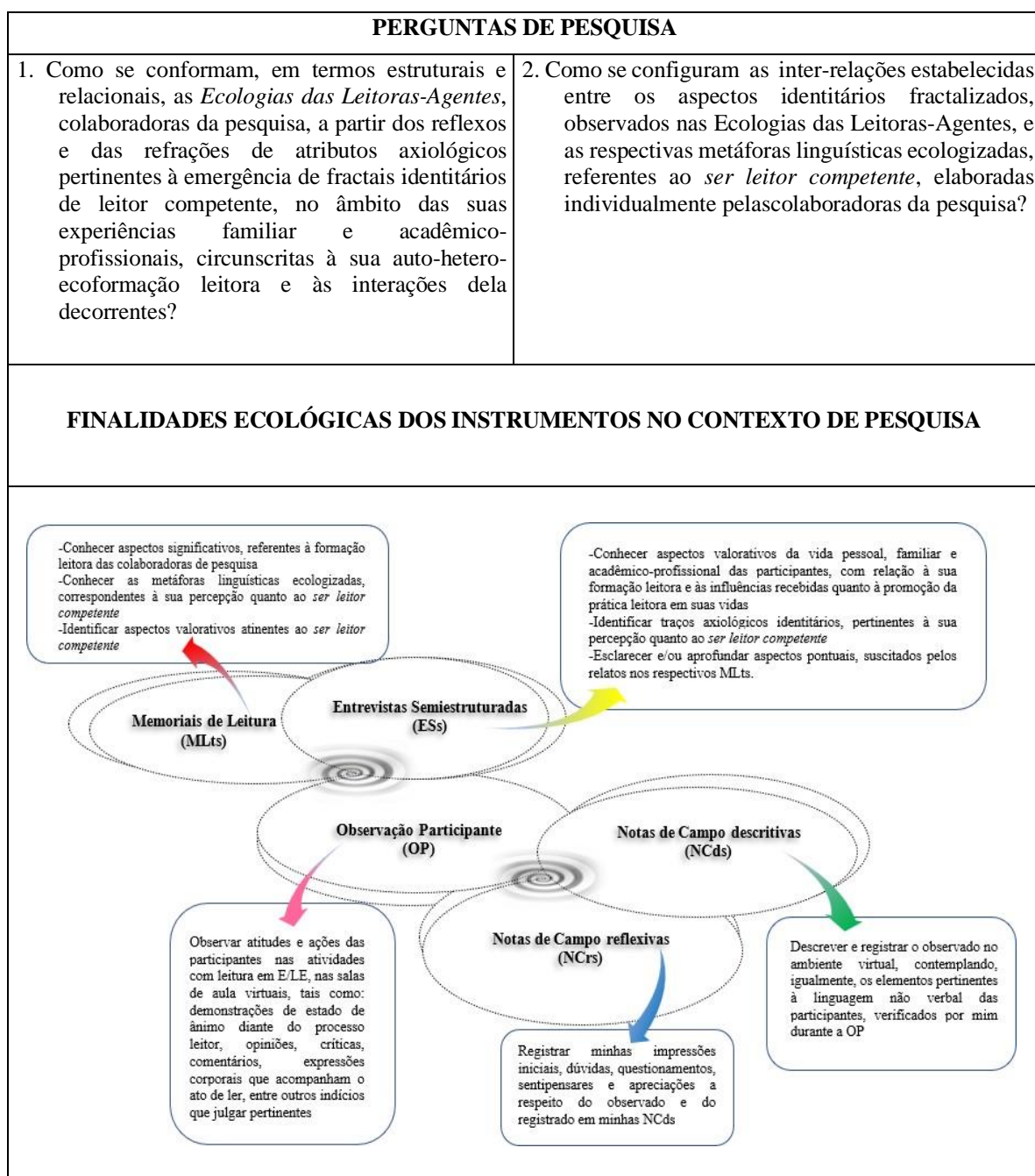
Na próxima seção, caracterizo a composição interrelacional entre os dois movimentos do percurso metodológico e as perguntas que norteiam o seu desenvolvimento.

6.7.2 Movimentos metodológicos e perguntas de pesquisa

Nesta subseção, trato da inter-relação entre os dois movimentos metodológicos apresentados na subseção anterior e as respectivas perguntas de pesquisa, a fim de justificar a utilização dos cinco instrumentos de geração de dados (cf. seção 6.5).

Dessa forma, a partir do *locus* epistêmico-metodológico que embasa a produção do conhecimento científico neste estudo (cf. Cap. 2), apresento no QUADRO 8, a seguir, a composição entre quatro instrumentos de geração dos dados empíricos e as três primeiras perguntas de pesquisa, articulados no âmbito da *Ecologia das Leitoras-Agentes*, referente a primeira etapa do percurso metodológico.

Quadro 8 - 1º Movimento: *Ecologias das Leitoras-Agentes*



Fonte: a autora

Fonte do gif da curva em espiral:

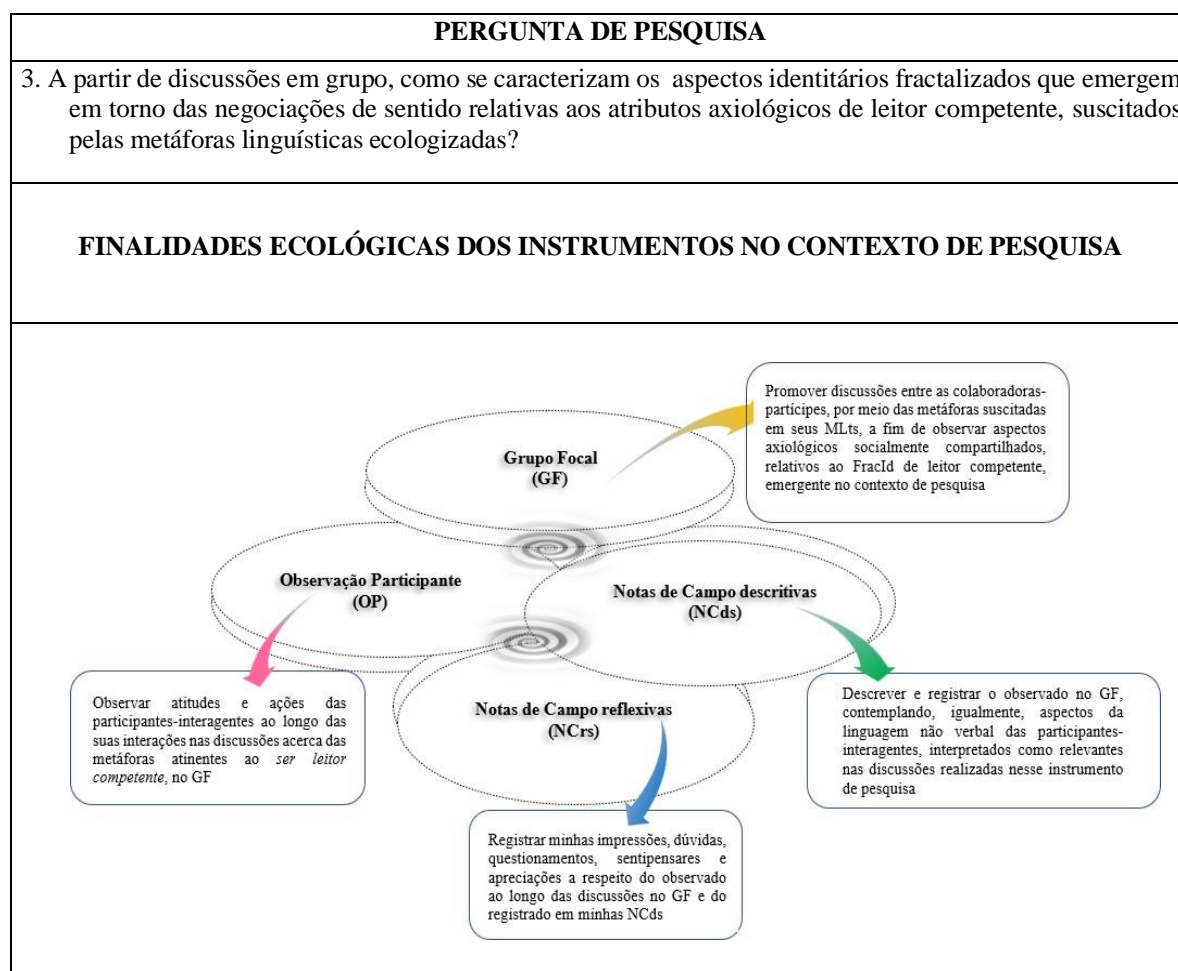
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

À luz da abordagem complexa e guiada pelas minhas três primeiras perguntas de pesquisa, utilizo-me dos instrumentos da OP, das NCds e NCrs, dos MLts e das ESs com a finalidade de estabelecer as condições iniciais dos SACs das participantes da pesquisa por meio do delineamento da *Ecologia dos Leitores-Agentes*.

Assim, a partir de um enfoque analítico individual, início, neste primeiro movimento do percurso metodológico, a análise das especificidades pertinentes às histórias de vida e à formação leitora de cada colaboradora, com base na cristalização dos dados gerados, buscando observar a inter-relação entre a emergência de distintos FracIds das três participantes que auxiliem a análise do processo de configuração das suas respectivas *Ecologias de Leitoras-Agentes* e as influências exercidas sobre as metáforas linguísticas ecologizadas de leitor competente, elaboradas em seus MLts, contemplando, igualmente, as variáveis contextuais relativas aos âmbitos pessoal, familiar e acadêmico-profissional de cada uma delas.

Estabelecida, assim, a primeira etapa do percurso metodológico, passo ao seu segundo movimento, denominado *Bacia de Atratores da Identidade Fractalizada*, cujo intuito consiste em responder à minha terceira pergunta de pesquisa, conforme ilustra o QUADRO 9, a seguir.

Quadro 9 - 2º Movimento: Bacia de Atratores do SAC da Identidade Fractalizada



Fonte: a autora

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Neste segundo movimento, meu objetivo consiste em destacar a dimensão social da construção do conhecimento, por meio da observação acerca da significação axiológica estabelecida em torno da Palavra-Leitor Competente, nas negociações de sentido empreendidas nas discussões no GF. Entendo que, ao cristalizar os dados emergentes nessa etapa da sua geração com os provenientes do 1º movimento, doa-se a conhecer a emergência de aspectos valorativos relativos ao FracId emergente de bom leitor, atendendo-se, assim, à própria coerência interna da investigação com relação à minha quarta e última pergunta de pesquisa:

4) A partir das inter-relações dinâmicas entre essa emergência e a sua correlação com as condições iniciais representadas pelas *Ecologias das Leitoras-Agentes*, como se delineiam a conformação e a caracterização axiológica de aspectos relativos à emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, compartilhado, entre as participantes da pesquisa?

Desse modo, penso obter maior consubstancialidade e consistência na análise dos dados cristalizados e na conseqüente discussão e interpretação dos resultados alcançados, ao dialogar com o objetivo geral da pesquisa (cf. subseção 1.1.3), sinalizando, ao final do processo analítico, aspectos das generalidades (BICUDO, 2011) com relação ao fenômeno que investigo neste estudo de caso, visto que

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, **compreender** práticas cotidianas, **ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes**, constituindo-se em uma técnica importante para o **conhecimento** das representações, percepções, crenças, hábitos, **valores**, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 205, p. 11, grifo nosso)

Portanto, a meu ver, sob o prisma epistêmico-metodológico da pesquisa, essas generalidades dizem respeito tanto às inter-relações dinâmicas estabelecidas pelos fractais identitários analisados, que participam, direta e indiretamente, do fenômeno da emergência de aspectos axiológicos de um perfil fractalizado de leitor competente quanto da sua caracterização.

A seguir, discorro acerca do processo de cristalização, método analítico dos dados gerados ao longo de todo o percurso que engloba ambos os movimentos metodológicos apresentados nesta seção.

6.8 Cristalização: conceituação e caracterização

Em virtude da consideração da natureza fluida e dinâmica dos fenômenos pertinentes à sala de aula de LE, como consequência natural das constantes transformações vivenciadas por todo Eu-humano, filio-me ao pensamento de Lüdke e André (1986) a respeito da necessidade do desenvolvimento de metodologias de pesquisa que respondam a esse cenário, uma vez que “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).

Dessa forma, com o propósito de apreender aspectos da complexidade e da dinamicidade dessa realidade referida pelas autoras (1986), recorro à metáfora da *cristalização* como método de análise dos dados gerados pelos cinco instrumentos de pesquisa especificados na [seção 6.5](#) deste capítulo.

De acordo com Richardson e St. Pierre (2005, p. 963), a combinação entre simetria e conteúdo conforma o cristal, peça-chave da referida metáfora, compondo 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.”²⁰⁷

Assim, a cristalização possibilita ao pesquisador compreender o fenômeno investigado de maneira mais profunda, sem perder de vista as suas especificidades nem as suas imbricações, rasgando as fronteiras configuradas pelos três lados do triângulo, na referência ao método de análise de dados da triangulação, comumente utilizado em investigações científicas.

Em consonância com as ideias defendidas pelas autoras (2005), Ellingson (2008) advoga pela ampliação das fronteiras delineadas pelos instrumentos frequentemente empregados em pesquisas de natureza qualitativa, salientando a ideia do *continuum* presente na dinamicidade e na fluidez dos fenômenos estudados pelo investigador. Dessa forma, a autora (2008) expande a concepção original de Richardson e St. Pierre (2005) e propõe a noção de cristalização como um engenhoso arcabouço metodológico emergente:

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,

²⁰⁷ No original: “Rather, the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities and angles of approach. [...] Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns and arrays casting off in different directions.” (RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005, p. 963).

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 [...]. (ELLINGSON, 2008, p. 4)²⁰⁸

Entre os princípios da cristalização abordados por Ellingson (2008), destaco dois por caracterizarem o desenvolvimento da investigação aqui relatada: a atitude reflexiva do pesquisador e a construção social do conhecimento.

O primeiro diz respeito à inserção 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)²⁰⁹, o que pode levar a interpretações mais profundas e complexas na produção do conhecimento científico, realizadas, por exemplo, mediante o recurso a diversas formas de expressão, o que contribui para ampliar, sobremaneira, o campo de visão do fenômeno investigado.

Tal fato, no entanto, depende de um certo nível de despojamento por parte desse pesquisador, no sentido de (re)avaliar, parcial ou totalmente, se necessário, os seus posicionamentos, visto que a cristalização supõe não a existência da descoberta de verdades únicas, mas a emergência de verdades parciais e plurais (co)construídas pelos atores sociais envolvidos no *setting* de pesquisa (ELLINGSON, 2008).

O segundo princípio refere-se aos aspectos relativos à situacionalidade, à parcialidade, à construção, à multiplicidade e à contextualização do conhecimento, justificando o emprego associativo e conjunto 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, grifos da autora).²¹⁰

Incluem-se, nesse quesito, as vozes dos colaboradores de pesquisa como relatos pertinentes de suas vivências e experiências cuja incorporação à análise se faz necessária dada à natureza intersubjetiva de todo conhecimento (ELLINGSON, 2008), princípio que, a meu ver, corrobora os pressupostos de Moita Lopes (1994), André (1995), de Chizzotti (2006) e de

²⁰⁸ No original: “Crystallization combines multiple forms of analysis and multiple genres of representation into a coherent text or series of related texts, building a rich openly partial account of a phenomenon that problematizes its own construction, highlights researchers’ vulnerabilities and positionality, makes claims about socially constructed meanings, and reveals the indeterminacy of knowledge claims even as it makes.” (ELLINGSON, 2008, p. 4).

²⁰⁹ No original: “Include a significant degree or reflexive consideration of the researcher’s self and roles in the process of research design, data collection, and representation.” (ELLINGSON, 2008, p. 10).

²¹⁰ No original: “It brings together multiple methods **and** multiple genres simultaneously to enrich findings **and** to demonstrate the inherent limitations of all knowledge [...]” (ELLINGSON, 2008, p. 13, grifos da autora).

Vasconcellos (2006), apresentados neste capítulo (cf. seção 6.1) e embasa a minha opção pela adoção da condição qualitativa de *status* de fala das participantes (cf. subseção 6.4.1).

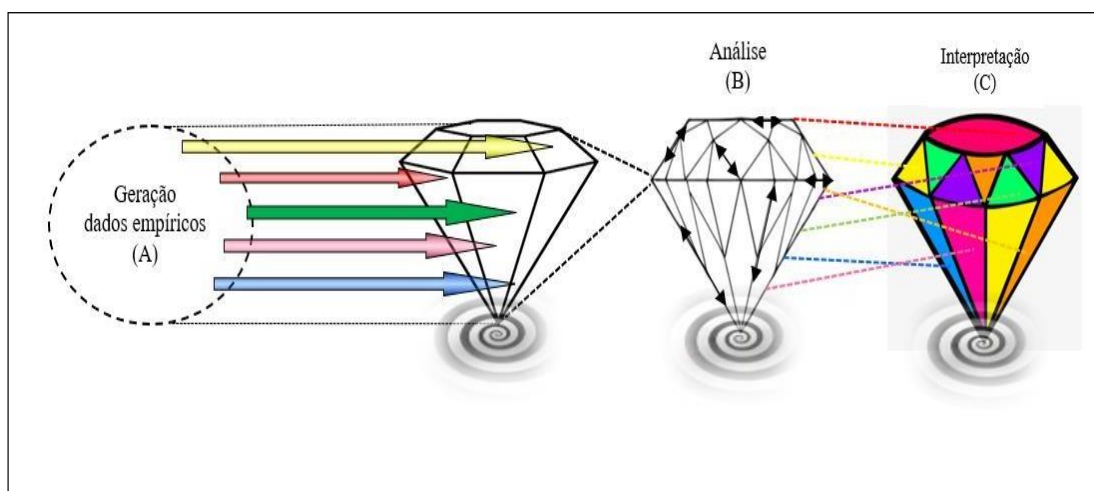
Dessa forma, a cristalização dos dados possibilita ao pesquisador a observação de um maior número de conexões e de inter-relações propiciadas pelos diferentes ângulos de visão, promovendo maior visibilidade dos aspectos que constituem o fenômeno sob estudo.

No âmbito do processo da categorização dos dados gerados, entendo os pressupostos dessa modalidade analítica de maneira análoga 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 refração²¹¹, dispersando-se em distintas direções, apresentando o efeito das variadas cores que normalmente percebemos. (LOURENÇO, 2018, p. 90)

No FIGURA 24, a seguir, estabeleço um paralelo entre o fenômeno óptico da refração e o processo de geração e de análise dos dados de pesquisa.

Figura 24 - Cristalização: processo de análise dos dados



Fonte: a autora, revisado de Lourenço (2018, p. 91)

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Fonte da primeira imagem do diamante: <https://colorindo.org/desenhos-diamante/>.

Acesso em: 01 dez. 2022.

Fonte da segunda imagem do diamante: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/diamond-vector-on-white-background-object-481009480>. Acesso em: 01 dez. 2022.

Fonte da imagem colorida do diamante: https://www.pngkey.com/detail/u2y3q8e6e6r5o0e6_diamond-color-clip-art-colored-transparent-png-color/. Acesso em: 01 dez. 2022.

²¹¹ Fenômeno óptico cuja ocorrência se dá quando da passagem da luz por meios distintos que podem modificar a sua velocidade e a sua direção de propagação.

Sob a analogia metafórica do fenômeno físico da refração da luz, concebo o processo analítico de cristalização dos dados empíricos, na referida representação, constituído de três etapas procedimentais.

A primeira (A) corresponde à geração dos dados empíricos por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados que, no caso deste estudo, correspondem aos cinco instrumentos, abordados na seção anterior, representados na FIGURA 24 pelas cinco setas coloridas que configuram, cada qual, uma face metodológica do cristal analítico.

Os dados gerados se refletem e se refratam no interior do cristal por meio da análise realizada à luz dos aportes epistêmico-metodológicos que norteiam este estudo (B). As setas negras em distintas direções sugerem as trajetórias inferenciais lineares e não lineares que realizo no referido processo, com base na natureza recursiva inerente ao movimento do círculo hermenêutico de interpretação textual, explicitado na [subseção 6.10](#) deste capítulo.

Os diversos movimentos interpretativos característicos dessa etapa analítica suscitam a emergência de múltiplas imagens representativas do fenômeno sob investigação (C), sinalizando os resultados de pesquisa alcançados, os quais, por desvelarem-se sob distintos ângulos, auxiliam-me na melhor compreensão do fenômeno identitário em questão.

Finalmente, em se tratando de pesquisa qualitativa circunscrita à AHFC, ressalto não somente a dinamicidade de todo o processo analítico, simbolizado pelas imagens da curva em espiral, mas também a sua abertura e a sua flexibilidade no tocante aos procedimentos a serem seguidos que, de modo algum, garantem o êxito da investigação no sentido da certeza sobre a assertividade dos resultados, em termos científicos (BICUDO, 2011).

A seguir, apresento e caracterizo a estrutura da base analítica na qual se desenvolve a cristalização dos dados gerados.

6.9 Níveis de Representação no Processo de Pesquisa: estrutura da base analítica

No esforço em aclarar para o meu leitor os procedimentos de descrição, de análise e de interpretação dos dados empíricos da investigação que aqui relato, aproprio-me do esquema dos *Níveis de Representação*²¹² no *Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993) e apresento a estrutura-base em que ocorrem esses processos, sob a ótica epistêmico-metodológica deste estudo (cf. [Cap. 2](#)), contemplando desde a percepção do fenômeno e a definição do problema

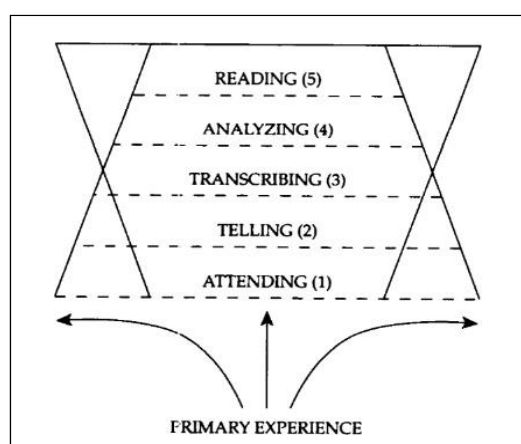
²¹² Nesse contexto, a noção de *representação* refere-se à ideia denotativa expressa pelo verbo *representar*: expressar(-se) por meio de imagens, símbolos e/ou por escrito. Fonte: <https://www.dicio.com.br/representacao/>. Acesso em: 19 out. 2020.

de pesquisa até as possíveis (re)leituras do trabalho, como um todo, no ensejo de projetar e de inspirar caminhos para futuros projetos de investigação.

Justifico minha decisão com base no alinhamento que entendo haver entre a concepção da referida proposta e os pressupostos basilares da AHFC, uma vez que ambas se fundamentam na ideia da impossibilidade do acesso direto do pesquisador à experiência dos participantes, o que o leva a recorrer a formas intermediadas de compreensão do fenômeno investigado (RIESSMAN, 1993), entre elas, conversas, textos, interações e interpretações, conforme poderá constatar o meu leitor ao longo da leitura do capítulo analítico.

Na sequência, apresento e caracterizo as etapas do esquema proposto por Riessman (1993) e a apropriação conceitual sob a qual realizo a cristalização dos dados empíricos.

Figura 25 - Níveis de Representação no Processo de Pesquisa



Fonte: RIESSMAN (1993, p. 10)

Do ponto de vista fenomenológico, o início do percurso metodológico acontece a partir da *experiência primária* do indivíduo, isto é, a do fenômeno por ele vivido, no encontro do percebido com o perceber (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011). Entendo que, no presente estudo, esse encontro corresponde às vivências das participantes, em especial, no tocante à sua formação como leitoras, em LM e em E/LE, incluindo-se o seu estágio acadêmico à época da realização do processo investigativo, e a minha condição de professora-pesquisadora participante da pesquisa e de sistema observante (VON FOERSTER, 1991) em campo, gerando dados e desenvolvendo um estudo acadêmico.

Em seguida, dá-se o momento da *presença intencional* (1), no qual, por meio da observação e da atenção reflexiva, da rememoração e da recordação, destacam-se determinados elementos do vivido no fluxo da consciência. O próximo passo (2) consiste no *dizer*, no *narrar*

o vivido, já como forma de experiência vivida, reapresentando, segundo Riessman (1993), os eventos, de certa forma, ordenados, com todas as possibilidades e limitações implicadas na manifestação da língua(gem) e nos contextos aos quais pertence e/ou nos quais age o ser humano. Neste estudo, essa fase corresponde aos dados gerados por meio das ESs e dos MLts.

O passo seguinte da *transcrição* (3) deve ser realizado com cuidado pelo pesquisador, uma vez que a noção de língua(gem), assumida na análise de cunho fenomenológico, não a considera uma mera referencialidade direta do mundo-vida (BICUDO, 1999, 2000), totalmente imune às interpretações e às idiosincrasias de quem dela se utiliza. A esse respeito, vale salientar que todos os níveis de representação se caracterizam como processos incompletos, parciais e seletivos.

O nível da *análise da experiência* (4) corresponde à análise propriamente dita que, neste caso, baseia-se no princípio do movimento circular de interpretação proposto pelo círculo hermenêutico. De acordo com Riessman (1993), esse nível envolve as decisões do pesquisador acerca da forma, da ordem, do estilo de apresentação e do modo como são tratados os fragmentos de vida a ele narrados, reconfigurando o que lhe fora contado, (re)construindo seus sentidos e significados, transformando o seu próprio texto científico em uma espécie de metahistória.

Após a análise dos dados, a *leitura da experiência* (5), último nível das representações elencadas pela autora, acontece no ato de ler o texto produzido pelo pesquisador, sua metahistória, quando da conclusão da redação do seu trabalho. À luz da abordagem complexa, sugiro a compreensão desse nível de representação como a leitura que se processa a partir das constantes interações que constituem o conjunto de SACs aninhados dinamicamente (TODO), correspondentes, cada qual, a uma das categorias representacionais da pesquisa (PARTES). Interações essas, viabilizadas pelas fronteiras porosas desses sistemas complexos, tal como propõe o desenho das linhas tracejadas da configuração original proposta por Riessman (1993) (cf. Figura 25).

Aproprio-me, outrossim, de sugestões feitas à autora (1993) por um de seus colaboradores²¹³, no tocante ao acréscimo de um sexto nível, o da(s) (re)leitura(s)²¹⁴, ao conjunto do esquema de representação no processo de pesquisa e assumo esse patamar superior, projetando-o para o futuro.

²¹³ Para mais informações, ver notas ao final do texto de Riessman (1993).

²¹⁴ No texto original, o termo corresponde à palavra inglesa *rereading* (RIESSMAN, 1993, p. 23). Neste estudo, entendo esse processo como o realizado por um mesmo leitor ou por leitores diferentes. Neste caso, compreendo a noção de releitura no *continuum* dialógico de leituras que caracteriza a construção social do conhecimento, sempre retomado, de alguma forma, cada vez que nos dispomos a ler um texto.

Em função das múltiplas vozes que no texto se manifestam de forma dialógica, isto é, seu heterodiscurso (BAKHTIN, 2016), esse movimento tende a enriquecer o trabalho do pesquisador, uma vez que, a meu ver, o diálogo colaborativo com futuros outros leitores esgarça a circunstancialidade temporal do texto no exato momento em que é lido, trazendo-lhe contribuições de outros contextos históricos, políticos e socioculturais, referentes às realidades daqueles que o leem, articuladas dinamicamente no decurso da sua leitura.

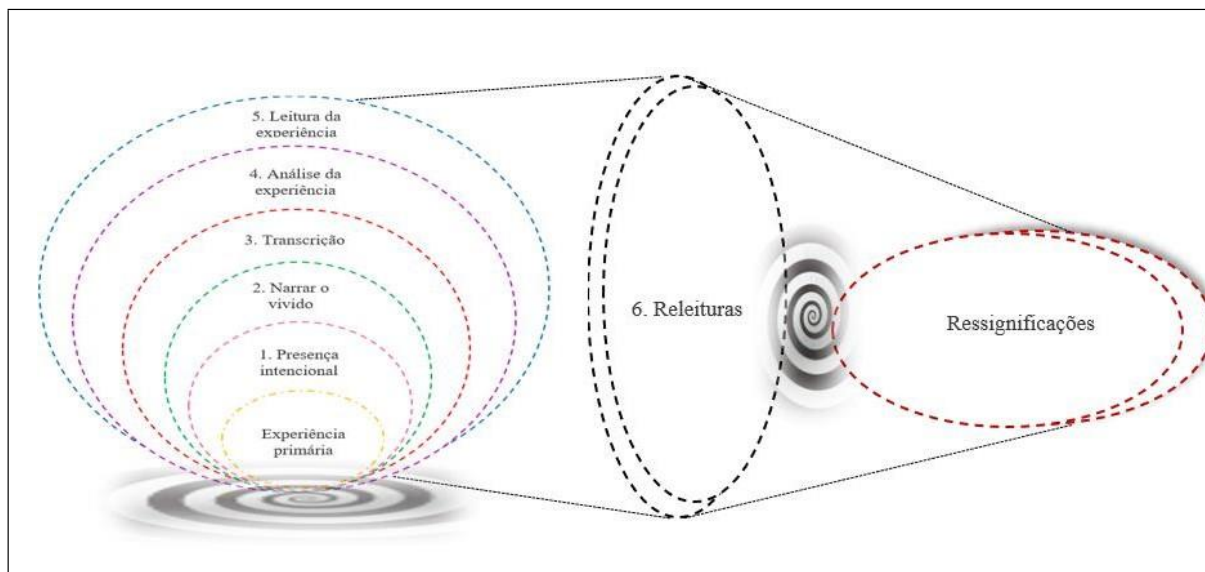
Dessa forma, penso que o nível 6, o das (re)leituras, caracteriza-se, igualmente, por sua natureza plural porque entendo a sua correspondência aos movimentos de outras e novas leituras no *continuum* da produção do conhecimento acadêmico-científico como um todo.

Nesse movimento dialógico, contemplo igualmente o meu próprio processo de configuração identitária como professora-observadora-pesquisadora e participante da pesquisa, condicionada, simultaneamente, por minhas especificidades, no âmbito da lógica ternária que rege a integralidade da minha formação, ao gerar dados, analisá-los, discuti-los, interpretá-los e ao refletir sobre possíveis desdobramentos investigativos do estudo que empreendo.

Assim, caminho na temporalidade, ultrapassando fronteiras e marcando a minha presença no mundo por meio dos registros que realizo ao longo de todo o processo de investigação científica, em um eterno *continuum* de reinterpretações e de reconfigurações do trabalho desenvolvido a cada outra e nova leitura de que dele fizermos tanto o meu Eu-leitor quanto o Eu do Outro-leitor.

A FIGURA 26, na sequência, ilustra, sob a ótica complexa, a minha proposta de configuração dos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993), que evidencia a estrutura sobre a qual se desenvolve a análise no percurso metodológico elaborado para a realização da investigação aqui apresentada.

Figura 26 - Base da estrutura analítica à luz da Complexidade



Fonte: a autora, com base em Riessman (1993)

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Nela, sob o prisma complexo, o conglomerado de círculos, à esquerda, representa o aninhamento dos SACs que contemplam os respectivos níveis de representação, concebendo a natureza dinâmica que o constitui, simbolizado pela imagem da curva espiralada, em função das fronteiras maleáveis desses mesmos sistemas complexos, atributo sugerido pelo contorno pontilhado dos SACs.

O sexto nível, o das (re)leituras, corresponde ao momento em que a produção científica, neste caso, o produto do gênero acadêmico *tese*, é lido e relido pelo mesmo leitor ou por outros leitores, em distintos momentos históricos, consequentemente, em diferentes coordenadas de tempo e de espaço, provocando um movimento, sempre contínuo e ininterrupto, de novas ressignificações dos SACs aninhados e das suas inter-relações, a partir das perspectivas epistêmico-metodológicas por meio das quais essas releituras se realizam.

Todo esse processo manifesta-se, igualmente, pela representação imagética do movimento espiralado, correspondente à dinamicidade com a qual as releituras realizadas estimulam a responsividade ao estudo desenvolvido, isto é, as reorganizações e as readaptações dos SACs nele implicados, atribuindo-lhes novas significações.

Cabe salientar que essas novas interpretações, resultantes de outras e distintas ressignificações, consistem em movimentos constantes, recursivos e inacabados porque sempre sujeitos a novos olhares, pertinentes, a meu ver, ao processo do círculo hermenêutico de análise dos dados empíricos, tema de que trato na sequência.

6.10 O círculo hermenêutico

Correlacionado ao quarto estágio referente aos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESMANN, 1993), o círculo hermenêutico (HEIDEGGER, 1962) consiste, em linhas gerais, em um método de interpretação textual, caracterizado pela interdependência relacional entre as noções do *todo* e das *partes* (MANTZAVINOS, 2014).

De acordo com Gadamer (2015, p. 68),

A regra hermenêutica segundo a qual devemos compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo provém da antiga retórica e foi adotada pela hermenêutica moderna, passando da arte de falar para a arte de compreender. Há, em ambos os casos, uma relação circular.

No âmbito da leitura, em especial, Taylor (1971, p. 6) explicita essa relação entre o *todo* e as *partes* do círculo hermenêutico à medida que

[...] tentamos estabelecer a leitura do texto como um todo e, para isso, recorremos a leituras de suas expressões parciais; porém, como estamos lidando com significado e com atribuição de sentidos, quando as expressões fazem ou não sentido apenas em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, em última instância, da leitura do todo.²¹⁵

Neste trabalho, à luz do pensamento complexo, entendo que a recursividade alimentada pela circularidade dos movimentos de ida e vinda entre o *todo* e as *partes* do texto, isto é, da tese em si encontra correspondência no atributo do movimento espiralado característico do comportamento dos SACs.

Com a finalidade de alcançar a compreensão do fenômeno sob estudo, recorro à articulação entre suas PARTES, representadas por distintas dimensões analíticas da língua(gem) que expressam o conteúdo em análise, isto é, os enunciados verboideológicos proferidos pelas colaboradoras, por meio dos MLts, das ESs e do GF, conjunto que compõe o *corpus* de pesquisa aqui apresentado. Além dessa materialidade linguística, contemplo as diversas variáveis inferenciais no fazer criativo do meu SAC de professora-pesquisadora.

Entendo que tal particularidade da produção acadêmica envolve distintas dimensões analíticas ao contemplar tanto a superfície dos textos, a sua materialidade linguística, por meio

²¹⁵ No original: “The circle can also be put in terms of part-whole relations: we are trying to establish a reading for the whole text, and for this we appeal to readings of its partial expressions; and yet because we are dealing with meaning, with making sense, where expressions only make sense or not in relation to others, the readings of partial expressions.” (TAYLOR, 1971, p. 6).

da descrição e da análise dos enunciados verboideológicos, por exemplo, quanto variáveis inferenciais, no *fazer criativo* do pesquisador.

Assumo a referida noção em consonância com o pensamento de Bardin (1977) que lhe atribui a ideia de novas formas de interpretar a análise dos dados empíricos, sempre à luz dos pressupostos epistêmico-metodológicos pertinentes, selecionados *a priori*, para a realização do estudo acadêmico e não como um uso livre da imaginação, desprovido de uma adequada orientação científico-paradigmática.

Dessa forma, sustento o pressuposto da fractalização como processo basilar que caracteriza o desenvolvimento deste estudo, tanto na dimensão analítica dos dados gerados quanto no nível estrutural de escrita e de composição deste texto acadêmico, imprimindo-lhe a caracterização ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, no âmbito da produção do conhecimento científico acerca da configuração identitária do Eu-leitor, em LA.

Na sequência, trato das considerações éticas da pesquisa que permeiam a realização de todo o processo de investigação relatado neste trabalho.

6.11 Considerações éticas da pesquisa

A dimensão ética da pesquisa qualitativa, em especial, a de natureza interpretativista, como a aqui apresentada, reside, sobretudo, em dois pontos-chave: na interação interpessoal entre os envolvidos, pesquisador e participantes, isto é, na intersubjetividade que lhe é própria (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994) e na produção de conhecimento socialmente compartilhado nas práticas vivenciadas por esses atores sociais (CELANI, 2005; COHEN; MANION; MORRISON, 2005), requerendo como “valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade [...]” (CELANI, 2005, p. 106).

Ainda que “a reflexão sobre ética seja uma preocupação bem recente em todas as áreas científicas”, como afirma Paiva (2019, p. 18)²¹⁶, é justamente por envolver seres humanos e suas ações em contextos com propósitos específicos que a ética deve conduzir as ações de pesquisa de maneira a que se evitem prejuízos tanto para as partes constituintes desse processo

²¹⁶ Acerca dessa questão, cabe salientar a afirmação de Celani (2005) a respeito das diretrizes internacionais para a pesquisa biomédica, que chegam ao Brasil somente em 1995, treze anos após a sua elaboração. No ano seguinte, em 1996, cria-se o Conselho Nacional de Saúde, composto por 137 membros de formação variada. Em 2002, o país conta com o registro de 365 comitês, originando-se, a partir de então, os comitês de ética nas Universidades.

quanto para o exercício profissional e para a sociedade em geral (CELANI, 2005; PAIVA, 2019).

Dessa forma, a fim de garantir a proteção das participantes com relação ao sigilo das informações colhidas e à dignidade humana, utilizo-me, entre outros elementos, de dois recursos fundamentais, o consentimento informado e a adoção de pseudônimos na referência à identidade das colaboradoras da pesquisa.

O consentimento informado e esclarecido, segundo Punch (1994), dá ao participante o direito à informação acerca do objeto/fenômeno sob estudo e da natureza da sua investigação, assegurando-lhe o direito de não mais participar da sua realização quando assim o desejar (PAIVA, 2019). Além disso, a todo colaborador cabe o direito de ter acesso à integralidade do texto da pesquisa, sejam quais forem os seus resultados (CELANI, 2005; PAIVA, 2019).

Já a confidencialidade refere-se à salvaguarda do direito à privacidade dos participantes, devendo-se manter anônimas as suas respectivas identidades e a sua localização, assim como as das instituições envolvidas na pesquisa. O anonimato dessas informações consiste em medida para a garantia não somente da confidência dos dados gerados como também os relativos à sua análise (BULMER, 1982 *apud* PUNCH, 1994, p.92). Com relação a esses quesitos, as participantes da pesquisa assinaram e me reenviaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice C, ao final desta tese.

A identificação das colaboradoras foi registrada por intermédio da atribuição de um pseudônimo, escolhido por elas, com a finalidade de preservar a sua face (GOFFMAN, 1967) no decurso de todo o desenvolvimento da investigação. Outrossim, solicitei-lhes a sua anuência no sentido de dispor das informações por elas fornecidas em apresentações e/ou publicações de trabalhos científicos.

Além disso, com base no pressuposto de Paiva (2019, p.28) de que se faz necessário “[...] assegurar ao informante a oportunidade de ler as transcrições e dar o seu aval antes da conclusão do trabalho.”, esclareci a proposta deste trabalho acadêmico, garantindo-lhes o acesso à análise dos dados gerados e a sua devolutiva ao término do Doutorado. Quanto à essa questão, informo ao meu leitor que, até o momento da defesa desta tese, as colaboradoras e eu não havíamos conseguido compatibilizar nossas agendas, de modo que tal procedimento será realizado em momento oportuno.

Pretendo, ainda, divulgar os resultados da pesquisa para a comunidade acadêmica por meio da redação de artigos e da elaboração de textos de vulgarização científica, em consonância com um dos quesitos salientados por Celani (2005), o da acessibilidade à sociedade em geral desses resultados, por meio da utilização de uma linguagem menos técnica.

Finalmente, a realização deste estudo recebeu, em março de 2020, a chancela do Comitê de Ensino e Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB), que, por meio do seu Parecer Consubstanciado, aprovou a realização da proposta de investigação por haver cumprido todas as exigências apresentadas. O referido documento encontra-se igualmente disponibilizado no Anexo 1 desta tese.

Mediante o exposto, consolida-se a pesquisa de Doutorado, alicerçada nas considerações éticas apontadas, preservando, de maneira íntegra e idônea, a privacidade e a identidade das participantes ao longo da geração e da análise dos dados empíricos.

Após explicitar e caracterizar o percurso metodológico desenhado para o desenvolvimento do presente estudo, apresento, a seguir, a análise dos referidos dados.

CAPÍTULO 7

7 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento os processos de reflexão e de refração das imagens geradas com o apoio da minha metáfora analítica e o realizo sempre de maneira descritiva e sentipensada, a partir da cristalização dos dados empíricos, gerados por meio dos cinco instrumentos de pesquisa descritos e caracterizados no capítulo anterior.

Como o método da cristalização desses dados me possibilita recorrer a variadas formas de representação analítica (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005), incluídos os resultados de pesquisa, o meu leitor encontrará, ao longo de todo este capítulo, uma associação aberta e interdependente entre signos indexicais e icônicos (HALL, 2013) (cf. [seção 4.2, NRP 107](#)), como característica da linguagem por mim empregada na composição das múltiplas PARTES deste trabalho, de cujas inter-relações emerge a textualização do TODO desse processo, isto é, o texto acadêmico *per se*, refletindo, na dimensão da produção do conhecimento científico, a natureza fractal que o constitui, conforme sustenta seu operador cognitivo complexo hologramático (MORIN, 2000b, 2015).

Ademais, fundamentada nos princípios da cristalização referentes aos da minha atitude reflexiva como pesquisadora e à presença de um certo nível de despojamento na (re)avaliação do estudo aqui desenvolvido (ELLINGSON, 2008), desvelo a minha voz neste texto não somente por meio da utilização da primeira pessoa do singular, isto é, do pronome EU na ocupação do meu espaço egocêntrico (MORIN, 2003) (cf. [seção 3.4](#)) neste trabalho, mas também dos meus próprios avatares, reflexos do espelho complexo do qual me utilizo, projetando, no âmbito do círculo hermenêutico (HEIDEGGER, 1962; MANTZAVINOS, 2014) de tratamento dos dados empíricos, variadas representações visuais, referentes às minhas percepções, aos meus sentipensares e às minhas inferências interpretativas.

Dessa forma, distintas expressões da minha identidade visual, atinentes ao meu FraçId de professora-pesquisadora, na condição de autora e de leitora deste texto, povoam-no ao longo de toda a extensão deste capítulo, singularizando momentos do meu Diálogo (cf. [subseção 6.6.2](#)) com o fazer analítico e, igualmente, com o meu leitor, ao refratar os sentidos interpretativos que atribuo ao *corpus* analisado de forma fenomenologicamente sentipensada (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001), à luz da perspectiva epistêmico-metodológica,

com a qual concebo o fenômeno sob investigação, desvelando o que, para mim, mostra-se como *verdadeiro*, na acepção atribuída por Abrahão (2011) e Bicudo (2011) (cf. subseção 2.6.1).

Outra informação que compartilho com o meu leitor diz respeito a alguns autores, referenciados neste capítulo, que não compõem a fundamentação teórica explicitada nos capítulos anteriores. A sua razão se deve à própria natureza transdisciplinar deste trabalho que vislumbra a ocorrência do inesperado, do imprevisível (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994; NICOLESCU, 1999), pressupondo, diante dessas emergências, a liberdade entre fronteiras disciplinares (GALATI, 2017), consequência natural que se manifesta no marco do *locus* epistemológico que estabeleço nesta tese (cf. Cap. 2).

Nesse sentido, portanto, fez-se necessário trazer à baila, nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016) que constituo ao analisar os dados empíricos, outras vozes sociais que me auxiliaram a perceber e a compreender o que sentipensava como significativo ao longo do desenvolvimento deste capítulo. Entendo que tal procedimento consiste em efeito da noção do *multi-versa* (VASCONCELLOS, 2006), atributo do trabalho do pesquisador transdisciplinar, traduzido pela concomitância dinâmica de distintos níveis de percepção das emergências interpretativas na dinâmica do fazer analítico.

Diante do exposto, estruturei este capítulo em cinco seções: na primeira, ajusto os espelhos complexos sobre o meu SAC de professora-pesquisadora e teço considerações acerca do meu posicionamento diante das condições iniciais que caracterizam o SAC da produção deste trabalho. Na segunda seção, apresento a configuração complexa do percurso analítico realizado para que o meu leitor tenha uma visão panorâmica da sua conformação e das suas etapas de execução; em seguida, dou início à análise da Ecologia dos Leitores-Agentes, referente ao 1º movimento do percurso metodológico, a partir da cristalização dos dados oriundos dos MLts e das ESs de três colaboradoras de pesquisa, Sophia, Camille e Ana Cecília, complementados com os provenientes da minha OP, das minhas NCds e das minhas NCrs. Na quarta seção, prossigo no PA dos dados originados nos GFs, acrescidos dos gerados pelos mesmos dois outros instrumentos (OP e NCs), recorrendo, igualmente, à cristalização dos resultados parciais referentes ao 1º movimento, e, na quinta seção, apresento os resultados de pesquisa.

Desse modo, inicio o meu capítulo de análise direcionando uma das faces do espelho complexo sobre mim mesma, em um movimento recursivo de caráter fenomenológico que me caracteriza tanto do ponto de vista êmico, como professora-pesquisadora-participante de pesquisa, quanto da ótica complexa, como SAC em interação constante com os SACs das demais participantes e do próprio contexto desta produção acadêmica.

Finalmente, situando-me no *continuum* fluido e dinâmico entre os SACs aninhados, correspondentes aos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993) (cf. seção 6.9), saliento, a seguir, o da Experiência primária (\emptyset) do meu *self* identitário de professora-pesquisadora e teço algumas reflexões a respeito das condições iniciais que influenciaram minha entrada em campo, ressignificando suas implicações para o presente estudo.

7.1 Ajustando as faces do meu espelho complexo: uma nota reflexiva inicial

A partir da postura êmica (FETTERMAN, 1998) de professora-pesquisadora e assumindo-me na condição de participante de pesquisa, circunscrevo-me aos preceitos do processo analítico da cristalização (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005) e dou início a esta seção desvelando aspectos desse meu *FracId* como sistema observante (VON FOERSTER, 1991), referenciando-me, necessariamente, como uma PARTE do TODO complexo concernente ao trabalho investigativo que realizo. Em outras palavras, vislumbro abordar reflexos e refrações da expressão complexa do meu respectivo *self* transitório (BÜTZ, 1992), caracterizando, assim, as condições iniciais que delineiam a minha trajetória evolutiva ao longo dessa jornada.



Dessa forma, ajustando as faces do meu cristal analítico, referentes tanto à minha atitude reflexiva como observadora-pesquisadora quanto à construção social do conhecimento e, utilizando-me das minhas NCds e NCrs, resgato as memórias afetivas desse meu *self* identitário para sentipensar (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) o aturdimiento que experienciei durante o trabalho de campo, frente aos aspectos fenomenológicos da captação de voluntários para a pesquisa e do processo de geração dos dados, relatados na seção 6.3 do Cap. Metodológico.



Assim, em minhas NCs, teço observações acerca de dois sentimentos que me arrebatavam naquele momento: por um lado, o da minha alegria e o da minha satisfação em avançar mais uma etapa relevante no meu processo de auto-heteroecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) acadêmico-profissional continuada; por outro, o da minha angústia com relação à boa recepção que o meu convite de participação na pesquisa poderia não suscitar em razão dos reflexos negativos, vivenciados em todo o mundo, do contexto pandêmico, causado pelo novo corona vírus (COVID-19), levando à superlotação de hospitais e centros de saúde, além dos altos



índices de mortalidade, conforme diariamente éramos informados (e ainda somos, até o momento da conclusão deste trabalho), causando, entre outros efeitos, muita tristeza, comoção e preocupação.

Esse meu sentimento se justifica em função de uma certa atmosfera, claramente compreensível, de cansaço, de desânimo e de instabilidade emocional que parecia acometer a todos nós: professores formadores, alunos e a mim, haja vista a minha identidade de professora-estudante em formação continuada fractalizar-se, igualmente, como professora-pesquisadora, naquele momento.



Além dessas agruras, havia, no cenário educacional brasileiro, a delicada questão política envolvendo a revogação da obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola no currículo educacional brasileiro (Lei 11.161/2005), cujos efeitos negativos já se refletiam no mercado de trabalho para docentes desse idioma (cf. subseção 1.1.1). Esse contexto suscitava-me inseguranças e incertezas com relação ao interesse, por parte dos docentes em formação inicial, em participarem de uma pesquisa cujo público-alvo consistia no corpo docente de uma LE duramente atingida pelas políticas públicas até então vigentes.



Diante dessas dimensões perceptivas da realidade em nível local e do quadro pandêmico, em escala global, experienciados na época da configuração do contexto de pesquisa, deparei-me com a necessidade de contactar mais turmas além do que eu havia inicialmente planejado, fator que, à luz da Complexidade, refletiu-se como um atrator caótico ao fazer-me ter de me reorganizar, a fim de readaptar minhas intenções iniciais de captar somente a adesão de estudantes voluntários em fase final da sua formação acadêmico-profissional, uma vez que acreditava que a questão da configuração identitária docente consistiria em um tema mais sensível a esse público específico, em razão de estar prestes a iniciar a carreira como professores profissionais de E/LE.

Contudo, ao longo do desenvolvimento do processo investigativo, percebi a sensibilidade de todos os colaboradores, independentemente do semestre em curso, quanto ao tema da pesquisa, assim como o seu interesse e a sua motivação em refletir acerca da própria formação identitária como bons leitores. Penso que essa experiência pessoal de ressignificação do meu trabalho como professora-pesquisadora contribuiu para que eu me assegurasse ainda mais da pertinência da relevância da atenção dada a esse aspecto qualitativo do desenvolvimento profissional no decurso da formação inicial e, certamente, continuada.

Em todo esse processo, saliento a colaboração, sempre presente, da minha orientadora, Profa. Dra. Mariney Conceição Pereira, que, solidariamente, por meio do seu acolhimento carinhoso, do seu incentivo e da certeza de que tudo se conformaria a contento, foi um atrator cíclico (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) constante, influenciando o meu SAC de pesquisa no sentido da manutenção do seu comportamento, confiante na evolução positiva da sua trajetória.



A seguir, apresento um breve esclarecimento a respeito da experiência primária do meu FracId de professora-pesquisadora, com relação à configuração do processo analítico dos dados empíricos.

7.2 Configuração Complexa do Processo Analítico

Conforme explicito na seção anterior, meu SAC de professora-pesquisadora teve de reorganizar-se diante das bifurcações que se apresentavam na conformação do contexto de pesquisa. Dessa forma, reavaliei o meu planejamento inicial quanto à sequência de geração dos dados empíricos: depois de várias negociações com os participantes, acordamos uma maior flexibilização dos prazos previstos para a elaboração dos MLts, o que me fez readaptar a programação dos procedimentos com as ESs, realizando-as simultaneamente ao período de elaboração dos MLts, durante o 1º movimento do PM.

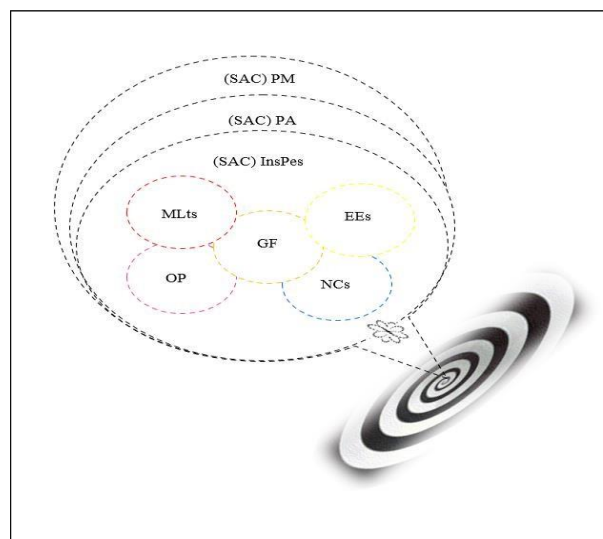
Nesse cenário, portanto, houve colaboradores que, no momento das ESs, já haviam concluído seus MLts, outros, não. É por essa razão que, nas subseções que se seguem, realizo a análise do *corpus* de pesquisa, considerando o *continuum* das inter-relações que estabeleço entre ambos esses instrumentos, sempre em fluxo constante com os outros dois, relativos à OP às minhas NCs descritivas e reflexivas.

Neste momento, ao refletir acerca desse episódio, confesso ao meu leitor que reconheço uma certa tendência positivista do meu FracId de professora-pesquisadora pois, no momento do planejamento do desenho da pesquisa, não contei com a imprevisibilidade que as condições iniciais contextuais naturalmente possuem, o que acabou, à época, gerando-me certa angústia e aflição diante da necessidade de reavaliar os procedimentos de geração dos dados: tratava-se, de fato, da necessidade dos movimentos de reorganização e de readaptação do meu SAC identitário nas interações que se estabeleciam na minha dimensão auto-hetero-ecoformativa (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021), naquele período.



Feitas essas considerações iniciais, apresento, a seguir, como concebo, neste estudo, a representação simbólica do processo de análise dos dados gerados na produção do conhecimento científico, em sua totalidade, e dos respectivos agentes que o conformam.

Figura 27 - Configuração complexa do processo analítico



Fonte: a autora

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Na representação da FIGURA 27, entendo a emergência do conhecimento científico (TODO) acerca do fenômeno sob estudo, neste trabalho, a partir do processo geral de análise dos dados empíricos, que envolve a interação contínua entre distintas escalas da sua produção (PARTES), interpretadas como os SACs correspondentes, respectivamente, aos percursos metodológico (PM), analítico (PA) e ao dos instrumentos de pesquisa (InsPes), todos dinamicamente aninhados e em tensão dinâmica graças à porosidade e à maleabilidade das suas fronteiras (GLEICK, 1989; PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004), atributos simbolizados pelas linhas tracejadas que definem o seu contorno.

Assim, o SAC dos InsPes, por exemplo, emerge das inter-relações estabelecidas entre os seus cinco subsistemas complexos (ESs, MLts, OP e NCs, em suas modalidades descritiva e reflexiva), que interagem no âmbito do método de análise, por meio do processo da cristalização dos dados (cf. seção 6.8), à luz da perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), delineando, ao longo do tempo e do

espaço, a emergência do SAC do PM que, por sua vez, em outras dimensões têmporo-espaciais, suscitam condições propiciadoras da emergência do SAC do PA.

A composição entre as imagens da rosa do infinito e a da curva em espiral designa a dinamicidade intrínseca à natureza fenomenológico-complexa dos SACs em interdependência, sinalizando, no marco dos operadores cognitivos da retroatividade e da recursividade (cf. subseção 2.3.1), as inter-relações não lineares de causalidade, contemplando, assim, a imprevisibilidade, a dúvida e a incerteza que, inevitavelmente, instauram-se nos acontecimentos da vida de todo ser humano (MORAES, 2021).

Além disso, a referida configuração, sinaliza a noção do holomovimento complexo (cf. seção 5.1, Fig. 20) subjacente aos SACs envolvidos: um anel recursivo, circular, que retroalimenta, ininterruptamente, todo o processo desenvolvido ao longo do PA, estabelecendo a integração das polaridades emocional e cognitiva, associadas tanto às minhas atitudes e às minhas ações sentipensadas (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001), na condição de participante de pesquisa (sistema observante), quanto às das colaboradoras, durante o processo investigativo.

Ademais, no bojo do referido fenômeno contemplo, igualmente, a possibilidade da ocorrência da temporalidade fenomenológica (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011), isto é, do rompimento de barreiras têmporo-espaciais de acontecimentos de vida, à medida que vivências são experienciadas, de modo sentipensado, pelas colaboradoras, e que eu, assumindo meu FracId de sistema observante, igualmente, sentipenso-os e os interpreto.

Além disso, para todas as análises aqui apresentadas, percorro, fenomenologicamente, o *continuum* fluido e dinâmico entre os SACs aninhados dos cinco *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (cf. seção 6.9), no âmbito do movimento inferencial caracterizado pelo círculo hermenêutico de interpretação textual (cf. subseção 6.10).

Para tanto, exploro a sua função heurística, por meio de processos inferenciais, de interpretação e de compreensão dos significados e dos sentidos que Sophia, Camille e Ana Cecília outorgam às suas narrativas, remetendo-os às suas variáveis contextuais de produção, isto é, às respectivas idiossincrasias de que se nutrem os textos verbais orais (ESs) e escritos (MLts) das três participantes, levando-me, neste momento analítico, à configuração de um TODO a partir das interações entre os seus respectivos Sistemas Idiossincráticos, ecologicamente constituídos (PARTES), correspondentes, cada qual, a um âmbito da sua formação leitora, sempre em seu holomovimento complexo.

Dessa forma, reafirmo a dupla natureza analítica do *corpus* de pesquisa no PM: em seu 1º movimento, com o espelho complexo direcionado para a dimensão particular do processo

identitário sob estudo, designo, em consonância com Bicudo (2000, 2011) o seu caráter idiográfico, quer dizer, as particularidades axiológicas constitutivas dos referidos sistemas, que, articuladas organicamente, por meio dos dados cristalizados provenientes das ESs e dos MLts, delineiam as condições iniciais da emergência do FracId de leitor competente de cada leitora-agente.

Já em seu 2º movimento, redireciono o espelho complexo para a dimensão social (coletiva) referente ao GF e sinalizo a natureza nomotética atinente à análise do *corpus*, isto é, a sua condição de abertura aos aspectos valorativos emergentes dos dados gerados, cuja cristalização com os analisados no movimento anterior forneça indícios da fractalidade de um perfil identitário de leitor competente (em E/LE), na observação dos resultados de pesquisa alcançados (cf. subseção 7.5).

Diante dessa breve configuração das condições iniciais do meu FracId de professora-pesquisadora, atinentes ao desenvolvimento do processo analítico do *corpus* de pesquisa, passo, a seguir, a uma breve apresentação da conformação estrutural-relacional da Ecologia das Leitores-Agentes para melhor situar o meu leitor no prosseguimento da leitura deste capítulo.

7.3 1º Movimento metodológico: Ecologias das Leitoras-Agentes

A partir desta subseção, apresento a análise dos dados cristalizados no *continuum* do aninhamento dinâmico entre os três SACs relativos aos dos InsPes, do PM e do PA, referentes as três coautoras deste estudo, Sophia, Camille e Ana Cecília, caracterizando o 1º movimento metodológico, o qual corresponde às condições iniciais que delineiam as emergências dos FracIds de leitor competente das respectivas participantes de pesquisa.

Para tanto, releio o conteúdo das três subdivisões concebidas na elaboração do roteiro das ESs (APÊNDICE A) e o reinterpreto à luz da perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC, atribuindo-lhes a função de caracterizar o delineamento dos *Ecossistemas Idiossincráticos*, entendidos como conjuntos de redes de inter-relações constitutivas da *Ecologia das Leitoras-Agentes*, designando um recorte epistêmico-metodológico concernente ao fenômeno identitário investigado, em especial, às condições iniciais às quais seus respectivos FracIds expressam, de distintas maneiras, a sua sensibilidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

São eles: o *Ecossistema 1*, referente às escolhas profissionais das participantes, consiste no *locus* da emergência da interface dinâmica entre os seus FracIds de colaboradora de pesquisa e de docente em formação inicial e o meu FracId de professora-pesquisadora, igualmente na

condição de participante do processo investigativo, no momento inicial do PM; o *Ecosystema 2*, associado com as experiências de aprendizagem de E/LE e, em especial, com as práticas de aprendizagem de leitura (LM;E/LE), assim como com as práticas leitoras no âmbito da formação acadêmica das colaboradoras; remete, ainda, às inter-relações de natureza unidual das quais afloram as condições iniciais dos seus FracIds de leitor-agente, e o *Ecosystema 3*, por meio do qual abordo os valores designados por elas ao ato de ler e ao seu autoconceito (MERCER, 2011b) (cf. [subseção 3.3.2](#)) como leitoras competentes, investigando, por intermédio das metáforas por elas suscitadas, seus aspectos identitários fractalizados emergentes no 1º movimento do PM.

Por último, informo ao meu leitor que, inevitavelmente, ao longo do PA, emergiram outros sistemas complexos que, por intervirem no processamento da leitura, afetam, igualmente, a emergência dos FracIds de leitor-agente e de bom leitor das três colaboradoras. Refiro-me, por exemplo, aos sistemas complexos atitudinal e do conhecimento de língua e de mundo e a subsistemas constitutivos da competência leitora fractalizada, como o da motivação e o das estratégias de leitura, conforme aponta o trabalho desenvolvido por Lourenço (2018).

Ademais, em função da própria natureza complexa do fenômeno identitário em questão, considero os princípios hologramático (MORIN, 2000b, 2015) e do aninhamento dos SACs (PAIVA, 2016; PALAZZO, 2004) duas bases teóricas norteadoras das análises das interações entre os sistemas supramencionados e os respectivos FracIds de leitor-agente e de bom leitor, emergentes no contexto de pesquisa.

Por último, esclareço para o meu leitor que, em consonância com a natureza fenomenológico-complexa desta produção acadêmica, opto pela apresentação em fluxo contínuo do referido texto analítico, realizando marcações de transição para uma nova etapa somente quando passo a analisar os dados empíricos relativos a uma nova colaboradora.

Diante do exposto, explícito, nas subseções seguintes, a conformação estrutural-relacional das condições iniciais dos respectivos FracIds das colaboradoras de pesquisa, que emergem no *continuum* estabelecido entre os seus respectivos Ecosystemas Idiossincráticos, estruturando o TODO do texto relativo ao PA de cada uma delas, em três subseções, cada qual com a descrição, a discussão e a interpretação dos dados gerados, de acordo com o postulado pelo círculo hermenêutico (HEIDEGGER, 1962; MANTZAVINOS, 2014) e finalizo-o com a análise das suas Palavras-Metáfora ecologizadas, suscitadas a partir das redes de interconexões que caracterizam as suas Ecologias de Leitoras-Agentes.

Dessa forma, orientada pelas duas primeiras perguntas de pesquisa (cf. [subseção 1.1.4](#), [Quadro 8](#)), apresento, na sequência, a análise das condições iniciais dos FracIds emergentes da

primeira participante a voluntariar-se para a pesquisa, a leitora-agente Sophia, iniciando o PA a partir dos dados referentes ao seu primeiro Ecosistema Idiossincrático.

7.3.1 Coautora



- uma “leitora de fases”

Início o PA da participante Sophia, direcionando o meu espelho complexo sobre a composição multimodal presente no enunciado que dá título a esta subseção e que constitui a identidade visual (IdVis) da colaboradora ao longo de todo o desenvolvimento deste capítulo.

A imagem por ela escolhida para representar a sua relação com a leitura no momento histórico em que vivencia a sua participação na pesquisa representa um instante íntimo de contemplação entre montanhas rochosas de um lago canadense, circunstância sentipensada (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001), axiologicamente, por Sophia, como inesquecível.

Como o meu leitor poderá perceber ao concluir a leitura desta subseção, a IdVis da colaboradora refrata um dos aspectos do seu fractal identitário (FracId) de leitor competente, fazendo-me atentar para uma circunstância que se desvelará relevante durante a realização dos trajetos analíticos dos dados empíricos referentes as três participantes de pesquisa: a significativa presença que o fenômeno da causalidade circular, um dos princípios do pensamento complexo (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), imprimirá a este trabalho, segundo as distintas percepções e sentipensares que compõem o meu fazer acadêmico-científico, à luz da abordagem epistêmico-metodológica que o norteia.



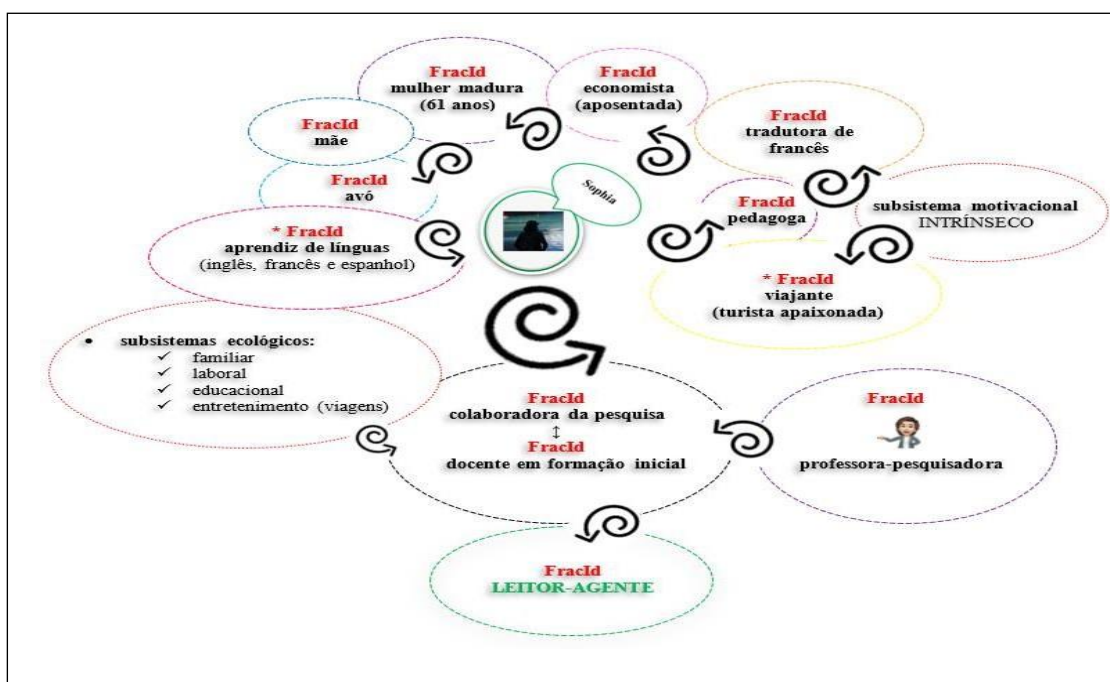
Sendo assim, conforme sinalizam aspectos da biodata da colaboradora (cf. [seção 6.4](#), [Quadro 6](#)), as condições iniciais do SAC do seu *self* complexo, base nocional da sua identidade fractalizada de leitor-agente, apresentam uma confluência de FracIds referentes aos *selves* transitórios configurados no decurso da sua vida até aquele momento do PM, isto é, os de uma mulher madura (61 anos), mãe e avó, economista aposentada, pedagoga, tradutora de francês, estudante das línguas inglesa e espanhola e profissional de Letras em formação superior inicial.

A partir do postulado pelo operador cognitivo sistêmico-organizacional (cf. [subseção seção 2.3.1](#)), conecto o conhecimento dessas distintas PARTES expressivas da identidade de Sophia ao TODO do seu *self* complexo e concebo que, no momento em que ela se apresenta como voluntária para participar deste estudo, configura-se uma interface identitária entre os seus respectivos FracIds de colaboradora de pesquisa e de docente em formação inicial, a partir

das inter-relações entre os distintos fractais elencados, que os constituem (in)diretamente e com os quais o meu FracId de professora-pesquisadora, nesse momento, começa a interagir. A partir dessa dimensão, portanto, e com a progressão do processo investigativo traçado para o PM, ponho-me a observar a conformação do seu FracId de leitor-agente.

Dessa forma, na FIGURA 28, a seguir, ilustro a representação estrutural-relacional que, a meu ver, configura as condições iniciais no processo que caracteriza a emergência do FracId de professora em formação, expressão a partir da qual busco compreender o processo de fractalização identitária do seu *self* transitório de leitor-agente, em especial, na dimensão escalonar do seu FracId de leitor competente.

Figura 28 - Ecossistema 1: condições iniciais da emergência do fractal identitário de docente em formação inicial de Sophia



Fonte: a autora

Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-esprial-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Antes de prosseguir com a explicitação acerca das interações entre os FracIds identificados no início do PM de Sophia e assinalados na referida composição, cabe-me lembrar ao meu leitor que recorro a esse meio de representação fundamentada na possibilidade da utilização combinada entre variados tipos de formas, de multidimensionalidades e de transmutações viabilizadas pela metáfora analítica da cristalização, procedimento que contribui para a compreensão do fenômeno sob estudo de

maneira mais aprofundada a partir de diferentes ângulos de visão (RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005).

Outrossim, em todas as configurações estrutural-relacionais referentes aos FracIds que se doam a conhecer no contexto da investigação e aos demais agentes com os quais interagem, disponho das linhas tracejadas dos balões para sinalizar a porosidade e a maleabilidade das fronteiras que caracterizam o atributo da abertura desses sistemas complexos aos estímulos provenientes do meio em que se encontram, o que possibilita a sua constante troca de informações e de energia (MORAES, 2021), além da ocorrência de *feedback* por intermédio da interação com outros distintos SACs (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

As cores variadas com as quais represento esses balões sugerem a sua natureza idiossincrática, uma vez que emergem no fluir das vivências experienciadas de cada uma das três participantes, nas distintas coordenadas têmporo-espaciais em que se desvelam as experiências rememoradas no contexto de pesquisa.

As setas em espiral, por sua vez, sugerem a noção de causalidade não linear entre os elementos por elas interligados, um atributo complexo que implica as naturezas retroativa e recursiva dos acontecimentos experienciados pelo Eu-humano, em razão da concepção relacional e contextualizada dos fenômenos sob investigação.

Conjuntamente a essa noção, considero o princípio da ecologia da ação que, segundo Morin (1977, 2000, 2009, 2015), pressupõe, entre outros fatores, a presença da imprevisibilidade na trajetória evolutiva do sistema complexo em função de uma realidade caótica que a bifurca (BÜTZ, 1992), isto é, de situações-limite por ele enfrentadas e que alteram, de forma mais contundente, a sua evolução.

Já os distintos tamanhos das setas espiraladas e os espaçamentos existentes entre elas justificam-se em razão da composição tipográfica das ilustrações, assim como da sua disposição na página. Casos específicos, em que alterações nessas formas impliquem novas atribuições de significação, são por mim explicitados ao longo do texto.

Diante desse breve esclarecimento preliminar, remeto-me, então, à luz do recorte epistêmico-metodológico em que se fundamenta este trabalho, às minhas inferências interpretativas com relação à representação estrutural-relacional relativas às condições iniciais que delineiam o processo de emergência do FracId de docente em formação inicial de Sophia, considerando a análise dos dados cristalizados correspondentes ao seu Ecosistema 1, isto é, aos que remetem às suas escolhas profissionais, entre elas, o da formação inicial em Letras Espanhol, correspondentes ao BLOCO 1 do roteiro da ES (APÊNCICE A).

Dessa forma, na FIGURA 28, além dos FracIds de colaboradora de pesquisa e de docente em formação inicial que se refletem para mim no momento inicial da sua ES, sinalizo o registro de outros oito FracIds, refrações de distintos *selves* provisórios que se doam a conhecer no contexto da pesquisa, conforme sugere, inicialmente, a sua biodata, são eles: os FracIds de mulher madura, de mãe e de avó, de economista aposentada, de pedagoga, de tradutora e de aprendiz de línguas, além do FracId de viajante apaixonada por cultura.

Todas essas expressões identitárias emergem a partir das inter-relações estabelecidas com os respectivos subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) nos quais o Eu-sujeito da colaboradora estabelece as suas interações sociais, configurando-se em torno dos meios familiar (mãe e avó), laboral (economista, pedagoga) educacional (tradutora, estudante de Letras em formação inicial) e de entretenimento (viagens ao exterior).

Quanto à emergência do seu FracId de docente em formação inicial, a análise dos dados aponta, ainda, a sua ocorrência a partir de uma cadeia sequencial de vivências acadêmico-profissionais que se iniciam quando ela se muda com a família de São Paulo para Brasília.

Assim, em resposta às condições iniciais do FracId de uma economista já aposentada após trabalhar em uma instituição de ensino, onde exerceu uma função administrativa, o SAC do seu subsistema motivacional²¹⁷, de natureza intrínseca (RYAN; DECI, 2000), impulsionado pelo sentimento de amor aos estudos, direciona a colaboradora à realização de uma segunda faculdade, já na área educacional, a de Pedagogia. A trajetória do seu FracId de pedagoga, no entanto, não evolui e, frente a uma experiência de trabalho não profícua, estagna-se.

A confluência entre o seu marcado interesse pela aquisição de conhecimento e a sua paixão pela aprendizagem de línguas-culturas (DURANTI, 2008), sobretudo, em contexto de imersão, faz com que Sophia se interesse pelo estudo da língua espanhola. Para salientar a relevância dos comportamentos dos seus FracIds de aprendiz de línguas e de viajante na emergência dos FracIds de colaboradora da pesquisa e de docente em formação inicial, sinalizo-os, na referida representação da FIGURA 28, com o símbolo do asterisco (*).

Devo reconhecer que, nesses momentos iniciais da sua ES, movida, provavelmente, pelo sentimento de ansiedade de uma incipiente professora-pesquisadora, registro em minhas NCrs o fato de não haver identificado, em minha OP, indícios de uma possível fractalização axiológica suscitada por esses FracIds na replicação iterativa



²¹⁷ Entendo a noção de *motivação* em consonância com Masgoret e Gardner (2003), como o comportamento direcionado por uma meta, caracterizando-se por apresentar variados aspectos atitudinais, afetivos e cognitivos. Já o prefixo *sub*, ligado à palavra *sistema*, sinaliza-o, sob a ótica complexa, como um agente constitutivo de outro sistema complexo mais abrangente (fractal), neste caso, o SAC atitudinal de Sophia.

emergente do seu FracId de leitor-agente. Mesmo assim, opto por sua inserção na referida representação imagética no sentido de manter-me atenta aos primeiros sinais da sua ocorrência, uma vez que a minha expectativa reside no movimento orgânico de articulação que realizo entre os SACs dos InsPes, do PM e do PA dos dados empíricos, com o intuito de perturbar, ainda que pontualmente, o *continuum* por eles estabelecido, caracterizando-o como uma bacia de atratores em que os fenômenos identitários sob estudo possam aflorar.

Desse modo, avanço um pouco mais no PA dos SACs aninhados atinentes aos Ecossistemas 1 e 2 e observo a significativa ação do subsistema motivacional de Sophia que permanece atuando positivamente de maneira sinérgica junto aos subsistemas ecológicos educacional e de viagens de turismo, caracterizados, respectivamente, pelas aprendizagens das línguas francesa, inglesa e espanhola, processo este em andamento à época da realização da pesquisa, e da sua prática em ambientes de imersão em viagens de lazer a países nativos desses idiomas.

Não obstante, o que, a princípio, analiso como um traço fortalecedor da expressão do seu FracId de aprendiz de línguas desvela-me uma interface atitudinal de natureza aparentemente contraditória, pois o reflexo do fortalecimento desse fractal contrasta com a minha observação de um *self* transitório de uma aprendiz de línguas que se assume frustrada diante da identificação pessoal de um descompasso quanto à sua autopercepção²¹⁸ como falante que conhece a LE em questão, ao comparar a sua formação linguística em contexto nacional de educação formal com a sua respectiva experiência de uso comunicativo em contexto imersivo:



[1] Olha, quando você viaja, **a gente pensa que sabe a língua estrangeira mas a gente num sabe**. Por exemplo, quando eu fui na Inglaterra, eu passei os maiores é (++), apuros lá. Chega lá, **você vai falar o seu inglês e eles não entendem nada**, sabe? (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Nas inter-relações entre os SACs correspondentes aos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993), entendo que a presença intencional de Sophia atinente à experiência primária do seu FracId de aprendiz de línguas, ao narrar o experienciado por ela, mostra-se de forma mais marcada quando se trata da língua espanhola. A esse respeito, por exemplo, a colaboradora relata que

²¹⁸ Utilizo o termo *autopercepção* com a mesma acepção da noção de *autoconceito* (MERCER, 2011b) (cf. subseção 3.3.2).

[2] O caso do espanhol é um caso que todo brasileiro sab/, acha que sabe falar espanhol, que todo mundo vai entender mas a **minha experiência** na, na Espanha, não foi essa, sabe? [...] Em Madri, o menino pediu para falar em francês comigo ((risos)) [...] E aí (+), falei assim, “não, eu tenho que tentar entender, aprender o espanhol porque nesse portunhol não funciona” [...] E, aí, **como eu gosto muito de viajar, falei assim, “não, eu vou aprender as línguas, aí, porque chega ((risos)) de passar vexame.”**. (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

A meu ver, a configuração da ideia da aparente contradição se deve ao fato de as vivências não tão bem-sucedidas com as línguas inglesa, francesa e espanhola, sentipensadas (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) por Sophia no momento da sua ES, não interromperem a agência (VAN LIER, 2010) da colaboradora no processo de desenvolvimento do seu Eu-aprendiz de línguas (seu *self* transitório de estudante de línguas), uma vez que não a desestimulam de seguir trilhando o caminho da sua auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) linguística.

Penso que, de certa forma, tal reação irrompe ante a uma possível tendência de um padrão comportamental mantido por atratores de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), caracterizado por uma atitude de desestímulo e até mesmo de desistência frente às dificuldades de comunicação nos contextos imersivos das LEs aprendidas, o que, em tese, poderiam incutir-lhe um sentimento de fracasso escolar, como constata a robusta fortuna crítica a respeito desse tema na literatura especializada (ANGELUCCI, *et al.*, 2004; CALDAS, 2005), responsável pela interrupção da trajetória evolutiva do respectivo FracId.

Justifico tal prerrogativa a partir da assunção de uma visão de causalidade linear, advinda de uma tradição epistêmica do paradigma científico ocidental (MORAES, 2021; MORALES, 2013) que estabelece o nexos causal entre ação e reação de forma direta e inequívoca, o que induziria, então, à ideia de que as ações de acontecimentos não favoráveis pressupõem reações qualitativamente equivalentes, situação que, no caso de Sophia, suscitaria o abandono dos estudos, levando-a, assim, a não seguir reconfigurando seu FracId de aprendiz de línguas.

Contudo, esse fato não se verifica ao longo do seu relato, visto que, contrariamente a uma expectativa de ocorrência de uma linearidade comportamental, ela decide empenhar-se em aprender tais idiomas, tipificando, a meu ver, aspectos da imprevisibilidade contemplada pelo operador cognitivo da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), caracterizado, sobretudo, no caso em questão, pela ação do seu subsistema motivacional de amor incondicional aos estudos. Penso que tal assertiva respalda-se, sob a perspectiva analítica do campo linguístico-enunciativo (AZEREDO, 2021), na inserção do resgate do sentimento de uma

vivência pretérita que, no momento da sua ES, vivifica-se fenomenologicamente por meio da inserção da expressão de um outro enunciado em estilo direto: “[...] falei assim, ‘não, eu vou aprender as línguas, aí, porque chega ((risos)) de passar vexame’” (excerto [2]).

Entendo que, ao marcar-se duplamente em sua própria fala, o *self* complexo de Sophia, por um lado, ocupa o seu espaço egocêntrico (MORIN, 2003) de expressão diante do Outro, isto é, o Eu da professora-pesquisadora com quem se mantém em interação no contexto da entrevista; por outro lado, no *continuum* da inter-relação entre o seu Eu-indivíduo e o seu Eu-sujeito, objetifica-se na prática reflexiva que realiza ao longo da sua ES, corroborando a sua intencionalidade disruptiva em relação a um *status quo* atitudinal que sinaliza, em grande medida, o caminho da abnegação como resposta a uma vivência desfavorável.

Ao estender a minha percepção analítica aos outros dois âmbitos da formação linguística de Sophia, referentes às línguas francesa e inglesa, observo que o seu FracId de aprendiz de línguas perfaz essa mesma trajetória evolutiva, reforçando o atributo valorativo identitário da resiliência, aspecto que espero fractalizar-se quando da análise da emergência do FracId de leitor competente da colaboradora.

Por essa razão, à luz da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), penso, neste momento do PA, ser possível interpretar a aparente contradição, anteriormente identificada, como um atrator caótico que bifurca a trajetória evolutiva do FracId de aprendiz de línguas de Sophia, provocando a iteração (LARSEN –FREEMAN, 2019) de outro FracId: o de uma profissional de Letras em formação inicial. Ademais, no Ecosistema 1 de Sophia, a rede de inter-relações entre os fractais identitários que caracterizam as condições iniciais em que se doa a conhecer a emergência dos FracIds de docente em formação e de colaboradora de pesquisa, naquela instância do PM, sinalizam-me a provável emergência de um FracId de leitor-agente bastante resiliente e motivado que, pouco a pouco parece desvelar-se, à medida que desenvolvo a análise dos dados empíricos, comportamento que, por sua vez, afeta, favoravelmente, o SAC do meu *self* transitório de professora-pesquisadora que se mostrara ansioso, momentos antes.



Assim, já no âmbito do Ecosistema 2 de Sophia, que contempla suas experiências de aprendizagem de E/LE e suas práticas leitoras, na dimensão das suas afinidades comunicativas, relacionadas com as modalidades oral e escrita de compreensão (ouvir e ler) e de expressão (falar e escrever), Sophia aponta a facilidade para a leitura em espanhol, alegando possuir muito boa compreensão do que lê, salvo algumas dúvidas linguísticas de vocábulos cujo significado e sentido ela busca, respectivamente, em dicionários e por meio de inferências textuais.

A emergência do seu FracId de leitor-agente em E/LE mostra-se para mim, neste instante do PA, de forma sugestivamente natural, pois, em sua ES, a colaboradora aponta a experiência adquirida com o seu curso de Tradução Francês, além da transparência linguística entre as línguas portuguesa e espanhola, dados cuja cristalização com os oriundos da análise das inter-relações constitutivas do seu Ecosistema 1 corrobora as minhas observações preliminares acerca dos atributos atitudinais da motivação e da resiliência desse seu FracId.

Cabe salientar que, quando lhe indago acerca de uma “hierarquia de importância” entre as “tradicionais quatro habilidades linguísticas” (ler, falar, ouvir e escrever), item 16 do roteiro da ES (BLOCO 2, seção 2.1, APÊNDICE A), registro em minhas NCs aspectos da sua expressão não verbal, indicativos de uma atitude reflexiva ante o meu questionamento:

Professora-pesquisadora (PP₁)²¹⁹: Ao escutar a minha pergunta, Sophia escreve em um papel as palavras que eu menciono (falar, ler, ouvir e escrever) e, **depois de um período em silêncio, com os olhos postos nesse papel**, diz-me que a leitura ocupa para ela, naquele momento da sua vida, o terceiro lugar na referida hierarquia. (ROSY, NCd, 14/09/21, grifo nosso)

Por meio desse quesito, começo a investigar o ato de valoração (JESINGHAUS, 1984) da colaboradora diante da sua reflexão, a fim de descobrir como ela experiencia a noção axiológica dessa habilidade face às demais mencionadas. Desse modo, observo que ela se posiciona no polo valorativo correspondente ao da não-indiferença (MORENTE, 2006) com relação a esse bem, dado que se insinua para mim na análise das condições iniciais do seu Ecosistema 1, inferido, igualmente, a partir do seu assumido sentimento de amor pelo conhecimento, e que se reapresenta neste momento do seu PA, confirmando-se com a cristalização dos dados referentes, igualmente, ao seu Ecosistema 3, como explícito mais adiante neste texto.

A qualidade do bem-leitura reconhecida pela leitora-agente consiste em ser [3] “superimportante” (SOPHIA, ES, 14/09/2021), pois [4] “sempre ocupou um lugar determinante na minha vida.” (SOPHIA, MLt, 08/10/2021)²²⁰, auxiliando-a a ampliar o vocabulário e a entender mais de outras culturas, colocando o leitor em relação com o Outro. Segundo Sophia,

²¹⁹ Esclareço para o meu leitor que a sequência de ordenamento dos excertos representativos da minha OP e das minhas NCs encontram-se registradas por meio do símbolo PP¹, PP² e assim por diante, reservando a enumeração dos excertos para os enunciados das colaboradoras.

²²⁰ Ao assumir o *status* de fala dos colaboradores da pesquisa como o de coautoras (cf. seção 6.4.1), em um trabalho dialogicamente compartilhado comigo, professora-pesquisadora, opto por manter o registro de suas falas referenciadas em primeira pessoa do singular, entrelaçadas com o meu enunciado na elaboração do discurso acadêmico, em consonância com a noção de *ocupação do seu espaço egocêntrico* (MORIN, 2003) e com os princípios que regem o método da cristalização na análise desses dados, respeitando, assim, as expressões identitárias dos seus *selves* complexos, à luz dos princípios epistêmicos nos quais me fundamento neste trabalho.

a valência atribuída a essa qualidade manteve-se sempre inalterada porquanto acredita que [5] “[...] ler faz parte do crescimento da pessoa, tanto pessoal quanto intelectual.” (SOPHIA, MLt, 08/10/2021), definindo uma relação consistente, perdurável e bastante estável entre o seu FracId de leitor-agente e o bem-leitura, já que nem o contexto pandêmico logrou alterar esse padrão de comportamento, outro item abordado por mim durante a realização da sua ES.

Sob o prisma da AHFC, a cristalização dos dados sugere-me a sobressalência acional dos seus FracIds de aprendiz de línguas e de viajante-turista sobre o seu FracId de leitor-agente, visto que a leitura atende diretamente o seu marcado interesse em conhecer novas línguas-culturas e de vivenciá-las nas viagens que realiza.

Ao longo da sua ES, Sophia assume a relação multifacetada do seu FracId de leitor-agente com a leitura:

[6] Olha, eu tava pensando, você fez eu parar e pensar como foi o processo de leitura meu, né? É:, por incrível que pareça eu gosto mais desses autores que trabalham a questão da cultura [...] Eu tava fazendo um retrospecto, **eu já passei por várias fases**. Eu já passei, é:, por **livros de costume, de cultura e de espiritualidade**. [...] **Eram etapas da minha vida**. (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Nesse momento da geração dos dados, entram em cena escritores e obras nacionais e internacionais, configurando múltiplas vozes em diálogo (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016) que conformam o seu FracId de leitor-agente ao longo do tempo, sobretudo, posteriormente a uma experiência seminal relacionada com um aspecto público vivenciado pelo seu Eu-sujeito: [7] “Fiquei sócia do Círculo do Livro²²¹, e nesse momento **ampliaram-se os horizontes no mundo da leitura**.” (SOPHIA, MLt, 08/10/21, grifo nosso).

Após essa fase, prossegue a colaboradora, [8] “**as leituras foram seguindo o fluxo de cada etapa de minha vida**.” (SOPHIA, MLt, 08/10/21, grifo nosso), na referência ao ecletismo que caracteriza a sua formação leitora como um todo, refletindo e refratando as inter-relações entre as práticas sociais do seu Eu-sujeito e as necessidades pessoais do seu Eu-indivíduo, desvelando, assim, o teor axiológico *enriquecedor* atribuído à leitura, o de proporcionar-lhe [9] “[...] momentos de **reflexão, de amadurecimento e ampliação de conhecimentos**.” (SOPHIA, MLt, 08/10/21, grifo nosso), em outras palavras, o de constituir-se em sua bagagem de mundo,

²²¹ Editora brasileira que, no período entre os anos de 1970 e 1990, vendia livros por sistemas de clube a seus associados, chegando à cifra de oitocentos mil sócios espalhados por 2.850 municípios brasileiros. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%ADrculo_do_Livro. Acesso em: 03 março 2022.

traço identitário que se delineia como basilar ao longo da geração dos seus dados empíricos, como perceberá o meu leitor.

A emergência desse FracId de leitor-agente de Sophia, desvela-se, outrossim, de forma sentipensada, sobretudo, no resgate de suas memórias:

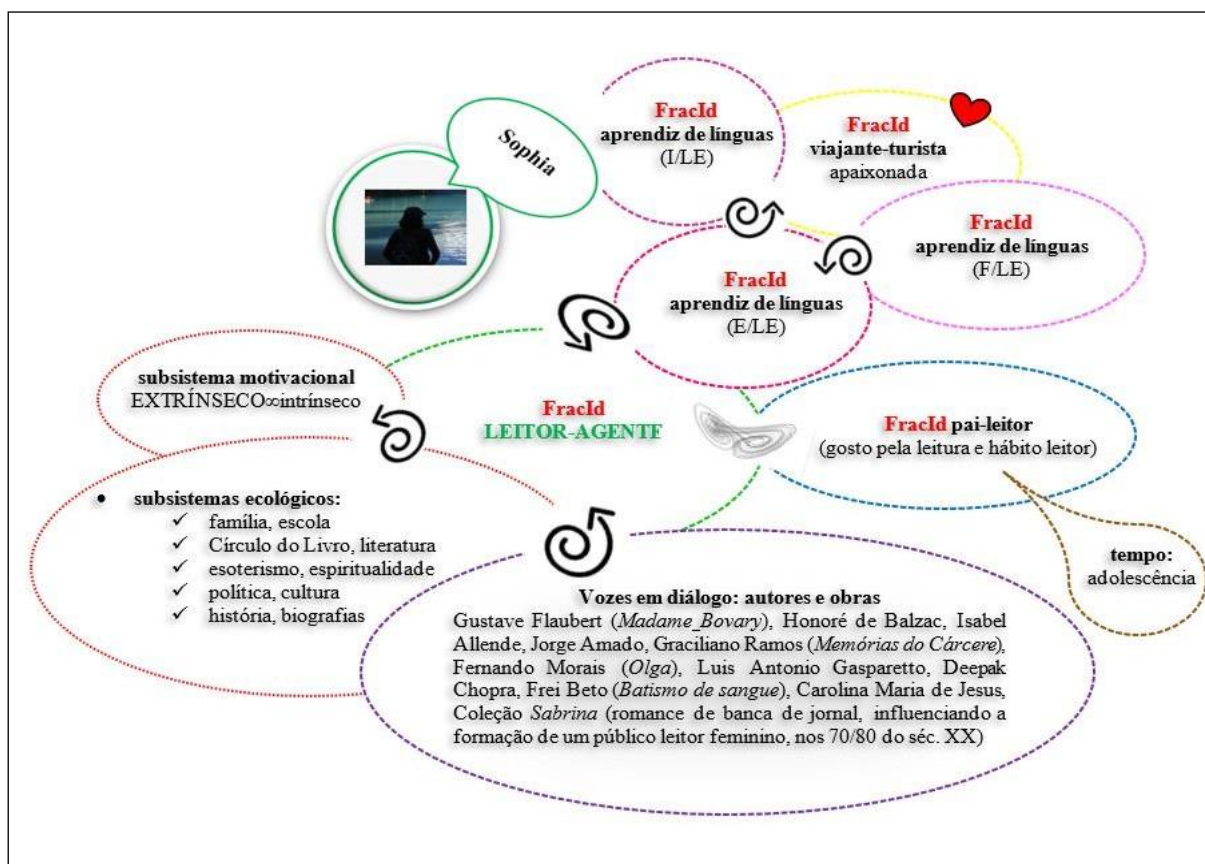
[10] A leitura passou a fazer parte da minha vida, com mais assiduidade, na adolescência. Meu pai foi o **grande espelho para que pudesse desenvolver o hábito da leitura**. Meu pai era um homem autodidata, com pouca escolaridade, mas lia muito. **Tinha hábito de ler jornal e transferiu esse hábito para mim**. [...] Meu envolvimento com a leitura se deu em ambiente familiar, mas principalmente no escolar. (SOPHIA, MLt, 08/10/2021, grifo nosso)

O relato de Sophia marca de forma contundente a influência do FracId de leitor de seu pai sobre a configuração do seu próprio FracId de leitor-agente: com força de atração caótica (identificado, na FIGURA 29, mais adiante, pelo símbolo do *efeito borboleta*), ele representa o ponto crítico que promove a emergência desse FracId da colaboradora, que vai se desenvolvendo, em uma escala longitudinal de análise temporal, e se complexificando, no decurso da sua vida, à medida que conhecimentos acadêmicos adquiridos tanto em subsistemas ecológicos de aprendizagem formal, isto é, nos contextos de ensino básico e superior, quanto nos de aprendizagem espontânea, representados pelos ambientes familiar e de viagens turísticas, vão se integrando a outros subsistemas ecológicos em seu processo auto-hetero- ecoformativo, desvelando aspectos do processamento ecocognitivo (DUQUE, 2016, 2017, 2018; MORAES, 2021) da sua formação leitora, refletidos e refratados por ela de forma sentipensada por meio da sua ES e do seu MLt, dois instrumentos em uso naquele momento doseu PM.

A meu ver, todo esse cenário delineia o que Vasconcellos (2006) denomina *causalidade recursiva dos acontecimentos experienciados*, configurando o que, na visão de Moraes (2015), designa-se como *ecologia dos saberes*, um diálogo entre uma pluralidade de conhecimentos ao entrelaçar e religar saberes disciplinares e experienciados pelo Eu-humano ao longo da sua existência.

O arranjo estrutural-relacional dessa conjuntura analítica encontra-se simbolizado na FIGURA 29, a seguir. Nela, compoem a rede de inter-relações características da representação das condições iniciais que balizam a emergência do FracId de leitor-agente de Sophia conforme a descrição e a discussão dos dados empíricos cristalizados até o momento neste PA.

Figura 29 - Ecossistema 2: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor-agente de Sophia



Fonte: a autora

Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Nessa representação, explícito as vozes em diálogo (balão abaixo, à direita da imagem) nomeadas por Sophia no contexto da pesquisa, assim como os subsistemas ecológicos com os quais seu FracId de leitor-agente interage, dispostos à esquerda da imagem.

Quanto à agência do seu subsistema motivacional, saliento o movimento retroativo complexo que a caracteriza à medida que o Eu-leitor de Sophia, isto é, seu *self* transitório de leitora-agente, à luz da AHFC, responde aos estímulos advindos do meio: primeiramente, a sua natureza extrínseca, traduzida pelo despertar do interesse e do prazer pela leitura em razão das interações mantidas na juventude com o FracId de seu pai-leitor e, em seguida, o seu desenvolvimento por meio das práticas sociais exercidas, como a adesão de Sophia às iniciativas promovidas pelo Círculo do Livro, cuja IdVis encontra-se refletida pelo espelho à

esquerda²²², neste texto, percorrendo os âmbitos sociais do conhecimento em que o heterodiscurso social (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016) daí advindo passa a constituir dialogicamente o seu FracId de leitor-agente, cuja porosidade e maleabilidade de suas fronteiras (GLEICK, 1989) permitem, igualmente, a manifestação de aspectos identitários oriundos de outras expressões iterativas do seu *self* complexo, como os seus FracIds de aprendiz de línguas e de viajante-turista, representando, por sua vez, o traço dialógico que, igualmente, conforma-o.



A alternância no registro das palavras *extrínseco* e *intrínseco*, com letras maiúsculas e minúsculas, denota a heterarquia desse movimento complexo em momentos de expansão e de retração desse subsistema. Esse fenômeno desvela-se qualitativamente distinto ao movimento hierárquico, visto que não observo a preponderância absoluta de nenhuma de ambas as suas manifestações, configurando-se, ao revés, um fluxo *continuum* motivacional em que se desenvolve o FracId de leitor-agente da colaboradora, movimento, cuja natureza fenomenológico-complexa²²³ simbolizo por meio do emprego do ícone do infinito (∞) interligando os dois termos.

Um episódio que me chamou a atenção no PM desenvolvido por Sophia foram as reverberações em seu *self* transitório de leitor-agente, provocadas pela pergunta do roteiro da ES em que abordo o conhecimento de estratégias de leitura (OXFORD, 1990; SONG, 1998; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004) das colaboradoras. Minha intenção consistia em descobrir se haveria a possibilidade de que a posse desse conteúdo exercesse alguma forma de influência em seu autoconceito (MERCER, 2011b) como leitora competente. Quanto à essa estratégia (meta)cognitiva na dimensão do contexto formal de aprendizagem, Sophia (S) responde: [11] **S:Não, nunca, nunca tive aula, assim, de você ter estratégia de leitura, não.** (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso).



Prossigo com a nossa interação, perguntando-lhe:

PP₂: Mas também nunca ocorreu em nenhuma conversa, é:, com colegas da faculdade ou com professores, informalmente, nunca?

[12] S: Não ((com expressão séria no rosto)), não. Talvez fosse até mais fácil, né, mas **eu pegava o livro () sem estratégia nenhuma**. O máximo era um dicionário que eu ia procurar uma palavra desconhecida. [...] **Gostaria de ter tido essas estratégias mas nunca, nunca me mostraram, não.** (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

²²² Fonte da imagem do logotipo do *Círculo do Livro*: <https://www.booquiz.com/editora/Circulo-do-Livro>. Acesso em: 11 jul. 2022.

²²³ Em consonância com o pensamento de Freire (2006, 2007, 2011, 212), registro a expressão linguística intencionalmente hifenizada, com a finalidade de salientar a sua natureza indissociável e igualmente relevante no tocante à intenção de descrever, de interpretar e de compreender fenômenos da experiência humana.

Em outro momento da sua ES, quando questionada acerca do costume da prática reflexiva sobre a sua formação leitora e sobre a sua autopercepção como bom leitor, seja em LM e/ou em LE, Sophia franze a testa e afirma nunca tê-la realizado, formal ou informalmente, sinalizando-me um nível perceptivo experiencial mais afetivo que academicamente configurado a respeito do *ser bom leitor*:

[13] Eu acho que **não sou uma boa leitora não**, sabe. Nunca tive **essa preocupação**, sabe, ((levanta a mão esquerda à altura da cabeça e apoia os dedos indicador, médio e anular lateralmente, sobre a testa, e o polegar, sobre o queixo)) **de como aproveitar melhor o livro**, sabe ((acena negativamente com a cabeça)). Foi falta de orientação. A **minha preocupação** nunca é:, era o de aproveitar o livro, **não pensar como ler, de que jeito ler para aproveitar melhor, não, nunca me passou pela cabeça essas etapas de que você poderia aproveitar melhor o livro se você tivesse alguns passos pra dar. Nunca, nunca, me ocorreu isso, nunca mesmo.** (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

À luz da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), não poderia me furtar de questioná-la a respeito de como ela se sentia naquele momento da ES com relação à reflexão que estava realizando, ao que ela, uma vez mais, remete ao seu subsistema motivacional, já aturdido em função da “lacuna” que, naquele momento, reconhecia possuir: [14] “Essas leituras que eu fiz foram importantes pra mim, eu gostav/, eu gosto de ler. Agora, a **frustração** é que eu poderia ter aproveitado melhor as leituras, **se eu tivesse alguma estratégia porque eu não tinha, eu não tive estratégia, não tive mesmo.**” (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Esse mesmo dado reaparece em dois outros episódios, registrados em seu MLt, escrito posteriormente à sua entrevista: o primeiro, refere-se à questão acerca da visão de si quanto a considerar-se ou não uma leitora competente, a qual ela responde negativamente pois [15] “Não conheço nenhuma técnica que possa me transformar numa leitora mais eficiente.” (SOPHIA, MLt, 08/10/21). A segunda ocorrência se dá ao final da sua narrativa, quando ela tece a seguinte reflexão: [16] “Ao recordar minha formação leitora, percebi que **se conhecesse mais as técnicas de leitura** teria um melhor rendimento, **me tornaria uma leitora mais eficiente.**” (SOPHIA, MLt, 08/10/21, grifo nosso).

O incômodo de Sophia, manifestado reiteradas vezes ao longo de todo o processo de geração dos dados empíricos, fez-me refletir acerca da reorganização que o seu FracId de bom leitor estaria vivenciando naquele momento. Sob a ótica da AHFC, entendo que os estímulos externos ao seu SAC de leitora-agente, provenientes do meu questionamento acerca do

referido conhecimento técnico, afetam o comportamento do seu respectivo FracId de leitor competente a partir desse momento do procedimento investigativo, fazendo-o iniciar um processo adaptativo de reconfiguração até o final desse 1º movimento do PM.

Em outras palavras, reconheço, no subsistema das estratégias de leitura, um atrator emergente no contexto de pesquisa que provoca a ocorrência de caoticidade, perturbando o subsistema motivacional de Sophia (atitude de surpresa aliada à de frustração) que, por sua vez, afeta o comportamento do seu SAC de FracId de leitor competente (representação sinalizada, mais adiante, na FIGURA 30, pela imagem atinente ao *efeito borboleta*).

O que procuro observar nesse momento do PM são as possíveis motivações desse comportamento inesperado, questionamentos que registro em minhas NCRs:



PP₃: Estaria a colaboradora preservando a sua face diante de uma situação identificada como “falha”, em meio a um dos pilares valentes atribuídos à qualidade do bem-leitura, o do conhecimento? Ou o meu FracId de professora-pesquisadora estaria experienciando o fenômeno do paradoxo do observador?²²⁴ (ROSY, NCr, 14/09/21)

Neste instante do PA, ao assumir a refração identitária de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), circunscrita à minha condição êmica (FETTERMAN, 1998) de participante de pesquisa, considero a possibilidade da ocorrência de uma conjunção entre ambos esses fatores, a qual justifico a partir de duas dimensões perceptivas de análise.

Por um lado, desde a minha perspectiva do observado, noto a desordem no comportamento do FracId de leitor competente de Sophia a respeito da inesperada “informação técnica” que ela assegura não possuir, interpretada por mim como uma espécie de “debilidade” manifestada diante do FracId de uma professora-pesquisadora cujo *status* de fala, naquele contexto, instituía-se axiologicamente como “autoridade legítima”, conceito que adoto no sentido atribuído por Weber (1987, p. 61), isto é, na sua base inexoravelmente subjetiva, em razão de uma aceitação afetiva ou de uma racionalidade na validade absoluta dessa noção como uma “expressão de valores últimos obrigatórios, sejam éticos, estéticos ou de qualquer outro tipo [...]”, por exemplo.

²²⁴ Fenômeno que diz respeito ao efeito que a minha observação pode produzir, na condição de professora-pesquisadora em contexto de desenvolvimento de uma investigação científica, no âmbito de um programa de formação continuada *stricto sensu*, sobre o observado, isto é, sobre os colaboradores de pesquisa e sobre o fenômeno em estudo.

Por essa razão, esse meu FraçId vivencia com a colaboradora de pesquisa uma relação inexoravelmente hegemônica (FAIRCLOUGH, 2016), o que suscitaria por parte desta, o esforço de proteção da sua face (GOFFMAN, 1967), preservando, assim, a imagem de si (do seu Eu-bom leitor) perante o Outro a quem, conforme os motivos explicitados, considera estar “empoderado” e a quem provavelmente acredita ter de corresponder às expectativas supostamente geradas.



Apesar dos meus esforços em criar um ambiente ameno de conversa, mais informal, em que as participantes pudessem se sentir cômodas para se expressarem da forma mais espontânea possível, abrandando possíveis sentimentos de receio, encabulamento e/ou vergonha, por exemplo, penso na impossibilidade de que tal conjuntura relacional de poder seja completamente dissolvida, em razão da própria natureza ecologicamente intersubjetiva do evento acadêmico *pesquisa qualitativa* (MOITA LOPES, 1994; VASCONCELLOS, 2006), que ali acontecia, assim como de suas implicações, pressupondo a

presença preponderante de um Eu-professora-pesquisadora a cargo da realização de um estudo de doutoramento, assumindo um *status* de fala de entrevistadora e de analista de todo aquele processo, posicionamentos aos quais subjazem distintos teores valorativos, hierárquica e socialmente atribuídos aos atores sociais (GOFFMAN, 2002) partícipes dessa instância de interação comunicativa.



Por outro lado, a partir dessa condição, recorro às possibilidades que me viabiliza o instrumento da OP (ERICKSON, 1991), no âmbito da natureza qualitativa da investigação aqui apresentada, e sentipenso a minha perspectiva de professora-observadora relativamente aflita com a possibilidade de *bias* (LE COMPTE, 2000) diante da iminente ocorrência do fenômeno do paradoxo do observador, ainda que a sabendas de que a sua inevitabilidade seja uma variável incontrolável, sobretudo, em se tratando de processos psicocognitivos individuais aos que o pesquisador não possui acesso direto.

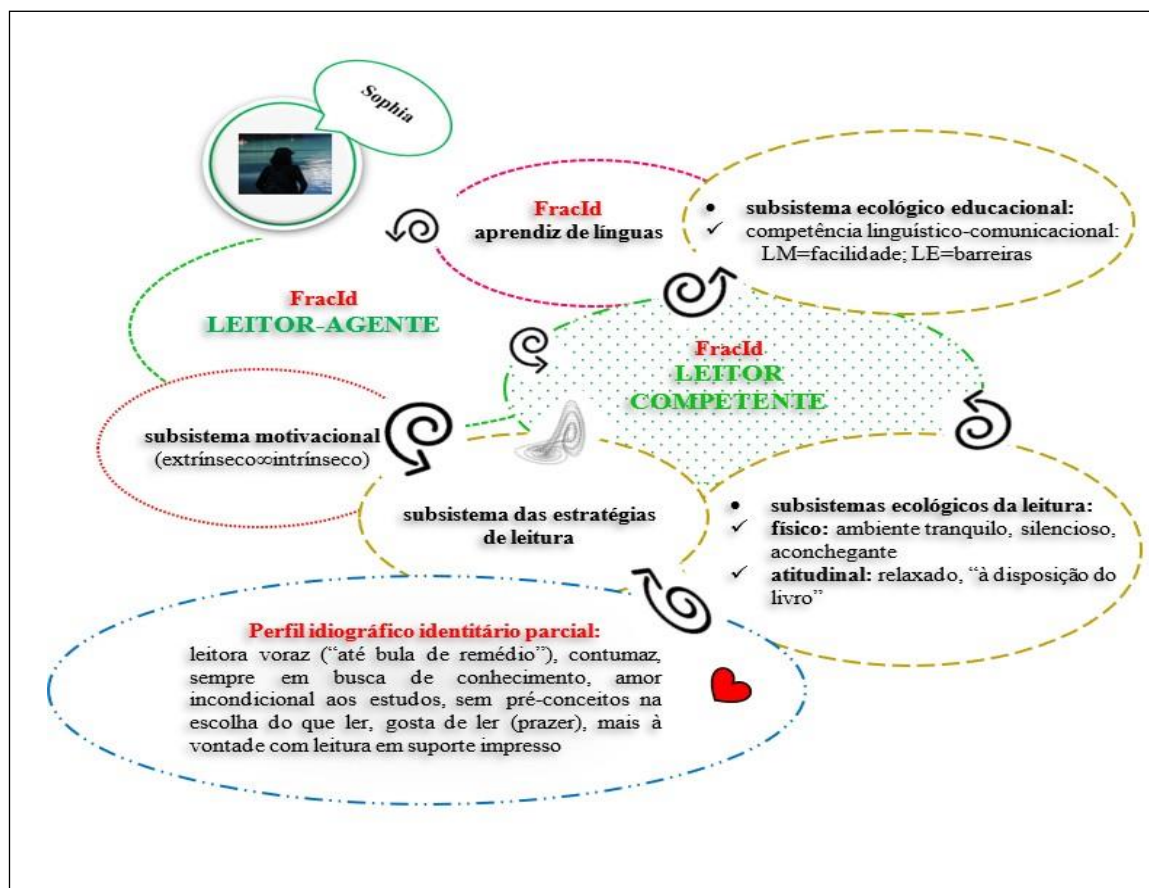
Refiro-me à essa questão porque, ao longo de todo o PM, preocupei-me em identificar e em tratar de mitigar possíveis fatores que comprometessem a natureza fenomenológica do trabalho, tais como os anteriormente mencionados, explicitando-a entre todos os colaboradores, sempre antes e, quando necessário, como neste caso, durante a utilização de qualquer instrumento de pesquisa, reforçando uma das premissas a partir das quais concebo este estudo, qual seja, a do caráter não avaliativo do desempenho de qualquer competência, seja qual for a sua natureza.

Com relação à palavra *competente*, devo, ainda, lembrar ao meu leitor que, neste trabalho, ela é tratada do ponto de vista axiológico do signo ideológico (BAKHTIN, 2011,

2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), cuja natureza dialógica é investigada por meio das imagens refletidas e refratadas pelo espelho complexo da configuração da identidade fractalizada (cf. Cap. 3), em nada condizente, portanto, a apreciações referentes ao desempenho leitor das colaboradoras envolvidas na pesquisa.

De volta ao *continuum* estabelecido pelo aninhamento dos Ecossistemas Idiossincráticos de Sophia sob análise neste instante do PA, ilustro, na FIGURA 30, a seguir, a representação da rede de inter-relações que caracterizam o Ecossistema 3 do seu FracId de leitor competente, sinalizado no balão com preenchimento padrão circular na cor verde apenas para destacá-lo em relação à replicação iterativa do FracId de leitor-agente da colaboradora.

Figura 30 - Ecossistema 3: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor competente de Sophia



Fonte: a autora

Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Além das análises já apresentadas, nessa representação, visualizo a conformação do FracId de leitor competente de Sophia, assim como a emergência do seu padrão de comportamento, a partir das interações que estabelece com os demais agentes ali representados.

Entre esses SACs, saliento os subsistemas ecológicos que se dão a conhecer no contexto de pesquisa: primeiramente, o subsistema educacional, que refrata visões do seu FracId de aprendiz de línguas com relação às possíveis influências da sua CLC (ALMEIDA FILHO, 2017) em LM e em LE, em seu autoconceito (MERCER, 2011b) do *ser bom leitor*. Ao responder a essa questão constante do roteiro da ES e explicitada mais adiante neste texto (excerto [27]), Sophia aponta as facilidades leitoras proporcionadas pela LM e as barreiras linguísticas impostas pelo menor conhecimento da LE.

O segundo subsistema ecológico refere-se às condições físicas e atitudinais propícias que caracterizam o ambiente em que Sophia costuma realizar suas práticas leitoras, as quais, segundo a colaboradora, favorecem a agência do seu FracId de bom leitor, são elas: o silêncio, o aconchego, a tranquilidade e os sentimentos de relaxamento e da sua total entrega ao livro.

No marco dessas inter-relações, apresento aspectos do que denomino *perfil idiográfico identitário parcial* do seu *self* transitório de leitor-agente, parte integrante do seu autoconceito como leitora competente, constituído de distintos traços valorativos sentipensados e autoatribuídos durante o PM.

Tais aspectos advêm de questões pertinentes aos item 27 (BLOCO 2, seção 2.3) do roteiro da ES e estão sendo considerados, neste momento, em seu conjunto em razão de a cristalização desses dados me haver sugerido o tratamento equânime quanto ao seu teor axiológico de relevância na caracterização de aspectos identitários fractalizados do Eu-leitor competente da colaboradora.

Entre eles, reporto a sua voracidade leitora, a sua ânsia em expandir seu conhecimento de mundo, sua abertura à diversidade temática de leitura, seu maior conforto com textos em suporte impresso e sua afetuosidade com relação ao bem-leitura, traduzida tanto pelo amor aos estudos quanto pelo prazer na lida com o texto, sentimentos simbolizados por meio da figura do pequeno coração em vermelho.

Dessa forma, considero que tais teores axiológicos desvelam-se nessa rede de conexões, como elementos igualmente constitutivos do seu respectivo FracId de leitor competente, em virtude da sua natureza unidual (DESCHAMPS; MOLINER, 2014) e dos atributos complexos da recursividade e da autossemelhança (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) desse SAC com relação à sua matriz original que, em última instância, consiste no Eu-leitor de Sophia.

O caráter parcial desse perfil idiográfico se deve ao momento da sua emergência no *continuum* dinâmico entre os três ecossistemas sob escrutínio no momento em que empreendo este PA, sendo reconfigurado na sua integralidade²²⁵ na seção em que explico os resultados de pesquisa, já no âmbito da fractalização sígnica das Palavras-Metáfora ecológicas de bom leitor, enunciadas pelas três participantes da pesquisa, ao final deste capítulo.

Quanto ao subsistema motivacional da colaboradora, identifico um equilíbrio dinâmico entre as suas forças intrínseca e extrínseca de atuação, haja vista as características identitárias apresentadas, referentes aos atributos valorativos elencados no perfil ideográfico parcial do seu FracId de leitor competente e dos subsistemas ecológicos da leitura com os quais entra em interação. Opto, então, pelo registro das duas palavras com letras minúsculas, interligadas pelo símbolo do infinito (∞), pelas mesmas razões explicitadas anteriormente.

A partir da configuração das condições iniciais que delineiam a emergência do FracId de bom leitor de Sophia, passo a analisar os reflexos e as refrações das imagens cristalizadas da sua idiossincrasia, gerados no âmbito do seu Ecossistema 3.

Para tanto, conduzo a leitora-agente por uma transição ecológica (BROFENBRENNER, 1979) em seu PM. Conforme o meu propósito heurístico de análise e orientada pelas minhas duas primeiras perguntas de pesquisa (cf. seção 1.1.4, Quadro 8), inicio o seguinte diálogo, em busca do aprofundamento do seu processo autorreflexivo, nessa etapa final de geração dos dados empíricos:

PP₄: Considerando toda a trajetória da sua formação leitora até hoje que nível de qualidade de leitura você acha que chegou até o momento atual? (ROSY, ES, 14/09/21).

[17] S: Que nível de qualidade...? ((passa a mão pela boca e pelo queixo, com os olhos voltados para baixo, em atitude reflexiva) Eu acho que tenho um nível, assim, bom. **Não vou falar que é excelente porque talvez faltou estratégia de leitura, né?** [...] Pelo fato de eu ler muito, leio tudo o que vem na frente. Eu gosto de ler, então, **eu adquiri um conhecimento muito grande que ficou gravado na cabeça**, sabe ((apontando a cabeça com o dedo indicador esquerdo)). (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Por meio desse questionamento, observo que o FracId de bom leitor de Sophia, após o momento crítico analisado em seu Ecossistema 2, manifesta um padrão mais estável de

²²⁵ Cabe ressaltar que a noção de *integralidade* representa, sob a ótica da AHFC, no âmbito deste estudo, um TODO historicamente situado, que emerge das inter-relações das suas PARTES, segundo coordenadas de tempo e de espaço, e que é sentipensado por mim ao longo da realização do percurso analítico. Trata-se, portanto, na perspectiva mais ampla do mundo-horizonte (BICUDO, 2000) das participantes de pesquisa, do registro do meu movimento analítico de interpretação de uma rede de inter-relações dinâmicas que pode reconfigurar-se em qualquer outro momento de suas vidas, não havendo, portanto, a pretensão de atribuir-lhe uma ideia de terminalidade, de acabamento ou de completude.

comportamento que vai mostrar-se constante até o final desse momento do PM, sinalizando, contudo, a sua abertura no *continuum* de suas reconfigurações em sua trajetória evolutiva, à medida que a leitora-agente vislumbra possibilidades de melhorar a sua competência leitora, entendida como a capacidade do leitor de ler e de entender o que lê.

Justifico minha assertiva com base no questionamento que realizo a respeito de possíveis mudanças diante do cenário relatado no enunciado transcrito no excerto [17], ao que ela sinaliza positivamente, estabelecendo, no entanto, a relação condicional concomitante de, igualmente, melhorar o seu conhecimento quanto às estratégias de leitura.

Neste momento do PA, já dispondo da cristalização prévia dos dados referentes à sua não-indiferença quanto ao bem-leitura, aprofundo aspectos relacionados com a lógica do pensamento complexo, isto é, com a natureza relacional, fluida e dinâmica com que defendo a noção do valor *competente* do *ser leitor* neste estudo (cf. seção 4.5).

Para tanto, nos momentos finais da realização da sua ES, apresento a cada uma das três colaboradoras um *slide* (FIGURA 31, mais adiante), no qual lhes solicito a sua apreciação valorativa quanto à inter-relação entre o seu Eu-leitor e o seu autoconceito quanto ao *ser bom leitor*, correlação esta que entendo estar subjacente, em última instância, às manifestações valorativas referentes aos seus respectivos FracIds de leitor-agente e de leitor competente.

A elaboração dessa proposta para a geração de dados respalda -se em três pressupostos: o primeiro diz respeito à natureza epistemológica deste estudo que, sob o prisma da AHFC, vislumbra, entre outros elementos, a adesão a atividades relativas à observação, à análise e à reflexão do fenômeno sob investigação, com o apoio de uma gama variada de instrumentos de pesquisa (FREIRE, 2012); o segundo pressuposto encontra-se implicado no anterior, visto que se refere ao próprio método da cristalização, que me permite combinar múltiplas formas de representação no fazer analítico, no âmbito qualitativo de investigação (ELLINGSON, 2008); e o terceiro relaciona-se com a noção fenomenológica da vivência de um valor como condição basilar à essência do ser humano que, apresentada como tal à sua consciência, é experienciada como algo valioso, portador de maior relevância em relação a outros elementos, desvelando, assim, a sua intrínseca ambivalência, isto é, a sua condição concomitantemente objetiva/material e subjetiva/relacional, tornando-se patente exclusivamente nos atos de valoração realizados pelo Eu-humano (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014).

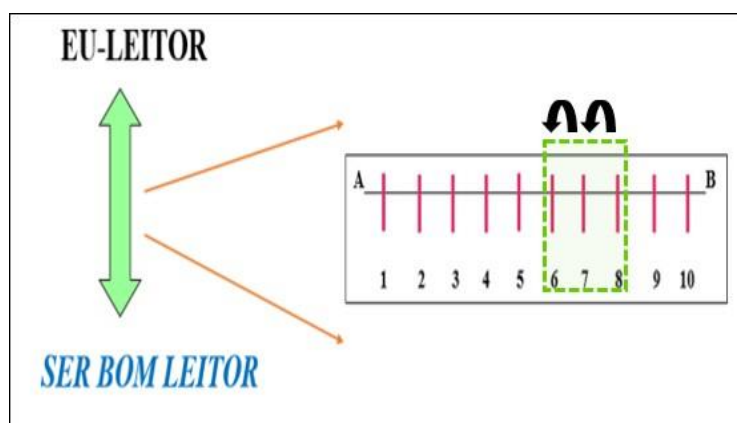
Nesse cenário, portanto, conforme reporto anteriormente, caracterizo as relações de interdependência entre o Eu-leitor das colaboradoras e o seu autoconceito alusivo ao *ser bom leitor*, refletidas e refratadas entre as expressões identitárias dos seus respectivos *selves*

transitórios de leitoras-agentes, isto é, entre os seus FracIds de leitor-agente e de leitor competente.

Assim, no *slide* apresentado durante a realização da ES, disposto na FIGURA 31, a seguir, solicito a cada uma das participantes que aponte, em uma escala de distanciamento↔aproximação, cujo gradiente sinaliza o nº 1 como o nível mais afastado (A) e o nº 10, como o mais próximo (B), o seu posicionamento, naquele momento da sua auto-heteroecoformação leitora, podendo ser este um número pontual ou uma faixa aproximada entre números, na escala correspondente ao *continuum* simbolizado pela seta verde.

A resposta sentipensada de Sophia apresentou a seguinte configuração:

Figura 31 – Inter-relação entre os fractais identitários de leitor-agente e de leitor competente de Sophia



Fonte: a autora

Fundamentada tanto no princípio de que toda não-indiferença implica a bipolaridade positiva (leitor competente) e a negativa (leitor não competente), quanto na ideia da natureza relacional que se encerra na noção de valor (JESINGHAUS, 1984; LÓPEZ, 2005; MORENTE, 2006; PEDRO, 2014), indago Sophia acerca de possíveis mudanças de deslocamento ao longo de toda a sua formação leitora, para que eu possa investigar reflexos e refrações do seu FracId de leitor competente, com os cristalizados até este momento do PA, assim como as inter-relações estabelecidas, tomando como base a informação registrada em seu memorial de leitura: [18] “Para mim, um **leitor competente** é capaz de ler com certa agilidade, **consegue ler muitos livros num curto período de tempo.**” (SOPHIA, MLt, 08/10/ 2021, grifo nosso).

Sophia posiciona-se, inicialmente, sobre o nº 8 e alega haver-se deslocado para os outros dois níveis inferiores em função do menor quantitativo de livros lidos por ela, até então, o que

me reporta, dialogicamente, a lembrança da figura metafórica do leitor traça, o devorador de livros (MANGEUL, 2017), ainda que sua natureza histórica de representação caricaturesca do ato de ler não se presentifique no referido enunciado verboideológico da colaboradora.

Outrossim, entendo que o seu FracId de leitor-agente percorre a tríade bakhtiniana, de forma sentipensada, vendo-se pelo olhar do Outro, em seu processo autorreflexivo:

[19] S: “[...] **9 e 10 eu não vou me colocar porque, é:, eu vejo gente que, que, que: lê muito mais que eu.** Às vezes... também num sei se ler mais significa um 10, né, num sei [...] Entre 6 e 8.

PP₅: Pensando, então, na sua vida acadêmica, na sua trajetória, nas suas experiências, você acha que já se movimentou nessa escala?

[20] S: (++) Se eu já me movimenteí nessa escala? (+) Ah, eu acho que já me movimenteí pra menos, pra 7, 6, porque 9 e 10 eu não me classificaria nisso, não. É que eu, é, eu tenho bastante idade, **já li muito** ((risos)) **mas isso não significa que as leituras tenham sido excelentes.**

PP₆: E com relação ao **seu sentir**, você consegue relacionar algum sentimento com esses posicionamentos nessa escala?

[21] S: Ah, um pouco de **frustração**, né, que eu queria estar no 10, né, estar aproveitando tudo, **sendo uma leitora**, assim, **voraz, ler demais. Eu conheço gente que lê dois, três livros por mês, eu não consigo fazer isso.** (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Ao cristalizar os enunciados registrados nos excertos [16] e [18], observo que ocorre a emergência de aspectos do seu FracId de bom leitor refratados, originalmente, de um ponto crítico ocorrido ao longo da geração dos dados empíricos: o primeiro diz respeito a uma pretensa necessidade do domínio de um conhecimento técnico que, de certa forma, relaciona-se com o segundo aspecto, a questão da maior quantidade de livros lidos pelo bom leitor, pois esse conhecimento permitiria uma maior otimização do ato de ler, o que, naturalmente, reverbera na viabilização de um incremento da leitura, segundo a suposição de existência de uma causalidade linear na inter-relação *quantidade de livros* ↔ *qualidade da leitura*, inferência que realizo haja vista a presença reiterada da expressão linguística “aproveitar melhor o livro”, inscrita no enunciado transcrito no excerto [13].

Assim, no âmbito do contexto da pesquisa, a leitora-agente ressignifica a Palavra-competente, reconfigurando a sua natureza axiológica à medida que refrata seu sentido ecocognitivamente atribuído (DUQUE, 2016, 2017, 2018; MORAES, 2021), visto que sua autorreflexão, representativa de aspectos da sua realidade intrassubjetiva (VIGOTSKI, 2001), reflete o sentipensado em suas interações sociais, tornando-se intersubjetivamente comunicável (MARCUSCHI, 2000), além de suscitar, retroativamente, a refração de sentido do *ser bom*

leitor naquele momento do PM, quando ela se reposiciona na esfera do pertencimento (PEDRO, 2014) que, na sua visão, caracteriza esse perfil identitário do Eu-leitor.

À luz da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), desvela-se, portanto, uma interface de natureza identitariamente retroativa, em que os princípios de auto e de exo-referências (MORIN, 1998, 2003) instauram-se por meio do fenômeno complexo do *feedback*, no resgate de atributos da ressignificação do signo verboideológico *competente* conforme refletem-se e se refratam as relações contingenciais uniduais vivenciadas pelo Eu-humano de Sophia no âmbito da valoração do bom leitor: seu Eu-indivíduo sente-se “frustrado” (excerto [21], grifo nosso) quando percebe que o seu Eu-sujeito não possui as mesmas qualidades que os outros não-eus com quem a leitora-agente interage em seus subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006), o que a leva a repensar a valorização autoatribuída à sua qualificação como leitora competente naquele momento do PM, retrocedendo, portanto, na escala apresentada.

Finalizo a sua ES, apropriando-me da noção de *parcialidade* do foco metafórico (KÖVECSES, 2010; LAKOFF; JOHNSON, 1980) e ajustando as suas lentes para o âmbito identitário, visto que a noção de valor apresenta uma ambivalência (JESINGHAUS, 1984; MORENTE, 2006; PEDRO, 2014) que, a meu ver, relaciona-se com a referida característica do mapeamento metafórico, porquanto as duas polaridades valorativas do FracId do leitor-agente podem manifestar-se em algum momento da vida do Eu-leitor de cada Eu-humano, sendo essa vivência experienciada como fenômeno que se apresenta à sua consciência no encontro fenomenológico com o percebido (PEDRO, 2014), isto é, no exato momento em que o seu *self* transitório de leitor-agente exerce a ação de ler.

Desse modo, insisto um pouco mais na análise do ato de valoração (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014) de Sophia e lhe questiono acerca da sua percepção quanto a diferenças entre o *ser leitor competente* e o *ser leitor não competente*. Em outras palavras, à luz da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), reposiciono meu espelho complexo de análise e percebo o meu SAC de professora-pesquisadora comportar-se como agente perturbador (SILVA; BORGES, 2016) do comportamento do FracId da leitora-agente, no ensejo de provocar bifurcações que possam fornecer indícios de aspectos da identidade fractalizada de leitor competente até então não observados por mim. Assim instigada, portanto, Sophia responde afirmativamente, justificando-se:



[22] O problema não é nem que **a pessoa** não quer ler, é que **ela não tem paciência**, sabe? Eu acho, é: que a questão nem é falta de vontade, é que ela

não consegue mesmo [...]. (+) **Aí tem gente que não gosta de ler**, aí, não gosta, aí **não vai ser bom leitor**. A pessoa **não tem paciência** pra pegar um livro e ficar ali dois, três dias **porque quando um livro é bom, você não larga do livro**, né? ((risos)) [...] (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Percebo que o seu *self* transitório de leitora-agente expressa aspectos de uma concepção valorativa binária de leitor ao pontuar a posse de dois atributos que qualificariam o FracId de leitor não competente: a falta de paciência para ler e a ausência do prazer nesse ofício, traços com os quais não se identifica, delimitando, assim, as fronteiras entre os dois FracIds em questão.

O próprio julgamento da colaboradora a partir do seu olhar para o Outro, como ilustra, por exemplo, o enunciado “Eu conheço gente que lê dois, três livros por mês, eu não consigo fazer isso.” ([21] SOPHIA, ES, 14/09/21), reflete a sua autoavaliação reflexiva na sinalização do nível 8 de proximidade em relação ao seu FracId de bom leitor, na escala relacional entre o seu Eu-leitor o *ser leitor competente*, representada na FIGURA 31.

Contudo, noto uma forma de autoexclusão relativa, praticada por Sophia, ratificando, no meu entendimento, a ressignificação da Palavra-competente no contexto da pesquisa: ao iniciar o PM, o FracId de bom leitor de Sophia mostra-se aparentemente fortalecido em função do seu autoconceito como tal, mantendo um comportamento estável até o momento em que toma consciência do hiato em torno de um valor que se desvela basilar na natureza constitutiva do seu FracId de bom leitor: o do conhecimento técnico, referente às estratégias de leitura.

Entendo que, nesse momento, o seu Eu-leitor encontra-se diante do limite do caos pois bifurca a sua trajetória evolutiva, excluindo-se de um grupo ao que seu FracId de bom leitor julgava pertencer integralmente, reorganizando-se e readaptando-se a essa nova condição, permanecendo nessa trajetória evolutiva até o final do seu PM.

Refiro-me à ocorrência de uma espécie de autoexclusão identitária relativa visto que, embora ela não se inclua no nível 10 de proximidade, isto é, Sophia não assume a sua completa identificação com o *ser leitor competente*, seu *self* transitório de leitora-agente continua conservando viva a expressão do seu FracId de bom leitor, embora sua agência mostre-se atenuada, já que ela retrocede dois níveis em função da lacuna técnica que admite possuir, oscilando quanto à relação aproximação↔afastamento da referida escala.

Justifico minha assertiva visto que a cristalização dos dados provenientes, respectivamente, da sequência entre os excertos [18], [15] e [16], por exemplo, aponta aspectos da dinamicidade e da fluidez do comportamento desse seu SAC transitório: a análise da sua trajetória a partir desses fragmentos desvela a autoconcepção de um leitor competente ágil, que

acumula conhecimento por meio das inúmeras leituras que realiza, patamar com o qual Sophia sinaliza possuir maior identificação. No entanto, no desenvolvimento do PM, a colaboradora parece, de fato, admitir que ainda lhe faltam informações tecnicamente mais apuradas que lhe assegurem alcançar essa posição valorativa mais elevada.

Dessa forma, observo que o seu *self* transitório de leitora-agente replica seu FracId de leitor competente, fazendo-o movimentar-se na referida escala, mesmo desprovido de um atributo identitário do *ser bom leitor*, o de ser conhecedor de estratégias de leitura. Tal fato não o desqualifica totalmente, uma vez que essa sua relativização axiológica já havia sido salientada por Sophia, conforme registro no excerto [17], em especial, no enunciado verboideológico: “Eu acho que **tenho um nível, assim, bom [...] Não vou falar que é excelente porque talvez faltou estratégia de leitura, né?**” (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso).

A meu ver, essa condição contrariaria a essência da lógica binária entre *ser leitor competente ou ser leitor não competente*, uma vez que essa noção implica uma natureza excludente, não fluida, representada pela oposição entre o que Eu sou e o que o não-Eu é (MORAES, 2021).

Tal ocorrência leva-me a refletir acerca de uma certa volatilidade como atributo do FracId de bom leitor que, assim, liberta-se de uma visão monolítica, mais estável, a do *ser (infallivelmente) competente*, na perspectiva dicotômica da sua concepção, instaurando uma instância que aponta indícios que caracterizariam a natureza relacional (JESINGHAUS, 1984; LÓPEZ, 2005; PEDRO, 2014) dessa qualidade valorativa, sugerindo possibilidades de mudanças de estado sem que, com isso, perca, necessariamente, a sua essência. Entendo que, sob o prisma da lógica binária da conformação identitária do Eu-humano, essa inferência interpretativa sinaliza um paradoxo que, naquele momento, parece-me inadmissível, mas que registro em minhas NCRs, para ser retomada mais adiante, no processo de análise.

Um outro SAC até então não explicitado no processo de caracterização identitária em questão desvela a potencialidade da sua agência interventiva, nesse momento final da ES de Sophia: [23] “Mas a competência da gente, a competência da gente é **competência também do autor, né? Se ele é competente pra escrever, aí você acaba se tornando um leitor competente também.**” (SOPHIA, ES, 14/09/ 2021, grifo nosso).

A relação de causalidade linear atribuída por Sophia insere em nosso Diálogo, no contexto da pesquisa, o seu sentipensar acerca da intervenção da agência de um FracId do Outro (escritor) como a responsável pela manutenção da ação do leitor-agente em “não largar o livro” ([22] SOPHIA, ES, 14/09/21), configurando uma relação de interdependência direta ao

direcionar para um elemento externo ao SAC desse agente um aspecto que conforma a sua qualificação como um bom leitor.

A noção de parcialidade, nesse caso, associa-se com a menção que a colaboradora realiza em outro momento da geração dos dados, quando a questiono acerca dos elementos que a motivam a ler um texto, tanto em LM quanto em LE, circunstância em que a questão do *ser bom leitor* ainda não havia sido suscitada no PM: [24] “O **autor do livro** tem que cativar a gente, né, **tem que fazer uma história bem construída** [...] se a história for bem-organizada, bem construída, a gente lê.” (SOPHIA, ES, 14/09/2021, grifo nosso).

Na dimensão linguística morfossemântica de análise do excerto em questão, cabe salientar que, como os sintagmas verbais (SVs) geralmente se encontram “a serviço de valores de natureza predominantemente aspectual” (GÄRTNER, HUNDT; SCHÖNBERGER, 2000, p. 4), o valor expressivo de obrigatoriedade designado pela construção perifrástica modal “ter que”, ao imprimir o aspecto injuntivo (AZEREDO, 2021) à ação do escritor, atribuiria, outrossim, relevância ao seu respectivo FracId sobre o FracId do seu leitor, ideia sinalizada pelo sentido de condicionalidade da oração subordinada, empregada por Sophia, na sequência composicional do seu enunciado.

A ideia da construção, por sua vez, reaparece quando, em sua narrativa escrita (MLt), Sophia apresenta a sua elaboração metafórica, ao atender à minha solicitação de representação da sua percepção do bom leitor:

[25] Depois de pensar a respeito da metáfora e de acordo com minha ideia de leitor competente, considero que a **melhor metáfora** seria “**construtor da leitura do mundo**” pois pra mim **ler é construir seu conhecimento e essa construção passa por entender e ler a leitura do mundo que nos cerca**. (SOPHIA, MLt, 08/10/2021, grifo do autor e grifo nosso)

Nessa etapa final do PA, resgato o *status* que confiro à Palavra-Metáfora (cf. Cap. 5) neste estudo e a analiso, a partir da perspectiva ecologizada do *self* complexo, seus reflexos e suas refrações no processo de iteração do seu FracId de bom leitor, expressão do *self* transitório de leitora-agente de Sophia, ao longo da sua auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021), delineada no *continuum* do aninhamento entre seus três respectivos Ecosistemas Idiossincráticos (PARTES), representativos dos seus distintos níveis de percepção e de construção da realidade e de cujas interações emerge o TODO da sua Ecologia, no contexto de pesquisa.

Dessa forma, considerando os pressupostos da retroatividade e da recursividade inerentes ao operador cognitivo da causalidade circular do pensar complexo (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015) sobre o fenômeno identitário que investigo, o primeiro reflexo que se dá a conhecer consiste em um paralelismo identitário, no âmbito da sua hetero-formação, entre os FracIds do Eu-leitor competente e do Outro-bom escritor em torno da ideia central de *construção*, ofício desses dois agentes, caracterizando, a princípio, uma conexão que se apresenta como linear e estável, uma vez que a diretividade na identificação entre ambos esses SACs é explicitamente anunciada por Sophia (excerto [24]).

Contudo, na dimensão auto-hetero-eco-organizativa da sua formação leitora, observo, ao longo de todo o PA, que a ideia de linearidade relacional se reconfigura diante das bifurcações analisadas nesta seção, responsáveis pela transformação da trajetória evolutiva do FracId de bom leitor de Sophia.

Assim, no âmbito da significação que a sua Palavra-Metáfora suscita, penso ser possível vislumbrar, à luz da AHFC, a organicidade da relação entre escritor, texto e leitor, a partir do princípio complexo da sua natureza circular, responsável pelos movimentos retroativos e recursivos que alimentam, em última instância, o FracId de leitor competente da colaboradora.

Entendo que tal processo ocorre em função da interação instaurada entre escritor e leitor quando este realiza a leitura do texto, pois, à medida que o FracId do escritor “competente” (excerto [23] SOPHIA, ES, 14/09/ 2021, grifo nosso) lê o mundo e o reconstrói, textualizando-o à sua maneira, conforme sentipensa (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) o ser humano e o mundo que o circunda, o FracId do leitor competente, na interação comunicativa instituída pela leitura, apropria-se do narrado por esse Outro.

Em função das propriedades complexas atinentes a esses dois SACs interagentes, como os da sua abertura, graças à porosidade das suas fronteiras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), o leitor-agente reestrutura o lido, sentipensando-o, igualmente, à luz da sua própria ecologia, refratando sentidos e valores outrora atribuídos pelo Outro, em um contínuo Diálogo entre o seu mundo horizonte (BICUDO, 1999) e o horizonte social (VOLÓCHINOV, 2017).

Todo esse cenário se conforma por meio das diversas interações o Eu-leitor vivencia nos distintos subsistemas ecológicos que compõem a sua vida, no decorrer do tempo e do espaço da sua eco-organização formativa, fazendo aflorarem experiências leitoras que podem reconfigurar o seu FracId de bom leitor a todo instante, sobretudo, na presença da prática autorreflexiva, crítica e consciente em sua formação acadêmico-profissional, imprimindo-lhe o

traço da volatilidade ao qual me refiro anteriormente neste PA, uma vez que é capaz de aperceber-se das suas limitações, de assumi-las e de buscar estratégias para superá-las.

Um Diálogo que, ao estabelecer-se, desvela a sua corporeidade (MORAES, 2021) na comunicação verbal e não verbal entre mim e Sophia, em co-presença (MARKOVÁ *et al.*, 2007), durante a realização da sua ES, quando observo as reações físico-afetivas da colaboradora.

Dessa forma, Sophia franze a testa, mostrando-se não indiferente à condição de, até aquele momento, não haver vivenciado a prática reflexiva sobre a sua formação leitora, além de demonstrar o seu incômodo por meio da expressão de surpresa (sobrancelhas arqueadas e tom de voz alterado) com o inesperado hiato no conhecimento acerca das estratégias de leitura, fato este que passa a constituir-se em aspecto inerente à constituição identitária do seu *self* transitório de leitora-agente, refratando-se, conseqüentemente, de maneira incisiva, na conformação do seu FracId de leitor competente ao longo do PM restante, como observará o meu leitor.

Outra faceta da dimensão dialógica que neste momento do PA explícito consiste no caráter voraz e de bom conhecedor do FracId de leitor competente de Sophia. Na dimensão dialógica da manifestação da Palavra-Metáfora como enunciado verboideológico (BAKHTIN, 2011, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), vislumbro uma referência tangencial a duas refrações metafóricas recolhidas da história por Manguel (2017): à do leitor traça (devorador de livros), mencionada anteriormente, e à do leitor ensimesmado e erudito, da torre de marfim ([cf. subseção 4.7.1](#)).

O tangenciamento ocorre, a meu ver, em razão da sua distinta conotação: enquanto as características identitárias dessas duas figuras metafóricas se contrapõem, as refrações sígnicas de Sophia se complementam: seu FracId de bom leitor lê muito porque o *ser culto* traduz-se em qualidade valorativa basilar da sua conformação, sem que com isso a leitura signifique, necessariamente, como sugerem as referências de Manguel (2017), isolamento social do leitor ou sua fuga da realidade. Portanto, a Palavra-Metáfora do Eu-leitor de Sophia, isto é, do seu *self* transitório de leitora-agente, refrata dialogicamente aspectos de identidades históricas que, à luz da ecologia dos seus saberes (MORAES, 2021) e das suas experiências sentipensadas, fractalizam-se de maneira peculiar na conformação do seu FracId de leitor competente.

Já no plano das expressões metafóricas de base cognitiva, entendo que as proposições de Sophia dialogam com traços do leitor contemplativo (SANTAELLA, 2004), no sentido da sua imersão e da sua solidão na relação que mantém com o livro, características de certa forma refratadas na sua identidade visual de leitor, como sinalizo na abertura desta subseção,

traduzidas na necessidade da entrega à leitura que o bom leitor precisa atender, explicitada quando a leitora-agente discorre acerca das variáveis comportamentais que interferem no seu bom desempenho leitor, salientando a necessidade de o Eu-leitor estar imerso na leitura, a fim de poder realizá-la a contento.

A esse respeito, a preferência de Sophia pelo suporte impresso da leitura, questionamento pertinente ao item 11 (BLOCO 2, seção 2.3) do roteiro da ES com a finalidade de investigar se os recursos tecnológicos que caracterizam os hipertextos (SANTAELLA, 2004) consistiriam em variáveis condicionantes da conformação do FracId de bom leitor, marca, a meu ver, outro aspecto da sua corporeidade, desta vez, na interação que caracteriza o ato comunicativo de ler: [26] “Olha, eu prefiro o impresso, sabe, porque **tá aqui na sua mão**, você, qualquer coisa, **você volta lá.**” (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Entendo que a aproximação de base axiológica entre as refrações identitárias de leitor, por parte de Sophia e de Santaella (2004), reflete-se, por um lado, nas ideias de esse leitor estar a sós com o livro, em estado contemplativo e de, ao mesmo tempo, ser agentivo, pois a sua leitura, conforme os processos de compreensão textual realizados, é empreendida pelo movimento pendular de ir e vir ao suporte impresso do texto. Justifico-me a partir do prisma morfossintático da análise linguística (AZEREDO, 2021) do enunciado no referido excerto, por meio da ideia de complementaridade referencial, sinalizada pela coesão dêitica impressa pela utilização das expressões linguísticas “aqui” (mãos) e “lá” (livro).

Da mesma forma, tal fenômeno valorativo se observa na caracterização do subsistema ecológico (VASCONCELLOS, 2006) em que, segundo a colaboradora, a leitura deve ser realizada, isto é, um ambiente tranquilo, silencioso e aconchegante, para que o leitor consiga estar atento e, assim, usufruir da sua leitura, um dado que, ao integrar processos sociocognitivos e afetivos na conformação desse FracId, desvela aspectos ecocognitivos (DUQUE, 2018) do processamento leitor, como explícito ao longo da análise do seu Ecosistema 2.

Outro registro dialógico que observo, refere-se à ideia da leitura célere realizada pelo leitor competente, traço atribuído por Sophia, que alude ao postulado pelas neurociências cognitivas (MORA, 2020), ao comprovarem, nessa dimensão biofisiológica de análise, que a progressão no ritmo de leitura integra uma das habilidades que o bom leitor deve possuir (cf. seção 5.2).

Quanto ao papel da LM e da LE na conformação identitária do bom leitor, conforme representado na composição estrutural-relacional referente ao seu Ecosistema 3 (cf. subseção 7.3.1, Fig. 30), Sophia declara: [27] “[...] a língua materna é mais fácil porque você conhece, assim, totalmente a língua. Agora, [...] na língua estrangeira sempre vai ter aquela palavra que

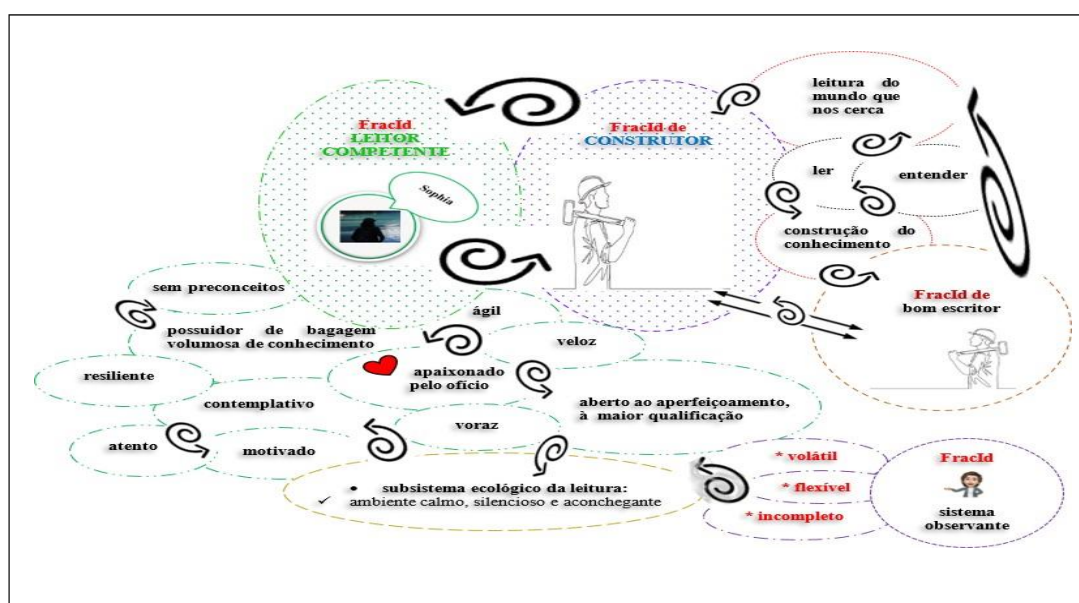
vai te bloquear, que você vai ter que ir atrás pra saber que significa aquilo, né?” (SOPHIA, ES, 14/09/21).

Noto que ela não reconhece, entre os respectivos aprendizados linguísticos, qualquer sinal de interferência na ocorrência de uma possível causalidade recursiva no âmbito da qualificação da leitura, uma questão que eu lhe havia proposto. Nesse contexto enunciativo, interpreto a CLC (ALMEIDA FILHO, 2017) em LM e em LE, sob a ótica complexa, como um atrator possivelmente atuante sobre o FracId de bom leitor, de maneira não somente cíclica como também caótica, a depender do nível de conhecimento aprendido e desenvolvido pelo leitor-agente.

No primeiro caso, o conhecimento léxico-gramatical e cultural de cada idioma, elemento constitutivo do SAC da CLC, contribui para a manutenção do fluxo contínuo de leitura; por outro lado, em condições caóticas, isto é, quando há lacunas nesse repertório, o comportamento da CLeFrac tende a perturbar-se a ponto de fazer com que o leitor-agente salte fragmentos não compreendidos do texto ou, ainda, que interrompa sua agência leitora (LOURENÇO, 2018).

Finalmente, apresento, a seguir, a representação da emergência da Palavra-Metáfora ecológica de leitor competente suscitada por Sophia, com a finalidade de sintetizar todo o processo da sua fractalização sgnica, expressão simbólica da língua(gem) correspondente a aspectos axiológicos da fractalização do seu respectivo FracId de bom leitor,

Figura 32 - Aspectos fractalizados emergentes da identidade de leitor competente de Sophia



Fonte: a autora

Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do construtor: <https://www.canstockphoto.com.br/construtor-cont%C3%AAdnuo-linha-carpinteiro-54598884.html>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Conforme represento nas configurações estrutural-relacionais dos três Ecosistemas Idiográficos de Sophia, as setas em espiral simbolizam a recursividade causal que caracteriza a dinamicidade das inter-relações entre os distintos FracIds que contribuem para a conformação do seu FracId de leitor competente, identificados ao longo deste PA, e cujos aspectos identitários compõem o cenário ecológico em que se dá a conhecer a emergência da sua Palavra-Metáfora bom leitor//construtor (excerto [25]).

As duas setas em paralelo, sobrepostas pela seta de formato espiralado, à direita da imagem, denotam a concomitância entre a associação direta, linear, do seu FracId de bom leitor com a sua representação metafórica e a natureza complexa da sua emergência no âmbito da ecologia da leitora-agente, marcada, igualmente, pela não linearidade fenomênica, desvelada no contexto de pesquisa.

Nessa associação, interpreto, a partir do narrado por Sophia, os movimentos sentipensados que delineiam aspectos ecológicos desse fenômeno, tratando de elucidar a causalidade recursiva entre o bom leitor e o construtor, no movimento da fractalização sgnica da Palavra-Metáfora por ela enunciada. Os balões hachurados nas cores verde e azul sinalizam, cada qual, os FracIds em maior evidência neste momento do PA.

Incluo todas essas informações em distintos círculos coloridos e pontilhados, na parte superior à direita da ilustração, para espelhar a maleabilidade das fronteiras desses SACs e dos seus teores axiológicos fractalizados, incluídos os três marcados com asterisco (*), mais abaixo, na cor vermelha, que designam as variáveis inferidas por mim, isto é, os aspectos identitários relativos tanto às condições sentipensadas de produção do relato da leitora-agente quanto às da sua recepção, correspondentes às minhas circunstâncias ecológicas, na condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), no momento em que descrevo, sentipenso, analiso e discuto esses dados e que os coloco, igualmente, em relação Dialógica com os demais FracIds, ação que simbolizo por intermédio da seta sombreada em espiral, contígua aos respectivos três atributos.

Dessa forma, refrato o aspecto axiológico da volatilidade do FracId de leitor-agente de Sophia à medida que ele percorre, avançando e retrocedendo, a escala de distanciamento↔aproximação entre o seu correspondente *self* transitório e o autoconceito

(MERCER, 2011b) da colaboradora referente ao *ser bom leitor*, sem que esse movimento oscilante de ir-e-vir, como anteriormente afirmo, faça-o perder, de forma definitiva, seu *status* identitário de leitor competente, atribuído pela colaboradora.

Ao retomar, reflexivamente, o “inadmissível paradoxo” (pg. 271) já mencionado neste PA, considero que a sua natureza volátil torna-se possível mediante a maleabilidade permitida pelo seu tratamento como SAC, sob a ótica da AHFC, o que lhe imprime a flexibilidade necessária para dispô-lo sempre em uma atitude potencialmente aberta ao crescimento, uma vez que tal condição depende da agência do Eu-leitor, isto é, da sua ação reflexiva e conscientemente motivada e, por isso, intencional, no sentido de alcançar níveis mais altos de qualificação valorativa como bom leitor, sendo, por essa razão, sua natureza dinâmica e fluida na imanente incompletude constitutiva desse FracId.

Para representar visualmente as metáforas suscitadas neste 1º movimento do PM, cabe-me, ainda, informar ao meu leitor que opto pelas ilustrações de linha contínua, técnica empregada na intitulada “Arte da linha única” que consiste na captação da essência de um objeto, por meio do estudo minucioso da complexidade que o conforma, esboçado a partir de diversos ângulos, e que teve o pintor espanhol Pablo Picasso (cf. subseção 2.5.3) como um de seus praticantes.

Nesse tipo de composição, dá-se a desconstrução do objeto até os seus elementos mínimos, eliminando-se, inclusive, hachuras, sombras e cores: nesse fazer, o único aspecto importante é a linha contínua pois leva o observador a querer saber onde ela começa e termina, requerendo do artista, entre outros atributos, muita resistência física, concentração e imaginação.²²⁶

Penso que as ilustrações metafóricas assim representadas suscitam uma espécie de redução fenomenológica isto é, uma experiência consciente traduzida por um ato intencional que busca atribuir sentido às relações que mantemos com o mundo e com nós mesmos (BICUDO, 1999). Assim, por meio dessas linhas e curvas (PARTES) que se delineiam ao longo do tempo e do espaço, busco interpretar, no marco da minha bagagem epistêmico-metodológica, aspectos das múltiplas e das distintas imagens do complexo desenho (TODO) que afloram das vivências que todos os seres humanos experenciamos a partir das nossas inúmeras interações, tratando de compreender facetas de sua essência, manifestadas, neste caso, por meio de fractais identitários.

²²⁶ Informações consultadas em: <https://revista.jaguarbrasil.com.br/the-jaguar-03/59565097/72>. Acesso em: 06 março 2022.

Nessa perspectiva, portanto, traçados variados conformam, neste momento do PA, a arquitetura da emergência do FracId de bom leitor a partir da Palavra-Metáfora bom leitor//construtor de Sophia, sugerindo a alusão ao teor axiológico de um elemento intrínseco à sua vida, ao atribuir à sua vinculação com o bem-leitura a multirreferencialidade caracterizada por relações dialógicas com autores//construtores.

Estes, por meio de suas obras//construções, contribuem para o seu crescimento pessoal e intelectual (excerto [5]), fazendo com que seu FracId de bom leitor, construtor resiliente e motivado, espelhe, igualmente, no ato de valoração da leitura, uma obra de vida//sua formação leitora naturalmente sólida e enriquecida ao promover ampliação do conhecimento, do amadurecimento e da reflexão, forjada na articulação dinâmica entre o formalmente aprendido e o informalmente experienciado, vivido.

Toda essa conjuntura configura-se a partir do princípio da causalidade recursiva (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015) entre Mundo e Palavra que, neste momento em que escrevo, segue dialogando comigo quando resgato das minhas memórias



cognitivo-afetivas a voz de Paulo Freire (2008), cujo avatar ²²⁷



disponho à esquerda do texto, ecoando a importância da compreensão crítica do ato de ler.

Entendo que esse postulado, por sua vez, refrata dialogicamente, de certo modo, a ideia de Chartier (1998) acerca da liberdade de deslocamento e de subversão do leitor com relação ao que lê, fruto da tensão entre conhecimentos e práticas que, reinterpretados à luz epistemológica que ilumina este trabalho (cf. Cap. 2), configuram a dimensão dos saberes ecológicos (MORAES, 2021) da leitora-agente, construídos passo a passo em um processo implicado na correspondência metafórica, por exemplo, entre as etapas do fluxo de sua vida (excerto [8]) e as fases de uma construção física, concreta, literal, com a diferença, porém, da sua não finitude.

As bifurcações pelo caminho fazem com que construtores e construções, no paralelismo metafórico complexo que se desvela ecologicamente nesta análise, ressignifiquem-se, influenciados pelas interações entre os múltiplos fractais identitários que os conformam, entre eles, a figura de um mestre de obra//agente seminal em sua função de conduzir uma dada empreitada.

A meu ver, isto é o que realiza o FracId do pai-leitor de Sophia que, de forma mais profunda, marca a constituição identitária leitora da colaboradora, a qual amadurece nas

²²⁷ Fonte da imagem de Paulo Freire:

interações com os distintos subsistemas ecológicos aos que se vincula, delineando, ao longo do tempo e do espaço, o perfil idiográfico do seu *self* transitório de bom leitor, cujos aspectos de sua expressão identitária fractalizada se dão a conhecer fenomenologicamente, de forma sentipensada, para mim, neste momento, ao término deste PA dos dados gerados por Sophia.

Desse modo, na ilustração referente à FIGURA 32, sintetizo, nos balões verdes de margens tracejadas, um total de onze atributos valorativos fractalizados ao longo da *Ecologia da Leitora-Agente* Sophia, responsáveis por caracterizar aspectos de um perfil emergente de um FracId de leitor competente aberto a todo tipo de leitura, mostrando-se resiliente diante das dificuldades que encontra ao processar o texto lido.

Um FracId contemplativo, apaixonado pelo ato de ler, condição que simbolizo por intermédio da presença de um pequeno coração vermelho, e possuidor de uma volumosa bagagem de conhecimento de mundo, desvelando-se, por isso, ser um bom leitor motivado, atento, célere e voraz, mantendo-se aberto ao aperfeiçoamento da sua qualificação como leitor competente.

Complemento a sua caracterização, remetendo-me, igualmente, à tranquilidade, ao silêncio e ao aconchego como elementos atinentes ao subsistema ecológico das práticas leitoras de Sophia, priorizados pelo seu *self* transitório de leitora-agente como necessários para e condicionantes da sua conformação identitária como bom leitor.

Concluída esta subseção, prossigo com a apresentação do PA referente à *Ecologia da Leitora-Agente* Camille, segunda participante voluntária da pesquisa, reposicionando-me no *continuum* estabelecido pelo aninhamento dos SACs correspondentes aos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993).

7.3.2 Coautora



- uma “leitora sentimental”

As informações preliminares contidas na biodata da participante Camille (cf. [subseção 6.4](#)) desvelam um *self* complexo que, naquele momento do PM, vivencia um período de muitas descobertas. Suas condições iniciais sinalizam interações entre seus FracIds de mulher jovem (19 anos), de ex-estudante recém egressa do Ensino Médio (Educação Básica/EB), de aprendiz das línguas japonesa e espanhola e de docente em formação no Curso de Letras Espanhol

(Licenciatura), sua primeira graduação, conformando um FracId de uma participante de pesquisa motivada a deslindar um pouco mais de si quanto à sua identidade de leitor competente.

Entre as inter-relações do seu Ecossistema 1 que caracterizam a conformação do seu *self* transitório de colaboradora de pesquisa ao narrar o contexto da sua escolha pela formação de docente de línguas destacam-se, em especial, as configuradas por três FracIds: (a) o seu FracId de filha, nascida em [28] “uma **família de professores** ((expressão alegre)) porque eu acho que já **/tava no sangue**, não tem como, meio, fugir, então ((risos)).” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso), totalizando, além de sua mãe, mais seis tias e um tio atuantes em áreas distintas do Magistério; (b) o seu FracId de irmã de uma jovem estudante de Letras Francês, que a incentivou a estudar a língua espanhola no Centro Interescolar de Línguas (CIL), instituição pertencente à rede pública da cidade onde residem, e com quem teve o primeiro contato com o universo acadêmico dessa carreira profissional, e (c) o seu FracId de aprendiz de línguas (estudante do CIL) que, em conversa com uma professora de sua escola, descobre que a Licenciatura em Letras lhe proporcionava a possibilidade de optar por uma dupla habilitação, oferecendo-lhe a oportunidade de estudar, igualmente, a língua japonesa, outra paixão em sua vida, um tema que abordo com mais detalhe um pouco mais adiante, nesta subseção.

Percebo que o [29] “amor pelo espanhol” (CAMILLE, ES, 14/09/21), manifestado por Camille (C), aflora por meio de uma rede de interações sociais ocorridas entre os subsistemas ecológicos familiar, educacional e de entretenimento, estabelecida no período infanto-juvenil da vida da colaboradora, quando ela decide estudar esse idioma no CIL, como aponta os seguintes excertos da sua ES:

PP₇: Mas o que te levou a escolher a língua espanhola no CIL?

[30] **C: Eu escolhi o espanhol porque eu achava bonito como as pessoas falavam.** Eu achava m/.../, eu escutava e eu achava muito lindo, eu falei “não, eu quero falar desse jeito, eu quero aprender” e foi por esse motivo/

PP₈: Mas você escutava onde? Música, filme?

[31] **C:** [...] É, foi o primeiro contato, é sempr/.../, eu acho que pra maioria das pessoas é a música, né, é o que a gente mais tem próximo. Filme, não tanto, agora, a música, sim. Foi pela música e também a **minha irmã** já fazia no CIL inglês e ela comentou: “Ah, por que você não faz uma língua?” E ela foi me apresentando também, **ela me apresentou também o espanhol** [...] Então, eu falei “Ah, **então, eu acho que eu vou escolher o espanhol.** E **minha avó** também na hora falou: “Não, **escolhe o espanhol, espanhol é muito lindo!** [...]” ((risos)). (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Quanto à sua escolha pela carreira de Letras Espanhol, a participante a justifica em função de

[32] [...] **gostar, assim, de ensinar**. Não sei como, mas **é uma coisa que eu sinto, que tem aqui dentro**. E o espanhol, eu acho que **juntou um pouco disso com amor**. Eu tenho uma coisa pra mim que eu sempre repito, que eu acho que a gente já nasce com um propósito. E eu acho que **o propósito da minha vida é ensinar espanhol**. E, assim, eu me sinto **tão realizada** com isso, me sinto **tão feliz** que **nada me abala** ((risos)). (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

À luz dos aportes teóricos que norteiam este estudo, penso que a escolha de Camille por sua formação superior se deve, sobretudo, a um ato de cooperação resolutiva, mediada pela linguagem (GADAMER, 2015) que, nesse caso, encontra-se profundamente marcada por distintos sentipensares (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) que se colocam em relação Dialógica quanto ao futuro acadêmico-profissional da colaboradora, atribuindo à língua-alvo (L-alvo) um teor axiológico manifestamente favorável, o que acaba impulsionando o subsistema motivacional do seu *self* complexo, já ativado tanto por sua ascendência familiar docente (excerto [28]) quanto por sua identificação com o que designa como a beleza da expressão oral do idioma (excerto [30]).

Dessa forma, a significação da sua opção pela profissão docente desvela-se para mim, neste momento do PA, em sua dimensão avaliativa ao expressar o posicionamento social valorativo, delineado pelos enunciados de sua irmã e de sua avó, objetivamente referenciados pela colaboradora em sua narrativa (excerto [31]), sublinhando refrações de sentido que vão ao encontro do percebido em sua realidade intrassubjetiva (VIGOSTKI, 2001), conforme sugere a utilização da expressão dêitica adverbial de lugar “aqui dentro” (excerto [32]) como referencial de si, de seu sentipensar identitário, fortalecendo, naquele momento, o seu autoconceito (cf. [subseção 3.3.2](#)) de docente de E/LE.

Nessa perspectiva, a inserção em seu relato de ambos os enunciados na forma de discurso direto (excerto [31]) sinaliza, a meu ver, a inscrição Dialógica identitária do *nós* no seu Eu-humano (familiares∞Camille) bem como do seu *Eu* em um *nós* (Camille∞familiares), tipificando o princípio da inclusão, apregoado por Morin (2003), na conformação da identidade de docente em formação inicial da colaboradora que, naquele momento, interage comigo no *setting* da pesquisa.

Relembro ao meu leitor que o símbolo do infinito (∞) com o qual simbolizo essa, e outras inter-relações neste capítulo analítico, denota a sua natureza fenomenológico-complexa, por isso, retroativa, recursiva, fluida, dinâmica e sentipensada (MORAES, 2021), cujos

aspectos desvelam-se nos enunciados verboideológicos relativos aos agentes implicados por Camille.

A fluidez do referido fenômeno se dá a conhecer, a meu ver, em uma expressão de temporalidade que denota a sua natureza fenomenológica (ABRAHÃO, 2011) quando a colaboradora recorda como se sentia ao ter optado pelo estudo de E/LE na sua adolescência, à idade dos treze, quatorze anos:

[33] Desde o momento que eu **escolhi** o espanhol no CIL, quando eu **entreie** eu **comecei** a ver aquela língua, gente, foi assim, **foi uma sensação incrível!** Sabe quando você se sente completa?! **Você fala: “Nossa! Aquilo tá me completando!”** **Eu me sentia tão bem, eu amava!** Pra mim era terapia ir pro CIL estudar espanhol. [...] E eu falei: **“Ai, não tem jeito, eu acho que vai ser o espanhol, não tem como eu fugir disso”**. **É uma coisa que eu amo, e me sinto bem.** E eu **quero trabalhar** com uma coisa que **eu consiga passar pra pessoa o que eu tô sentindo** [...] e, também você trazer, assim, praquela pessoa que você está dando aula, é, **contar um pouco da sua história** [...]. ((durante todo o seu turno de fala, ela se mostra muito sorridente, movimentando as mãos em direção a si e arqueando as sobrancelhas várias vezes)). (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

A natureza tridimensional da temporalidade decorre da articulação cronológica entre as dimensões do passado, do presente e do futuro das experiências vividas (ABRAHÃO, 2011; POLKINGHORNE, 1988) do Eu-humano, contemplando, outrossim, a unidualidade que caracteriza a sua expressão identitária. Nesse sentido, portanto, penso ser possível observar nos excertos [32] e [33] como o *self* complexo de Camille articula as respectivas expressões identitárias dos seus *selves* transitórios de (futura) docente de E/LE e de aprendiz de línguas, por meio das vivências que experencia ao longo do tempo, até aquele momento da sua ES.

O FraçId de aprendiz de línguas emerge quando ela inicia os estudos de E/LE no CIL, fortalecendo-se, marcadamente, sob a ação do seu subsistema motivacional que, nesse instante, é fortemente impulsionado, à luz do princípio complexo da causalidade circular, pelos movimentos retroativos e recursivos não somente entre os seus elementos extrínsecos, traduzidos pelos agentes que conformam o subsistema ecológico educacional, como, por exemplo, o ambiente físico da instituição escolar, os seus professores e as aulas ministradas, como também pelos seus agentes intrínsecos, representados pela afeição inicialmente apontada pela colaboradora ao escutar canções nesse idioma (excerto [31]), potencializando-se no encontro de Camille com o percebido, isto é, quando ela constata haver feito a escolha mais acertada.

Todo esse movimento complexo pode ser observado na relevância às dimensões auto-coformativas do seu *FracId* de aprendiz de línguas, refletidas pela intensa relação afetiva (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021) que mantém com a instituição de ensino ao expressar a autopercepção de si como futura professora de E/LE: [34] “ Eu **sempre me vejo no CIL** [...]. O CIL pra mim era o paraíso. **Eu amava aquele lugar. E ainda amo.** Eu passo pela porta e falo: ‘Oi! Ai, que saudade! Quero voltar pra cá!’. ((risos e expressão facial de muita alegria))” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Entendo que essa experiência se doa a conhecer, igualmente, para mim, neste momento do PA, no nível linguístico de análise semântico-morfossintática (AZEREDO, 2021) da linguagem proposicional empregada pela participante: as expressões verbais em pretérito perfeito simples, presentes no excerto [33] (“escolhi”, “entrei” e “comecei”), sinalizam o marco socio-têmporo-espacial, contextualizado no conjunto enunciativo do referido fragmento, dessa emergência identitária do seu Eu-sujeito, que se expande quando associado, semanticamente, ao efeito intensificador de sentido da experiência vivida, suscitado pelo sintagma adjetivo (SAdj) “incrível”, na qualificação do sintagma nominal (SN) “sensação” (excerto [33]).

A expressão verbal de Camille complementa-se com os sinais característicos da sua comunicação não verbal, evidenciando uma expressão de intensa alegria e felicidade que registro em minhas NCds e que reproduzo na transcrição *in verbatim* do referido excerto, acrescida dos respectivos sinais ortográficos de pontuação (pontos de exclamação), no ensejo de expressar a ação dos agentes intrínsecos ao subsistema motivacional do seu Eu-indivíduo, sublinhando, assim, os movimentos recursivos e retroativos que caracterizam a trajetória do *FracId* do seu *self* transitório de aprendiz de línguas até aquele ponto do PM.

Ainda na sequência enunciativa desse mesmo fragmento, observo como se desvela o nível de consciência de Camille na percepção do que lhe é verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011), assinalada pela inserção da própria constatação em um enunciado, produzido em primeira pessoa do singular e diretamente autorreportado, no qual se justapõe um pronome dêitico (AZEREDO, 2021) que sinaliza a ideia de distanciamento espaço-temporal pretérito (“Aquilo”), referente à experiência vivida na sua adolescência, à forma perifrástica *ir+infinitivo*, cujo verbo auxiliar no tempo do presente do indicativo (“vai ser”) sinaliza a projeção futura de uma intencionalidade e/ou da concretização de uma ação que, à época, corresponde ao devir da sua escolha profissional.

Esse posicionamento linguístico-discursivo se confirma, em seguida, na textualização dos dados empíricos, por intermédio da utilização do verbo *querer*, igualmente em presente do

indicativo (“quero trabalhar”), denotando a presentificação de uma intencionalidade sentipensada que perpassa as três dimensões temporais explicitadas.

A meu ver, a configuração da temporalidade fenomenológica se realiza, igualmente, mediante o paralelismo modo temporal das formas verbais *sentir* e *amar* nos respectivos enunciados “Eu **me sentia** tão bem, **eu amava!**” e “É uma coisa que **eu amo**, eu **me sinto** bem” (excerto [33], grifo nosso), referentes às condições psicocognitivas relacionadas com a sua decisão pelo E/LE na sua formação acadêmico-profissional.

Desse modo, ao desvelar a intencionalidade de expor aos seus futuros alunos a impressão digital de sua vida, isto é, a de “contar um pouco da sua história” (excerto [33]), Camille transforma em verdadeiramente significativo o seu (futuro) ofício de ensinar, assim como de continuar aprendendo, marcando, em sua totalidade enunciativa, a conjuntura processual do movimento fenomenológico complexo que delinea a assertividade da emergência do seu FracId de docente de E/LE em formação, o qual se dá a conhecer naquele momento de interação comigo no PM.

A esse respeito, compartilho com o meu leitor o registro, em minhas NCRs, da alegria que senti, naquele mesmo instante do PM de Camille, ao perceber e logo identificar-me com o que acredito ser “aquele brilho nos olhos” de um Eu-humano apaixonado pelo *ser professor de E/LE*, um reflexo que eu ainda mantenho, apesar das refrações contrárias, porque reprimidas por forças alheias à minha vontade, do meu FracId de docente de línguas, o qual, por essa razão, vivencia um momento delicado na carreira (cf. [seção 1.1.1](#)), cujas implicações sentipenso no exato momento em que escrevo este texto.



Prossigo na análise das inter-relações dos FracIds de Camille que conformam o seu Ecosistema 1, questionando-lhe acerca da ocorrência de algum fato marcante na sua vida acadêmica anterior ao ingresso na universidade (item 7 do BLOCO 1, seção 1.1 do roteiro da ES, APÊNDICE A). Meu propósito consiste em desvelar algum episódio pertinente à formação leitora das colaboradoras da pesquisa que possa, de alguma forma, ter afetado a configuração dos seus respectivos FracIds de bom leitor.

Camille, então, discorre acerca de um acontecimento que determina toda a sua trajetória de estudante até aquele ponto e que, indiretamente, percebo repercutir na configuração desse seu FracId à medida que realizo a análise de sua emergência: [35] “Tem um que foi quando **eu perdi o meu medo de falar espanhol**. [...] e eu comecei a chorar, e **uma professora me tirou da sala e foi conversar comigo**.” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso). Nessa conversa, a docente em questão lhe aconselha enfrentar o medo de errar, sentimento que atormentava a estudante, dando-lhe, como testemunho, um aspecto da sua própria história de vida:

[36] ((remetendo à fala da professora)) [...] “e qual o problema de falar errado? Você não nasceu, é, sabendo de tudo. Você vai falar errado, você vai cair, e isso tá normal. Você acha que eu cheguei aqui perfeitinha? [...] Não, eu passei por muita coisa”. **E ela me ajudou muito nisso.** Ela falou: “Olha, eu confio em você! Você vai conseguir superar esse medo”. **Depois desse dia, eu falei, eu comecei a falar em todas as aulas!** ((risos)). (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Sob a perspectiva da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), observo que a emergência e a imediata intervenção do FracId de docente-conselheiro (BORGES; SILVA, 2019) sobre a reação de um FracId de aprendiz de línguas em crise, logo ao iniciar o seu curso de E/LE, em meio à sua configuração marcada por tanta afeição à língua estrangeira, representa, em seu conjunto, um estado de atração caótica em um momento de bifurcação na trajetória evolutiva desse FracId de Camille, pois [37] “**Eu enfrentei o medo que eu mais tinha.** E hoje, hoje eu fico feliz de ter enfrentado **porque se lá atrás eu não tivesse, talvez nem estaria aqui hoje.**” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso), participando de uma pesquisa acadêmica.

Percebo que esse episódio, conjuntamente aos relacionados com as agências de sua irmã e de sua avó, sinaliza a configuração de uma incipiente tessitura social, isto é, do arranjo de uma rede de inter-relações que dão suporte à evolução do FracId de aprendiz de línguas de Camille e cuja complexificação se desvela na cristalização dos dados ao longo deste PA, refletindo-se, por um lado, na estabilização do seu padrão de comportamento ao longo do tempo, em razão da autoconfiança adquirida por ela, e, por outro, causando refrações, inclusive, na conformação dos seus FracIds de leitor-agente e de leitor competente, como notará o meu leitor, quando analiso as interações que delinham a conformação do Ecosistema 2 da colaboradora.

Finalmente, destaco a emergência, no contexto da pesquisa, do FracId de aprendiz de japonês como língua estrangeira (J/LE) de Camille, quem caracteriza a comunhão afetiva com a sua expressão identitária de aprendiz de E/LE da seguinte maneira: [38] “Nossa, era a mesma coisa ((risos)). Eu não sei até hoje como é que eu explico. **As duas coisas** ((referindo-se às línguas espanhola e japonesa)) **tinham o mesmo sentimento.** Eu amava, gente, a aula de japonês ((mantém a expressão de alegria)) [...]” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Ressalto que Camille já estudava E/LE no CIL quando iniciou o curso de J/LE e, ao responder à minha pergunta sobre como essa experiência se deu em sua vida, a colaboradora traz à baila a ação do acaso:

[39] ((com expressão alegre todo o tempo em que fala)) Olha, do japonês foi assim, o meu **encontro** com o japonês foi muito **inesperado**: eu tava mexendo no celular, e eu tava no *youtube*, e vi um **vídeo de dois brasileiros** que moravam lá e tavam fazendo um monte de teste. E eu comecei a ver, comecei, e **começou, assim, a surgir esse interEsse!** Aí foi partindo, foi pras **animações**, aí, depois, foi pra **música** e, **quando eu vi, eu já tava no CIL!** E eu lembro, assim, eu lembro perfeitamente da primeira aula, tanto de espanhol quanto de japonês. E, assim, nossa, **eu me sentia tão, tão bem estudando japonês!!** Tanto que eu quero voltar [...], eu vou ver se consigo [...]²²⁸, né? Porque, ai, **são coisas que me completam de uma maneira que eu não sei entender** ((risos)) (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Com a finalidade de investigar se esses dois FracIds de aprendiz de línguas se influenciavam mutuamente e se essa relação repercutiria, de algum modo, na conformação do seu FracId de docente em formação, refratando-se, conseqüentemente, nas dos seus FracIds de leitor-agente e de bom leitor, indaguei-lhe a respeito do uso de alguma estratégia facilitadora da aprendizagem interlinguística, ao que ela responde, descrevendo um mecanismo para aprender e reter mnemonicamente aspectos léxico-gramaticais em ambos os idiomas:

[40] “Eu gostava de fazer, tipo, uns cartõezinhos...? Eu gostava de escrever o que era e eu fazia assim, que foi até o que um/, eu acho que foi até **o meu professor de japonês que falou**, ele falou assim: “Se você faz outro curso, faz o seguinte: escreve em japonês e depois escreve no idioma abaixo”. Então, **eu tava sempre fazendo em japonês e em espanhol**. Ele falou: “Pra vocês já treinarem as duas línguas juntas.” E **eu peguei esse costume de fazer**. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Com base no princípio de abertura à imprevisibilidade, contemplado pelo operador cognitivo da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), um dos pilares constitutivos da perspectiva transdisciplinar (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994), noto o efeito bifurcador causado pelo acontecimento relatado (excerto [40]) na vida de Camille, porquanto a vivência de um momento casual de lazer faz-lhe aflorar, de forma inesperada, a resolução por um novo trajeto de aprendizagem de LE.

A meu ver, tal fenômeno desvela as ações do seu subsistema motivacional, na tensão retroativa que lhe é imanente, entre as suas expressões extrínseca e intrínseca (RYAN; DECI, 2000), no movimento contínuo que se articula, respectivamente, a partir do subsistema ecológico do entretenimento (vídeos, animações e música) sobre o da educação linguística (curso de J/LE no CIL), criando entre ambos uma inter-relação dinâmica, permeada por um

²²⁸ A colaboradora faz referência ao curso de idiomas oferecido pela instituição universitária onde estuda.

sentimento comum, autocompartilhado por Camille a partir da sua relação afetiva com a língua espanhola.

Dessa forma, os estímulos externos provenientes do subsistema ecológico do entretenimento despertam na colaboradora a vontade de estudar o idioma (estímulo atitudinal interno), levando-a a agir no sentido de concretizá-lo, isto é, de matricular-se na escola de línguas. Seu SAC motivacional, portanto, sensível ao *feedback* do “amor pelo espanhol” (excerto [29]) nutrido pela colaboradora, reconfigura sua natureza anterior diante desse mesmo sentimento de encantamento que, nesse momento da vida acadêmica da estudante, expande-se, sendo igualmente vivenciado por ela com o SAC de aprendizagem do J/LE.

Entendo, assim, que ambas as línguas refletem um *status* de complementaridade na conformação do seu *self* transitório de aprendiz de línguas, refratando-se em dois FracIds cujo teor axiológico em comum sugere ser uma inter-relação indissociável na emergência do FracId de docente em formação da colaboradora de pesquisa que, naquele momento do PM, conversa comigo. O sentipensar de Camille a respeito da sua relação afetivo-identitária com os dois idiomas em questão corrobora, ademais, o sentimento de assertividade que, a meu ver, ela deixa transparecer ao relatar as suas motivações na escolha pela carreira profissional.

Sob a ótica da AHFC, portanto, a sequência das narrativas nesses três últimos excertos desvela-me essa nova faceta na rede de interações que conformam as condições iniciais da emergência do seu FracId de docente em formação, qual seja, a emergência iterativa do seu FracId de aprendiz da J/LE, a partir da bifurcação gerada por uma ação fortuita, causadora do denominado *efeito borboleta* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) (cf. [subseção 2.3.1](#)), na vida acadêmica da colaboradora, à medida que suscita, de forma inusitada, uma nova expressão da sua conformação identitária fractalizada de aprendiz de línguas.

Finalmente, cabe salientar que, em ambos os casos de emergência dos seus dois FracIds, sobressaem as ações dos FracIds dos professores formadores de Camille que, por meio de distintas interações, dentro das especificidades têmporo-espaciais inerentes aos seus respectivos subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) educacionais, contribuem para a emergência do seu FracId de docente em formação inicial.

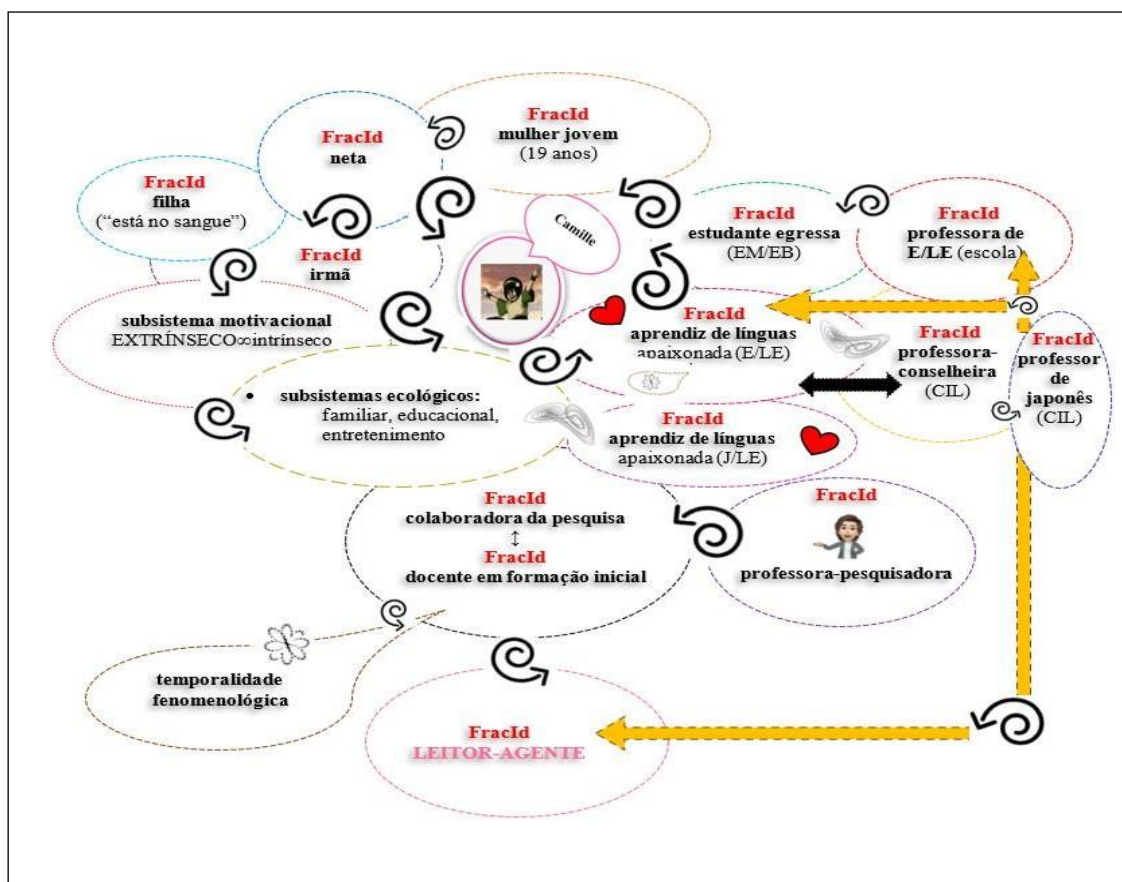
Por um lado, percebo as influências exercidas por suas professoras de E/LE, de quem a estudante obtém a força para enfrentar seus medos pessoais e a informação acerca da oportunidade da dupla habilitação em Letras Espanhol, o que, igualmente, anima-a a optar pelo idioma na sua graduação, haja vista a possibilidade concreta de seguir com os estudos do J/LE posteriormente; por outro, a intervenção do seu professor de J/LE que, ao ensinar-lhe maneiras de otimizar a aprendizagem de línguas distintas, fortalece o vínculo cognitivo-afetivo que

conecta esses dois FracIds de aprendiz de línguas, o qual ressurgirá, como constatará o meu leitor, mais adiante neste PA, quando apresento a análise da ecologia que delinea a emergência da Palavra-Metáfora ecológica de Camille, referente ao *ser leitor competente*.

Assim, estabelece-se uma rede complexa de inter-relações que direta e indiretamente, apoiam a emergência do FracId de docente em formação inicial da participante, fazendo-me perceber seu marcado grau de identificação com essa profissão, um dado que ao ser cristalizado com os já analisados até este momento do PA do seu Ecosistema 1, aponta-me o aflorar de um FracId sensível, atento e irremediavelmente apaixonado por esse processo que apenas se inicia, alinhando a multirreferencialidade, a multidimensionalidade e a indissociabilidade entre o seu Eu-indivíduo e o seu Eu-sujeito na fractalização das conformações identitárias do seu *self* complexo, condição que igualmente permeia as emergências dos seus FracIds de leitor-agente e de bom leitor, como explícito no *continuum* analítico dos seus outros dois Ecosistemas Idiossincráticos.

Diante do exposto, apresento, a seguir, na FIGURA 33, a minha interpretação das interações identificadas e analisadas que caracterizam as condições iniciais do FracId de docente em formação de Camille explicitadas no PA do seu Ecosistema 1.

Figura 33 - Ecosistema 1: condições iniciais da emergência do fractal identitário de docente em formação inicial de Camille



Fonte: a autora

Fonte da imagem do avatar de Camille: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID(&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Nessa representação, portanto, identifico ao menos sete FracIds de Camille que se doam a conhecer na configuração do seu FracId de docente em formação inicial, objetificado pelo FracId de colaboradora de pesquisa no início da geração dos seus dados empíricos. São eles: os FracIds de mulher jovem, de filha, de irmã e de neta, de aprendiz de E/LE, de aprendiz de J/LE e de estudante egressa do EM/EB.

Quanto ao seu subsistema motivacional, percebo que a sua natureza extrínseca se desvela mais expandida sobre a sua faceta intrínseca, em função dos estímulos advindos dos respectivos subsistemas ecológicos familiar, educacional e de entretenimento, analisados ao longo do PA. A tensão dinâmica provocada pelas duas origens de suas ações, característica

fenomenológico-complexa referentes à causalidade circular, encontra-se sugerida pela composição visual formada pela alternância do tamanho das letras de cada signo verbal conjuntamente ao emprego do símbolo do infinito (∞).

Ademais, observo o limite do caos tanto na sinalização da imprevisibilidade que marca a emergência iterativa do seu FracId de aprendiz de J/LE quanto na relação entre os FracIds da sua professora de E/LE no CIL e o FracId de aprendiz de E/LE de Camille, representado pelo símbolo do *efeito borboleta*, atributo da natureza complexa desses fractais.

A seta preenchida na cor preta denota o aspecto linear que marca o efeito de diretividade desse segundo fenômeno pretérito sobre o FracId de aprendiz de E/LE da colaboradora; já a composição das setas na cor laranja, marcadas com as de forma espiralada, designa, respectivamente, as ações de duas professoras de E/LE sobre esse mesmo FracId: enquanto a primeira influencia, de forma decisiva, a escolha pelo curso de Letras Espanhol, ao informá-lo sobre a possibilidade da realização de uma segunda licenciatura, a outra docente repercute o referido efeito sobre os FracIds de docente em formação inicial e de colaboradora de pesquisa (excerto [37]), fenômeno percebido por mim naquele instante da geração dos dados no PM.

O pontilhado nos seus respectivos desenhos remete ao atributo de abertura dos SACs inter-relacionados, na referência à natureza peculiar das suas coordenadas históricas, isto é, de tempo e de espaço, contextualizados nos seus distintos momentos vividos e, naquele instante do PM, sentipensados e experienciados pela colaboradora. Todo esse processo encontra-se permeado pelas setas sugestivas do movimento espiralado que, em seu conjunto, sinalizam as mútuas influências que se configuram na emergência do TODO das condições iniciais caracterizadas na FIGURA 33 e que se doam a conhecer no contexto da pesquisa.

Assim, saliento a relevância que o aspecto fenomenológico da temporalidade, designado nos dois balões pontilhados em marrom, em diferentes tamanhos, à esquerda e à direita da imagem, possui sobre a emergência dos FracIds de aprendiz de línguas (E/LE e J/LE) e de docente em formação no Ecossistema 1 de Camille que, em função da sua não linearidade, no holomovimento (MORAES; TORRE, 2018) que o caracteriza (simbolizado pela *rosa do infinito*), delinear, igualmente, a emergência do seu FracId de leitor-agente e de bom leitor, ao longo dos PAs dos seus Ecossistemas Idiossincráticos subsequentes, em razão da porosidade e da maleabilidade das suas fronteiras.

Com relação à emergência do FracId de leitor-agente no Ecossistema 2 da colaboradora, noto a sua ocorrência quando inicio a análise da sua responsividade às condições iniciais ilustradas na FIGURA 33: uma vez mais, a ação de agentes familiares mostra-se imprescindível na conformação desse seu SAC:

[41] A leitura fez parte da minha vida muito cedo, uma **pessoa em especial** me incentivou a leitura que foi a **minha avó**. Quando penso na minha infância, lembro da minha avó **falando da importância dos livros e da leitura**, tanto que ela **me ensinou a ler**. **Meus pais** também sempre **apoiaram a leitura**, sempre que podiam compravam livros para mim e minha irmã [...]. (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso)

No resgate de suas memórias, percebo que a agência conjunta dos FracIds de avó-alfabetizadora e de seus pais como fomentadores da prática leitora no subsistema ecológico familiar representa uma força de atração caótica que marca, de forma inaugural, a emergência do FracId leitor em questão, que, por sua vez, segue em sua trajetória evolutiva ao expressar-se mais um agente externo sobre o subsistema complexo motivacional de Camille: [42] “[...] e claro que os **primeiros livros** foram os **gibis** da *Turma da Mônica*²²⁹. **A partir de um gibi comecei a gostar de ler.**” (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso).

No relato da caracterização inicial da sua formação leitora, instiga-me uma hipótese que elabore acerca do *status* axiológico atribuído pela colaboradora à revista brasileira de histórias em quadrinhos (HQ), correspondente à sua equivalência à categoria de livros. Isentando-me de qualquer juízo de valor pejorativo que, à primeira vista, possa ser suscitado com relação a essas duas manifestações literárias, saliento para o meu leitor que as inferências que realizo ocorrem no horizonte hermenêutico do meu movimento de compreensão (GADAMER, 2015) do fenômeno que investigo, empreendido à luz do recorte epistemológico deste estudo, constituindo-se, por isso, em exercício do fazer criativo do pesquisador (BARDIN, 1977), de natureza Dialógica, cuja tensão dinâmica envolve racionalidade e imaginação (MARKOVÁ *et al.*, 2007) na busca por aspectos valorativos refratados na conformação do FracId de bom leitor da colaboradora.

Nesse sentido, portanto, penso ser plausível o pressuposto de que, para uma criança que se inicia no mundo das Letras²³⁰, o aprendizado das materialidades que o representam possa traduzir-se, ainda que inconscientemente, como um sentimento condigno ao do começo de uma distinta fase da vida, o que, provavelmente, tenderia à atribuição de uma maior intensidade ao



²²⁹ Publicação brasileira, seriada, criada pelo cartunista Maurício de Sousa e direcionada, sobretudo, ao público infanto-juvenil. Originalmente publicada em 1959, no formato de tirinhas de jornal, cujos personagens principais eram o cachorro Bidu e o seu dono Franjinha, a *Turma da Mônica* hoje apresenta uma identidade iconográfica solidamente formada, abordando diversas temáticas sociais por meio de uma miríade de personagens protagonistas, entre eles, os amigos Mônica e Cebolinha. Para mais informações, consultar: https://pt.wikipedia.org/wiki/Turma_da_M%C3%B4nica#:~:text=Turma%20da%20M%C3%B4nica%20C3%A9%20uma,principais%20eram%20Bidu%20e%20Franjinha. Acesso em: 15 março 2022.

²³⁰ Registro a palavra com letra maiúscula para simbolizar tanto a materialidade linguística em si quanto o conhecimento, nas suas mais diversas naturezas, veiculado pelo registro escrito da língua.

ato de valoração subjetiva da habilidade leitora que, no contexto de Camille, encontra-se marcada pelo despertar do seu gosto pela leitura, em um ambiente familiar propício para tal, constituído, sobretudo, afetuosamente, em torno desse bem, o que já anunciaria, a meu ver, indícios de um posicionamento de não-indiferença com relação a ele.

Por outro lado, a ausência das aspas no registro da palavra *livros*, na escrita de um relato em uma etapa posterior do seu desenvolvimento humano, sugere-me, possivelmente, um aspecto do fenômeno da emocionalização das palavras oriundas das memórias gravadas pelo nosso cérebro emocional (MORA, 2020; WOLF, 2019) já que, em razão da sua natureza neurofisiológica, alimenta-se de processos de retroalimentação, em níveis diversos, a partir de estímulos sensoriais que, neste caso, consistem no próprio roteiro-texto do MLt, previamente elaborado por mim (APÊNDICE B).

A elaboração de um memorial implica a manifestação de suscetibilidades com relação às singularidades do momento em que o participante articula as suas lembranças no próprio ato responsivo às suas condições psíquicas e aos elementos contextuais intervenientes no momento da sua redação (POLKINGHORNE, 1988; SEVERINO, 2007). No caso de Camille, desvelam-se, assim, aspectos do seu sentimento de identidade como leitora na expressão de uma temporalidade que desconhece fronteiras entre o passado e o presente, delineando, mais uma vez, a meu ver, a sua natureza fenomenológica (ABRAHÃO, 2011).

Minha inferência baseia-se, igualmente, no marcado teor valorativo que a colaboradora atribui à leitura de um renomado escritor brasileiro no período de sua adolescência:

[43] **Uma experiência marcante** que tive foi quando **tinha que ler um conto de Machado de Assis** e não estava nem um pouco a fim de ler, mas minha irmã me viu e se sentou no meu lado, disse que só sairia depois que terminasse o conto. Foi **muito marcante** pois **ela me incentivou e não saiu do meu lado**. **Naquele momento eu senti que era capaz de fazer aquilo, eu conseguiria ler um conto de um autor clássico**. (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso)

Integrado no sintagma nominal “um autor **clássico**” (grifo nosso), o SAdj. delimita a ampla parcela de autores compreendida no raio denotativo contemplado pelo substantivo comum ao qual se refere (AZEREDO, 2021), atuando, no contexto sintático do referido enunciado verbal, como referente anafórico do escritor Machado de Assis (1839-1908)²³¹, autor por quem a leitora-agente deixa transparecer seu ato de valoração (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014), possivelmente, em razão não somente da



²³¹ Fonte da imagem do escritor Machado de Assis: <https://novacharges.wordpress.com/2008/10/16/machado-de-assis-uma-poesia-para-carolina/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

reconhecida notoriedade literária desse escritor brasileiro no subsistema ecológico educacional como também de uma provável dificuldade atribuída por Camille aos seus textos, frente à obrigatoriedade (escolar) da sua leitura, pontuada linguisticamente por meio da utilização da construção perifrástica “ter que +infinitivo”.

Realizo essas inferências, respaldada, igualmente, pela minha própria experiência tanto como estudante do EM, quando também “tive que” ler obras clássicas da literatura brasileira e, nesse sentido, compartilho o sentimento de Camille relativo a uma certa desmotivação na realização dessa tarefa (ressignificada, naturalmente, tempos depois!) quanto como professora do EM/EB por quase três décadas, período em que a convivência com os alunos desvela-me a realidade das suas agruras com relação à leitura de textos dessa natureza.



De volta ao excerto em questão, interpreto o ato de valoração da colaboradora em função da reiteração do SN “experiência marcante”, que apresenta seu sentido matizado pelo acréscimo do determinante “muito”, cuja função discursivo-textual sinaliza o traço quantificador (AZEREDO, 2021) que contribui para a valorização da experiência narrada por Camille.

Entendo, portanto, que a associação entre essas construções semântico-morfossintáticas, no sistema de representação da linguagem (HALL, 2013) empregada pela colaboradora, materializa o marcado teor axiológico que creio ser possível atribuir à atuação do FracId de leitor de sua irmã na configuração identitária leitora da participante, afetando (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021) o seu SAC atitudinal, porquanto ela sente ser “**capaz de fazer aquilo**”, isto é, que ela “**conseguiria ler [...] um autor clássico**” (excerto [43], grifo nosso).

Nesse cenário, observo, igualmente, a relevância da dimensão sociodialógica na agência (VAN LIER, 2010) do *self* transitório de leitora-agente de Camille, desvelando a condição da autonomia relativa que caracteriza a natureza complexa do seu Eu-humano (MORIN, 1998, 2003): o processo interacional estabelecido com o FracId de leitor-agente de sua irmã influencia o subsistema complexo motivacional da colaboradora, suscitando-lhe o mesmo sentimento de autoconfiança que outrora impulsionara, em um episódio distinto de sua formação acadêmica, o seu FracId de aprendiz de línguas a vencer o medo de se expressar em público na L-alvo (excertos [35] e [36]).

Dessa forma, o FracId de leitor-agente de Camille reconfigura-se, gradativamente, à medida que uma nova rede multirrelacional funciona como sua base de sustentação: além da participação do FracId de sua avó-alfabetizadora, atuam os FracIds do seus pais-apoiadores da leitura e, neste momento do PA, o FracId de leitor-agente de sua irmã que provoca, a meu ver, de forma caótica, a reconfiguração do FracId de leitor-agente da colaboradora, em função do

efeito atitudinal que lhe provoca, refratando-se em outros aspectos do desenvolvimento da sua formação leitora, como, por exemplo, quanto à aprendizagem de estratégias de leitura (OXFORD, 1990; SONG, 1998; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004):

[44] Eu gosto também de **fazer comparação**, tentar comparar alguma coisa assim com a realidade, que foi um **hábito** que **eu criei com a minha irmã**, ela falou: “lê isso e pensa em alguma coisa que tá acontecendo aqui porque dá pra fazer isso”. Aí, eu falei: “Nossa, **eu comecei a fazer isso e deu certo!**” ((rindo e com as sobrancelhas arqueadas)) [...]. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Penso que a vivificação dessa emoção primordial se ratifica posteriormente, conforme destaque no excerto que se segue, quando lhe questiono acerca da relação entre sentimento e leitura, um aspecto do seu autoconceito como bom leitor (MERCER, 2011b), item constitutivo do roteiro da ES, marcando, discursivamente, a objetificação do segundo “eu”, apontado por Morin (2003), na representação do *continuum* na relação entre aspectos identitários do Eu-indivíduo de Camille refletidos no FracId de leitor-agente à medida que seu Eu-sujeito desvela-se na interação comigo, por meio dos seus FracIds de colaboradora de pesquisa e de professora em formação:

PP₉: Mas você saberia dizer que sentimento é esse?

[45] C: Hum ((olhando para a lateral e apertando ligeiramente os olhos)), não sei, deixa eu pensar aqui (++) ((com os olhos voltado para baixo, quase fechados, e a cabeça levemente inclinada para baixo)). Acho que, que é uma mistura de sentimentos (...) porque no decorrer da história acontecem muitas coisas. E também cada pessoa reage de uma maneira, né? Agora, **falando da minha pessoa, eu acho que ia ter muito sentimento** porque **eu sou uma pessoa muito sentimental**. Eu sou **uma pessoa que expressa muito sentimento**, ele fala às vezes muito alto, mais do que às vezes a razão. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

De início, o ato de valoração da leitura realizado por Camille conforma-se, nomeadamente, por meio das suas exo-referências (MORIN, 1998, 2003), nas quais salientam-se as suas relações alteritárias em contexto familiar, evidenciando a ênfase das dimensões hetero-ecoformativas (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021) do seu FracId de leitor-agente e imprimindo, por isso, um caráter ecologizado ao teor axiológico atribuído, até então, a esse bem.

Com o passar do tempo, prossegue Camille,

[46] O meu desenvolvimento com a leitura foi aumentando e quanto mais crescia, percebia os valores que a leitura tinha na minha vida, que são: **imaginar, refletir e desenvolver o pensamento crítico.**[...] No decorrer dos anos, os **hábitos de leitura começaram a fazer parte do meu dia a dia** [...]. (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso)

Em seu relato, percebo a ocorrência de mudanças quanto à predominância da natureza exo-referencial do seu ato de valoração da leitura, refratando aspectos de uma sugestiva apropriação mais madura cujo processo consciente a conduz a fazer planos de leitura do livro *Cem Anos de Solidão*, do escritor colombiano, Gabriel Gracia Márquez, uma aquisição feita em resposta aos contos desse escritor lidos em sala de aula, no início de sua graduação.

Entendo, igualmente, que se esse processo de amadurecimento seguir ininterrupto, poderá levar seu FracId de leitor-agente a níveis mais profundos de complexidade, não somente quanto a um maior quantitativo de atributos como também de uma maior diversidade nas inter-relações que podem vir a estabelecer-se no sentido de desenvolver a capacidade de transcender o patamar em que Camille se coloca como leitora, à época da geração dos dados, condição que deslindo mais adiante nesta subseção.

Prossegue, então, a colaboradora em seu relato:

[47] “[...] **Quando eu penso em leitura**, eu penso muito no sentido de, assim, **fazer uma pessoa ser**, como eu posso dizer? ((olhando para cima)), ser **mais crítico**, ajudar no pensamento crítico. Porque é assim: é, **a gente acha que é só ler mas é mUito mais do que ler, você tem que se aprofundar** porque às vezes ele [o texto, o autor] **tá querendo te dizer alguma coisa que você não tá percebendo**. [...] E eu acho que em tantos outros fatores que **ela ajuda na vida**, acho que na vida em geral. A leitura, ela vai te ajudar melhor/ **até como ser humano**. As pessoas que mais leem, elas vão **adquirindo conhecimento** que/.../, aí, é legal porque as pessoas que leem muito, [...] elas sempre gostam de **compartilhar com as outras pessoas** o que ela aprendeu. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

No excerto em questão, noto a percepção de Camille acerca da gradação crescente dos ganhos que a compreensão do valor da leitura pode aportar ao leitor: a ideia desencadeada pelo seu enunciado “só ler” remete-me à noção da equiparação da leitura ao ato de decodificação das palavras, à unilateralidade do fluxo de informação e ao amplo repertório linguístico que legitima a competência do leitor no âmbito do modelo ascendente de leitura (KLEIMAN, 2011; LEFFA, 1999).

Já a necessidade da utilização, pelo leitor, da sua bagagem de mundo na compreensão do texto lido, característica do modelo descendente de leitura (LEFFA, 1999), parece ser sugerida no enunciado do referido fragmento textual “às vezes ele tá querendo te dizer alguma

coisa que você não tá percebendo”, em que a relação alteritária entre autor/texto e leitor depende da participação ativa deste, culminando, por seu turno, nos modelos (socio)interacionais (ZAINAL, 2003), caracterizados, entre outros elementos, pela presença do pensamento crítico-reflexivo e pela compreensão da leitura como prática sociodiscursiva (LEFFA, 1999; KLEIMAN, 2004), ideias que a leitora-agente explicita em seu relato, respectivamente, como: “fazer uma pessoa [...] **ser mais crítico**”, “você tem que **se aprofundar**” e “**compartilhar** com as outras pessoas” (grifo nosso), sintetizadas, a meu ver, na extensão sonora da vocalização do fonema /u/ na palavra “muito” que Camille realiza em sua ES, conforme simbolizo no excerto [47].

Ademais, a sua narrativa sugere-me o diálogo com a ideia acerca do nível da leitura profunda (WOLF, 2019), o qual, no âmbito das neurociências, consiste em um encontro consigo, com o Outro e com o mundo que os atos de aprofundar-se na leitura e de compartilhar o conhecimento adquirido são capazes de promover, envolvendo, para tanto, uma miríade de processos afetivos e sociocognitivos que impactam a constituição das redes neuronais do cérebro leitor²³², desvelando possibilidades de reconfigurações do *self* transitório de leitor(a)-



agente, e de sua respectiva expressão identitária, que podem reverberar, inclusive, na conformação do seu *self* complexo como um todo, no sentido de “as pessoas” tornar[em]-se “melhor[es] [...] como ser[es] humano[s].”(excerto [47], CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso).

À medida que Dialogo com todas essas vozes (BAKHTIN, 2015) e as refrato nas reflexões que registro neste momento do PA de Camille, percebo que o meu FracId de professora-pesquisadora se afeta, reconfigurando-se, igualmente, ao sentipensar a relevância do *ser cognoscente* quanto aos elementos imbricados no desenvolvimento do processamento bio-fisio-psico-socio-(meta)cognitivo da leitura ao longo da formação acadêmica de todo estudante, seja qual for o seu nível educacional, particularmente, porém, na formação inicial e continuada de professores, pois acredito ser necessário que nós tenhamos cada vez mais oportunidades de ampliarmos o nosso nível de autoconsciência para que, conseqüentemente, logremos expandir os níveis de percepção da complexidade instaurada tanto em nossa formação leitora quanto nas múltiplas conformações de nós mesmos em um fazer pedagógico responsável, porque ético, com os nossos (futuros)alunos.



²³² Fonte da imagem do neurônio leitor: <https://www.redbubble.com/i/kids-t-shirt/Reading-Neuron-by-TheNeuronFamily/35028061.MZ153>. Acesso em: 03 jul. 2022.

De volta ao PA dos dados gerados por Camille, o seu posicionamento diante da leitura desvela, portanto, a posição de não-indiferença (MORENTE, 2006) no ato de valoração desse bem (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014), sinalizando um estado de percepção consciente, isto é, de atenção ao percebido (BICUDO, 2000) quanto à pertinência axiológica dessa modalidade escrita de comunicação em sua vida.

Contudo, intriga-me um certo paradoxo que identifico ao cristalizar esses dados com os obtidos no tocante à hierarquia de afinidades e de relevância para a formação docente relativa as quatro habilidades linguísticas, haja vista Camille situar a leitura na terceira colocação, levantando-me a suspeita de que o seu relato contivesse um embasamento mais teórico do que prático no ato de valoração ali desvelado e que, possivelmente, o prenúncio de maturidade de uma leitora cognoscente, em formação inicial, que eu havia percebido anteriormente pudesse não se confirmar, dúvida que aclaro mais adiante nesta análise e que ressalta a relevância do papel do professor formador em todas as suas dimensões de atuação acadêmico-profissional.



Na interação contínua do PA entre os dois primeiros Ecossistemas Idiossincráticos de Camille, observo um movimento complexo sucessivo de expansão e de retração do seu SAC atitudinal motivacional que desvela, mais marcadamente, a sua natureza intrínseca, sublinhando a ênfase que os efeitos da dimensão auto-hetero-ecoformativa da colaboradora adquirem nesse momento de sentipensar, em especial, a sua formação leitora.

Com relação ao reconhecimento de possíveis desidentificações entre a realização da leitura em LM e em E/LE que pudessem suscitar uma distinção entre os FracIds de leitor competente e não competente, a leitora-agente relata:

[48] Ler um texto na minha língua materna é mais fácil que em outro idioma, mas **não há diferenças entre ser um bom leitor em ambas as línguas**. [...] Lendo um texto em espanhol tenho a **atenção redobrada porque há expressões idiomáticas que não conheço, momentos históricos, entre outros**, mas isso **não me qualifica como uma má leitora**. As **práticas e técnicas que tenho para ler em português, levo para ler em espanhol**. (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso)

Ao cristalizar esses dados com os analisados no PA da coautora Sophia (cf. [subseção 7.3.1](#)), percebo que a noção de desenvolvimento, em maior ou menor grau, da competência linguístico-comunicacional (ALMEIDA FILHO, 2017) nos dois idiomas, constitui-se em elemento que naturalmente influencia a leitura, não alcançando, contudo, a força necessária

para configurar-se, na cosmovisão dessas leitoras-agentes, como característica axiológica de um FracId distinto ao de bom leitor.

Há de se observar, no entanto, que a ideia da não distinção entre “ser um bom leitor em ambas as línguas” associa-se à questão da variabilidade do nível de conhecimento linguístico-cultural do idioma estrangeiro, fator que, segundo Camille, não a “qualifica como uma má leitora”, isto é, independente da influência que essa lacuna possa exercer sobre a sua competência leitora, é possível ser um leitor competente tanto em LM quanto em E/LE, recorrendo, sempre que necessário, ao que identifico como estratégias compensatórias tanto na aprendizagem quanto na leitura de textos em LE (OXFORD, 1990).

Nesse momento do PM, penso ser relevante reportar a observação crítica que Camille realiza quanto à precariedade estrutural do sistema de ensino, experienciado por ela nos tempos de estudante do EM, no tocante a uma situação que afeta não somente a sua formação leitora em LM e em E/LE mas, certamente, a de muitos outros jovens que, alinhados com o pensamento da colaboradora, vivenciam essa mesma situação:

[49] Eu sempre estudei em escola pública. [...] E uma coisa que eu via, assim, que tinha que ter, que tinha que ter essa mudança: a gente tem um professor só pra português. O professor tem que dar literatura, gramática e produção textual e ele não consegue, gente! Eu tinha uma professora que ela () pedia desculpa pra gente, sendo que não era uma culpa dela. Ela tentava [...]. Eu falei: “Essa professora conseguiu fazer o impossível possível” porque ela tentava, ela passava o intervalo dela na sala pra tentar tirar a dúvida da gente, sabe? E falando nisso, o governo não investe [...] e deveria ser investido nessa questão de leitura. Então, não é fácil, já começa por aqui, que ler /.../ esses livros não são fáceis. **Aí o aluno já perde o interesse e não tem nenhum incentivo.** Então, é muito difícil. Agora, imagina, **se em português, a gente já tem essa dificuldade, imagina em outra língua?!** (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

De acordo com a discussão que estabeleço acerca da relevância do ato de valoração no contexto educacional (cf. [subseção 4.5.4](#)), a noção de cidadania ética, exercida no fazer pedagógico, consiste no respeito ao direito de todos a uma formação integral, no sentido da consideração da sua complexidade constitutiva assim como de todas as suas implicações. Em outras palavras, o relato de Camille testemunha quão imprescindível consiste a presença de profissionais bem qualificados em sala de aula, verdadeiramente conscientes da sua responsabilidade social e concretamente engajados e comprometidos na desafiadora tarefa de contribuir positivamente para a mudança de um *status quo* que exclui o cidadão do exercício pleno da sua cidadania.

Essa condição, no âmbito aqui tratado, perpassa a educação linguística de jovens brasileiros que contam com o poder público na oferta e na manutenção de condições que, entre outras ações, promovam oportunidades favoráveis ao seu desenvolvimento intelectual em todos os patamares da esfera educacional. A escassez e, até mesmo, a ausência desses profissionais no referido contexto, tal como desvela o relato da colaboradora, pode levar esses jovens a manterem-se à margem da sua própria configuração identitária, neste caso, como bons leitores, no decurso da sua vida acadêmica, fazendo com que, muito provavelmente, não consigam ampliar seus horizontes de consciência e de percepção dos distintos níveis da sua realidade, incapacitando-se, em grande medida, na promoção de mudanças do *status quo* relativo à sua ecoformação profissional.

Desse modo, à luz da AHFC, noto que dificuldades como as relatadas no excerto [49], apontam, de forma muito clara, as imbricações entre as dimensões envolvidas na lógica ternária da formação integral do ser humano (MORAES, 2021), desvelando como a presença e a ausência de medidas em um nível macro ecológico (sociopolítico-institucional) de tomada de decisão podem afetar, profundamente, os níveis auto-hetero-eco-organizacionais do Eu-humano, isto é, as suas múltiplas configurações identitárias em distintos âmbitos da sua vida e, conseqüentemente, as relações que ele estabelece com o Outro e com o meio em que vive, incluída a sua agência cidadã.

Toda essa breve reflexão, anotada em minhas NCrs, encontra-se, por um lado, permeada de um sentimento de indignação diante de um cenário que, nos primórdios do século XXI, mostra-se, ainda, insatisfatório, especialmente, no que se refere à formação leitora do ser humano e, particularmente, ao seu desenvolvimento como leitor competente, mas, por outro, reafirma-me a certeza de que esse tema deve ser sempre problematizado.



Justifico a relevância dessa conjuntura não somente para que devesse se tome consciência crítico-reflexiva e prático (PEDRO, 2014) do valor do docente profissional na promoção de um mundo mais equânime mas também para que isso reverberasse no desenvolvimento do seu potencial humano, em razão de a valorização da sua qualificação apresentar “homogênea união com a unidade total do ser” (MORENTE, 2006, p. 13), na sua condição de qualidade de ente, de cujas raízes ontológicas é elemento constitutivo, pressuposto que defendo com o autor.

No entanto, ainda é preciso que se empreendam, cada vez mais, ações concretas, nos mais diversos níveis da atividade humana, que viabilizem a aplicabilidade da lógica ternária na integralidade ético-formativa de todo Eu-humano.

De volta ao PA, a explanação de Camille, transcrita no excerto [49], embasa, igualmente, o seu argumento referente às suas (des)motivações ao ler um texto em LM e/ou em E/LE (item 18, BLOCO 2, seção 2.2 do roteiro da ES): enquanto o que a incentiva reside na elaboração de um pensamento crítico a partir do aprendizado que pode ser alcançado com cada leitura realizada, a falta de recursos humanos na composição de uma infraestrutura pedagógica que apoie essa aprendizagem, em ambos os contextos linguísticos, desencoraja a estudante que rebate, assim, a minha pergunta: [50] “Como que eu ia ler um livro se eu não tinha nenhuma professora para me ajudar?” (CAMILLE, ES, 14/09/21).

Seu questionamento me faz refletir, novamente, acerca da noção de autonomia relativa que caracteriza o comportamento auto-organizativo inerente à natureza complexa do ser humano (MORIN, 1998, 2003): na primeira circunstância analisada, Camille relata o apoio recebido de sua irmã, no episódio da leitura de Machado de Assis (excerto [43]); neste segundomomento, a participante reclama a necessidade do suporte docente para o desenvolvimento da sua formação leitora, explicitando a interdependência entre as três dimensões constitutivas da lógica ternária, uma vez que ela se apropria de informações a partir das interações com o Outro (sua irmã, seus professores formadores) e com o mundo (subsistemas ecológicos familiar e educacional) que a rodeia a fim de (re)organizar o seu comportamento, conformando, desse modo, a sua identidade leitora.

Entendo que quanto mais se invista na qualidade dessas inter-relações e quanto mais se promovam práticas sentipensadas (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) a respeito, mais instrumentalizado o *self* transitório de leitor(a) tornar-se-á, contribuindo para elevar, cada vez mais, seu nível de desenvolvimento, segundo interesses e propósitos pré-estabelecidos pelo próprio Eu-humano, levando-o, por conseguinte, a capacitar-se como agente ativo em seu processo de autoconstrução (MERCER, 2011b) pessoal e acadêmico-profissional.

Exponho esse pensamento em razão da constatação da ausência, na educação formal de todos os colaboradores voluntários da pesquisa, de teoria relevante (ALMEIDA FILHO, 2015)²³³ acerca da leitura, seja ela contemplada como produto ou como processo (ALDERSON, 2000), assim como dos inúmeros elementos que nela intervêm, o que dificulta, entre os estudantes, o desenvolvimento da sua autopercepção como leitores e, particularmente, como leitores competentes.

²³³ No sentido da aquisição e da articulação de conhecimentos teóricos resultantes de pesquisa, conformando um saber “teórico[-prático] relevante e central para a reflexão que faz evoluir o professor [...]” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 16).

Essa questão, a meu ver, complexifica-se quando se trata do âmbito da formação profissional inicial ou continuada do docente de línguas, em função das próprias especificidades do ofício de ensinar, que requerem desse professor, além do pleno conhecimento do seu objeto de trabalho e da sua prática pedagógica, as competências necessárias para a sua realização, entre elas, naturalmente, a sua competência leitora, concebida, no âmbito dialógico dos estudos científicos dos fenômenos referentes à língua(gem) sob a ótica complexa, a partir da sua natureza igualmente fractalizada (LOURENÇO, 2018).

É por essa razão que indago as três colaboradoras, em suas ESs, a respeito do seu processo de formação leitora e o seu autoconceito como bom leitor, tópicos sobre os quais Camille sentipensa e replica, caracterizando o patamar (cf. excerto [46]) em que se coloca como leitora, ao qual me refiro anteriormente nesta análise:

[51] C: **Preciso ler mais [...]. E eu mesma fazendo uma crítica a mim mesma, eu não estou dando a importância que ela tem.** Eu tenho que rever esses meus maus modos. [...] Hum, eu penso que o **bom leitor é aquele** que sabe, como que posso dizer? Aquele que **sabe aproveitar a leitura, que sabe ler, que sabe dizer o que a leitura tá querendo dizer**, eu penso muito nisso [...]. ((Camille apoia o queixo sobre a mão direita e direciona os olhos para o lado e depois para cima)). [...] **eu acho que não sou uma boa leitora** [...] mas eu me sinto, se eu pensasse que eu era uma boa leitora..., eu acho que **ia vir um sentimento tipo de (+) felicidade**, de “nOssa, eu consegui isso!”, sabe, **de conquista?!**

PP₁₀: E já te ocorreu essa ideia, essa reflexão sobre como eu estou me formando como bom leitor [...] esse questionamento já te ocorreu de alguma forma?

[52] C: Não, **eu nunca parei assim pra pensar se eu era uma boa leitora**, uma leitora competente. [...] **Nunca pensei nisso.** (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

A referência à lacuna na promoção de práticas reflexivas acerca da sua (auto)formação leitora até aquele momento do PM, expressa no excerto [52], aclara a dúvida que eu havia suscitado anteriormente nesta análise a respeito da minha suspeita quanto a uma provável contradição na cristalização dos dados referentes à hierarquização atribuída à habilidade da leitura e aos sinais de maturidade cognoscitiva de uma leitora em formação inicial, inserida em um contexto de pesquisa sobre aspectos identitários de bom leitor.

Estaria o meu FraId de professora-pesquisadora, na condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), novamente diante da iminência do paradoxo do observador, tal como me ocorreu no PA da participante Sophia? Penso que se, por um lado, a natureza qualitativa de uma pesquisa com seres humanos, que apresenta como ponto de partida seus autorrelatos, contempla, irremediavelmente, esse risco, por outro, a



cristalização dos dados por intermédio da utilização de variados instrumentos de pesquisa, como o da minha OP, por exemplo, viabiliza-me melhores condições de percepção dos distintos níveis de realidade do contexto da investigação que apresento neste estudo.

Conforme explicito na [subseção 6.5.1](#), esse instrumento me permite apreender aspectos da mútua influência entre os cenários caracterizados tanto pelas minhas interações com os colaboradores da pesquisa quanto com o fenômeno que investigo (ANDRÉ, 1995; MERRIAM, 1998), abrindo-me à possibilidade da complementaridade no processo analítico que realizo, ao viabilizar-me cristalizar os dados assim gerados com os oriundos dos demais instrumentos.

Dessa forma, respaldada, igualmente, pelo conjunto dos registros da comunicação não verbal de Camille em minhas NCds (descritas, igualmente, nas transcrições *in verbatim* dos enunciados), afirmo que a análise que empreendo neste momento do seu PA sugere fortemente não se tratar do referido paradoxo mas de reflexões que traduzem o que a colaboradora sentipensa e expressa como verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) e significativo com relação à questão suscitada, fato que, por sua vez, parece apoiar a sua intenção de executar projetos de leitura assim relatados:

[53] Eu tava pensando até por um tempo atrás, principalmente, quando entrei na universidade, né? Eu falei assim: **“Eu acho que eu tenho que começar a ler mais”**. Ler os clássicos, ou também não só ler clássicos, **ter um contato maior com a literatura, coisa que eu não tinha antes [...]** tenho que começar a **incentivar esse hábito de leitura**. Tanto **que eu vou começar, assim, a pensar, nessas férias, vou montar meio que um esquema [...]** do que **que eu vou ler porque eu acho importante a literatura**. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Portanto, diante do exposto e sob o prisma da AHFC, identifico a emergência de um FracId de leitor-agente incomodado com as dificuldades previamente enfrentadas no âmbito educacional da EB e que, naquele momento da geração dos dados, vê-se provocado pelos estímulos advindos da conversa que Camille mantém comigo e das reflexões que a instigo a realizar, haja vista colocar-me, mais uma vez, na posição de agente perturbador (SILVA; BORGES, 2016) do SAC identitário do seu *self* transitório de leitora-agente. O resultado dessa minha tentativa de provocar uma bifurcação na trajetória evolutiva desse FracId consiste na visão autocrítica de Camille, explicitamente assumida no excerto [51] e que repercutirá mais adiante, à medida que avançamos no PM, conforme o meu leitor poderá verificar na leitura deste texto.



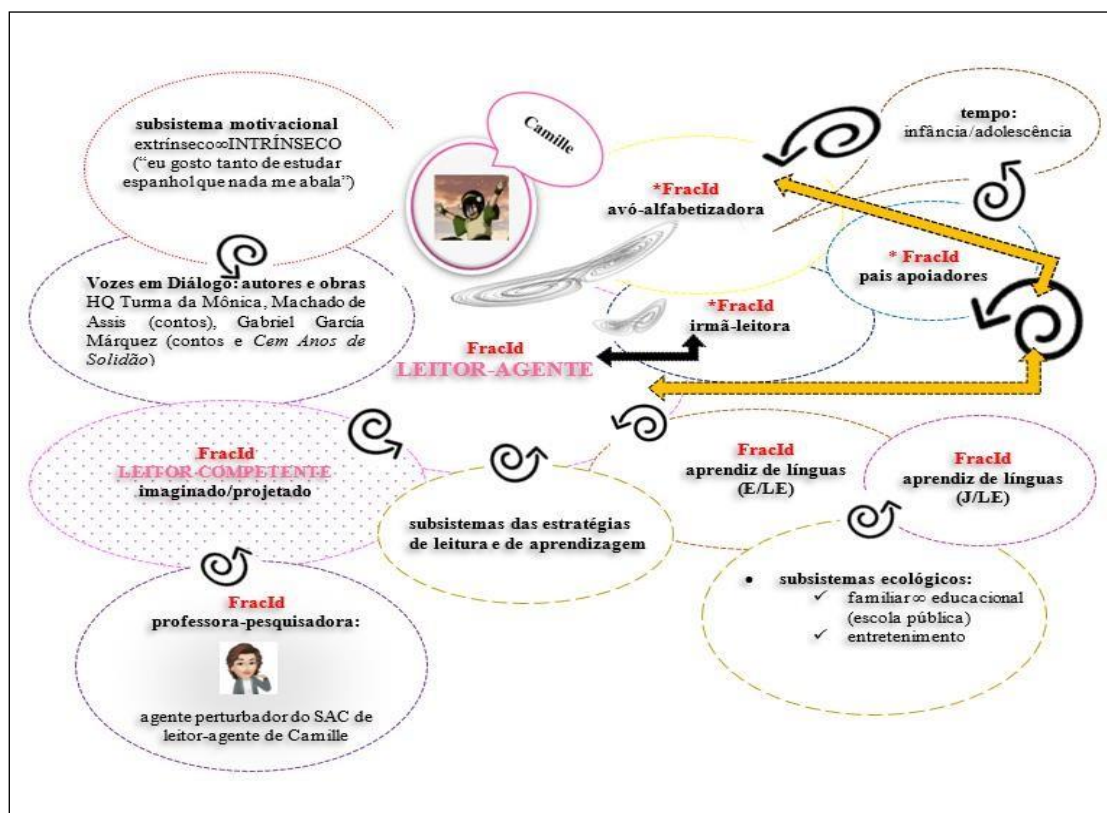
Antes de prosseguir com o PA do Ecossistema 3 de Camille, cabe-me considerar o aspecto imaginativo que delineia a emergência do FracId de bom leitor da colaboradora diante

da incerteza acerca da sua própria existência (excerto [51]), suscitando-me, inicialmente, a ideia de uma projeção identitária de natureza hercúlea, em função do desafio a ser enfrentado e cujo valor axiológico interpreto a partir do enunciado interjectivo – “nossa, eu consegui isso!’, sabe, de conquista?!”(excerto [51], CAMILLE, ES, 14/09/21), sugestivo de uma maior autonomia por parte do seu FracId de leitor-agente.

O que ainda me cabe descobrir consiste em como se estruturará essa “conquista”, cujo triunfo reside, a meu ver, em uma certa sensação de transcendência que sentipenso a partir da inter-relação entre o sentimento de felicidade, expressado pela colaboradora, e a ideia de conquista, sendo esta recuperada de enunciados até o momento analisados e cristalizados na conformação do seu FracId de leitor-agente, tais como “Naquele momento **eu senti que era capaz de fazer aquilo, eu conseguiria ler** um conto de um autor clássico.” (excerto [43], CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso) e “Eu gosto também de fazer comparação [...], que foi um hábito que eu criei com a minha irmã [...]. Aí, eu falei: “Nossa, **eu comecei a fazer isso e deu certo!**” (excerto [44], CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Na representação, a seguir, sintetizo as inter-relações analisadas até este momento do PA de Camille, as quais, a meu ver, subjazem a conformação das condições iniciais que delineiam a emergência do FracId de leitor-agente da colaboradora.

Figura 34 - Ecossistema 2: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor-agente de Camille



Fonte: a autora

Fonte da imagem do avatar de Camille: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Na FIGURA 34, sinalizo, sob a ótica da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), as inter-relações que caracterizam a agência conjunta de três FracIds, marcados com o símbolo do asterisco (*), provenientes do subsistema ecológico familiar de Camille (avó, pais e irmã) e que delineiam a configuração inicial do FracId de leitor-agente da colaboradora, ao proporcionarem-lhe o conhecimento do mundo das Letras e ao encorajarem-na a adentrar-se nele, fenômeno que, por si só, bifurca, a meu ver, a trajetória de desenvolvimento do seu FracId de leitor-agente nos primórdios do seu processo de formação educacional (infância e adolescência), sendo, portanto, a decorrência caótica dessa inter-relação representada, na imagem, pelo ícone indicativo do *efeito borboleta*, em seu tamanho maior.

As influências exercidas pela rede familiar de apoio assim estruturada estão representadas pelas setas na cor laranja e com bordas pontilhadas, cuja abertura para possíveis mudanças na trajetória evolutiva desse FracId matizo, igualmente, por meio da seta espiralada

que as intersecciona, sinalizando a natureza complexa dos fenômenos por elas inter-relacionados.

Essa representação, por sua vez, corresponde aos atributos de retroatividade e de recursividade entre as ações dos FracIds envolvidos, incluídos os próprios FracIds de aprendiz das línguas espanhola e japonesa dos respectivos *selves* transitórios de Camille, que se refratam por meio das vivências acadêmicas experienciadas pela colaboradora, na conformação iterativa do seu FracId de leitor-agente, que se apoia na leitura de textos literários e nas estratégias de aprendizagem e de leitura por ela aprendidas e aplicadas.

A seta preenchida na cor preta simboliza a ação interventiva “marcante” (excerto [43]), em sua dimensão sociodialógica, do FracId de leitor-agente da irmã na constituição identitária leitora de Camille, e seu contorno pontilhado, a abertura para o inesperado, representado, uma vez mais, pelo símbolo do *efeito borboleta* (tamanho menor).

Tal acontecimento, por sua vez, provoca, a meu ver, a reconfiguração do FracId de leitor-agente da colaboradora ao repercutir sobre a ação do seu subsistema motivacional, o qual, por meio da tensão dinâmica entre suas naturezas extrínseca e intrínseca, caracteriza, gradativamente, ao longo do PA, o *ser cognoscente* que se reflete, recursivamente, como atributo do referido FracId, apontando evidências de uma expressão mais amadurecida, porque reflexiva, e mais autoconfiante da sua potencialidade, fenômeno que percebo na análise dos efeitos de sentido que as PARTES, representadas pelas distintas *conquistas* alcançadas pela colaboradora, suscitam no TODO da emergência do seu FracId de leitor-agente.

Com relação à tensão dinâmica entre as duas polaridades vivenciada pelo subsistema motivacional de Camille, represento-a graficamente por meio do registro das palavras *extrínseco* e *intrínseco*, respectivamente, em minúscula e maiúscula. Diferentemente, do que ocorre em seu Ecosistema 1, neste momento da análise, expande-se a ação do SAC motivacional de natureza intrínseca, tanto em razão do foco analítico do Ecosistema 2 quanto do próprio exercício mais profundo de autorreflexão que a colaboradora realiza em seu PM.

Como agentes complexos que igualmente caracterizam a dimensão leitora heteroformativa, sendo, por isso, partícipes das condições iniciais assim interpretadas, encontram-se, tanto as vozes que Dialogam com o FracId de leitor-agente de Camille, nos distintos marcos têmporo-espaciais da sua vida familiar e acadêmica, até então, e que se doam a conhecer ao longo do PM, quanto a mim, como agente perturbador do comportamento do seu SAC identitário, no ensejo de descobrir, por meio da promoção de práticas reflexivas, autorreferências que sinalizem aspectos fractalizados do seu FracId de bom leitor.

Finalmente, como resultado inicial dessa perturbação, observo aspectos prospectivos de um FraId de leitor competente não concretamente manifesto, porque ainda imaginado, projetado mas que, a meu ver, nesse momento do PM, parece perceber-se desafiado diante do exercício metacognitivo de objetivação de si realizado pelo *self* transitório de leitora-agente de Camille.

Prossigo, portanto, no PA do *continuum* constituído pelo aninhamento dos seus três Ecossistemas Idiossincráticos e, na trajetória evolutiva dos SACs em que contemplo a sequência dos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993), direciono a minha atenção para aspectos mais específicos da dimensão autoformativa de Camille, em busca de mais aspectos indicativos do seu autoconceito (MERCER, 2011b) como leitora competente, a fim de cristalizá-los com os já observados até este momento.

Dessa forma, dou continuidade à sua ES, questionando-lhe quanto às suas preferências com relação ao suporte (digital ou impresso) de leitura, em LM e/ou em (E)/LE (cf. item 26, BLOCO 2, seção 2.3 do roteiro da ES), ao que ela, então, objetivamente, afirma preferir o impresso:

PP₁₁: Por quê?

[54] C: ((em tom jocoso e rindo, aponta para uma prateleira repleta de livros atrás dela) **Olha, porque fica bonito aqui na estante, ó, ficou bonito!** ((risos meus e dela)) e também, ai, eu acho que a luz vai doendo, eu... a minha irmã tem o *kindle*²³⁴, que é pra ler, mas, mesmo assim, ai, não é a mesma coisa, [...] eu não sei [...] a claridade, assim, a tecnologia é maravilhosa, a gente não pode reclamar disso de jeito nenhum, só que, às vezes, [...] **tem coisas que é melhor o tradicional, igual o livro. Eu acho melhor ter o livro em mãos**, você pode sublinhar o que você acha importante, cê pode fazer uma anotação. Não que o outro não possa mas, ai, **o livro é o livro**, né?! ((risos)) (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

A colaboradora explicita, ainda, duas razões para tal preferência: a possibilidade de se desconectar do uso intenso da tecnologia em seu cotidiano e, sobretudo, de se refugiar da calamidade mundial vivenciada no período pandêmico causado pela COVID-19.

Quanto ao relato atinente ao excerto em questão, sua justificativa remete-me, concomitantemente, a uma dupla dimensão da Palavra-livro, tomada como signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017): a primeira, refletida no objeto físico em si, como elemento representacional da linguagem (HALLL, 2013) na interação do Eu-humano com o meio, que

²³⁴ Camille se refere ao dispositivo tecnológico da empresa de comércio eletrônico *Amazon*, cujo formato assemelha-se ao de um *tablet* e que está destinado à leitura de livros digitais, os denominados *E-books*.

se espelha nas atividades perceptuais e sociais que conformam aspectos ecocognitivos da mente humana (VAN LIER, 2000), traduzindo-se tanto por meio da sua ação de apontar para a sua prateleira de livros e de enaltecer a “beleza” da respectiva composição visual, “Olha, porque fica bonito aqui na estante, ó, ficou bonito!” (excerto [54]) quanto pela ideia da relação de corporeidade, em seus níveis físico-cognitivo-afetivo (MORAES, 2021), entre livro e leitor, inferida a partir do enunciado “Eu acho melhor ter o livro em mãos”, no referido excerto.

Saliento a segunda dimensão da Palavra-livro no âmbito da ênfase atribuída pelo horizonte social historicamente situado (VOLÓCHINOV, 2017), que, de forma geral, atribui-lhe um teor axiológico sugestivamente valorizado, ainda que, naquele momento da geração dos dados, estivesse relativamente amenizado pelo tom jocoso que se instaura na nossa interação comunicativa no ambiente de pesquisa. Minha assertiva baseia-se na sua relação com a lembrança visual de “prateleiras e estantes de livros” que resgato das inúmeras apresentações que assisti nas mídias sociais, entendidas, em seu sentido comum, como espaços de comunicação interativa em contexto digital, como o *Instagram* e o *Facebook*, por exemplo, durante o período pandêmico.

Penso que a significação da Palavra-livro fractaliza-se para mim neste instante do PA, uma vez que reflito acerca da incontestável dialogicidade que, no universo de *lives*²³⁵ produzidas nesse contexto histórico, caracteriza-a como signo ideológico, refratando, a meu ver, seus sentidos de representação de uma legitimação valorativa por parte dos respectivos interagentes, sinalizando a validação socialmente compartilhada quanto à ideia de lastro de conhecimento sobre o qual se edifica as expressões identitárias dos distintos *selves* transitórios dos Eu-sujeitos partícipes desses encontros.

Contextualizada ecologicamente pelos perfis identitários do público envolvido nesse tipo de acontecimento, a Palavra-livro, converte-se em símbolo temático ideológico, axiologicamente posto em evidência pela ênfase social (VOLÓCHINOV, 2017) que, ao penetrar dialogicamente na consciência individual dos que, como eu, participam, passiva ou ativamente, desses eventos comunicativos, torna-se, igualmente, ênfase individual, fractalizando-se, por sua vez, em uma distinta escala de observação analítica, sendo possivelmente percebida por mim e por Camille na atmosfera, de certa forma espirituosa, do contexto têmporo-espacial do processo investigativo em que este fenômeno acontece.

Ao deter meu olhar analítico sobre o nível linguístico do signo verbal, entendo que toda essa reflexão pode ser igualmente interpretada a partir do enunciado “o livro é o livro” (excerto

²³⁵ Termo que designa as transmissões ao vivo, tanto de áudio quanto de vídeo, realizadas na *Internet*, geralmente, por intermédio das redes sociais.

[54]), haja vista os núcleos do sujeito e do predicado na oração estarem, morfossintaticamente, duplamente referenciados pelo emprego do mesmo termo precedido pelo artigo definido, cuja função discursivo-textual de elemento identificador sugere a intencionalidade do enunciador que, ao empregá-lo anteposto ao substantivo, refere-se a ele como uma entidade já conhecida pelo seu interlocutor (AZEREDO, 2021), resgatando, pois, o seu lugar na memória, tanto cognitiva quanto afetivamente (WOLF, 2019).

Toda essa configuração delinea uma vivência que experencio no contexto da pesquisa e que, por isso, ressignifica-se para mim de maneira fluida, por meio de novas imagens refletidas e refratadas pelo espelho complexo do processo de fractalização sígnica da Palavra- Enunciado, em seu processo dinamicamente complexo de significação (cf. subseção 4.3.3).

Dessa forma, sob a ótica da AHFC, o SAC da Palavra-livro percorre uma trajetória recursiva que, no *continuum* das idas e vindas entre as consciências na dimensão unidual que as caracteriza, fractaliza-se ecocognitivamente em mim, à medida que Camille e eu interagimos ao longo da sua ES, e acredito que, igualmente, neste exato instante, entre mim e o meu leitor, pois, enquanto lê este texto, de alguma maneira, consciente e/ou inconscientemente, responde a todo esse processo que sentipenso dialogicamente conforme vou registrando-o aqui.



Ao prosseguir no PA, cristализo os dados referentes ao excerto [54], provenientes da ES da colaboradora, na retomada das análises dos dados, relativos, respectivamente, aos excertos [42] e [43], oriundos do seu MLt, e noto a sua convergência no que tange à ideia do lastro de conhecimento como teor valorativo subjacente ao signo ideológico da Palavra-livro.

Justifico a minha inferência interpretativa, tendo em vista que, no excerto [42], observo um certo nível de valoração quando Camille designa o termo “livro” na referência a um exemplar do gênero HQ (gibi da “Turma da Mônica”, cuja identidade visual²³⁶ espelho à esquerda, neste texto), enquanto no excerto subsequente, constato a valorização outorgada por ela aos autores de clássicos literários, âmbito em que é possível considerar o livro como meio de circulação em que se materializam suas obras, tornando-as acessíveis ao leitor contextualizado em distintos momentos históricos.



Ao dar continuidade ao PM, indago Camille acerca da existência de semelhanças e de diferenças quanto a ser bom leitor em LM e em E/LE, ao que ela relata perceber a ocorrência de uma relação indireta entre ambas as noções porque

²³⁶ Fonte da imagem da *Turma da Mônica*: <https://www.terra.com.br/amp/story/nos/diversidade-na-turma-da-monica,e40bcffd1a8ec6fa5adefe2f6b347022hdhgjcx9.html>. Acesso em: 8 jul. 2022.

[55] Quando a gente sai da nossa língua materna e vai pra outra, a gente tem que **levar um monte de fatores em conta**: primeiro, **não é a sua língua**, tem expressões idiomáticas, tem “falsos amigos”²³⁷, tem um **monte de coisas que estão entrelaçadas**. Mas eu acho que com a questão do **costume**, do **hábito**, né, **isso vai diminuindo** e você vai meio que **comparando com a sua língua materna**. Mas eu acho que isso é mais uma questão sobre **o processo** [...]. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Em sua narrativa, a colaboradora expressa objetivamente a sua noção processual das conformações identitárias do bom leitor em LM e em E/LE: a princípio, mais amalgamadas, elas sofreriam, no decurso do tempo, um processo gradual de desentificação até que se reconhecessem distintas.

Portanto, à luz da AHF e sob o prisma do operador cognitivo sistêmico-organizacional (MORIN, 1977, 2000, 2009), interpreto que a emergência do FracId de bom leitor em E/LE dar-se-ia no bojo do FracId de bom leitor em LM, replicando-se iterativamente à medida que os respectivos *selves* transitórios deste SAC alcançassem a autonomia relativa caracterizadora dos seus comportamentos complexos auto-organizativos (MORIN, 1998, 2003).

Como sistemas complexos aninhados em interação contínua, ambos os FracIds evoluem, retroalimentando-se por meio do amadurecimento dos conhecimentos linguístico- culturais adquiridos pela estudante nos dois idiomas. Penso que, desse modo, à medida que seus FracIds de aprendiz dessas línguas se desenvolvem, espera-se que afetem o FracId de leitor- agente, uma vez que, sob a ótica complexa, a CLC consiste em subsistema constitutivo da CLEFrac (competência leitora fractalizada) (LOURENÇO, 2018).

Entendo, outrossim, que as atitudes reflexivas conscientes de Camille, isto é, dirigidas intencionalmente pela colaboradora sobre o seu processo leitor, promovem a emergência dos seus respectivos FracIds de bom leitor em LM e em E/LE. Sob a perspectiva do pensamento complexo, admito a possibilidade de essa rede de inter-relações tecida conjuntamente tornar-se uma bacia de atratores intervenientes no comportamento e, conseqüentemente, nas trajetórias evolutivas desses fractais identitários.

Saliento que essa análise consiste em um aprofundamento epistemológico do que o relato de Camille me sugere: nele, observo que ela percebe a existência de uma certa interdependência entre os dois FracIds de bom leitor, porém, talvez sem a compreensão da natureza complexa da qual se origina e se nutre o referido fenômeno, para continuar a sua evolução.

²³⁷ Noção referente aos *falsos cognatos* (heterossemânticos) entre as línguas portuguesa e espanhola.

Assim, a meu ver, a ideia de um contínuo processo de desidentificação entre essas expressões identitárias, suscitada pela colaboradora, consistiria em uma síntese fenomenologicamente mais simplificada, porque ainda prematura e incipiente, porém, verdadeira e significativa, de uma configuração que, à medida que desenvolvo este PA, desvela-se para mim mais profunda e complexa.

Nesse processo, entendo que o amadurecimento do *self* transitório de leitor(a)-agente vivencia transições ecológicas (BRONFEBRENNER, 1979) quanto às mudanças de papel ou de cenário que acontecem ao longo da vida, reflexos dos distintos processos da mútua acomodação entre o Eu-humano e o seu meio, ao longo do seu desenvolvimento.

Desse modo, penso que o próprio fato de Camille ter se voluntariado para participar de uma pesquisa que trata da identidade de bom leitor representa tão somente uma, entre diversas outras transições ecológicas que a colaboradora vem vivenciando, especialmente, ao iniciar a sua formação inicial, em função de efeitos que a bifurcação causada por esse acontecimento provoca em sua vida: [56] “[...] porque **foi um choque** quando você entra, né? Você sai do ensino médio e vai pra uma universidade, você (++) ((pausa acompanhada de um leve recuo do corpo para trás com os olhos arregalados e as mãos espalmadas na frente do tronco)) **assusta, né?!**” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Na perspectiva ecológica em que considero essas transformações, entendo que o seu *self* transitório de professora em formação inicial assume um papel distinto no fazer acadêmico-profissional experienciado naquele momento, o que provoca a manifestação de outro *self* transitório da estudante, o de colaboradora de uma pesquisa acadêmica, fazendo emergir, conseqüentemente, a sua expressão identitária como tal.

Assim, em razão da própria natureza epistêmico-metodológica deste trabalho, percebo que distintos *FracIds* de Camille se manifestam iterativamente a partir da prática(autor)reflexiva que ela exerce, no contexto de pesquisa, ao longo do PM, ao responder às minhas provocações de professora-pesquisadora.

Tal circunstância desvela, no meu entendimento, o que Bronfenbrenner (1979) considera como a recursividade do movimento de mútua acomodação (cf. [subseção 2.2.1](#)), ao manter ou modificar os aspectos contextuais que lhe são pertinentes, como o relatado nos excertos [51] e [53], por exemplo, a respeito da sua autocrítica quanto ao reconhecimento da necessidade de incrementar a sua prática leitora após o seu ingresso no nível superior.

Em suma, com base no pressuposto de que as vivências experienciadas de tais mudanças relacionam-se, como afirma o autor, direta ou indiretamente, com a conformação identitária do ser humano como um todo, defendo que, por essa mesma razão, elas afetam, igualmente, as

correspondentes expressões identitárias que, segundo o princípio complexo da autossimilaridade, originam-se a partir da fractalização do seu *self* complexo.

Desse modo, o *self* complexo de Camille se replica iterativamente em *selves* transitórios, entre eles, os de colaboradora de pesquisa, de docente em formação inicial, de leitor-agente e de bom leitor, cada qual, único e sempre em inter-relação entre si e com o meio.

Diante do exposto e no ensejo de identificar outros sinais da conformação identitária de leitor competente a partir das reflexões sentipensadas da participante, insisto no quesito atinente às semelhanças e às diferenças entre os FracIds de bom leitor nos dois contextos linguísticos em questão e lhe pergunto se ela pensa que a aprendizagem de E/LE pode afetar a qualidade da sua leitura em LM. Ela, então, afirma:

[57] Eu acho que tanto o português, eu acho que pode ajudar o espanhol, porque o primeiro contato literário que eu vou ter vai ser com o português, depois vai ser com outra língua. Então, **você vai carregar aquilo que você já sabe do português pra outra. E ao longo que você vai lendo, é, textos em outros idiomas, você também vai construindo uma bagagem. E você também vai carregar essa bagagem pra outra, pra sua língua materna**, no caso o português. Então, acho que sim, ajuda. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

E quanto ao comportamento do bom leitor nesse canário, Camille acrescenta: [58] “Mesmo sendo idiomas diferentes, **ele consegue fazer uma ligação**. Essa **questão do hábito leitor do bom leitor**, eu acho que **ele consegue transitar entre os dois** [idiomas: LM e E/LE].” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Percebo que a mesma relação de interdependência entre os FracIds de aprendiz de línguas (LM e LE) se estende para a relação inter-identitária entre os respectivos FracIds de bom leitor, uma vez que a colaboradora entende ser possível uma interferência positiva da LM na LE. De certa forma, a percepção de Camille encontra respaldo no pressuposto de Pflieger e Barwis (2018) de que todos os seres humanos, por pertencermos a uma determinada comunidade de fala, possuímos uma identidade linguística, social e cultural e de que, no encontro com um novo contexto linguístico-cultural, tal caráter identitário sofre a influência das implicações desse processo.

Tais influxos, por seu turno, configuram-se, a meu ver, por meio do próprio aspecto acional do verbo *carregar* que, na dimensão linguística de análise da linguagem proposicional do enunciado, remonta, etimologicamente, ao latim vulgar *carricāre*, e este, do termo em

latim *carrus*²³⁸, denotando a ideia de um “movimento rápido”²³⁹, sugerindo, assim, a dinamicidade processual das inter-relações estabelecidas pelos referidos SACs identitários, inferidos a partir da cristalização dos dados referentes ao excerto [57].

Portanto, as viagens por entre as línguas com as que o leitor se vê envolvido acarretam-lhe a criação de uma bagagem não somente linguístico-cultural, isto é, de um conhecimento adquirido nos processos de aprendizagem da própria L-alvo, como os relacionados com a leitura de textos de distintas modalidades, mas também de experiências de vida, uma vez que ele pode vivenciar esses momentos, de forma sentipensada, tanto por meio de inúmeras atividades pedagógicas durante a sua formação acadêmica quanto de vivências em contexto de imersão nos países de origem, por exemplo.

Dessa forma, cada vez que o Eu-aprendiz-leitor entra em contato com um novo idioma, “retornando” em seguida para a sua língua materna, ele o faz, consciente ou inconscientemente, sempre de maneira diferenciada, pois, nesse trajeto, ao perceber-se diante do Outro, irrompe-se a necessidade de negociar suas identidades (NORTON, 2000, 2016; WOODWARD, 2000), a fim de que os FracIds interagentes mantenham-se, na medida do possível, em equilíbrio, mitigando, ou mesmo evitando, situações conflituosas (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009).

Para tanto, todavia, é preciso considerar a dinamicidade e a mutabilidade como atributos imanentes à natureza multifacetada (OLSEN, 2008a, 2008b) do SAC da identidade fractalizada do *self* complexo do Eu-humano, atributos valorativos que, naturalmente, podem reverberar nos fractais identitários correspondentes aos múltiplos *selves* transitórios que conformam aquele SAC.

Já a ideia do trânsito do bom leitor, suscitada no relato do excerto [58], que carrega a sua bagagem em construção, remete-me à noção do inacabamento da trajetória da sua (auto)formação: um percurso que vai emergindo peculiarmente, à medida que esse leitor experencia suas vivências formativas no âmbito da lógica ternária (MORAES, 2021), segundo as especificidades do tempo e do espaço dos subsistemas ecológicos em que e com os quais estabelece suas interações sociais.

²³⁸ De acordo com consulta realizada à Academia Brasileira de Letras. Site: <https://www.academia.org.br/>. Acesso em: 28 de abril 2022.

²³⁹ Informação consultada em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/carregar/#:~:text=Esta%20palavra%20veio%20do%20Latim%20currere%2C%20E2%80%9Ccurrere%20%80%9D>. Acesso em: 28 abril 2022.

O relato de Camille coloca-me em relação dialógica (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016) com célebres versos do poema *XXIX de Proverbios y Cantares*, do poeta andaluz Antonio Machado (1875-1939), os quais, neste momento do PA, sentipenso como imagem metafórica da representação criada pela colaboradora: “Caminhante, são teus passos/o caminho e nada mais;/caminhante, não há caminho/o caminho faz-se ao andar”.²⁴⁰



Inspirada pela abertura tanto ao Diálogo com a arte literária, com a história e com o conhecimento (eco)cognitivo da mente humana quanto ao compartilhamento da experiência interior do Eu-humano, atitudes inerentes à visão transdisciplinar da produção do conhecimento (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994), resgato as vozes de Chartier (1998), de Santaella (2004), de Manguel (2017) e de Moraes (2021) e as recuro, no movimento interpretativo que aqui realizo, ao fazer emergirem percepções distintas das especificidades fenomenológicas (MOITA LOPES, 1994; VASCONCELLOS, 2006) do meu escopo de pesquisa.



Nesse sentido, considero-as ponto de partida dos mundos-horizonte em que, respectivamente, Camille e eu nos movemos, com os significados e os sentidos que constituem as realidades que vivemos (BICUDO, 2011) e com as suas complexas redes de inter-relações e de (res)significações (BICUDO, 2000) que observo, identifico, sentipenso e analiso, doando-se a conhecer ao meu leitor ao longo deste PA.

Por essa razão, percebo o (bom) leitor//caminhante de Camille//Machado, carregando a sua bagagem com os conhecimentos e as experiências sentipensados no trânsito por entre línguas-culturas (DURANTI, 2008) distintas e variadas. Por constituírem-se na dinâmica da caminhada que se constrói em sua agência leitora à medida que ele, igualmente, constitui-se identitariamente como (bom) leitor, ambos, conhecimentos e experiências, transformam-se de alguma forma, continuamente.

Assim, o (bom) leitor//caminhante//peregrino, com o hábito de sempre transitar, torna-se o viajante invocado pela história da leitura, desvelada por Chartier (1998) e Manguel (2017), ao ampliar as possibilidades de rota do seu percurso auto-hetero-ecoformativo (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006), movendo-se, sob a ótica de Santaella (2004), no mundo contemporâneo entre a tradição dos livros impressos e a modernidade das telas digitais,

²⁴⁰ No original: “Caminante son tus huellas/ el camino y nada más/ caminante, no hay camino/ se hace camino al andar” (MACHADO, A. *Campos de Castilla. Proverbios y Cantares n. XXIX*, 1912. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/desejos/textos/caminante/index.html>. Acesso em: 13 abril 2022.

fractalizando-se em facetas identitárias que refletem e refratam aspectos do seu comportamento complexo auto-organizativo, diante dos novos desafios da leitura do mundo e da palavra que esse cenário pós-moderno lhe impõe.

Dessa forma, provoco a reflexão de Camille acerca do seu autoconceito (MERCER, 2011b) como bom leitor e cotejo o resultado dessa ação com a minha observação inicial quanto à existência abstrata de um *FracId* projetado, por ser imaginado (excerto [51]), haja vista a sua insegurança com relação a assumir-se, de fato, como leitora competente. É por essa razão que, naquele momento do PA, comprometi-me com a tentativa de descobrir como se organizaria estruturalmente a “conquista” desse devir identitário, por parte da colaboradora.

Como eu já identificara a sua posição de não-indiferença (MORENTE, 2006) com relação ao bem-leitura (excerto [47]), inicio a última parte da sua ES, questionando-lhe acerca do(s) valor(es) atribuído(s) a essa habilidade na sua vida como um todo. Após um momento em silêncio, Camille responde:

[59] Eu acho que **crescimento**. Acho que **crescer como pessoa** [...], principalmente, por questões de (++) **empatia** [...], **questões humanitárias**. Eu **gosto muito disso**, quando o livro passa isso, passa uma mensagem, passa uma, uma lição [...] **Eu acho que crescimento é a palavra que mais define**. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Ainda que em seu relato a colaboradora se refira a obras literárias (livros), ela confirma considerar, de igual modo, a sua alusão à noção de leitura no sentido mais amplo da palavra. Faço essa observação porque, ao longo do seu PM, ocorreu-me essa inquietação, levando-me a suspeitar que ela pudesse estar tratando somente da leitura literária, diferenciando aspectos com relação ao processo leitor como um todo.



Por isso, indaguei-lhe algumas vezes acerca da pertinência dos seus argumentos com relação a essa questão, entendendo que a referência à literatura, em primeiro plano, consistia em reflexo de um componente sobressalente em sua ecoformação acadêmica que, certamente, refratava-se em sua narrativa, ao longo da sua ES, mas que não invalidava a sua visão com relação à leitura, de uma forma geral.

Diante desse esclarecimento, retomo os dados gerados no excerto em questão e os cristallo com os oriundos do excerto [47], quando Camille se reporta à relação entre leitura e qualidade de *ser humano*, mantendo a linearidade argumentativa no ato de valoração (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014) desse bem.

Desse modo, consolido a minha análise anterior com base não somente na ideia do bom leitor//caminhante que, ao mover-se, cria a sua estrada formativa, apropriando-se criticamente

do que vivencia ao construir a sua bagagem de mundo, como também do leitor que *crece* qualitativamente em sua natureza humana por meio da sua agência leitora e que, nesse processo, solidariza-se com o Outro pela empatia que sente e exerce, uma prática sentipensada que, por esse motivo, pode ser desenvolvida, segundo Wolf (2019), com o exercício da leitura profunda, isto é, da leitura crítico-reflexiva do texto, constatação científica da relevância que o tratamento da constituição identitária do bom leitor durante toda a vida acadêmica dos estudantes deve receber.

Quanto a mudanças ocorridas a respeito do ato de valoração atribuído à leitura no decurso do tempo, a participante declara:

[60] Eu acho que a **maturidade**, né, ela vai ajudando. Quando eu era **criança**, eu pensava uma coisa completamente diferente. Aí chegou a **adolescência**, você começa a construir porque você **começa a perceber**, você começa a **estudar mais, entender** e, quando você chega a **adulto**, você **muda também completamente** [...] **Não é uma coisa fixa.**” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

As reflexões de Camille sublinham a linearidade sequencial das distintas etapas do desenvolvimento humano que, na visão ecológica de Bronfenbrenner (1979), subentendem processos experienciais complexos, marcados pela dinamicidade de movimentos recursivos que reestruturam o Eu-humano e o meio em que se encontra, por intermédio de processos fluidos de mútua acomodação, pois tal fenômeno “Não é uma coisa fixa” (excerto [60]).

É o que, a meu ver, sugere a análise das narrativas de Camille até aquele momento da sua ES: na infância, o seu *debut* no mundo das Letras e a eclosão de um novo FracId, o de leitora de HQs; na adolescência, o enfrentamento com a leitura de clássicos literários e com as dificuldades de uma trajetória leitora formativa nem sempre assistida, circunstâncias delineadoras da emergência do seu FracId de leitora literária e, na juventude, a reflexão, mais amadurecida, de uma professora em formação inicial quanto à relevância do desenvolvimento do seu *self* transitório de leitora-agente, acrescido de uma maior atenção à expressão identitária do fractal iterativo de bom leitor que a sua participação na pesquisa lhe demanda.

Todo esse percurso ecofenomenológico-complexo se realiza por meio de uma rede de inter-relações entre FracIds de familiares e de professores que retroalimentam toda a trajetória evolutiva, delineando, assim, as características da auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) leitora de Camille que se dão a conhecer no PA que neste momento desenvolvo.

Dessa forma, entendo que o traço de maturidade cognoscente, isto é, de exposição dos atos de consciência (BICUDO, 1999) em busca do saber, do conhecer que eu observara anteriormente como atributo do seu FracId de leitor-agente e que, neste momento, estende-se à caracterização do seu FracId de leitor competente, desvela aspectos da fractalização como processo de conformação identitária do *self* complexo do Eu-humano, uma vez que consiste em atributo de presença constante.

Ademais, seu comportamento mostra-se estável nas especificidades das distintas manifestações identitárias cujas emergências identifico nesta análise, a saber: as dos FracIds de colaboradora de pesquisa, de docente em formação inicial, de leitor-agente e de bom leitor.

Diante da dinamicidade do panorama da sua formação leitora, pergunto a Camille se a valoração que ela atribui ao bem-leitura, naquele momento, poderia sofrer um decréscimo, ao que ela replica:

[61] Eu acho que não. Eu acho que pode **agregar** mais coisas porque, igual eu falei, a **faculdade**, ela **faz um boom na sua mente** ((Camille junta as mãos espalmadas, em forma de oração, à altura dos ombros, e as abre, direcionando-as cada qual para um lado)). Você começa a ver um monte de coisas que, às vezes, tava na sua cara e você não percebe ((risos)). E, principalmente, no **curso de Letras**, que você vai ter esse contato mais próximo com a literatura, eu acho que **vai só expandir**. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

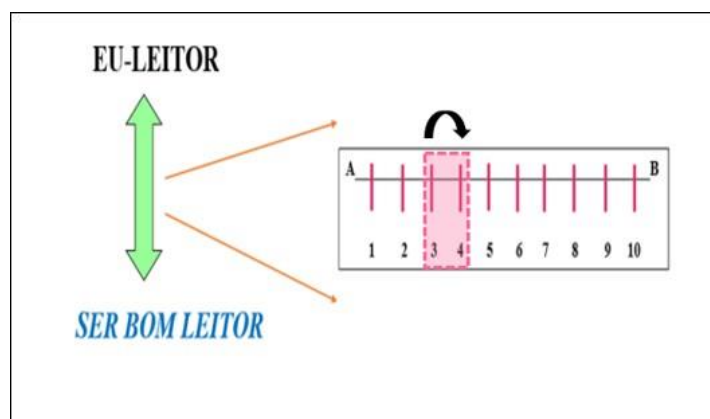
Em seu relato, Camille faz menção ao que eu identificara nesta análise, à luz da AHFC, como bifurcação na evolução do seu *self* complexo (excerto [56]), isto é, ao *boom* mental provocado pelo rito de passagem do EB para o ensino superior, suscitando o comportamento caótico do seu FracId de aprendiz de línguas, predominante até então, ao fazer emergir seu FracId de docente em formação inicial, complexificando o seu processo acadêmico (auto)formativo.

Sua narrativa me remete, uma vez mais, à necessária configuração de um professor-formador complexo, atuando como agente perturbador (BORGES, 2016; SILVA; BORGES, 2016) dos SACs da aprendizagem dos estudantes, uma vez que a colaboradora sugere depositar expectativas de expansão do seu ato de valoração nas vivências que terá ao longo da realização do seu curso universitário, atitude que implica o caráter imprescindível do comprometimento ético-profissional desse professor formador na promoção de oportunidades de aprendizagens que viabilizem transformações profundas nas vidas de seus alunos.

No ensejo da descoberta como propósito primário da pesquisa qualitativa (CELANI, 2004), utilizo-me de mais uma faceta do cristal analítico (ELLINGSON, 2008;.

RICHARDSON; ST.PIERRE, 2005), que me possibilita observar a emergência do que se mostra como verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) para Camille no *setting* de pesquisa (ELLINGSON, 2008), o *slide*, disposto na FIGURA 35, a seguir, com a escala relacional entre os fractais identitários de leitor-agente e de leitor competente, o qual aponta o seguinte resultado:

Figura 35 - Inter-relação entre os fractais identitários de leitor-agente e de leitor competente de Camille



Fonte: a autora

O movimento reflexivo realizado pela participante ao debruçar-se sobre a referida inter-relação desvela-se, no entanto, em um momento imediatamente anterior à apresentação do *slide*, quando lhe indago a respeito da qualificação que ela atribui à sua formação leitora ao longo da sua vida acadêmica até aquele instante (cf. itens 30 e 31, BLOCO 3 do roteiro da ES).

Seu relato, acompanhado de expressões faciais sugestivas de uma intencionalidade que se desvela para mim como uma verdade parcial (ELLINGSON, 2008), porque contextualizada naquele momento do seu PM, transcrevo-o a seguir:

[62] ((com os olhos voltados para cima, levemente apertados)) Ai, eu acho que **tá saindo do baixo pro médio**. Porque **eu falo mesmo, eu confesso**, eu, eu acho que **eu deveria dar uma importância maior**, que eu não dava pra literatura. E hoje eu percebo que **deveria ter dado mais essa importância**. [...] **Eu acho que agora, que eu tô construindo a minha carreira, e também estou me construindo como uma leitora**, eu acho que isso vai começar a aumentar gradativamente. **Não é só na quantidade de livros [...] que eu vou me tornar uma boa leitora. Não é a quantidade, mas a qualidade que você vai ler esses livros.** [...] Acho que **daqui pra frente**, eu posso falar: “Não, agora, eu **estou saindo do médio pro alto**, mas hoje eu falo: “do baixo pro médio.” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Ao cristalizar os dados oriundos do excerto em questão e os do seu posicionamento na relação escalonar entre os níveis 3 e 4, representada no *slide* da FIGURA 35, com os advindos das análises alusivas aos extratos [41], quanto à referência da sua avó à relevância dos livros e da leitura, e [51], na autocrítica de Camille a respeito da pouca importância atribuída à literatura/leitura até aquele momento, observo, sob a ótica da AHFC, que o SAC do seu *self* transitório de leitora-agente parece manter seus respectivos FracIds de leitor-agente e de leitor competente em um padrão estável de comportamento.

Embase minha análise em função do que observo como a sustentação de um raciocínio lógico, espelhado pela continuidade da sua linha de pensamento quanto ao seu ato de valoração da leitura, respondendo de modo a refletir a confluência entre seus estímulos internos, caracterizados pelo sentipensar da colaboradora a respeito de si, e os externos, provenientes dos subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) familiar e educacional com os quais interage e cuja valorização do bem-leitura ela compartilha.

Assim delineado, o cenário de emergência do FracId de bom leitor de Camille sugere-me fortemente a sua caracterização prospectiva, percepção sobre a qual venho construindo o PA, uma vez que a sua concretização dependerá de “uma importância maior” ao exercício dessa habilidade “daqui pra frente” (excerto [62]), traduzida pela qualidade com que Camille a realize, visto que se trata de uma trajetória em construção, com vistas a continuar evoluindo pois [63] “Eu acho que **melhorei muito** comparado com antigamente. Igual eu falei, é um **processo**. Acho que **ainda dá pra melhorar**.” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso).

Ademais, Camille confia ao curso de Letras a possibilidade de encontrar o suporte necessário para seguir avançando tanto no processo de sua autoconstrução como leitora-agente quanto como leitora competente, ratificando, a meu ver, o necessário comprometimento institucional da formação acadêmico-profissional (inicial e continuada) como ato político na promoção de condições favoráveis à emancipação autoral do Eu-humano, no sentido de uma agência mais autônoma, em todas as dimensões constitutivas da lógica ternária, base da sua integralidade formativa (MORAES, 2021).

Na abertura a um porvir de contínuo desenvolvimento, Camille relata que o principal atributo do leitor competente consiste na sua dedicação ao ofício de ler, uma característica que entendo ser marcada, no conjunto dos excertos analisados, por sentimentos díspares mas que se complementam nesse momento da sua autorreflexão:

[64] Um pouco de **arrependimento** por lá atrás não ter dado o valor que a literatura merece. Só que hoje também, um pouco de **determinação** porque num tá perdido. Não é porque lá atrás eu não consegui que agora eu não vou. Então, assim, de **determinação, de conseguir aumentar**, vamos dizer, assim, **essa escala**. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

Sua integração se dá, no meu entendimento, em função do *continuum* estabelecido pelo movimento de *feedback* entre o seu sistema complexo atitudinal e um dos seus agentes integrantes, o subsistema motivacional, frente às distintas configurações iniciais que se delineiam ao longo das vivências experienciadas da colaboradora e cujo recorte contemplo neste PA, por meio da sua descrição estrutural-organizacional e da discussão quanto às inter-relações que configuram as emergências dos seus três Ecosistemas Idiossincráticos.

Assim, no relato sentipensado do excerto [64], o sentimento de arrependimento associado a fatos pretéritos da sua formação acadêmica impulsiona a vontade de seguir adiante que, graças à sua atitude intencional (aspecto metacognitivo de natureza reflexiva), reflexo da decisão em participar de um processo de investigação científica e da sua agência colaborativa no sentido de compartilhar instâncias de sua história de vida comigo naquele momento presente da geração dos dados (excertos [49] e [60]), alia-se à ideia do necessário empenho para alcançar a conquista da felicidade de tornar-se leitora competente no futuro (excertos [51] e [64]).

Contudo, a ideia do *vir a ser* do FracId de bom leitor, que até então desvela-se predominante no PM de Camille, transforma-se imprevisivelmente para mim quando finalizo sua ES, questionando-lhe acerca do reconhecimento de uma possível distinção entre *o ser leitor competente e não competente*:



[65] Hum, ah, eu não consigo ver. **Eu acho que não existe leitor não competente**. Existe aquele que, às vezes, não teve um acesso; às vezes **não teve um apoio**, não teve tantos fatores [...]. A gente sabe a realidade do nosso país, principalmente, falando de educação. É:, às vezes você **não tem um apoio**, até mesmo da família, no sentido, não porque ela não se importa, mas às vezes é porque tem outras prioridades no momento. (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

E, ao ser indagada a respeito do seu autoconceito com relação à essa questão, ela declara:
 [66] “**Eu me vejo como competente em formação**, né?. Acho que todo mundo tem a capacidade de ser competente. Só o que vai determinar isso é o **tempo que você vai se dedicar para isso**.” (CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso), dados que se reiteram em seu MLt, realizado posteriormente à sua ES:

[67] **Me considero uma boa leitora porque estou sempre em busca de me relacionar o máximo possível com o texto [...]. O processo de ser um bom leitor é realizado gradativamente**, quanto mais contato você tem com a leitura, mais práticas vai adquirindo. **Cada leitura que leio hoje, me ajudará a compreender as próximas que lerei amanhã.** (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso)

Atenho-me à ideia decorrente do operador cognitivo para o pensar complexo, relativo à reintegração do sujeito cognoscente no processo do conhecer científico (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015) e realizo a ação de sentipensar-me diante da emergência do limite do caos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005) que vivencio naquele momento do PM de Camille. Percebo que essa vivência demanda dos meus FracIds de professora-pesquisadora e de observadora-participante de pesquisa a sua auto-organização diante do que se dera a conhecer como inusitado para mim, requerendo-lhes o percurso de uma trajetória retroativa analítica, o que realizo, portanto, neste exato instante.

Desse modo, desde a minha perspectiva como sistema observante (VON FOERSTER, 1991), deparo-me com uma bifurcação no PA que desenvolvo, provocado pelo reconhecimento da colaboradora em ser uma leitora competente, ainda que em processo formativo. Diante do SAC de leitor-agente de uma docente em formação que perfaz uma trajetória relativamente estável ao longo de todo esse percurso, meu SAC de professora-pesquisadora reconhece-se perturbado pelo comportamento inesperado do Eu-leitor de Camille, isto é, do seu *self* transitório de leitora-agente, ao final do processo de geração dos dados empíricos em sua ES.



Não obstante, devo salientar para o meu leitor que decido não questionar a participante quanto ao que eu estava observando nesse momento do PM, em virtude de dois fatores: o primeiro refere-se ao MLt, instrumento de pesquisa que ela ainda não havia utilizado e que poderia originar dados distintos aos que estavam sendo gerados em sua ES; o segundo relaciona-se com a própria natureza fenomenológica deste trabalho que, entre outras prerrogativas, atenta-se na experiência primária do fenômeno vivido (RIESSMAN, 1993) pelo Eu-humano no encontro do percebido com o perceber (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011).

Entendo, portanto, que essa configuração epistêmico-metodológica implicaria, da minha parte, uma não intervenção naquele momento em que Camille reflete sobre as proposições apresentadas e expressa o seu pensamento, consistindo em uma tentativa de evitar interferências que pudessem obliterar a necessária espontaneidade desse nível fenomenológico primordial e de, assim, não incorrer em possíveis *bias* (LE COMPTE, 2000). Por essa razão, deleguei-me a posterior tarefa filosófica da “descoberta” (CELANI, 2004, p. 132) científica do

pesquisador aplicado, evocando, se necessário fosse, ressignificações perceptivas, com a finalidade de gerar novos espaços de conhecimento (CELANI, 2004; GALATI, 2017) do fenômeno que investigo ao longo desta análise.

Dessa forma, à luz da abertura à imprevisibilidade que o princípio da ação ecologizada (MORIN, 1977, 2000) e a visão transdisciplinar-complexa comportam (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994) (cf. Cap. 2), em seu constante movimento circular no exercício da hermenêutica amplificadora do(s) sentido(s) em que se fundamenta este estudo (BICUDO, 2011; FEIRE, 2012; GADAMER, 2015; GRONDIN, 2012), debruço-me novamente sobre este texto e, no *continuum* entre os *Níveis 4 e 5 de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993), correspondentes aos da análise e da leitura da experiência (cf. seção 6.9), reflito sobre as razões que possivelmente acarretam a emergência de um *FracId* de bom leitor que se afirmara, até então, como prospectivo, projetado por um *self* transitório de leitora-agente que, naquele momento do PM, reconhece-se em processo de construção.



Penso que justamente por estar atento ao percebido (BICUDO, 2011), no tocante à configuração do seu autoconceito como leitora competente, o *self* transitório de leitora-agente de Camille, em seu processo auto-organizativo, regido pelas naturezas retroativa e recursiva relativas ao operador cognitivo da causalidade circular complexa (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), assume o atributo de *leitor//caminhante* e reconhece-se, igualmente, em trânsito na trilha de sua autoformação como tal. Em outras palavras, o autoconceito de bom leitor expresso pela colaboradora, produto do seu ato intencional reflexivo, em resposta aos meus questionamentos, acaba levando-a a autorregular o conceito de si (excertos [64], [66] e [67]), fazendo-a mudar de posição, naquele momento do PM, quanto à sua assunção preliminar (excerto [51]).

Ao iniciar o PM, seu SAC de docente em formação, provocado pelos estímulos externos advindos dos processos de geração dos dados empíricos, sugere refletir um *self* transitório de leitora-agente ainda incipiente quanto à sua cognoscência sobre saber-se (ou não) leitora competente, pois, até aquele momento, a colaboradora não recorda haver alguma vez refletido acerca dessa questão, o que justifica a minha interpretação envolvendo a ideia de projeção do seu *FracId* de bom leitor.

No decurso da sua ES, percebo que esse fenômeno se doa a conhecer, de fato, como cognoscível, à medida que Camille resgata suas lembranças e percebe as mudanças qualitativas que afetam a sua visão do bem-leitura (excerto [46]), parecendo apropriar-se do tema posto em questionamento no processo investigativo, atitude que segue em um crescendo até o momento em que ela desvela, por meio de uma maturidade expressamente assumida (excerto [60]), a sua

autocrítica quanto ao ato de valoração atribuído a esse bem (excertos [51], [62] e [63]), atitude que, em princípio, me faz refutar a possibilidade de estar diante, uma vez mais, do fenômeno do paradoxo do observador.

Desse modo, percebo que a cristalização dos dados pertinentes, respectivamente, aos relatos dos excertos [56], [57], [58] e [59] sinaliza-me a necessidade de uma ressignificação do ponto de vista analítico, à medida que se reveste, à luz da Complexidade, como força de atração, caracterizando, muito provavelmente, o limite do caos em que se dá a emergência do FracId de leitor competente de Camille para mim, neste momento do seu PA.

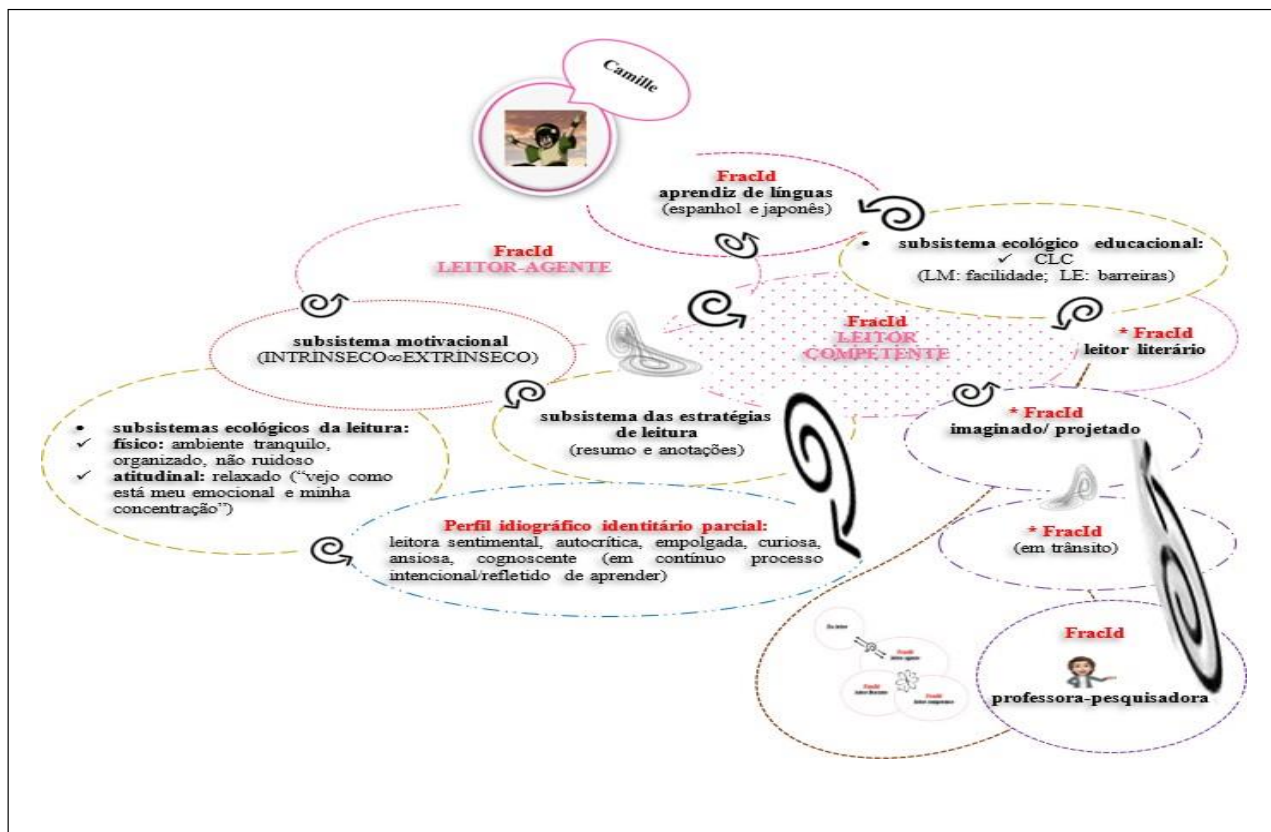
Justifico minha interpretação com base na concomitância das noções do *estar em trânsito* e do *estar em crescimento* no processo de (auto)construção que singulariza essa expressão identitária no mundo-horizonte (BICUDO, 1999) de Camille, elementos que subjazem igualmente, a meu ver, a assertiva do seu autorreconhecimento como leitora competente em dois momentos distintos da geração dos dados, correspondentes à sua ES (excerto [66]) e ao seu MLt (excerto [67]), o que permitiria o registro de novas mudanças de perspectivas percepto-reflexivas da colaboradora, fato que, como explicitado, não se verificara anteriormente.

Finalmente, entendo que esse comportamento do *self* transitório de leitora-agente de Camille sobre o seu FracId iterativo de leitor competente desvela-se no entrelaçamento analítico dos extratos [61], [62], [63], [64] e [65], quando ela assume não reconhecer a existência do FracId de um leitor não competente.

Ao não identificar em si tal expressão identitária, o *self* transitório de leitora-agente da colaboradora realinha a sua expressão identitária fractalizada de bom leitor, fazendo-a emergir ao situá-la em um processo constitutivo sempre em curso que, por isso, dá-se em uma temporalidade fenomenológica, estruturada a partir de elementos intencionalmente relevantes das suas vivências leitoras experienciadas (BICUDO, 2011), as quais, por sua vez, impulsionam recursivamente esse caminhar, uma vez que “Cada leitura que leio hoje, me ajudará a compreender as próximas que lerei amanhã.” (excerto [67], CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso).

Diante do exposto ao longo do PA quanto aos aspectos emergentes das condições iniciais que alinhavam a emergência do FracId de leitor competente de Camille, apresento na FIGURA 36, a seguir, a sua configuração estrutural-relacional, no *continuum* estabelecido com o seu Ecosistema 3.

Figura 36 - Ecossistema 3: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor competente de Camille



Fonte: a autora

Fonte da imagem do avatar de Camille: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espisal-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Na representação referente às condições iniciais que delineiam a emergência dos FracIds de leitor-agente e de bom leitor de Camille, sinalizo, no centro da imagem, a presença do subsistema das estratégias de leitura, cujas implicações, marcadas pelo símbolo do *efeito borboleta*, sinalizam o comportamento caótico do seu FracId de leitor-agente, provocado pelas intervenções do respectivo FracId leitor de sua irmã (excerto [43]), assim como suas reverberações no FracId de bom leitor da própria colaboradora em razão do princípio hologramático (MORIN, 2000b, 2015) que rege a natureza constitutiva desse SAC.

O subsistema ecológico educacional, por sua vez, atém-se à esfera da formação linguística da estudante e das suas influências na conformação do seus FracIds de aprendiz de línguas (excertos [30], [31], [32], [33], [34] e [39]), já analisadas nesta subseção, e que

repercutem, igualmente, na constituição do seu FracId de leitor competente, como o meu leitor verificará mais adiante neste texto.

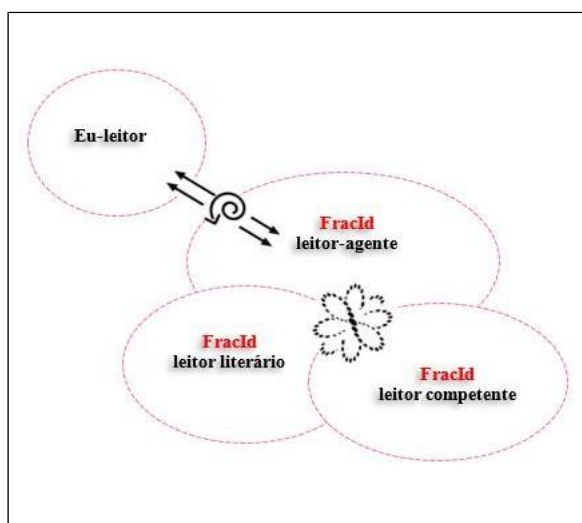
Assinalo, ademais, os aspectos físicos e atitudinais dos subsistemas ecológicos da leitura, descritos pela colaboradora, abaixo, à esquerda, na referida composição, que se caracterizam por sua natureza física e atitudinal. Neles, o Eu-leitor de Camille possui o hábito de buscar ambientes tranquilos e organizados de leitura, estando sempre atenta aos seus estados emocionais propícios ao ato de ler, para o qual necessita, igualmente, estar concentrada.

Outrossim, destaco, com o símbolo do asterisco (*), a emergência do FracId de leitor literário cuja referência foi uma constante ao longo deste PA. Com base no princípio sistêmico-organizacional (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), entendo que tal expressão identitária consiste em PARTE agentiva do TODO do seu FracId de leitor-agente, manifestação complexa do SAC do *self* transitório de leitora-agente da colaboradora. A natureza hologramática deste FracId, responsável pela coerência do seu processo auto-organizativo, possibilita-me identificar a iteração identitária fractalizada de essência valorativa que caracteriza a qualificação de outra de suas expressões, a de bom leitor.

Nesse caso, percebo que o FracId de leitor-agente de Camille se replica, refletida e refratariamente, a partir do seu Eu-leitor nos FracIds de leitor literário e de leitor competente, PARTES constitutivas do seu TODO, que se sobrepõem de forma heterárquica (SOUTO FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) ao longo da geração dos dados empíricos, em um processo marcado pela dinamicidade das suas inter-relações, estabelecidas, por sua vez, pelo holomovimento complexo (MORAES; TORRE, 2018) que realizam.

Simbolizo essa particularidade processual das condições iniciais aqui discutidas na composição da FIGURA 37, a seguir:

Figura 37 - Iteração de fractais identitários: holomovimento complexo



Fonte: a autora

Nessa representação, as ações dos respectivos FracIds implicados no processo descrito anteriormente encontram-se sinalizadas por meio das setas em paralelo, interseccionadas pela seta espiralada. Na interseção entre os três SACs identitários disponho o símbolo da *rosa do infinito*, no sentido de apontar a natureza fenomenológico-complexa do holomovimento (MORAES; TORRE, 2018) que caracteriza a emergência do FracId de bom leitor de Camille.

De volta à configuração estrutural-relacional ilustrada na FIGURA 36, resgato o referido conjunto composicional no balão à direita, abaixo, na imagem, a partir do balão em que acomodo o seu FracId de leitor literário.


Quanto ao comportamento do subsistema motivacional da colaboradora, opto pelo registro em maiúscula das palavras denotativas da sua dupla natureza em razão da relevância que observo, ao longo da análise dos dados empíricos no *continuum* entre os três EcossistemasIdiossincráticos de Camille, e sinalizo a sua inter-relação heterárquica com o apoio do símbolo do infinito (∞).

Mais abaixo na referida Figura, apresento a conformação do perfil idiográfico parcial do Eu-leitor de Camille, o qual, a partir da cristalização dos dados, abarca os atributos valorativos da sentimentalidade que perpassam as histórias lidas, a sua empolgação, a sua curiosidade e a sua ânsia por estar em constante processo de aprendizagem, comportando-se, igualmente, de modo (auto)crítico-reflexivo, o que denota a presença da sua dimensão (auto)cognoscente ora sobre si, ora sobre a sua formação leitora.

Por último, saliento as minhas inferências interpretativas por intermédio da seta espiralada sombreada que interliga os três últimos balões, à direita da imagem. Além da

particularidade processual sofrida pelo FracId de leitor competente da colaboradora, descrita anteriormente, represento a reconfiguração desse FracId conforme percebo a ocorrência da sua emergência no contexto da pesquisa.

Desse modo, o referido FracId desvela-se, inicialmente, de forma mais abstrata, haja vista a sua idealização e a sua projeção por um Eu-leitor que ainda suspeita da sua real existência, para, em seguida, emergir na condição axiológica de um *estar-sendo*, isto é, de um FracId em trânsito por encontrar-se em fase de crescimento (excerto [59]) ou “em formação”, como Camille mesma afirma (excerto [66]).

Diante das análises realizadas do *continuum* orgânico constituído pelos três Ecosistemas Idiossincráticos que delineiam as condições iniciais referentes à ecologia do FracId de leitor competente de Camille, remeto-me, neste momento final do PA no 1º movimento metodológico da pesquisa, à sua Palavra-Metáfora alusiva ao *ser leitor competente*. Em seu MLt, esse signo ideológico (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) configura-se na representação de uma planta com um marcado valor cultural: [68] “Serum bom leitor é igual a um **bambu** [...]” (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso). A representação sígnica indexical (HALL, 2013) da Palavra-Metáfora suscitada é designada, na língua japonesa, pelo termo *Take*, composto,  respectivamente, pelos ideogramas *Ta* (Alto) e *Ke* (Árvore), os quais, em Kanji, sistema de caracteres do referido idioma, apresentam a identidade visual refletida pelo espelho aqui disposto, à esquerda.²⁴¹

Camille, portanto, resgata da tradição cultural oriental, a remissão metafórica a uma planta que, a depender da sua variedade, alcança alturas elevadas e cujo [69] “processo de crescimento demora” (CAMILLE, MLt, 16/10/21), já que suas raízes podem levar um longo período na tessitura da sua estrutura subterrânea, o que lhe permite desenvolver-se de forma plena.²⁴²

Quanto a esse processo de desenvolvimento do bambu, prossegue a colaboradora em sua analogia: [70] “[...] **é preciso ajudar a crescer** para ele não entortar e quebrar. [...] começamos pequenos, temos **dificuldade** para crescer, mas **não desistimos** e ao longo da jornada **vamos crescendo com o apoio** para não ‘quebrar’.” (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifada autora e grifo nosso).

²⁴¹ Informações e imagem extraídas de: <https://www.nippo.com.br/culturatradicional/n075.php>. Acesso em: 23 abril 2022.

²⁴² Informações consultadas em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/bambu-historia-de-um-japao/>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bambu>. Acesso em: 22 abril 2022.

Esse suporte se caracteriza, segundo Camille, por meio das experiências adquiridas nas distintas leituras realizadas, nos ensinamentos advindos do Outro e na determinação como atributo intrínseco ao bom leitor. Assim, delinea-se, sob o prisma da AHFC, a natureza ecológica da formação leitora ao longo do desenvolvimento do Eu-humano (BRONFENBRENNER, 1979), contemplada, neste caso, na interação entre aspectos extrínsecos e intrínsecos ao subsistema motivacional da colaboradora, conforme sinalizo ao longo deste PA, na constituição do seu FracId de leitor-agente em seu Ecosistema Idiossincrático 2, com refrações na emergência do FracId de leitor competente no Ecosistema Idiossincrático 3.

Em uma pesquisa mais extensiva acerca dessa planta, descubro que o bambu, por ser oco internamente, possui, ao longo do seu colmo (parte aérea da planta), estruturas mais firmes, denominadas *nós*²⁴³, responsáveis por sua envergadura sob condições climáticas mais extremas, e pela posterior retomada da sua posição vertical²⁴⁴. Assim, na dimensão analítica da correspondência analógica da Palavra-Metáfora de Camille, entendo que tal característica biológica se fractaliza na referência à dimensão social das redes de apoio que configuram a expressão identitária do seu *self* transitório de leitora-agente, cujas inter-relações estruturantes e funcionais, identificadas ao longo do PA, garantem ao seu FracId de leitor-agente o estímulo externo necessário para o seu desenvolvimento.

Este, por seu turno, doa-se a conhecer em processos nem sempre lineares e previsíveis de inter-relação retroativa complexa com estímulos internos do SAC atitudinal de Camille, como os da determinação (excerto [64]) e da dedicação, fundamentando as bases do *ser resiliente* como um dos teores axiológicos requeridos ao FracId de bom leitor diante das dificuldades leitoras enfrentadas ao longo da sua caminhada formativa.

A conformação da identidade leitora assim delineada fundamenta-se na assertividade do relato de Camille quanto às suas vivências experienciadas até aquele momento do PM, cujo ato de valoração (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014) encontra-se ressaltado textualmente pela utilização de um componente linguístico intensificador de sentido no sintagma nominal (AZEREDO, 2021), destacado no fragmento a seguir:

[71] Todos esses **acontecimentos e pessoas citadas** [avó, irmã, pais e professores] foram **importantes** para a **minha formação leitora**. [...] Eles têm

²⁴³ Informações consultadas em: https://siambiental.ucs.br/congresso/getArtigo.php?id=700&ano=_quarto. Acesso em: 13 maio 2022.

²⁴⁴ Informações consultadas em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/bambu-historia-de-um-japao/>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bambu> e <https://www.nippo.com.br/culturatradicional/n075.php>. Acesso em: 23 abril 2022.

um **valor tão importante** para mim, pois quando leio alguma coisa, eles são a base da minha leitura e são os motivos para continuar lendo, **eles formam parte de mim.** (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso)

Entendo, portanto, em consonância com o pressuposto de Pedro (2014, p. 13), a presença da ambivalência imanente à noção valorativa atribuída pelo FracId de leitor-agente de Camille: se por um lado se desvela subjetivo e relacional, em razão da relevância atribuída a acontecimentos e a pessoas do seu entorno familiar e educacional, como os fatos de aprender a ler com a sua avó, de conseguir ler um conto de um autor clássico com a sua irmã e de optar pelo curso de Letras após conversas com parentes e professores, por outro, mostra-se objetivo e material diante da sua posição de não-indiferença (MORENTE, 2006) quanto ao bem-leitura, cujo teor axiológico fora cultivado nesses subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) e assumido por ela no decurso do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse cenário, observo que a configuração estrutural das redes sociais de apoio que auxiliam o desenvolvimento pessoal e acadêmico-profissional de Camille faz-me associá-la à denominada teoria do andaime (do inglês *scaffolding*), em uma alusão ao pressuposto de Vigotski (2001), cuja imagem refletida²⁴⁵ encontra-se à esquerda deste texto, de que a interação social é pilar inquestionável tanto da constituição do ser quanto da construção do conhecimento.



Dessa forma, vislumbro distintas conformações desses andaimes auto-hetero-eco-organizacionais que arrimam as emergências de natureza formativa, que se dão a conhecer ao longo deste PA, de três distintas *experencialidades identitárias* (PFLEGER; BARWIS 2018) de Camille, noção originalmente relacionada com o âmbito da L2 mas que fractalizo, dialogicamente, na esfera da conformação da identidade do *self* complexo à medida que entendo que os contínuos processos de autorressignificação ocorrem não somente no contato com o Outro mas também em um movimento interno do ser humano no reencontro consigo, fazendo, então, aflorarem seus diferentes FracIds.

O primeiro deles diz respeito à emergência do FracId de docente de línguas em formação inicial, suscitada pela rede constituída por meio da cooperação resolutiva (GADAMER, 2015) entre FracIds de seus familiares (excertos [28], [31] e [41]) e de seus professores (excertos [33], [35], [36], [39] e [40]), com quem Camille, além de aprender a enfrentar seus medos e a desenvolver mais a sua autoconfiança, adquire mais insumos linguístico-culturais para seguir aperfeiçoando-se como aprendiz-leitora de LM, de LJ/LE e de E/LE.

²⁴⁵ Fonte da imagem de Vigotski: <https://redehumanizaus.net/vigotski-e-a-diversidade-humana-no-enigma-de-kaspar-hauser/>. Acesso em: 9 maio. 2022.

O segundo FracId consiste no de leitor-agente, emergente em meio às inter-relações com os FracIds de sua avó-alfabetizadora, dos seus pais-fomentadores da leitura (excerto [41]) e da sua irmã, quem lhe proporciona vivenciar um momento especial em sua trajetória formativa (excerto [43]), período em que Camille se apercebe das qualidades valorativas (MORENTE, 2006; PEDRO, 2014) do bem-leitura (excerto [46]).

O terceiro consiste no FracId de bom leitor, que surge, inicialmente, de forma abstrata, prospectiva, uma vez que o *self* transitório de leitora-agente da colaboradora fora relativamente provocado pelos estímulos externos provenientes dos instrumentos de pesquisa empregados, mas que emerge concretamente ao final do PM quando a colaboradora assume sê-lo “em formação” (excerto [66]).

Penso que a conformação desse *self* transitório de Camille percorre uma temporalidade que se desvela fenomenológica na emergência do seu FracId de leitor competente visto que atravessa os limites temporais pretéritos em uma condensação vivificada, de forma sentipensada (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2011), no momento presente do contexto da pesquisa, desvelando tanto a natureza retroativa que os acontecimentos podem exercer uns sobre os outros, atribuindo-lhes coerência às narrativas produzidas (POLKINGHORNE, 1988), quanto o caráter recursivo da circularidade que caracteriza a causalidade do ponto de vista da AHFC (FREIRE, 2012; MORAES, 2021), condição que assim se traduz como um dos operadores cognitivos do pensar complexo (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015).

Dessa forma, considerando-se a unidualidade que conforma o *self* complexo do Eu humano (MERCER, 2011a, 2011b), a natureza temporal tridimensional (ABRAHÃO, 2011; POLKINGHORNE, 1988) do conjunto de relatos da colaboradora Camille desdobra-se, a meu ver, em uma dupla dimensão perceptiva: na de um tempo cronológico linear que norteia a expressão verbo-textual das suas memórias, visto que a colaboradora perfaz uma trajetória evolutiva sequencial desde a sua infância até a sua juventude, à idade de 19 anos, no momento vivencial de um processo de investigação científica, e na de um tempo fenomenológico que, desde o nível de percepção da minha construção metacognitiva deste texto analítico, mostra-se não linear, pois observo um imbricamento entre um passado de memórias significativas, um presente marcado por sua participação em uma pesquisa acadêmica que lhe provoca processos de autorreflexão, sugestivos de aspectos da sua cognoscência com relação à expressão do seu FracId de leitor competente, e de perspectivas de um futuro profícuo de potencialidades.

Portanto, no âmbito dessa temporalidade fenomenológica, o FracId de bom leitor de Camille emerge por meio do incentivo e da coragem diante de vicissitudes contextuais nem sempre favoráveis (excertos [36], [49] e [50]), do amadurecimento de uma consciência crítica,

advindo com o seu crescimento pessoal e acadêmico que lhe conduzem à percepção processual do seu desenvolvimento como leitora-agente, e consequentemente como leitora competente (excertos [51] e [53]), e do seu necessário protagonismo em um contexto interacional entre o EU, o Outro e o meio, que se mostra fluido e sempre propenso a mudanças e a transformações, como sugerem as análises dos excertos [60], [61], [62], [63] e [64], por exemplo.

Outro atributo relacionado por Camille à metáfora do bambu diz respeito a uma virtude imprescindível à resiliência do bom leitor diante das adversidades pois [72] “Tenho que ter em mente que **vão existir momentos que não vou entender o texto**, mas tenho que ter a **humildade** para começar de novo e passar o que aprendi para outra pessoa. **Sou uma boa leitora, pois sou igual ao bambu.**” (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso).

Entendo que a representação de leveza e de flexibilidade dessa planta, mediante à solidez da sua fundação rizomática²⁴⁶, articula-se, paralelamente, à noção de um FracId de leitor competente cuja a fundamentação na produção crítico-reflexiva do conhecimento (excerto [47]) permite-lhe fluir entre mundos de línguas-culturas distintas, apropriando-se de novos aprendizados e ressignificando sentidos, ao atentar-se a novas percepções de si e da sua relação com o meio, que se agregam, gradativa e continuamente, à sua bagagem de vida (excertos [46], [57]).

Ademais, nesse momento, Camille volta a ressaltar a dimensão do sentir na constituição identitária do seu *self* complexo, já refratada na expressão do seu *self* transitório de docente em formação (excerto [33]), quando ela esclarece as razões que a levaram a escolher uma personagem do desenho animado *Avatar: a lenda de Aang*²⁴⁷, comorepresentação da sua identidade visual na pesquisa: [73] “Toph é uma dobradora de terra²⁴⁸. Além de ser baixinha, **igual a mim, ela é cega. Mesmo não enxergando, é a melhor lutadora da nação na Terra. Eu escolhi essa personagem porque ela diz que o importante é sentir.** Ela não vê as coisas, mas sente.” (CAMILLE, MLt, 16/10/21, grifo nosso).



²⁴⁶ Informações consultadas em: <https://www.japaoemfoco.com/aprenda-a-ser-como-um-bambu-japones/>. Acesso em: 22 abril 2022.

²⁴⁷ Série animada da televisão norte-americana, baseada nas culturas dos povos asiáticos e transmitida entre os anos de 2005 e 2008. O desenho conta as aventuras de personagens protagonistas que, por meio da manipulação dos quatro elementos naturais (terra, água, fogo e ar) com as artes marciais chinesas, lutam pela reconquista da paz mundial na Terra. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar:_The_Last_Airbender, e https://aminoapps.com/c/mundoavatar-rpg/page/item/toph-beifong/qaWN_XqF3IwZXJdoNkpJLKPV4j0vw4Ma6. Imagem: https://aminoapps.com/c/otaniX/page/item/toph-bei-fong/EKX0_6ocLIx0g6pgKwmXBmBRD62JD0aml8. Acesso em: 27 abril 2022.

²⁴⁸ Expressão que designa a habilidade geocinética da personagem para manipular a terra em todas as suas formas. Fonte: https://avatar.fandom.com/pt-br/wiki/Dobra_de_Terra. Acesso em: 27 abril 2022.

Entendo que a analogia identitária entre Camille e a referida personagem desvela o traço constitutivo de um sentir consciente do seu FracId de participante de pesquisa que emerge, neste PA, como aspecto que igualmente conforma o seu FracId de leitor competente pois, no decurso da sua jornada auto-hetero-ecoformativa (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006), ele é capaz de vencer obstáculos, representados pelas dificuldades leitoras//cegueira que, a princípio, poderiam constituir-se em fatores limitantes em sua agência como bom leitor//lutadora (excerto [73]).

Dessa forma, mesmo sabendo-se portar lacunas de conhecimento, de habilidades e/ou de alguma competência, por exemplo, o professor-leitor-em formação reconhece-se capaz de, com dedicação e com empenho, sublevar a sua autovalorização qualitativa ao tornar-se, como a personagem Toph, o/a melhor (possível) em seu ofício.

No caso de Camille, o seu FracId de bom leitor se conforma por meio das interações sociais realizadas nos subsistemas ecológicos pelos quais transita a colaboradora e do seu sentipensar acerca das experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória, emergindo a partir das relações dialógicas entre as múltiplas vozes que se doam a conhecer nesse processo.

A Palavra-Metáfora da participante comporta, portanto, os sentidos representacionais de um andaime social sobre o qual se configura, afetiva e cognitivamente, esse seu FracId na trajetória auto-hetero-ecoformativa percorrida por Camille e desvelada ao longo da análise dos dados empíricos cristalizados.

Se, por um lado, refletem-se as transições ecológicas vivenciadas por ela em um percurso evolutivo, em que se faz necessária a existência, assim como na planta bambu, de estruturas que respaldem seu crescimento, por outro, refratam-se os sentidos de valor que, fractalizados pelas vozes em diálogo, vão se intensificando nesse caminhar, à medida que Camille, por meio da sua autonomia relativa (KLEIMAN, 2006; MORIN, 1998, 2003), apropria-se, gradativamente, do bem-leitura, ressignificando para si os respectivos teores axiológicos compartilhados.

Assim, a Palavra-Metáfora bom leitor//bambu abriga o *locus* discursivo-dialógico do qual emergem os aspectos fractalizados do FracId de leitor competente de Camille que, circunscritos à AHFC, são analisados neste PA, delineando essa expressão identitária iterativa do seu *self* transitório de leitora-agente.

Ilustro a representação estrutural-relacional de todo esse processo na FIGURA 38, a seguir.

na iteração (LARSEN –FREEMAN, 2019) do seu FracId de leitor competente no contexto da geração dos dados empíricos.

Esse fenômeno, por sua vez, torna-se possível graças ao holomovimento complexo (MORAES; TORRE, 2018), sinalizado pelo conjunto composto pelas setas em paralelo, na referência direta à sua interdependência, e a *rosa do infinito*, que caracteriza a natureza fenomenológico-complexa dos efeitos organizacionais e funcionais provocados pelas inter-relações estabelecidas por essas redes de apoio, ao longo do tempo e do espaço, delineando-se, a meu ver, sob a perspectiva dos operadores cognitivos da retroação e da recursividade (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), como um aspecto relevante das condições iniciais relativas à emergência do FracId de bom leitor de Camille no *setting* da pesquisa.

Neste momento do PA da Palavra-Metáfora de Camille, resgato a minha interpretação anterior quanto às ideias do *estar em trânsito* e do *estar em crescimento* do mundo horizonte (BICUDO, 1999) da participante, referentes às características fractalizadas que conformam essa sua configuração identitária, e evoco a sua associação à noção processual do *estar-sendo* como traço que necessariamente permeia a emergência desse FracId.

Saliento, outrossim, o princípio complexo da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015) que subjaz minha compreensão ao iluminar a natureza retroativa e recursiva dos processos interacionais pertinentes à essa emergência e que implicam a sua permanente abertura ao novo, à imprevisibilidade como condição presente na trajetória formativa do FracId de leitor competente.

Justifico, portanto, minha interpretação com base na concomitância das noções do *estar em trânsito* e do *estar em crescimento* no processo de (auto)construção que singulariza essa expressão identitária no mundo-horizonte de Camille, elementos que subjazem igualmente, a meu ver, a assertiva do seu autorreconhecimento como leitora competente em dois momentos distintos da geração dos dados, correspondentes à sua ES (excerto [66]) e ao seu MLt (excerto [67]), o que permitiria o registro de novas mudanças de perspectivas percepto-reflexivas da colaboradora, fato que, como explicitado, não se verificara anteriormente.

Assim como no PA da coautora Sophia, a seta espiralada sombreada à direita e os termos destacados com o sinal de asterisco (*) simbolizam os aspectos identitários fractalizados provenientes das minhas observações analíticas relativas ao processo hermenêutico (GADAMER, 2015) que realizo na compreensão do fenômeno que investigo neste estudo, sempre a partir do meu *status* de fala como sistema observante (VON FOERSTER, 1991).

São esses aspectos os teores axiológicos que sublinham traços característicos do FracId de leitor competente, atinentes à sua resiliência (excerto [64]), à sua cognoscência (excerto [61])

e ao seu inacabamento em função do constante processo de autorreconfiguração (excertos [62] e [63]) que ocorre à medida que a docente em formação caminha na trilha do seu autoaperfeiçoamento (excerto [67]).

Por último, saliento outro aspecto da Palavra-Metáfora suscitada por Camille, referente ao simbolismo relacionado com a estrutura biológica internamente oca do bambu e que contribui para a sua (aparente) imagem de fragilidade: a sugestão do interior “vazio” da planta que, em analogia com a condição intraindividual de cada Eu-humano, subentende, contrariamente a uma suposição prematura, a presença de um rico manancial de possibilidades que disponibilizam novas oportunidades de aprendizagem.

Em outras palavras, uma condição igualmente propícia à sensibilidade, à imaginação, à intuição e, em consequência, à transcendência do ser, noções que, a meu ver, traduzem a síntese apriorística da metáfora, a que se reporta Marcuschi (2000): um lugar em que o *self* transitório de leitor-agente, em sua autorreferencialidade egocêntrica (MORIN, 2003), ocupa o centro do seu mundo interior com o conhecimento, as histórias e as vivências dos quais se apropria, reflexiva e dialogicamente, ao compartilhá-los (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; MARKOVÁ *et al.*, 2007) em suas andanças pelas leituras que realiza, ressignificando valores constitutivos da qualificação de si, fazendo, assim, emergir e reconfigurar-se constantemente o seu *FracId* de bom leitor.

Na sequência, apresento a análise dos dados gerados no PM de Ana Cecília, a terceira colaboradora da pesquisa, finalizando, assim, o percurso do seu 1º movimento metodológico, neste estudo.

7.3.3 Coautora



- uma “leitora de autocobranças”

Sigo transitando no *continuum* estabelecido pelo aninhamento dos SACs referentes aos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993) e reposiciono o espelho complexo em direção à coautora Ana Cecília para descrever, sentipensar e analisar, nesta subseção, as imagens por ele refletidas e refratadas dos seus três Ecossistemas Idiossincráticos.

A biodata da participante (cf. seção 6.4) descreve uma jovem de vinte e quatro anos e mãe de uma menina de três anos que, no momento inicial do seu PM, desvela, um *self* complexo já refratado identitariamente tanto por uma formação profissional anterior (2019), em Relações Internacionais (RI), realizada com o auxílio da integralidade de uma bolsa de estudos, quanto por uma segunda graduação, a de Licenciatura em Letras Espanhol, momento sentipensado pela colaboradora como o da vivência de um sonho: o de estudar em uma universidade pública.

Ainda em sua dimensão ecoformativa (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021), os *selves* transitórios de estudante tanto do EM quanto de RI e de Letras replicam cinco outros FracIds de natureza comum, o de estagiária: o primeiro, no Ministério Público do Distrito Federal, ainda como estudante do EM; o segundo, como graduanda de RI, no antigo Ministério da Integração Nacional (MI)²⁴⁹; o terceiro e o quarto, respectivamente, como monitora escolar, no âmbito da Educação Infantil (EI) e como professora substituta no Ensino Fundamental (EF) I e II, ambas experiências na rede particular de ensino e já como docente em formação inicial, e o quinto fractal, como o de revisora de documentos oficiais, em exercício no Ministério da Justiça (MJ), à época da geração dos dados empíricos.

Quanto à sua escolha profissional pela docência, Ana Cecília relata, em sua ES, um episódio decisivo:

[74] Na verdade, [...] eu sou uma pessoa muito indecisa. Quando eu era criança eu queria ser médica, aí, depois, já no Ensino Fundamental, eu queria ser engenheira ou arquiteta... [...] até que eu **conheci um professor de História e eu queria ser historiadora, de qualquer forma, porque ele era a minha referência** ((risos)) de pessoa. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

A opção pela língua espanhola, por sua vez, deu-se tanto pelas oportunidades de acesso ao idioma quanto por motivações pessoais:

[75] Mas o **espanhol sempre esteve lá** porque, aqui, no Brasil, a gente tem muito contato com a língua espanhola desde criança, principalmente, com **novelas, música**, tudo gira em torno do espanhol. Então, **eu sempre tive esse contato muito mais com o espanhol do que com o inglês**, porque **eu gostava mais. E quando eu tinha de 15 pra 16 anos, eu consegui uma vaga no Centro Interescolar de Línguas, lá, em Taguatinga**²⁵⁰. Então, eu comecei a cursar espanhol com essa idade e, aí, assim, eu comecei a minha formação no

²⁴⁹ Criado em 29 de julho de 1999 e extinto em 01 de janeiro de 2019, quando a pasta foi fundida com a do Ministério das Cidades, dando origem ao Ministério do desenvolvimento Regional. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Integra%C3%A7%C3%A3o_Nacional. Acesso em: 07 jun. 2022.

²⁵⁰ Região Administrativa do Distrito Federal.

espanhol. **E o sonho sempre era** estudar na [nome da universidade pública] ((risos)), **mas eu nunca conseguia passar** ((risos)). (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

A opção pela primeira graduação justifica-se em função do que Ana Cecília chama de [76] “pressões sociais” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), isto é, a necessidade de possuir uma formação superior, imposta, de forma geral, pela sociedade, fato este que converge com o prazer que duas dimensões do conhecimento lhe suscitam: [77] “Eu me graduei em Relações Internacionais por isso, tanto por **influência da História**, que **eu gostava**, quanto de **línguas**, que era o que eu fazia. Mas **o sonho nunca morreu** ((risos)).” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), condição que a motivou, em 2018, a tentar, uma vez mais, a conquista de uma vaga na universidade pública por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mesmo sem haver se preparado para tanto, conforme ela admite em sua ES.

O resultado obtido nesse processo, segundo Ana Cecília,

[78] [...] não dava pra História mas dava para **Letras Espanhol**, que era **outra coisa que eu gostava muito**. Aí eu falei “**Agora é hora de entrar** na [nome da universidade pública]!” ((risos)). E aí eu entrei em Letras Espanhol. **Na verdade, nunca foi, assim, uma DECisão**. Nenhuma das duas graduações. **Na verdade foi o destino que foi me jogando pros cursos que eu fiz** ((comas mãos espalmadas, à altura do rosto, em um movimento de vai e vem, sempre sorrindo)). (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Nesse momento, a colaboradora salienta um aspecto identitário que faz com que seu *self* transitório de profissional de RI interrompa a trajetória evolutiva do seu respectivo FracId:

[79] Só que Relações Internacionais, eu **gosto muito de estudar**, do estudo, do **campo acadêmico** de Relações Internacionais, eu acho muito interessante **mas eu não me vejo, é:, no mercado de trabalho de Relações Internacionais**, tipo, numa empresa privada, nem representando nada. **Não me vejo fazendo isso**. E eu já me via, desde o fim do **Ensino Fundamental, trabalhando em escola**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

O conjunto desses seis últimos excertos desvela, a meu ver, atributos do princípio complexo da causalidade circular que delinea a compreensão da emergência do FracId de docente em formação inicial de Ana Cecília como fenômeno relacionalmente constituído, sempre contextualizado, seja do ponto de vista histórico-social, seja do cognitivo-afetivo (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015).

Noto que tais dimensões se configuram, inicialmente, nos tempos formativos da EB, rememorados pela colaboradora de forma marcadamente sentipensada (MORAES; TORRE,

2018; TORRE, 2011), visto que a reflexão sobre vivências pretéritas em condições têmporo-espaciais distintas, realiza-se sempre sob uma percepção diferenciada, em razão de essas distintas circunstâncias contextuais possibilitarem novos olhares sobre a dimensão do verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) para o Eu-humano.

Por isso, sempre que esse processo ocorre, ele se dá a conhecer *novamente* de maneira diversa, minimamente inédita, afetando, de alguma forma, a sua biopsicogênese, isto é, suas bases cognitivo-afetivas. É nesse sentido refratado, portanto, que adoto, neste texto, como observará o meu leitor, daqui apor diante, o registro em itálico do signo linguístico indexical (HALL, 2013) *nova* na composição do referido sintagma adverbial (SAdv.).

Assim, naquele momento presente da nossa interação no PM de Ana Cecília, desvelam-se distintas facetas do seu sentipensar, possivelmente conformadas por nuances axiológicas (BAKHTIN, 2015) que reverberam suas implicações no processo emergencial do meu FracId de professora-pesquisadora ao longo da geração dos dados, uma atitude responsiva aos estímulos suscitados pelas perguntas que lhe faço, a partir do roteiro da ES mas, sobretudo, neste momento do seu PA, em razão de esse meu FracId replicar-se iterativamente na fractalização da minha expressão identitária como sistema observante (VON FOERSTER, 1991), ao debruçar-me, de modo igualmente sentipensado, sobre esses mesmos dados empíricos.



Nesse sentido, portanto, entendo que o momento de bifurcação na vida acadêmica de Ana Cecília ocorre quando seu FracId de estudante do EM espelha-se no FracId de seu professor de História, uma vez que a reflexão apontada por ela, no relato atinente ao excerto [74], reside na vontade que a move para a carreira do magistério nessa área do saber e que a acompanha até o momento em que inicia a sua segunda formação acadêmico-profissional.

Realizo essa inferência interpretativa a partir de um olhar analítico sobre a reiteração ideacional referente à presença constante do seu sonho de vida nas lembranças de episódios significativos que caracterizam a singularidade (SILVA, 2019) da evolução do seu *self* complexo na expressão do seu autoconceito (MERCER, 2011b), isto é, a complexidade e a saliência de valores e de crenças²⁵¹ que se mostram centrais para Ana Cecília naquele momento da sua ES, desvelando a natureza sugestivamente interconectada e relacional desse domínio conceitual.

²⁵¹ No sentido atribuído por Barcelos (2006, p. 18): “[...] forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo iterativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.”

Dessa forma, o duplo registro expressivo da perenidade de seu sonho no decurso da sua formação acadêmico-profissional expressa-se na sequência dos enunciados relativos aos excertos [75] “E **o sonho sempre era estudar na** [nome da universidade pública] ((risos)) [...]” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso) e [77] “Mas **o sonho nunca morreu** ((risos)).” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), a qual, na dimensão linguística de análise do signo verbal, encontra-se marcada pela utilização de dois SAdv., “sempre” e “nunca”, que funcionam como recurso de expansão de frequência dos fatos designados pelos sintagmas verbais (SVs) “ser” e “morrer”, sinalizando, respectivamente, duas polaridades, uma positiva e a outra negativa, independente do eixo referencial a que se associem (AZEREDO, 2021), ocorrência que, neste caso, corresponde a do próprio sonho da colaboradora.

Contudo, entendo que no contexto morfossintático do enunciado verboideológico em questão, o valor negativo da segunda polaridade (“nunca”) se neutraliza em função da duplicidade axiológica implícita no sintagma nominal “o sonho nunca morreu”, uma vez que o SAdv. em destaque expande, nos termos suprarreferidos (AZEREDO, 2021), o que denomino, no marco epistemológico estabelecido neste trabalho, a significação da Palavra-verbo *morrer*, entendida como representação da expressão de Ana Cecília na e pela linguagem, fazendo emergir, na própria expressão linguística, a inter-relação entre o TODO (significação) e as suas PARTES (significado∞sentidos), conforme preconiza o operador cognitivo hologramático do pensar complexo (MORIN, 2000b, 2015) (cf. seção 2.3.1).

Desse modo, embora esse signo verbal esteja conjugado no tempo do pretérito perfeito simples do modo indicativo, estando a serviço de valores de natureza aspectual (GÄRTNER, HUNDT; SCHÖNBERGER, 2000), como os de perda, de terminalidade, de desaparecimento, denotando, *per se*, um teor qualitativamente sugestivo de negatividade, seu eixo semântico desloca-se no emprego metafórico realizado pela colaboradora, recebendo, por conseguinte, um novo sentido, circunscrito ao processo de fractalização da significação, mais especificamente, ao que concebo como uma refração sígnica em relação à literalidade do seu significado, quer dizer, uma reelaboração da Palavra enunciada pela colaboradora tanto em razão da ressonância dialógica de suas experiências pessoais quanto da sua percepção ecocognitivamente sentipensada (DUQUE, 2016, 2017, 2018; MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) nesse momento inicial do seu PM.

Ademais, entendo que tais instâncias sintagmáticas da significação da Palavra-verbo *morrer* reforçam-se em função da sua inserção em uma construção oracional adversativa introduzida pelo conectivo “Mas”, corroborando, na totalidade enunciativa do excerto [77], o seu sentido discursivo exatamente contrário ao sinalizado pelo aspecto valorativo negativo que

a subjaz, por isso, o sonho de Ana Cecília permanece incessantemente vivo. Em vista do exposto, interpreto, à luz da AHFC, o sonho perene da colaboradora como um atrator cíclico (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) a atuar sobre a trajetória evolutiva do seu, ainda almejado, FracId de docente.

Assim constituído, o seu sonho sentipensado configura-se, neste momento do PA, no marco de uma de temporalidade fenomenológica que o faz percorrer distintas coordenadas de tempo e de espaço no decurso da vida acadêmico-profissional do Eu-humano de Ana Cecília, quem doa a conhecer para mim, de forma fluida, a constituição fractalizada da sua expressão identitária de professora em formação inicial, borrando fronteiras têmporo-espaciais na ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2011), ao relatar eventos da sua história de vida que se mostram significativos naquele momento presente do seu PM.

Tal fenômeno, a meu ver, faz igualmente emergir a dimensão fenomenologicamente recursiva que caracteriza a base ontológica, por assim dizer, do sonho de Ana Cecília, qual seja, o da aprovação para o ingresso no nível superior de ensino, condição relativa ao teor axiológico imanente à Palavra-verbo *ser* no contexto linguístico-discursivo em que se manifesta o enunciado “E o sonho sempre **era** estudar [...]” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), transcrito no excerto [75].

Paralelamente à ocorrência desse fenômeno identitário cognitivo-afetivo no subsistema ecológico educacional da sua EB, referente à área de História, Ana Cecília nomeia o outro campo do saber que atua, recursivamente, sobre o seu subsistema motivacional: o linguístico, em especial, o de E/LE, cujo contato inicial se dá por estímulos externos, advindos do subsistema ecológico do entretenimento (novelas, música) com o qual interage na adolescência, tal como desvelam os dados empíricos desse mesmo excerto [75], os quais serão mais detalhados adiante, neste texto.

De acordo com Palazzo (2004) (cf. [subseção 2.3.1](#)), o laço de causalidade estabelecido pela estrutura de *feedback* (de retroação) entre fenômenos complexos, como os aqui analisados, originam a noção de um anel constituído por um contínuo de cadeias entre causa(s)-efeito(s) que dão origem à noção de uma circularidade recursiva alimentada pela conexão cíclica entre esses fatores, tendo a sua estrutura aumentada à proporção que se complexifica todo esse processo, fenômeno que entendo ocorrer na base estrutural-relacional da formação acadêmico-profissional de Ana Cecília e que culmina na emergência do seu FracId de docente de línguas em formação inicial, em seu Ecosistema 1, macroconjuntura fenomenológico-complexa em que se conforma.

Dessa forma, a partir da cristalização dos dados referentes aos relatos apresentados pela colaboradora até esse instante do seu PM e sentipensados por mim neste momento do seu PA, observo a confluência de fatores contextuais preliminares que tecem essa rede de inter-relações, não necessariamente lineares, entre causas e efeitos que configuram as emergências complexas de ambos os seus FracIds profissionais.

Primeiramente, a chispa volitiva pela docência em História, efeito do referido espelhamento identitário do *self* transitório de estudante do EM de Ana Cecília que, envolta tanto pelas pressões externas por ela sentidas e pelo valor socialmente atribuído à posse de um diploma universitário (excerto [76]) quanto pelo sonho de ingressar na universidade pública (excerto [77]), impulsiona-a a tentar os exames de admissão ao ensino superior. Contudo, os objetivos não concretizados dessa agência fazem-na optar, na condição de bolsista integral, pelo curso de RI em uma faculdade particular, período igualmente propício, segundo afirma, à continuidade dos estudos em E/LE, outro estímulo a afetar recursivamente seu subsistema motivacional intrínseco ao longo de todo esse processo de causalidade circular.

No entanto, prestes a graduar-se em RI, Ana Cecília se apercebe de um sentimento de insatisfação com a sua formação profissional pois os efeitos do referido espelhamento identitário (excerto [74]), no âmbito do *ser docente* (excerto [79]), ainda se mostram presentes, reconfigurando-se, nesse período, como causa igualmente motivadora da sua intencionalidade em prosseguir agindo no sentido de ingressar no universo do ensino público de nível superior, feito alcançado com relativo sucesso visto que ainda não contempla a área da História, como aponta a sua narrativa transcrita no excerto [78]: “[...] **não dava pra História mas dava para Letras Espanhol, que era outra coisa que eu gostava muito.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/2021, grifo nosso).

Tal acontecimento provoca, portanto, uma nova iteração fractalizada identitária do *self* transitório profissional de Ana Cecília à medida que o seu autoconceito (MERCER, 2011b) sinaliza o sentimento de não correspondência identitária com a carreira de RI, sendo, ainda, fortalecido por outra comoção, desvelada a seguir em sua ES: [80] “Eu **sinto saudade** desse ambiente escolar. E **eu me encontro num ambiente escolar, o que eu não me encontro em Relações Internacionais**, só ficou no ambiente acadêmico que tem a ver, né, com educação também. Então...” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

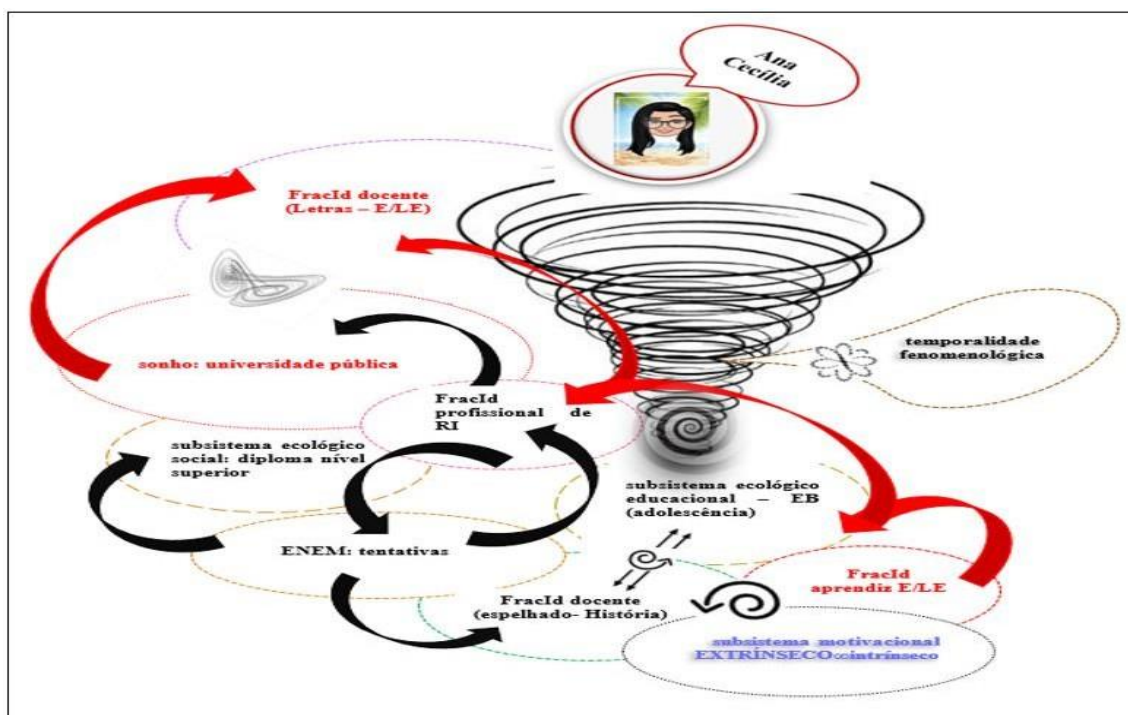
Nessa configuração reticular de múltiplas inter-relações, a recursividade causal vai estabelecendo-se, visto que, uma vez mais, a força propulsora do seu sonho volta a atuar sobre o seu subsistema motivacional de natureza intrínseca (RYAN; DECI, 2000):

[81] Quando foi em 2018, eu falei pra minha mãe: “Mãe, eu vou fazer o ENEM de novo”. [...] Só que, **assim, eu não tinha estuda:do, eu não tinha nada focado no ENEM.** Eu acho que **o que me ajudou muito foi Relações Internacionais** porque o ENEM é uma prova de muita atualidade. Então, eu vivia a atualidade no outro curso. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Conforme observado anteriormente, o fato relativo à formação acadêmico-profissional em RI, que havia se apresentado na condição de um efeito contextualizado pelas tentativas não frutuosas de admissão em uma universidade pública e pelo valor social atribuído à posse de um diploma universitário, reconfigura-se de forma inesperada, em circunstâncias têmpro-espaciais posteriores, como uma nova causa decisiva no processo emergencial do FracId de docente de línguas de Ana Cecília, tal como desvela a cristalização dos dados referentes ao excerto [78], dando-se a conhecer simultaneamente para mim, por intermédio do seu FracId de colaboradora de pesquisa, ao interagirmos naquele momento inicial do seu PM.

A seguir, apresento uma síntese da análise aqui realizada por meio da representação imagética da estrutura reticular complexa que, sob a minha interpretação, caracteriza a causalidade circular (recursiva) que delinea a emergência do FracId de docente de E/LE em formação inicial da colaboradora.

Figura 39 - Causalidade circular na emergência do FracId de docente de línguas em formação inicial de Ana Cecília



Fonte: a autora

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do redemoinho: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/redemoinho/>. Acesso em: 12 junho 2022. Fonte do gif da curva em espiral: <https://gifer.com/pt/gifs/hypnotic>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Na representação da FIGURA 39, aproprio-me da imagem do redemoinho para ilustrar o princípio complexo da causalidade circular, à semelhança da estrutura de *feedback* suscitada por Palazzo (2004), em razão da sua forma helicoidal, sugestiva de um constante movimento circular, a girar em torno do seu próprio eixo, o qual, neste estudo, consiste no eixo do Eu-humano e, conseqüentemente, no do seu *self* complexo, contemplando a unidualidade que os caracteriza (MERCER, 2011a, 2011b), sendo ambos retratados pelo avatar da participante Ana Cecília.

Outrossim, tal imagem corresponde, simbolicamente, ao processo evolutivo vivenciado pelo Eu-humano, isto é, à dinâmica complexa do seu desenvolvimento no âmbito da sua auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006), podendo apresentar orientações ascendentes e descendentes em distintas coordenadas de tempo e de espaço, constituindo, portanto, movimentos sempre irrepetíveis, qualquer que seja o seu direcionamento. Ademais, à direita da ilustração, disponho o símbolo da *rosa do infinito*, sinalizando a natureza da temporalidade fenomenológica referente ao holomovimento dos acontecimentos em rede, aos quais se circunscreve a emergência aqui analisada, compondo imagens refratadas pelas faces do meu cristal analítico (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005).

Toda essa configuração caracteriza, por seu turno, as naturezas ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e hermenêutica dos processos envolvidos, visto que contempla a observação analítica das distintas formas em que um fenômeno se mostra (emerge), assim como as diferentes formas de linguagem por meio das quais chega-se à compreensão das articulações dos seus sentidos (BICUDO, 1999).

Ademais, no âmbito da noção de fractalização da significação, tal como a assumo neste trabalho (cf. subseção 4.3.3), contemplo, desde do ponto de vista da Palavra-*redemoinho*, a noção de *moinho* nela contido como a conjuntura, em si, dos distintos acontecimentos que reconfiguram constantemente a base relacional *causa ∞ consequência* que confiro aos efeitos de sentido dessa Palavra, aqui representados pelo símbolo do infinito (∞), em razão da origem

ecofenomenológico-complexa, e de suas implicações, refletida no seu comportamento emergente, desvelando-se, assim, ao mesmo tempo, linear e não linear, previsível e imprevisível, fazendo com que, no caso sob análise neste estudo, as expressões identitárias dos *selves* transitórios de estudante e de docente de Ana Cecília pulverizem-se, isto é, repliquem-se iterativamente, fractalizando-se em PARTES constituintes, de cuja *rede* de inter-relações emerge o TODO do seu *self* complexo.

Dessa forma, na base do redemoinho ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, encontram-se referenciados os episódios pretéritos que se sucederam, ainda na fase da formação acadêmica básica de Ana Cecília, sinalizando a emergência do seu FracId de aprendiz de E/LE no CIL e a projeção do seu FracId de docente de História, em razão do próprio contexto acadêmico da estudante à essa época.

Entendo que este FracId, em particular, emerge como resultado do espelhamento identitário com o FracId do seu professor no EM, identificado na FIGURA 39, pelo par de setas paralelas sobre as quais disponho uma seta espiralada, a fim de designar a complexidade ecofenomenológica com a qual os seus efeitos se constituem ao longo de todo esse processo evolutivo.

No decurso do seu desenvolvimento acadêmico, o *self* transitório de estudante concluinte do EM da colaboradora sente as pressões sociais pela posse de um diploma de nível superior, assim como cultiva o sonho de estudar em uma universidade pública. No entanto, as tentativas frustradas de aprovação levam-na a matricular-se em uma faculdade particular, no curso de RI, em função das duas áreas do conhecimento que lhe despertavam maior interesse: a de História e a de línguas estrangeiras (E/LE). Na FIGURA 39, as setas curvilíneas na cor preta, dispostas em distintas direções, perpassam os diferentes balões contextuais e identitários, sinalizam a confluência complexa, inter-relacional entre causa e efeito, referente a essas vivências experienciadas de Ana Cecília.

No entanto, um sentimento de insatisfação com a ideia de desenvolver-se na carreira de RI afeta o respectivo FracId de profissional da colaboradora, e o antigo sonho ressurgiu, tornando a agir sobre o seu subsistema motivacional que, na totalidade do percurso de crescimento profissional de Ana Cecília, atua por intermédio de movimentos heterárquicos de expansão e de retração entre ambas as suas naturezas extrínseca e intrínseca, sinalizados, graficamente, pela alternância dos correspondentes registros linguísticos, respectivamente, em letras maiúsculas e minúsculas.

Esses acontecimentos alcançam o limite do caos (PAIVA, 2009) quando a colaboradora decide realizar as provas do ENEM *novamente*, termo este que concebo no sentido explicitado

anteriormente. A imprevisibilidade dessa trajetória, representada na imagem pelo símbolo do *efeito borboleta*, resulta na emergência do FracId de docente de E/LE em formação inicial, idioma com o qual seu *self* transitório de estudante permanece identificado, mesmo nas distintas circunstâncias de tempo e de espaço vivenciadas por Ana Cecília, trajetória representada pelo contínuo estabelecido entre as quatro setas na cor vermelha, traçando o que interpreto como temporalidade fenomenológica na causalidade circular que delinea a emergência do FracId em questão.

Tal fenômeno temporal sintetiza, a meu ver, a reconfiguração complexa do desejo pretérito do *ser docente* da colaboradora no momento em que seu *self* transitório de profissional do magistério, ao responder ao estímulo externo advindo do resultado do referido exame nacional, readapta-se e se reorganiza na bifurcação que assim se apresenta, isto é, em um momento decisivo da sua vida, para poder seguir evoluindo, arriscando-se, de certo modo, não somente pela experimentação e pela inovação, já que a opção pelo curso de Letras Espanhol desvela-se como efeito do novo, do imprevisível, mas também pela disposição de beneficiar-se da emergência de um novo padrão de comportamento (OEKERMAN, 1997), o do FracId de docente de línguas.

Em se tratando mais especificamente do campo de E/LE, pergunto a Ana Cecília a respeito de uma pessoa ou de um fato marcante na trajetória de suas experiências de aprendizagem do idioma, ao que ela relata:


[82] No espanhol, o que mais me deu esse impulso foi, realmente, as coisas que eu gostava, que eram em espanhol. Eu **gostava muito** de *RBD*²⁵² [...], todo mundo da minha idade fala de *RBD* porque era uma **influência** ((risos)). E eu lembro, eu tenho uma **lembrança muito grande** de quando **eu era pequena, eu tentei cantar uma música do *RBD* pra uma amiga, e saiu tudo errado, e ela ficou rindo de mim** ((risos)). Aí eu **fiquei com aquilo na cabeça: um dia eu vou aprender e agora eu sei todas as letras, eu sei falar espanhol!** ((risos)). [...] isso ficou na lembrança, eu vou aprender espanhol. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)


Desse tempo, já frequentando o CIL, ela recorda com alegria sentir-se [83] “muito bem, eu **lembro só de ter lembranças felizes nas aulas de espanhol!** Eu me dedicava muito ((risos)) a aprender [...]. Ah, eu tenho **vários professores de referência** da época do CIL, mas eu **tenho**

²⁵² Nome de uma das bandas mais famosas de música *pop* mexicana, originária da telenovela, de mesma nacionalidade, *Rebelde*, nome do qual se origina a sigla *RBD*, em exibição no período compreendido entre os anos de 2004 e 2006. Informações consultadas em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/RBD>. Acesso em: 14 jun. 2022.

uma que eu recordo muito, que é a professora [...] ²⁵³ (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), uma profissional também graduada por uma universidade pública e que se encontrava em formação continuada *strictu sensu* em LA, à época da ES, segundo Ana Cecília:

[84] Então, ela **é a minha referência do espanhol**, e eu lembro muito das aulas dela, que eram muito dinâmicas, tinham muita/, a gente tinha que **criar** muitas histórias, muitos contos [...] e ela é muito **fofinha**, tipo, ela é uma **pessoa muito fofa**. Então, **ela fazia a gente criar** histórias [...]. É a lembrança que eu tenho, a referência de professora é ela ((risos)). (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

As narrativas referentes a esses dois últimos excertos denotam a marcada presença de uma relação afetivamente muito favorável (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021) com a L-alvo, um elemento que se sobressai, igualmente, na análise do Ecossistema 1 da participante Camille,  por exemplo, cujo ponto em comum com o de Ana Cecília consiste, sobretudo, na troca de informações dos seus *selves* transitórios de aprendiz de línguas com o meio, isto é, com o subsistema ecológico do entretenimento, circunscrito à dimensão da ecoformação linguístico-cultural de ambas as colaboradoras, um dos elementos da lógica ternária (MORAES, 2021) que permeia a formação integral do Eu-humano.

Assim, por meio de uma expressão musical muito popular entre os mais jovens, o *RBD*,  cuja IdVis²⁵⁴ disponho à esquerda do texto, Ana Cecília experiencia um episódio que a desafia a configurar, prematuramente, o seu *FracId* de aprendiz de línguas: o obstáculo representado pelo seu desconhecimento da língua espanhola, diante de uma amiga de infância a impulsiona a trilhar essa trajetória, como desvela o relato atinente ao excerto [82].

Neste caso, articula-se, igualmente, a dimensão hetero-organizacional da sua formação acadêmica, uma vez que a colaboradora sugere esboçar axiologicamente seu autoconceito de bom falante a partir da atitude reativa, de natureza jocosa, do Outro com quem interage socialmente (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), situação que, no meu entendimento, parece colocar em risco a preservação da sua face (GOFFMAN, 1967), uma vez que, salienta a falta de competência linguístico-comunicacional CLC (ALMEIDA FILHO, 2017) quanto a uma língua-cultura (DURANTI, 2008) estrangeira, com a qual se relaciona afetuosamente.

²⁵³ Omito intencionalmente o nome da docente referenciada pela colaboradora em virtude do compromisso ético da pesquisa aqui relatada, resguardando, assim, a sua identidade.

²⁵⁴ Fontes, respectivamente, das imagens da banda: <https://br.pinterest.com/pin/333055334918456004/> e das notas musicais: <https://www.todamateria.com.br/notas-musicais/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

Assumo esses pressupostos a partir da cristalização dos dados referentes ao relatado no excerto [82] com o conjunto dos demais enunciados transcritos nos fragmentos [75], [77], [83] e [84], em especial, com a assertiva “[...] **fiquei com aquilo na cabeça: um dia eu vou aprender e agora eu sei [...], eu sei falar espanhol!**” ([82], ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), haja vista a utilização linguístico-discursiva da construção perifrástica “ir + infinitivo” que marcar, por meio do seu matiz semântico, a intencionalidade cognitivo-volitiva da colaboradora na trajetória suprarreferida.

Nesse sentido, o subsistema atitudinal de Ana Cecília reage, a meu ver, de forma a resistir a um provável movimento de retração, provocado por um sentimento de constrangimento, como o de vergonha, por exemplo, diante da atitude não valorativa do Outro, expandindo-se no sentido de trilhar a sua trajetória de aprendizagem do idioma, caracterizando, assim, a condição de autonomia relativa (KLEIMAN, 2006; MORIN, 1998, 2003) da agência prospectiva (KLEIMAN, 2006) do seu FracId de aprendiz de línguas, naquela circunstância contextual, contrariamente, portanto, a primeira expectativa hipotética que elaboro.



Neste momento do PA, remeto-me ao episódio, de natureza semelhante, ocorrido com a participante Sophia, quem, diante das lacunas de conhecimento linguístico em E/LE que dificultam a sua comunicação no país nativo, decide-se, igualmente, pelo avanço no percurso da sua aprendizagem de E/LE.

Ao cotejar as reações de ambas as colaboradoras nas análises das configurações estrutural-relacionais que conformam as emergências dos seus Ecosistemas 1, penso, a princípio, que tal episódio possui, em seu cerne, a mesma caracterização de imprevisibilidade referente ao comportamento caótico dos SACs dos seus respectivos *selves* transitórios de aprendiz de línguas.

No entanto, no caso de Ana Cecília, noto que, embora a adversidade enfrentada, representada pela vivência de uma situação constrangedora diante do Outro, ocorra em um momento muito incipiente da sua formação acadêmica (ainda em sua infância), todos os sucessivos fatos relacionados com esse contexto, que se doam a conhecer no desenvolvimento do PM, sinalizam-me ser a resiliência um atributo valorativo imanente, sobretudo, ao seu, ainda projetado, FracId de docente de História, o qual, conjuntamente ao sonho por ela alimentado, exercem uma marcada influência sobre o seusubsistema motivacional.

A meu ver, tal conjuntura corresponde a um dos fatores preponderantes na trajetória da formação acadêmico-profissional da colaboradora, em particular, no âmbito da causalidade circular que caracteriza a emergência do seu FracId de docente de E/LE, conforme analisado

anteriormente (cf. FIGURA 39), sugerindo-me, portanto, a diluição do impacto que a noção da referida fortuidade associada à reação do SAC do *self* transitório de aprendiz de línguas da colaboradora suscitaria.

Desse modo, em função dos traços idiossincráticos analisados, atinentes ao seu Ecossistema 1, sentipenso acerca do episódio experienciado e rememorado por Ana Cecília no excerto [82], no âmbito causal acima mencionado, e não o interpreto como uma instância do limite do caos no escopo da integralidade desse processo ecofenomenológico-complexo que se dá a conhecer para mim neste PA.

Outra questão analítica que emerge da cristalização dos dados gerados refere-se à natureza bio-socio-psicocognitiva das manifestações afetivas de alegria (emoção) e de felicidade (sentimento)²⁵⁵ que permeiam o contexto da pesquisa tanto no processo de interação comunicativa entre mim e Ana Cecília, ao longo da sua ES, quanto na forma expressiva que ela atribui à própria narrativa dos fatos pretéritos por ela vivenciados e que, nesse momento, vivificam-se de maneira sentipenada. Nesse sentido, remeto o meu leitor aos registros provenientes da minha OP e das minhas NCds que inundam os excertos aqui transcritos com o signo verbal “((risos))” (excertos [74], [75], [77], [78], [82], [83] e [84]).



Ao consultá-las na totalidade das descrições que realizo dos dados empíricos referentes aos PAs de Sophia e de Camille, observo que, até este momento do PA de Ana Cecília, contabilizo um maior quantitativo dessa expressão da linguagem visual (HALL, 2013) em relação aos das outras duas colaboradoras em conjunto.

Tal cotejo dos dados sugere-me, além de um sentimento de leveza que acompanha os relatos rememorados e com o qual percebo que Ana Cecília experencia grande parte do 1º movimento do seu PM, uma condição de empoderamento do seu *self* transitório de aprendiz de línguas que se doa a conhecer como significativa para mim no contexto da pesquisa e que se reflete no *status* de fala do seu FraclId de docente de línguas em formação inicial, ao sentipensar os acontecimentos que, à luz da AHFC, resultam na sua emergência, refratando-se, ainda, em outros momentos enunciativos da sua ES, como o leitor poderá observar mais adiante, neste texto.

²⁵⁵ Segundo DÉR (2010, p. 61), “A afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão”, correspondendo, portanto, a um conjunto funcional do ser humano.

Quanto à essa noção, cabe salientar que recorro à área do conhecimento da Psicologia para entendê-la em sua natureza intrapessoal (PERKINS; ZIMMERMAN, 1995; SPREITZER, 1995), a qual, em contextos de interação social, caracteriza-se pela autopercepção do Eu-humano como detentor de recursos que lhe possibilitam interferir, ativa ou reativamente, nos cursos das ações que o afetam, vencendo constrangimentos e limitações, por exemplo (HOROCHOVSKI, 2006).

Ainda segundo esse mesmo autor (2006), o empoderamento, assim entendido, configura-se como um sentimento de competência pessoal, isto é, de capacidade e de habilidade para agir com eficácia em uma determinada situação, condições, a meu ver, semanticamente latentes e sintetizadas axiologicamente na ideia de *poder*, signo verboideológico (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) que desvela, em distintos campos do saber, suas múltiplas possíveis refrações de sentido, entre elas, a que assumo neste momento do PA de Ana Cecília.

Outro atributo característico do empoderamento intrapessoal consiste em seu aspecto processual, dinâmico, pois esse fenômeno não se estrutura como uma variável independente dos estímulos externos, senão como mediadora entre o meio e o Eu-humano, tratando de integrar fatores socioculturais com o seu comportamento (SPREITZER, 1995).

Penso ser nesse cenário que se configura o que atribuo como evidências de sua competência pessoal, traduzidas pela atitude do seu *self* transitório de aprendiz de línguas que, na interação com o Outro, este representado por sua colega de infância com sua reação jocosa diante dos equívocos cometidos pela colaboradora ao cantar as canções do grupo musical *RBD*, motiva-se a aprender o idioma, expressando sua dinamicidade ao reagir, de maneira eficaz, a um estímulo adverso do meio, pois “[...] isso ficou na lembrança, **eu vou aprender espanhol**” (excerto [82], ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Como desvela o enunciado desse mesmo excerto, “[...] eu fiquei com aquilo na cabeça: um dia eu vou aprender **e agora eu sei todas as letras, eu sei falar espanhol!** ((risos)).” ([82] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), a colaboradora logra êxito em sua empreitada, designando, a meu ver, os referidos traços característicos do empoderamento intrapessoal como elementos constitutivos do *FracId* correspondente ao *self* transitório de aprendiz de línguas de Ana Cecília.

Devo salientar que o aspecto identitário valorativo do empoderamento intrapessoal mostra-se igualmente presente ao longo da conformação da causalidade circular que delinea a ecologia da emergência do *FracId* de docente de línguas em formação inicial da colaboradora, visto que ela vivencia diversos desafios, como os descritos e analisados anteriormente neste texto, os quais consegue superar.

Outro aspecto analítico emergente neste momento do PA diz respeito à afetividade, entendida sob a perspectiva monista do ser humano (SPINOZA, 2010), isto é, a da integralidade entre suas dimensões cognitivas e emocionais, referindo-se à capacidade do Eu-humano de afetar e de ser afetado pelo mundo externo, por meio de distintos elementos, como agentes mediadores, objetos e símbolos, por exemplo, que despertam sensações de bem-estar e de mal-estar, suscitando, assim, movimentos de aproximação↔afastamento entre ele e o objeto de conhecimento. A depender da qualidade desses afetos, suas ações sobre o mundo podem aumentar ou diminuir, causando distintos sentimentos, entre eles, os de felicidade e de tristeza (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021).

As manifestações bio-socio-psicocognitivas de alegria e de felicidade que aqui ressaltamos remetem não somente à sua relação com a L-alvo, como já sinalizado neste texto e consolidado pela colaboradora no relato do excerto [83], mas também quanto à referência carinhosa que ela demonstra ao descrever aspectos da sua experiência de aprendizagem em sala de aula de E/LE relacionados com a sua professora formadora.

Tais expressões manifestas traduzem-se, linguisticamente, pelo uso do registro em diminutivo no SAdj. “fofinha”, presente no enunciado transcrito no excerto [84], constituindo-se, na minha percepção, como um marcado atributo qualificador do FracId da docente, já que, segundo Azeredo (2021), esta estruturação linguística consiste em recurso expressivo do processo morfológico correspondente à formação do superlativo absoluto sintético na linguagem coloquial, registro em que se dá a interação comunicativa entre mim e Ana Cecília.

Ademais, na sequência enunciativa desse último excerto, a intencionalidade aí subjacente replica-se, refratariamente, no SN “pessoa muito fofa” ([84] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), ratificando, por meio da gradação do referido traço identitário, o mesmo teor axiológico referente ao SAdj, suscitando-me, conjuntamente à sua expressão corporal de alegria, registrada, uma vez mais, pelo signo indexical (HALL, 2013) “((risos))”, a presença do sentimento de leveza que sinalizo anteriormente neste PA.

Ainda no âmbito da manifestação do afeto-alegria da colaboradora, e intermediada pela voz de Yonezawa (2015), dialogo com os pensamentos de Deleuze ⁽¹⁾ (2006, 2009) e de Spinoza ⁽²⁾ ²⁵⁶ (2009) quanto à ideia da passagem de um estado de afetividade (alegria/felicidade) a outro (medo/receio) e da sua possibilidade em aumentar a capacidade de agir do Eu-humano e a inter-relação com o fenômeno do empoderamento do *self* transitório de docente em formação inicial da



²⁵⁶ Fonte das imagens: (1) <http://liberatinews.blogspot.com/2007/10/caricatura-de-deleuze-na-fita.html>. Acesso em: 23 jun. 2022; (2) <https://br.pinterest.com/pin/539235755378402030/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

colaboradora, observando o princípio complexo da retroação e da recursividade na causalidade circular que esse afeto suscita na emergência do seu respectivo FracId.

Assim, na trajetória evolutiva do primeiro SAC suprarreferido, noto que os afetos de alegria e de felicidade de Ana Cecília, sentipensados naquele momento da sua ES, sublinham passagens transformadoras da sua vida acadêmico-profissional: por um lado, sua infância e sua adolescência, consistindo em reverberações (efeitos) dos encontros com seus professores de História do EM e de E/LE no CIL, refletidos, respectivamente, nos enunciados referentes aos excertos [74] e [84]; por outro, sua vida adulta, atuando como forças potencializadoras (causa) que, alimentadas pela perenidade de um sonho de vida, conforme evidenciam os seus relatos nos excertos [75] e [77], configuram-se como potência necessária para que a colaboradora se motive a traçar uma distinta trajetória de expansão profissional ao decidir realizar o ENEM *novamente*.

Relembro ao meu leitor que emprego o termo *nova* em destaque na composição desse SAdv., em razão do sentido que atribuo, neste estudo, isto é, à concepção fenomenológico-complexa dessa Palavra-advérbio, ao entender que as ações reiteradas, empreendidas pela colaboradora, que, neste caso, consistem em uma outra tentativa de ingresso em uma universidade pública, apresentam, em seu âmago, uma nuance sempre inédita, que se refrata em função das condições diferenciadas de tempo e de espaço vivenciadas pela colaboradora, assim como dos distintos momentos do seu desenvolvimento humano, os quais, na perspectiva sistêmica da sua ecologia constitutiva (BRONFENBRENNER, 1979), intervêm, naturalmente, nas bases cognitivo-afetivas do seu Eu-humano, refletindo-se, conseqüentemente, nos enunciados produzidos.

A imprevisibilidade dos resultados dessa tessitura de acontecimentos a conduz à posição de um Eu-colaboradora de pesquisa que refrange a sua própria voz por meio do FracId de um Eu-docente de línguas em formação inicial cujo *status* de fala sentipenso na qualidade de potência naquele momento do seu PM, uma vez que o identifico como pertencente a um FracId empoderado, neste instante do PA, espelhando seu efeito de afeto-alegria sobre mim, em meio à sua força de existir como tal, circunstância que, em última instância, sentipenso impactar-me de alguma forma, igualmente, *nova*.

Entendo que tal aspecto alia-se a outro, relativo à agência da docente-formadora, a da criação de histórias. Evidencio-o tendo em vista a sua emergência no relato de Ana Cecília: em meio à uma atmosfera emocional de alegria em sua comunicação não verbal e ao sentimento de felicidade nas lembranças de sua formação acadêmica em E/LE na fase de sua adolescência, o ato de criar reveste-se de uma nuance que sentipenso coadunar



com a sua relevância tanto no recorte epistemológico deste estudo, como elemento constitutivo da fenomenologia do *ser transdisciplinar*, tal como concebo a noção de Eu-humano (cf. Cap. 2), quanto em seu desenho metodológico, uma vez que opto pela metáfora da cristalização (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005) como elemento que viabiliza o processo de síntese experiencialista (LAKOFF; JOHNSON, 1980) das três participantes, construída por meio da ideia de *religação* entre imaginação e razão, no sentido igualmente transdisciplinar do termo destacado (MORAES, 2021) (cf. subseção 5.4.1), quando por ocasião da elaboração das metáforas de bom leitor.

Entendo, por outro lado, que a ideia do ato de criação se insinua para mim, ainda que com nuances axiológicas distintas, nas memórias de Ana Cecília, trazidas à baila no contexto de pesquisa, quando lhe questiono acerca de suas expectativas com relação à realização do seu estágio na faculdade, fase da sua formação profissional docente experienciada à época da geração dos dados empíricos:

[85] Eu tenho um pouquinho de **medo** ((risos, esfregando uma mão na outra)), eu vou confessar que eu tenho medo ((risos)). [...] **O planejar aula**. Não é nem o dar aula, é o planejar. Eu **tenho mais medo do planejar**, de **não conseguir cumprir** [...]. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Instigada por essa faceta diferenciada do seu sentipensar, inicio, então, uma conversa acerca do desafio que consiste, especialmente para um profissional em vista de licenciar-se, possuir, sob sua responsabilidade, a regência de uma turma de alunos, ao que Ana Cecília, então, relata:

[86] Eu tive um pouco de **experiência** sobre isso por causa **do meu estágio na escola**. Eles entregavam muitas coisas nas nossas mãos, na falta de professores, né? Eles até **me convidaram pra assumir uma turma** dos pequeninhos, de inglês, mas..., aí eu **não consegui, eu travei** ((risos)). [...] eu **travei realmente no planejar aula, por isso é que eu tenho um pouco de receio sobre isso**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

E acrescenta:

[87] [...] foi **aí que eu comecei a entender que o ensino**, principalmente a **BNCC**, ele já [...] não é como antigamente, que ele te dava um planejamento de conteúdo. Ele te dá **habilidades que você tem que desenvolver** com a turma, e o **conteúdo**, basicamente, ou você tem um livro ou você **desenvolve [...] de acordo com a sua capacidade intelectual de inventar umas atividades** [...]. Foi aí que eu comecei a entender como funcionava, né, como funciona o planejamento de aula. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Admito que a fragilidade da colaboradora, expressa pelo relato de medo e de receio diante de uma atividade criativa, atinente à do planejamento de aulas, representa para mim, naquela circunstância do PM, um fato atitudinal de certa forma disruptivo pois destoa de um estado de expectativa que elaboro diante de *selves* transitórios que se mostram, até então, empoderados e felizes, fazendo deparar-me com um FracId de docente em formação que apresenta tensões, incertezas e inseguranças.



Neste momento do PA, ao refletir acerca dessa condição humana, resgato, a partir da perspectiva de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), a natureza transdisciplinar na auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021) do Eu- humano complexo, regida pelo princípio universal da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), o qual me leva a percorrer um contínuo relacional na possibilidade analítica de considerar o fenômeno da retroação na interface processual do ato de criação: se por um lado, configura-se como resultado (feliz) de um processo de interação, como no episódio relativo ao da docente de E/LE de Ana Cecília (excerto [84]), por outro, torna-se causa (angustiante) de mais um novo desafio a ser enfrentado por uma jovem estudante, anos depois, em fase final da sua segunda graduação acadêmico-profissional, ao refletir acerca da sua formação docente, como desvelam os enunciados relativos aos excertos [85] e [86].



Encontro-me, portanto, em meio à polaridade valorativa (MORENTE, 2006) da criação, a qual estendo à condição humana do *ser criativo* por consistir em refração constitutiva identitária de um agente-*criador*, observando a fluidez axiológica relacional que a configura, segundo sejam as condições contextuais vividas pelo Eu-humano, o que ratifica, em última instância, a condição incontornavelmente ecológica das suas ações em interações mútuas, sejam elas com o Outro, com um objeto e/ou fenômeno ou com o meio em que estabelece as suas interações sociais, permutando energia e informação (MORAES, 2021).

Nesse sentido, em se considerando o subsistema ecológico educacional de nível superior, entendo que o âmbito da formação acadêmico-profissional docente representa, sob o prisma da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017; MORAES, 2021), uma bacia de atratores na qual os *selves* transitórios de professor em formação dos graduandos podem reagir de inúmeras e de distintas maneiras, a depender dos seus respectivos níveis de percepção da realidade.

Desse modo, busco aprofundar um pouco mais a respeito da possível influência que o conhecimento de um documento oficial, norteador da educação no país, poderia exercer sobre

o FraçId de docente em formação inicial de Ana Cecília e pergunto-lhe a respeito de como foi esse encontro com a BNCC (2018):

[88] E eu /tava na **matéria de Didática**, na época, foi aí que eu abri a BNCC e olhei: “Gente, aqui não tem conteúdos, aqui só tem as habilidades! **Como é que eu vou fazer** ((risos, elevando a mão direita à cabeça)) **pra dar os conteúdos?!** Como vou desenvolver essas habilidades?!”. Aí eu chego realmente no medinho de planejar porque **é tudo muito solto, eu achei muito solto**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Na inter-relação analítica entre as narrativas transcritas nos dois últimos excertos, observo que o contato mais próximo com a BNCC (2018) representa um ponto de bifurcação na trajetória evolutiva da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2015) de Ana Cecília, na acepção que aqui lhe designo sob a ótica complexa: a de SAC emergente a partir das inter-relações entre seus múltiplos subsistemas constitutivos, entre eles, o do conhecimento dos documentos oficiais que conformam o perfil da história do ensino (de línguas) no Brasil, o que caracteriza, em uma concepção ainda mais abrangente dessa competência, o reconhecimento do valor do *ser docente profissional*, segundo a visão do referido autor (2015), com quem dialogo neste momento do PA, a partir da macrodimensão da LA.

Entendo que o entrelaçamento dessa condição com a do ato da criação, concebida como fator necessário no exercício da prática pedagógica do planejamento de aula, já que consiste, segundo a colaboradora, na “capacidade intelectual [do professor] de **inventar** umas **atividades**” ([87] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), constitui o entroncamento acadêmico-profissional em que ela se encontra no momento da sua ES.

Quanto a esse aspecto, reflito acerca da relevância inquestionável dos cursos de formação docente inicial e continuada e do seu irrefutável poder de promover transformações sociais, pois, ao consistirem em um subsistema ecológico cuja razão ontológica reside, necessariamente, na sua abertura à diversidade epistêmico-metodológica e à livre reflexão crítica, configuram-se como terreno fértil a provocações capazes de afetar, desde uma perspectiva fenomenológico-complexa, o sentipensar de estudantes e de professores sobre si, sobre o Outro, sobre o mundo, sobre o conhecimento e sobre as implicações práticas que reverberam dessas inter-relações, as quais, inexoravelmente, intervêm no fazer acadêmico-profissional desses agentes.

São esses os sentipensares que se doam a conhecer para mim a partir da análise da narrativa referente ao excerto [88], quando a imersão em uma área do saber e do fazer pedagógicos, a da Didática, promove a possibilidade do *self* transitório de docente em formação



de Ana Cecília despertar para uma dimensão da sua realidade ecoformativa de cuja relevância valorativa ela, possivelmente, ainda não tivesse se apercebido de forma mais conscientemente expandida. Por essa razão, penso que o seu respectivo FracId depara-se, mais uma vez, com o limite do caos, tendo de reconfigurar-se de modo auto-organizacional para readaptar-se diante de uma nova perspectiva da realidade acadêmica, em função desses estímulos externos que o afetam, a fim de manter a trajetória evolutiva do SAC da sua competência profissional.

A respeito de uma característica da sua comunicação não verbal, devo salientar que, nesse momento da ES, os risos expressos pela colaboradora sugerem-me apresentar uma conotação diferenciada da que venho registrando em seu PA, pois, no contexto enunciativo em que emergem, prevalece a referência reiterada ao seu sentimento de medo (excertos [85], [86] e [88]) mediante a natureza criativa atinente à ação pedagógica de planejar as aulas.

Na dimensão linguística de análise, entendo que tal atitude reflete-se por meio do seu autoquestionamento, manifestado no enunciado “Como é que eu vou fazer ((risos, elevando a mão direita à cabeça)) pra dar os conteúdos?! ([88] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21), acompanhado pelos sinais de interrogação e de exclamação, em consonância com as representações sígnicas referentes às expressões corporais e ao tom emocional da sua fala no momento da sua ES, dados que registro a partir da minha OP e das minhas NCds.

Cabe-me, ainda, salientar que, no referido excerto, o emprego do diminutivo no SN “medinho” difere semanticamente do utilizado na construção do SAdj. “fofinha” ([84] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), atinente ao atributo identitário da professora de línguas da colaboradora, em razão do autoconceito (MERCER, 2011b) de Ana Cecília quanto à sua formação profissional de docente de E/LE com vistas a um futuro próximo, questão que lhe proponho, ao remeter-me ao item 6, BLOCO 1, seção 1.1 do roteiro da ES, ao que ela, então, relata.

[89] Apesar disso [em referência ao seu bloqueio no planejamento das aulas], eu vejo, **eu tenho uma percepção boa** ((risos)), **positiva**, né, porque quando eu já entrava em sala, mesmo pra substituir, os **alunos já me elogiavam bastante**, a minha didática. Eles gostavam porque eu colocava muito debate, muitas conversas. [...] **eu vejo**, assim, de uma **forma positiva**, que, **eu, realmente, tô fazendo algo que eu me vejo desempenhando futuramente**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Entendo, portanto, que o FracId de docente em formação de Ana Cecília parece não se abalar significativamente com relação à adversidade pedagógica enfrentada, graças ao reforço positivo oriundo da sua dimensão heteroformativa (MORAES, 2021) que, por consistir em uma

vivência experienciada (PEDRO, 2014) em contexto real de ensino∞aprendizagem²⁵⁷ em sala de aula, mostra-se possuidor de um teor axiológico mais elevado que o sugerido pelo medo diante de uma etapa pedagógica desse mesmo processo.

Dessa forma, a natureza qualitativamente positiva do primeiro fenômeno sugere, fortemente, sobrepor-se à natureza qualitativamente negativa do segundo, o que apoiaria a minha inferência acerca do seu valor semântico diferenciado no excerto [88], em relação aos registros atinentes aos excertos [85] e [86], anteriormente analisados.

Penso, ainda, que nesse episódio, refrata-se outra faceta do atributo do empoderamento intrapessoal (SPREITZER, 1995) que designo ao *FracId* de docente em formação de Ana Cecília, visto que essa experiência vivida parece manter significativamente viva a sua autoconfiança de que vencerá mais um desafio em sua trajetória autoformativa.

Fundamento minha assertiva com base na imagem produzida pelo cristal analítico deste estudo, que reflete a plena identificação identitária da colaboradora com a nova carreira profissional escolhida, projetada pelo enunciado “[...] eu, realmente, tô fazendo algo que eu me vejo desempenhando futuramente.”(ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21), referente ao excerto [89].

Diferentemente das participantes Sophia e Camille, Ana Cecília encontra-se, à época da pesquisa, no sétimo semestre do curso de Letras Espanhol, portanto, prestes a finalizá-lo, o que justifica a minha menção anterior à realização do seu *Estágio Supervisionado*, instância acadêmica em que se prevê o estudo a respeito da documentação e da legislação que regem o ensino do idioma, dos materiais didáticos e do seu público-alvo, por exemplo, além do planejamento, da execução e da avaliação das aulas de E/LE, entre outros quesitos previstos na ementa da disciplina, à época consultada, junto à instituição.

Por essa razão, indago à colaboradora quanto ao seu sentipensar nesse momento da sua formação como docente profissional, ao que, então, afirma:

[90] Nossa, no **conflito interno** porque eu penso que eu **podia estar**, tipo, **me dedicando mais** mas, ao mesmo tempo, **eu não tô conseguindo essa dedicação cem por cento**, não sei se pelos fatores, né, pelo que a gente está sendo condicionado a fazer, né, o **ensino remoto**. Eu lembro que no início do curso [...], eu tinha uma participação muito mais ativa nas aulas, nos conteúdos, **eu conseguia assimilar muito mais do que faço hoje**. Então, eu **dou os créditos desse cansaço mais à situação atual do que à minha**

²⁵⁷ Sinalizo a interconexão entre ambos os termos com o símbolo do infinito (∞), a fim de representar a relação complexa entre os processos de ensino e de aprendizagem, entendidos como SACs acoplados, em contínua interação (MORAES, 2021).

vontade porque eu queria tá melhorando, eu busco, né. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Na sequência, Ana Cecília reflete quanto às implicações das condições momentâneas da sua ecoformação sobre o desenvolvimento da competência profissional do seu FracId de docente de línguas em formação inicial:

[91] Eu gostaria de estar me dedicando mais, **eu, como professora em formação** e eu **vejo que isso vai ser um pouco de deficiência que eu vou ter lá na frente**, principalmente agora que eu já peguei, *é, Métodos e Ensino do Espanhol*²⁵⁸, então, **eu já tô ali, tipo, no pezinho no estágio e eu sei que eu vou ter um pouco dessa defasagem**, né. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Neste momento do PA, encontro-me, uma vez mais, diante das dúvidas e das incertezas que afligem o ser humano diante do desconhecido e que, sob a ótica transdisciplinar (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994; NICOLESCU, 1999; VASCONCELLOS, 2006), conformam a sua base ontológica, uma vez que a noção de corporeidade inclui tanto as dimensões físico-motoras e afetivo-relacionais quanto mental-cognitivas e socioculturais de todo Eu-humano (MORAES, 2021). Dessa forma, configura-se, na condição da sua humanidade universal, a naturalidade da tensão dinâmica que, no caso de Ana Cecília, é causada tanto pelo conflito interno, por ela vivenciado nesse momento do PM, quanto pelo desafio que esse enfrentamento ao novo representa.

Saliento, ainda, que a cristalização dos dados desses dois últimos excertos com os provenientes do seu MLt, realizado anteriormente à sua ES, aponta a influência preponderante da caracterização dessa dimensão auto-ecoformativa (MORAES, 2021) igualmente sobre o *self* transitório de leitora-agente da colaboradora:

[92] Meu **eu leitor atual não se sente tão competente quanto já foi um dia**. Os **contextos acadêmico e pandêmico** me fizeram **perder** um pouco do **interesse pela leitura**, ando me sentindo **mentalmente esgotada** e, desse modo, não consigo iniciar muitas leituras além das que considero obrigatórias. (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso)

²⁵⁸ Disciplina do Curso de Letras Espanhol que possui como proposta refletir sobre a metodologia específica de ensino/aprendizagem da língua estrangeira em relação às distintas opções metodológicas disponíveis na atualidade. Informações consultadas no *site* da instituição 14/06/2022.

Dessa forma, a emergência do FracId de leitor-agente de Ana Cecília apresenta seus primeiros sinais no contexto da pesquisa, envolta em condições de afetividade duais: se, por um lado, sugere acarretar afetos de alegria e de felicidade, advindos de uma ecologia acadêmica pretérita de vida, por outro, naquele momento do PM, mostra-se, igualmente, delineada por um SAC identitário fragilizado que, em função da porosidade de suas fronteiras, troca energia e informações com o meio (MORAES, 2021), reagindo de modo a retrair-se diante dos efeitos psicocognitivamente exigentes, acarretados pelo momento histórico vivenciado mundialmente.

Em seguida, questiono a colaboradora acerca do seu desenvolvimento acadêmico-profissional ao longo da sua formação inicial, com o intuito de observar a autopercepção avaliativa do seu *self* transitório de docente a respeito da ocorrência de transformações e de seus aspectos valorativos, ao que ela, então, replica:

[93] [...] Então, a graduação em espanhol veio pra complementar [ela se refere à sua formação linguística anterior, no CIL] e também **mudar um pouco a minha visão de aluna pra me colocar com uma visão de professora, é, de que [...] eu não vou só aprender, eu vou aprender e eu vou ter que repassar esse conhecimento pra outras pessoas** (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Nesse seu último relato, percebo, à luz da AHFC, aspectos articulados da lógica ternária em que se pauta a formação docente, definindo a configuração relacional interdependente da emergência do seu FracId de docente profissional: o contato com o universo das Letras, em sua dimensão ecoformativa, transforma o seu autoconceito (MERCER, 2011b) como aprendiz de línguas, elemento relativo à sua auto-hetero-ecoformação acadêmica, expandindo-a, ao promover, a partir do seu *self* transitório profissional, a replicação iterativa do seu FracId de docente em formação.

Entendo que o referido FracId mostra-se, por sua vez, consciente a respeito da sua ética responsável pelo Outro, articulação que, a meu ver, subsiste graças à circularidade recursivadesse movimento que a sustenta, sempre e quando o Eu-humano do professor em formação estiver efetivamente engajado com esse processo e for cognoscente da sua natureza complexa.

Ademais, acredito que nesse fenômeno aninha-se outro, o da transição ecológica (BROFENBRENNER, 1979) necessária ao *status* fenomenológico-complexo que caracteriza a relação de interdependência entre os FracIds de estudante-aprendiz de línguas e de professor de línguas em formação, quando ambos se encontram em processo simultâneo de co-evolução: a narrativa de Ana Cecília, no excerto em questão, aponta as mudanças de papel e de cenário por ela vivenciadas, desvelando, ao longo do contínuo entre os SACs do seu PM e do seu PA, os seus processos de mútua

acomodação com os subsistemas ecológicos em que interage recursivamente, exemplificando o funcionamento do operador cognitivo da ecologia da ação.

Outro princípio do pensar complexo que, a meu ver, subjaz a transição ecológica vivenciada por Ana Cecília consiste no pressuposto dialógico que contempla, de forma mais ampla, a ideia da complementaridade e do inacabamento das inter-relações estabelecidas entre o Eu, o Outro e o meio (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015).

Entendo que tal fenômeno se desvela no relato a seguir, ainda sob a perspectiva autoperceptiva avaliativa da sua formação acadêmico-profissional inicial, sobre a qual o meu olhar analítico se debruça neste momento do PA:

[94] Até o segundo semestre, eu ainda não me via como professora, até que **chega um momento do curso que a gente, que os professores já vão inserindo essa coisa na nossa mentalidade**, né? ((eleva as pontas dos dedos anular e médio, com os demais fechados, da mão direita à altura da têmpora)), de que **“gente, vocês estão estudando, que vocês vão dar aula disso!”** ((risos)) (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

A heterovocalidade (BAKHTIN, 2015) manifestada na dimensão heteroformativa de Ana Cecília denota os horizontes verboideológicos sociais por meio do discurso de seus professores formadores, reportado pela colaboradora em estilo direto, no excerto supratranscrito, acompanhado, por sua vez, do sinal gráfico de exclamação que registro no ensejo de simbolizar o tom de voz altivo em cuja enunciação fora por mim percebido, sendo *novamente* envolvida pela linguagem não verbal dos risos sugestivos do afeto-alegria que, como eu afirmara anteriormente, permeiam os relatos, em sua grande maioria, fazendo, assim, ecoarem as refrações de sentido sentipensadas (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) da colaboradora no exercício autorreflexivo que realiza nesse momento do seu PM.

À luz da AHFC, deparo-me com os SACs de professor-perturbador desses docentes formadores sobre os SACs dos seus estudantes, na promoção da sua competência profissional, compartilhando responsabilidades sobre os SACs do ensino e da aprendizagem de línguas de outros distintos agentes, fractalizando, na minha visão, as relações de interdependência que se estabelecem entre os FracIds de professores e de seus alunos em distintos patamares, estejam eles circunscritos ao subsistema ecológico educacional superior, ao da EB ou a dos cursos livres, por exemplo.

Finalmente, ao final da ES de Ana Cecília, norteadada pelo questionamento do item 7 (BLOCO 1, seção 1.1) do roteiro da ES, procuro investigar um pouco mais a fundo a respeito de alguma ocorrência marcante que singularize a tomada de consciência acerca da emergência

do seu FracId de docente de línguas. Ela, então, ressaltava o período em que foi monitora e que, a pedido da professora responsável, auxilia uma orientanda de estágio a realizar atividades em sala de aula, como a aplicação de provas, por exemplo:

[95] “[...] daí, já veio aquele negócio: **um dia serei eu neste lugar!** ((risos)) Então, **a monitoria já começou a me preparar pro que vinha depois**, que eu tava me formando, eu estava estudando pra estar naquele lugar que uma colega de curso tava. [...]. Então, **a minha cabeça abriu: um dia eu estarei ali.** (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Uma vez mais, registro em minhas NCRs a relevância que a experiência adquirida com práticas acadêmicas no âmbito da formação inicial pode apresentar no processo de elaboração do autoconceito de si (MERCER, 2011), ao longo do desenvolvimento do *self* transitório profissional docente dos estudantes.

O contato mais próximo com circunstâncias e com aspectos da realidade educacional desperta na colaboradora a reflexão acerca da transição ecológica que está por vir e que requererá, inexoravelmente, a emergência de um novo FracId cuja concretude, nesse momento, torna-se mais palpável, pois, como ela mesma assevera, de maneira que julgo ser contundente, “a minha cabeça abriu: um dia eu estarei ali.” ([95] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21).

Minha respectiva apreciação valorativa do enunciado verboideológico produzido por Ana Cecília pauta-se na cristalização dos dados gerados pelos demais enunciados, expressos nos excertos [90], [91], [93] e [94], cuja sequência enunciativa sinaliza-me aspectos de uma condição cognoscente do seu FracId de docente em formação, ao ser capaz de expressar intencionalmente os processos de amadurecimento profissional que vivencia no decurso da sua graduação, cotejando a sua ocorrência em distintas coordenadas de tempo e de espaço.

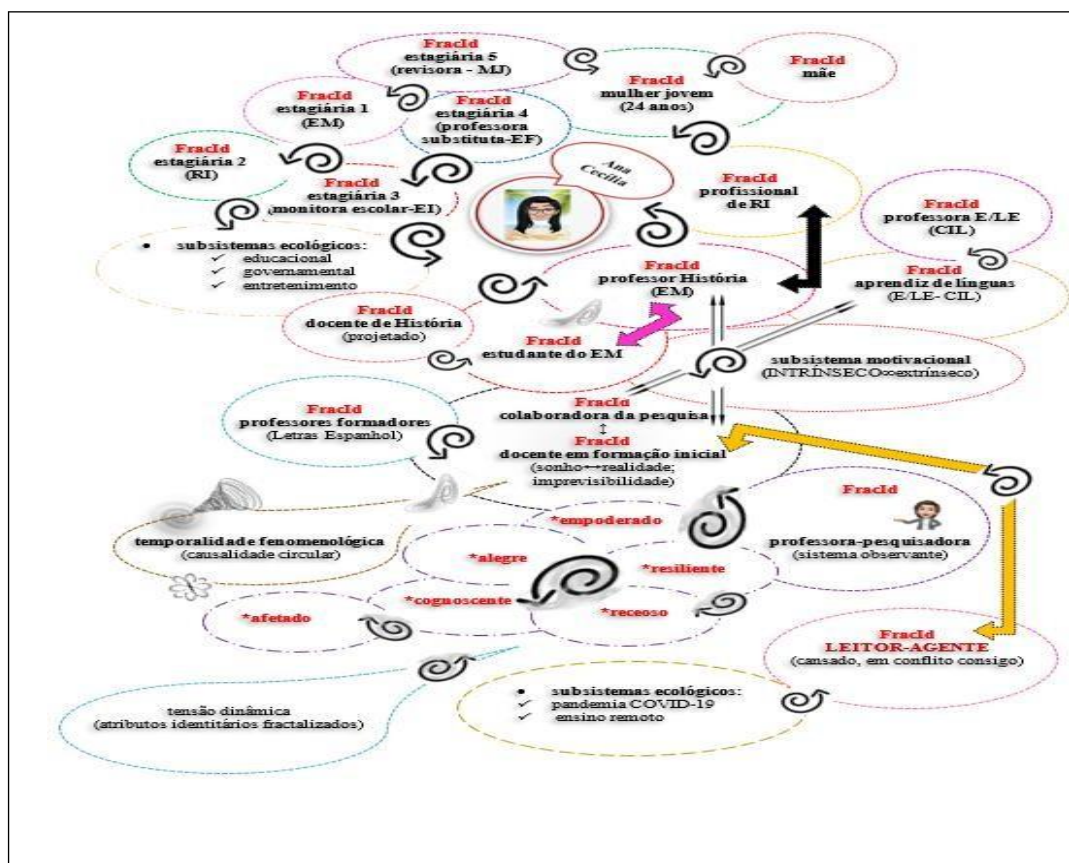
Outro aspecto que subjaz à caracterização desse fenômeno identitário consiste na sua natureza inter-relacional, fundada na tríade bakhtiniana entre o Eu/mim e o Outro, inserida, igualmente, no princípio dialógico do pensar complexo, o qual interpreto, neste trabalho, em sua concepção plural referindo-se, portanto, tanto às interações presenciais de Ana Cecília com a orientanda em questão, quanto aos diálogos entre ideias e reflexões que estabeleço com a colaboradora durante o seu PM. Ademais, busco identificar, neste momento do PA, seus valores implícitos visto que se refratam nas múltiplas formas da expressão humana, entre elas, a das suas conformações identitárias como as que, até este momento, identifico e analiso.



Finalmente, apresento ao meu leitor, na sequência, uma síntese do PA de Ana Cecília até aqui realizada, por meio da representação imagética da configuração estrutural-relacional

das condições iniciais, no âmbito do seu Ecosistema 1, *locus* em que se dá a emergência do seu FracId de docente de línguas em formação inicial, com as incipientes reverberações sobre o seu respectivo FracId de leitor-agente.

Figura 40 - Ecosistema 1: condições iniciais da emergência do fractal identitário de docente em formação inicial de Ana Cecília



Fonte: a autora

Fonte da imagem do avatar Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora

Fonte da imagem do redemoinho: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/redemoinho/>. Acesso em: 12 junho 2022.

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Na configuração do Ecosistema 1 da participante Ana Cecília, represento todos os seus treze FracIds que se doam a conhecer ao longo do PA, quais sejam, seus FracIds de mulher jovem, de mãe, de estudante do EM, de aprendiz de línguas, os cinco FracIds de estagiária, seus FracIds de profissional de RI, de docente em formação inicial, de professora de História, cuja projeção existencial, juntamente com o sonho de vida por ela cultivado, impulsionam a

colaboradora a realizar uma nova tentativa de ingresso na universidade pública, e, finalmente, a de leitor agente que, nesse momento, apresenta seus primeiros sinais de manifestação por meio da refração das condições históricas impostas pelo momento histórico da pandemia causada pela COVID-19 e da decorrente obrigatoriedade da realização do ensino remoto emergencial.²⁵⁹

As condições iniciais que delineiam a emergência do seu FracId de docente de línguas em formação inicial caracterizam-se, ainda, pela tessitura de uma estrutura reticular composta por inter-relações entre outros três FracIds, advindos da sua dimensão eco-heteroformativa, incluídos os subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) nos quais estabelecem suas interações sociais, são aqueles: os FracIds de seu professor de História do EM, da sua professora de E/LE do CIL e dos seus professores formadores da graduação em Letras Espanhol, que aqui considero em uma representação identitária coletiva.

As setas em espiral sinalizam, como, provavelmente, recorda o meu leitor, a natureza complexa, não linear dos movimentos relacionais e interdependentes desses agentes tanto entre si quanto em suas interações com os respectivos fatores contextuais vivenciados à época da sua ocorrência. A seta na cor rosa aponta o que denomino espelhamento identitário do FracId da estudante do EM de Ana Cecília com o do seu professor de História, fenômeno que infiro como um momento de bifurcação acadêmico-profissional na vida da estudante, sinalizado pelo símbolo do *efeito borboleta*, à medida que lhe suscita a intenção volitiva de seguir essa carreira profissional, condição que a acompanha até o momento da geração dos dados de pesquisa.

Identifico, ainda, outro momento de bifurcação ocorrido como resultado do fenômeno da causalidade circular, representado pela imagem simbólica do redemoinho complexo acompanhado pela *rosa do infinito*, símbolo do seu holomovimento, no âmbito da configuração da sua temporalidade fenomenológico-complexa, conjunto situado à esquerda da ilustração, cuja conformação e caracterização já se encontram detalhadas nesta subseção.

As setas paralelas na cor preta sinalizam a mútua influência direta das ações entre os FracIds implicados. Assim, mais acima, inter-relaciono os FracIds profissionais de Ana Cecília, especialmente no episódio da sua insatisfação quanto a assumir-se como profissional de RI e a sua intenção volitiva em seguir a carreira do magistério de História, sublinhando a permanência, ao longo do tempo, da projeção do seu FracId de professora nessa área do conhecimento, condição identitária a que, igualmente, refiro-me, anteriormente, neste texto.

²⁵⁹ Expressão atribuída à oferta de aulas em meios digitais, no período relativo à pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, em consequência da obrigatoriedade de interrupção das aulas presenciais, medida oficialmente decretada por meio da Portaria Nº 343, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 fev. 2023.

Já o conjunto composto pelas setas laranjas interseccionadas por outra em forma espiral simboliza a complementaridade de relações lineares e não lineares na emergência do seu FracId de leitor-agente que, indiretamente, associa-se à imprevisibilidade causada pelo holomovimento do redemoinho complexo na “escolha” por sua segunda graduação.

As bordas pontilhadas com as que configuro os balões nesse desenho, em sua totalidade, denotam atributos dos fenômenos complexos, como, por exemplo, a abertura tanto à troca de informações e de energia com o meio quanto à aleatoriedade de episódios de vida que se apresentam a todo Eu-humano, em função da ecologização das ações que caracterizam tais fenômenos. Tal conjuntura, por sua vez, propicia a superação de barreiras têmporo-espaciais à medida que são viabilizadas pela porosidade das fronteiras dos SACs envolvidos, imprimindo, assim, o seu caráter fenomenológico, como nos processos descritos e analisados ao longo do PA de Ana Cecília até este instante.

Simbolizo, ainda, o subsistema complexo motivacional em seu movimento fluido de expansão e de retração (representado pela alternância dos registros dos vocábulos com letras maiúsculas e minúsculas, interligados pelo símbolo do infinito (∞), na sinalização da natureza fenomenológico-complexa do seu movimento), segundo os episódios vividos pela colaboradora. Dessa forma, entendo a ocorrência de uma maior predominância da sua natureza intrínseca em razão da confluência entre a sua intencionalidade volitiva em seguir a carreira do magistério e o sonho de estudar em uma universidade pública.

Por último, represento a mim mesma, como coautora deste estudo investigativo, com o meu FracId de professora-pesquisadora, iniciando o PM da colaboradora, replicado iterativa e *novamente*, em meu FracId de sistema observante, ao descrever, cristalizar, sentipensar e interpretar os dados gerados, no Diálogo (cf. [subseção 6.6.2](#)) que estabeleço com as vozes advindas da minha fundamentação teórico-metodológica, das que emergem no desenvolvimento do PA e dos meus sentipensares a respeito de todo esse processo analítico que experiencio.

Assim, os balões pontilhados, mais abaixo da FIGURA 40, interseccionados pelas setas sombreadas em espiral, traduzindo o recorte epistêmico-metodológico sob o qual utilizo-me do meu cristal analítico, apontam os resultados interpretativos dos aspectos valorativos do FracId de docente de línguas em formação inicial da participante, registrados na cor vermelha e acompanhados pelo sinal gráfico do asterisco (*), os quais se doam a conhecer em sua tensão dinâmica complexa no contexto de pesquisa, são eles: os do seu empoderamento e da sua resiliência e os da sua cognoscência e da sua afetividade, estes relacionados, sobretudo, à unidualidade entre a alegria/felicidade e o medo/receio diante das experiências vivenciadas do

Eu-humano de Ana Cecília e que, acredito, fractalizar-se-ão ao longo do PA dos outros dois Ecossistemas Idiossincráticos.

Prossigo no PA de Ana Cecília, trilhando o *continuum* configurado pelos SACs aninhados referentes aos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* de 1 a 5 (RIESSMAN, 1993) (cf. seção 6.9), no que tange à análise das narrativas orais e escritas produzidas pela colaboradora, e continuo cristalizando os dados primários gerados por sua ES e por seu MLT, delineando, assim, a partir deste momento, as condições iniciais que caracterizam a emergência do seu FracId de leitor-agente, nomeadamente, no âmbito do seu Ecossistema 2, cujos elementos relacionam-se tanto com as suas experiências de aprendizagem em E/LE quanto com as suas práticas leitoras.

Dessa forma, com o objetivo de investigar o ato de valoração (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014) atribuído ao bem-leitura, questiono Ana Cecília acerca da uma provável hierarquia de relevância quanto ao que, tradicionalmente, consideram-se as quatro habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever), ao que ela responde: [96] “Eu acho que as **minhas quatro competências**²⁶⁰ estão, assim, **no mesmo nível.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), no sentido de que [97] “eu já consigo me comunicar, já consigo ler, já consigo escrever, já consigo/, **mas ainda não com perfeição, com maestria. Não sei nem se a perfeição existe, mas não (+) com, com a destreza suficiente para ser entendida cem por cento.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Insisto um pouco mais acerca de uma possível ordem de relevância, e a colaboradora, então, estabelece:

[98] Primeiro ouvir, depois (+++) ((com os cotovelos apoiados na mesa, mãos entrecruzadas na altura do queixo, e com os olhos voltados para cima)), eu não sei se, acho que... **ouvir e ler**, que são **capacidades externas**, né, e depois **as internas**, de você reproduzir aquilo que você recebeu. Então, aí, depois vem **falar e escrever**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Na cristalização dos dados gerados nesses três últimos relatos, percebo sinais de um FracId de leitor competente imaginado, delimitado, particularmente, pelos teores axiológicos da excelência e da expertise, suscitados, respectivamente, por meio dos SAdvS. “com perfeição” e “com maestria”, atinentes ao enunciado transcrito no excerto [97].

²⁶⁰ Embora eu tenha empregado o termo *habilidades* em meu questionamento, e a colaboradora tenha utilizado a palavra *competências*, não realizo nenhuma intervenção no sentido de aclarar-lhe a sua diferenciação conceitual por não considerá-la pertinente naquele momento do seu PM, já que o meu foco estava direcionado para a questão axiológica da leitura, fosse ela entendida como uma ou outra noção.

Ainda nesse mesmo fragmento enunciativo, percebo uma conformação valorativa de completude e de acabamento desse fractal, traduzida pelo SN “cem por cento”, posição esta em que o *self* transitório de leitor-agente de Ana Cecília não demonstra dispor essa sua respectiva expressão identitária, já que a construção linguística empregada, caracterizada pela combinação entre os SAdv. temporal “ainda” e de negação “não”, estabelece uma instância relacional de linearidade temporal entre o ser humano e um estado ou uma ação a ele relacionados (AZEREDO, 2021) estendida até o momento presente, a qual, no caso de Ana Cecília, caracteriza-se pela interdependência entre o seu Eu-leitor e o seu FracId de bom leitor.

Já à sua condição imaginativa atribuo a tensão dinâmica entre a assunção inicial de um posicionamento de equilíbrio entre as manifestações dos seus FracIds de leitor, de ouvinte, de falante e de escritor em E/LE, desvelada no relato do excerto [96], e uma ideia sugestiva de relatividade quanto à existência de um patamar ideal ao qual a colaboradora parece perceber o pertencimento do FracId do *ser leitor competente*, aspectos que compreendo serem pertinentes à sua epistemologia implícita (VASCONCELLOS, 2006) (cf. subseção 2.1.1), os quais interpreto a partir da interposição enunciativa de natureza subjetiva em torno da noção de *perfeição*, uma vez que a sentipenso como dúvida suscitada por uma questão, muito provavelmente, ainda não refletida em profundidade pela colaboradora, e cuja discussão, na amplitude do seu espectro conceitual, difere ao perpassar distintas áreas do conhecimento.

Outro aspecto que penso igualmente pertencer à epistemologia implícita de Ana Cecília e que me instiga neste momento do PA diz respeito às instâncias de internalidade e de externalidade, atinentes às habilidades linguísticas supracitadas: enquanto a primeira recai, sobretudo, sobre o Eu-falante da L-alvo, a segunda incide sobre o Eu-ouvinte, visto que para [99] “[...] ouvir, **você depende do outro!** [...] E pra conseguir se expressar [oralmente], não, você vai conseguir se expressar mesmo de maneira simples.” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).



Ao cristalizar os dados referentes aos dois últimos excertos, atentando-me ao âmbito da leitura, percebo a existência de uma correlação direta na interdependência paralela estabelecida pela colaboradora entre os pares *Eu-ouvinte*→*Outro* e *Eu-leitor*→*Outro*, caracterizada por uma condicionalidade relacional irreduzível, em que a manifestação do primeiro se estabelece somente na presença do segundo.



Tal condição faz-me resgatar a premissa básica da participante Sophia, para quem o *ser bom leitor* guarda relação intrínseca com a condição de o Outro *ser bom escritor*. A nova emergência de uma concepção associativa de interdependência na relação *Eu*↔*Outro*, desta vez, em um PA distinto, ratifica-me a ideia de que o *ser leitor*

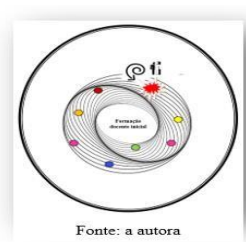
não pode ser pensado sem a sua relação mútua com o *ser escritor*, seja esta condição assumida pelo Outro-leitor ou pelo FracId do Eu-escritor, replicada de um mesmo *self* complexo, caracterizando uma faceta interrelacional que entendo instaurar-se em cada Eu-humano, a partir do momento que vivencia os processos de alfabetização e de letramento(s) (KLEIMAN, 2008; SOARES, 1998), no subsistema ecológico educacional, em particular, no da sua formação leitora/escritora, ao longo da sua vida acadêmico-profissional.

De volta aos dados gerados no PM, Ana Cecília relata suas vivências interpessoais, na condição de recém ingressa na formação inicial, com respeito às dificuldades enfrentadas pelos estudantes na relação com a sua leitura intensiva, isto é, a designada pelos seus professores formadores: [100] “Sempre que a gente pega uma matéria muito difícil, **eu e os meus amigos**, a gente tem essa **discussão**, que a gente, no primeiro semestre, **após a aula de literatura, era aula de práticas de texto**, e a **gente não aprendeu a ler os textos!**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Questiono se eles não explicitavam essa situação aos seus professores, ao que ela, então, argumenta:

[101] Mas a gente chega no primeiro semestre, tá todo mundo eufórico. Mesmo eu, vindo de outra graduação, eu tava também eufórica, junto com os meus amigos! [...] todo mundo tinha acabado de ingressar, realizado o sonho [...]. Então, acho que foi **um pouco de imaturidade**, de a **gente não ter esse diálogo com eles e, aí, a gente vê, ao longo da graduação, o quanto isso fez falta**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

O relato de Ana Cecília reafirma o que eu ressalto anteriormente neste capítulo: a configuração, à luz da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), do subsistema ecológico da formação docente superior como uma bacia de atratores, um estado contínuo e fluido constituído de múltiplas forças intervenientes, advindas das diversas interações sociais e com o meio realizadas pelos estudantes ao longo do seu processo auto-hetero-ecoformativo (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) e que são capazes de provocar movimentos de retração e de expansão das diferentes manifestações identitárias do Eu-complexo desses docentes em formação.



Além dos distintos tipos de atratores (cf. subseção 2.3.1) que nessa bacia se configuram, sinalizados, na imagem refletida, à esquerda²⁶¹, pelas círculos de cores diversas, cujas margens irregulares contemplam a abertura à ocorrência de imprevisibilidades, disponho os professores formadores e seu Eu-humano unidual como agentes perturbadores (BORGES, 2016; SILVA; BORGES, 2016), simbolizados pela figura humana em preto e branco, disposta acima da representação, capazes de provocar alterações nas trajetórias evolutivas dos *selves* transitórios de docente em formação dos graduandos, constituindo um movimento complexo representado pelas múltiplas linhas em espiral no referido desenho.

Contudo, para que esses fenômenos aconteçam, é necessário que esses profissionais desafiem-se a assumir esse distinto FracId, no ensejo de promoverem a ocorrência de bifurcações que venham a posicionar os SACs dos estudantes no limite do caos, processo identificado, no espelho complexo aqui disposto, com o apoio da imagem sugestiva de uma explosão, na cor vermelha, vislumbrando, assim, possibilidades de transformações que lhes sejam mais verdadeiramente significativas, uma vez que são por eles experienciadas, na evolução dos FracIds implicados no desenvolvimento da sua competência profissional docente (ALMEIDA FILHO, 2015), isto é, não somente o FracId de bom leitor mas também o de bom falante, o de bom ouvinte e o de bom escritor, por exemplo.

Para tanto, penso ser imprescindível que os professores formadores sejam, igualmente, cognoscentes das distintas reverberações atinentes à natureza ecofenomenológico-complexa do holomovimento (MORAES; TORRE, 2018) formativo dos seus alunos. Da mesma forma, entendo ser necessário que estejam atentos à condição existencial dos distintos níveis de percepção da realidade, no que diz respeito tanto a si quanto aos estudantes, assim como às condições afetivas positivas mas, sobretudo, às circunstâncias adversas que possam provir das limitações inerentes ao nível de consciência alcançado por cada agente envolvido, além das implicações advindas do momento histórico vivido, por exemplo.

A meu ver, outra lacuna a ser mais profundamente tratada no âmbito da formação docente inicial refere-se ao exercício constante da autorreflexividade (KORTHAGEN, 2001; NIAS, 1989) com relação aos elementos implicados nas práticas leitoras realizadas pelos aprendizes. Por intermédio desse atributo-chave, associado à expressão identitária do seu *self* transitório de leitor-agente, os docentes em formação estabelecem as inter-relações entre o conhecimento que produzem, suas experiências de vida e os sentimentos a eles atrelados, sendo

²⁶¹ Fonte da imagem do vetor em espiral: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/espisal>. Acesso em: 01 jul. 2022.

capazes de integrá-los no âmbito do que consideram socialmente relevante ao seu autoconceito (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; MERCER, 2011b) como professores-leitores competentes em processo de profissionalização.

Minha assertiva reflete-se, igualmente, na marcada ausência, assegurada pelas narrativas dos participantes de pesquisa, tanto no meu Mestrado (2016-2018) quanto no Doutorado (2019-2022)²⁶², de discussões reflexivas acerca das abordagens teóricas concernentes à leitura, entendida como produto e como processo (ALDERSON, 2000), ao longo dos semestres letivos.

Entendo que esse fato desvela seus indícios na reação verbo-atitudinal expressada por Ana Cecília quando a indago acerca de qual elemento, segundo sua percepção, possuiria valor relevante no processamento da leitura em LM e em E/LE: [102] “Hum... ((**com o queixo apoiado sobre as duas mãos entrelaçadas e com os olhos voltados para cima**)) (++) Nossa, essa pergunta foi difícil! ((risos)) (+++).” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Como o meu leitor pode observar, a comunicação verbo-visual de Ana Cecília caracteriza-se por meio da composição articulada entre a sua expressão gestual, registrada com o apoio da minha OP e refletida em minhas NCds, e o seu enunciado proposicional, iniciado com a utilização de um signo lexical interjetivo, “Hum...”, entremeado por um momento de pausa mais prolongado em seu turno de fala e retomado com o apoio de outro signo interjetivo, “Nossa” (AZEREDO, 2021), seguido, por sua vez, pelo enunciado verbal sentipensado pela declaração da dificuldade em elaborar o seu pensamento a respeito da questão proposta e pela reação afetiva que o acompanha, a qual interpreto como a manifestação de um sentimento de espanto diante da minha inesperada pergunta, atitude que traduzo utilizando-me do sinal de exclamação ao final do período. Na sequência desse momento da nossa interação, seguem-se risos e novas pausas por parte de Ana Cecília.

Dessa forma, diante da atitude evasiva da colaboradora, realizo uma nova intervenção, reestruturando o questionamento anterior, ao que ela, então, responde:

[103] Assim, quando eu tô lendo, eu **busco palavras que sejam centro**, sejam **chave praquele texto**. Então, se for um texto de literatura, eu vou procurar, se eu não estiver entendendo, eu vou procurar saber o **contexto que aquele texto foi escrito**. Então, tento procurar palavras ou significados que estejam expressos no texto pra que tornem a minha compreensão mais fácil. [...] Acho que isso é **o mais importante pra mim**, é ter **algo** que vá me **facilitar a**

²⁶² Refiro-me aos dados gerados pela totalidade dos colaboradores voluntários da pesquisa, que se encontravam em fase final do curso de formação inicial, correspondendo a um total de oito docentes em formação, no estudo desenvolvido no Mestrado, e de sete, em um quantitativo final de 10 participantes, na investigação realizada no Doutorado, que contemplou estudantes do terceiro, do quinto, do sétimo e do nono períodos.

compreensão. Isso é algo que **eu já carrego da outra faculdade também.**
(ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Como a resposta de Ana Cecília traz à baila o tema das estratégias de leitura (OXFORD, 1990; SONG, 1998; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004) como recurso fundamental no processo de compreensão do texto, pergunto-lhe sobre a sua percepção acerca desse fenômeno interpretativo, com o intuito de descobrir mais traços que identifiquem o seu FracId de leitor-agente. Ela, então, afirma que os elementos fundamentais para se compreender o texto residem na assimilação do seu conteúdo e na capacidade de o leitor poder expressar-se quanto ao texto lido.

Retomo, assim, o tema das estratégias de leitura e lhe pergunto se conhece alguma delas:

[104] ((Com as mãos entrelaçadas sob o queixo e a cabeça voltada para o lado esquerdo)). Eu conheço essa, né, de **procurar conceito-chave.** [...] Então, é, a que eu mais sigo é realmente a de procurar conceitos, é, palavras-chave dentro do texto pra **poder entender.** (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

A meu ver, a colaboradora associa a noção de compreensão textual à interface entre as naturezas passiva e ativa do seu processamento, fazendo-me dialogar com a tradição dos modelos de leitura dos quais emergem seus respectivos perfis de leitor decodificador, na referência à ideia de assimilação do conteúdo escrito, e de leitor preditor, no sentido da sua capacidade de expressar-se acerca das informações lidas, a partir da sua bagagem cultural (KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1999; PARKES, 1997; PIETRARÓIA, 1997).

Quanto ao aspecto sociointeracional da leitura, que designa a qualificação de FracId de leitor-agente dialogicamente crítico-reflexivo (cf. [subseção 4.7.3](#)), penso que, provavelmente, ele possa estar igualmente contemplado na ideia de Ana Cecília quanto à sua “própria expressão” como leitora, não tanto pelo enunciado atinente ao excerto [104], mas pela exteriorização das suas ideias ao longo da nossa interação, inserida no marco de aspectos atitudinais indicativos de um processo de reflexão, percebidos por mim no conjunto dos dados primários gerados pelos instrumentos da ES e do seu MLt, neste 1º movimento metodológico, assim como pelo GF, no 2º movimento, como o meu leitor poderá verificar mais adiante neste capítulo.

Assim, a estratégia cognitiva da busca por palavras e conceitos-chave desvela-se como principal recurso do qual a colaboradora se utiliza para alcançar a compreensão do que lê, aliada, a depender da sua dificuldade em entender o texto, a estratégias compensatórias, como

a verificação do seu contexto de produção, por exemplo, tal como desvela o seu enunciado transcrito no excerto [103].

A esse respeito, chama-me a atenção a inter-relação que Ana Cecília estabelece com as suas vivências experienciadas de aprendizagem em sua primeira graduação (RI), explicitada ao se recordar das explanações do seu professor da disciplina de História Geral, quando da entrega dos resultados não satisfatórios de testes escritos:

[105] **“Porque vocês não estão seguindo o raciocínio da matéria, vocês não estão, é, falan/, utilizando os conceitos principais que eu passei”**. Então, aí, **isso meio que me ligou de começar a ler por conceitos e procurar entender o contexto** pra poder não chegar lá e escrever um livro e não tirar nota baixa. Tanto que, nessa matéria, eu só tirava nota alta porque eu **peguei essa dica dele e é o que eu apliquei no rEsto da minha graduação e é o que eu tento aplicar no Espanhol. Só que no Espanhol, dependendo da matéria, eu não acho tão viável [...]**. Aí, sim, **eu aplico mais entender o contexto em que aquele livro, aquela poesia foi escrita pra poder conseguir ler**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Já o referido contraste com as condições de leitura na Licenciatura em Letras Espanhol, é explicitada da seguinte forma:

[106] O que eu lembro muito é que quando eu entrei na faculdade de Letras, uma das nossas primeiras disciplinas [...] é Introdução à Teoria da Literatura [TL]. ((Com as mãos ladeando a cabeça)) e aí eu lia e dependendo do texto, e eu ficava, “gente, isso aqui é incompreensível!”. [...] e **eu tinha muita leitura na minha outra faculdade também mas eu olhava praqueles textos** de TL [...] e **eu não conseguia entender aquilo que o autor estava dizendo**. Eu não sei se pela carga que era grande ou pelo, é, período histórico que foi escrito, [isso] também tinha muito a ver. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

De certa forma, penso que, neste momento do PA, as vozes das participantes Ana Cecília e Camille dialogam no tocante ao atributo qualificativo de caminhante, referente ao *ser bom leitor*, isto é, aquele que consegue, no caso de Camille, transitar entre culturas mas que também é capaz de mover-se entre as experiências de distintos FracIds do seu *self* complexo, como no caso de Ana Cecília, sempre transportando, seja de que modo for, a bagagem de conhecimento produzido em sua dimensão auto-hetero-ecoformativa (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021).

Diante do relato atinente ao excerto [105], entendo que o FracId do docente de RI exerce marcada influência sobre o FracId de leitor-agente de Ana Cecília em razão das reverberações do episódio de aprendizagem com o seu professor de História Geral para o desenvolvimento da

sua CLeFrac (competência leitora fractalizada), assertiva que fundamento, à luz do pensamento complexo, na assunção das estratégias de leitura como um dos subsistemas complexos constitutivos dessa competência (LOURENÇO, 2018).

Outro dado que se desvela nesta análise reside na atitude de adaptabilidade do seu *self* transitório de leitor-agente, na segunda graduação realizada pela colaboradora: à luz do operador cognitivo sistêmico-organizacional (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), que subjaz à lógica ternária em que se circunscreve a emergência do FracId de leitor-agente de Ana Cecília, estabelece-se a conexão entre o conhecimento da PARTE, neste caso, o da referida estratégia de leitura, e o conhecimento do TODO, relativo às especificidades das matérias do curso de Letras Espanhol.

Entendo que tal conexão se doa a conhecer por intermédio do movimento adaptativo e auto-organizativo empreendido pelo SAC do Eu-leitor da colaboradora, o qual, diante da constatação da insuficiência do recurso estratégico adotado, recorre a outra categoria procedimental de compreensão leitora, a da inferência conceitual, a partir do conhecimento do contexto de produção do texto, conforme observo na narrativa que compõe o excerto [105], a fim de manter a trajetória evolutiva do seu FracId na qualidade, inclusive, de *bom* leitor, inferência interpretativa que eu me arrisco, neste momento, a elaborar, já que, no âmbito epistemológico em que me posiciono neste estudo, o meu SAC de professora-pesquisadora se encontra igualmente sujeito a incertezas.



Aproveito o escopo da análise, e cristализo esses dados com os oriundos do relato transcrito no excerto [99], a fim de salientar para o meu leitor a questão a que anteriormente me refiro neste texto, e que diz respeito à natureza relacional de interdependência na conformação do FracId de leitor-agente. Naquele momento do PA, retomo o diálogo com a ideia da **participante Sophia**, sob a ótica da tríade bakhtiniana, sugestiva de uma circularidade retroativa e recursiva do olhar do Eu sobre si a partir do olhar do Outro, neste caso, no ato da leitura.

Assim, no enunciado “e **eu** não conseguia **entender** aquilo que o **autor** estava dizendo” ([106] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), Ana Cecília, ao posicionar seu Eu-leitor sobre si, objetifica seu FracId de leitor-agente, colocando-o em relação de entendimento com o Eu-escritor do Outro, o autor, que assim se configura como agente complexo igualmente imprescindível para a constituição de um FracId de leitor-agente plural, porque multivocal, heterodiscursivamente emergente (BAKHTIN, 2015).

Diante dessa minha instância sentipensada, reporto-me à avaliação da colaboradora quanto à ocorrência de mudanças em seu desenvolvimento leitor, ao longo da sua formação

inicial até aquele momento do PM, item 9 do roteiro da ES (BLOCO 2, seção 2.1, APÊNDICE A): [107] “Nem sempre, e até hoje, dependendo do contexto, do que me for passado pra ler [...], eu tenho que **ler, reler, ler de novo e de novo** porque eu **não consigo assimilar tudo muito fácil**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), condição que ela afirma ser realidade tanto no processamento da leitura em LM quanto em E/LE.

Tal fato fundamenta a reiteração enunciativa relativa à necessária persistência na realização do ato de ler, consoante com o que identifico como indícios de uma condição autocognoscente do FracId de leitor-agente de Ana Cecília referente ao seu estilo de aprendizagem, como se entrevê no relato do referido excerto, e a sua promissora perspectiva de mudança, como se desvela no enunciado a seguir: [108] “Eu tenho essa memória de **ler, reler. Às vezes, é, entender uma coisa que não era**, e eu tive muito essa **dificuldade de leitura. Já ao longo dos semestres específicos na faculdade de Letras [...], eu venho conseguindo, é, exercitar um pouco mais.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Entendo que tal condição autocognoscente desse FracId emerge em inter-relação com a sua condição de autonomia relativa (KLEIMAN, 2006; MORIN, 1998, 2003), porquanto é preciso agir adequadamente diante da dificuldade de compreensão encontrada, embora nem sempre obtendo os resultados esperados. Portanto, ao cristalizar os dados referentes aos excertos [105] e [106], penso que o aprendizado estratégico leitor ocorrido em tempos pretéritos se revivifica *novamente* na segunda graduação de Ana Cecília, visto que é ressignificado pelo seu *self* transitório de leitora-agente com o intuito de seguir evoluindo, como assim demanda a sua natureza complexa.

A sua ressignificação, por sua vez, perpassa os processos de readaptação e de reorganização realizados por esse SAC, posto que responde aos estímulos do meio com o qual interage, neste caso, os textos que suscitam a ocorrência das dificuldades leitoras da colaboradora, comportando-se, portanto, sob a ótica complexa, como atrator cíclico a contribuir com a referida evolução do seu FracId de leitor-agente.

Em meio às reflexões realizadas por Ana Cecília, observo a emergência de aspectos identitários do seu fractal de leitor competente: [109] “**Nem sempre eu fui, nem sempre eu tenho sido uma boa leitora.** Às vezes os textos têm me causado essa **confusão de não entender, de não compreender.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), que sinalizam a sua percepção autocrítica do que considera serem suas limitações leitoras e a sua provável condição autocognoscente com relação às suas implicações no processo de desenvolvimento da sua competência profissional.

Na sequência da ES, indago a colaboradora quanto aos elementos pertinentes ao aspecto motivacional da sua leitura em LM e em E/LE, item 18 (BLOCO 2, seção 2.2), alertando o meu leitor para o fato de que, assim como a circularidade recursiva dos fenômenos aqui analisados, a realização do PM se dá igualmente delineado por esse princípio complexo, uma vez que a sua natureza fenomenológica e dinâmica, em especial, na dimensão da minha experiência primária (RIESSMAN, 1993) como professora-pesquisadora em campo, imprime a fluidez necessária em cujo movimento igualmente não linear meu FracId de sistema observante se permite conduzir.

Dessa forma, Ana Cecília realiza a seguinte reflexão:

[110] **O que mais me motiva é quando eu estou entendendo** ((risos)), de verdade ((risos)). [...] E quando é algo que eu tô vendo que tá **muito difícil de ser entendido**, né, aí, eu, aí eu já **crio aquele bloqueio de que eu não vou conseguir**, de que nem adianta ler, que eu já não vou entender mesmo. Aí, às vezes, eu já **procuro um vídeo do Youtube**²⁶³ **pra me explicar o que que eu tô lendo** ((risos)), sobretudo, no âmbito da literatura. Com **textos mais técnicos ou específicos**, como de **fonética ou de fonologia**, por exemplo, é **mais difícil**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Observo que o subsistema motivacional do Eu-leitor da colaboradora apresenta um comportamento oscilante diante dos estímulos que permuta com o meio, permanecendo em interação constante com outros dois subsistemas complexos, agentes constitutivos da sua CLeFrac: os subsistemas dos objetivos e das estratégias de leitura (LOURENÇO, 2018).

Assim, seu movimento caracteriza-se por momentos de expansão, quando as estratégias de leitura são eficazes no alcance do objetivo da compreensão textual, e de retração, quando há falhas nessa inter-relação, podendo ocasionar, inclusive, as reações atitudinais de bloqueio, como afirma Ana Cecília, ou de abandono da leitura, fenômenos que julgo serem pertinentes ao âmbito do desenvolvimento da trajetória evolutiva da CLeFrac, de uma maneira geral, tendo em vista os fatores bio-psicocognitivos e ambientais do *self* transitório de leitor(a)-agente no exato momento em que lê o texto, conforme sugerem os resultados da investigação que desenvolvi à época do Mestrado (LOURENÇO, 2018).



Ademais, neste momento do PA de Ana Cecília, justifico essa referida reação atitudinal em função de uma dimensão mais ampla, relacionada com o comportamento agentivo do seu

²⁶³ Noção correspondente ao “Site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet.”. Informações extraídas de <https://www.significados.com.br/youtube/#:~:text=YouTube%20um%20site%20de,g%C3%ADria%20para%20designar%20E2%80%9Ctelevis%C3%A3o%20E2%80%9D>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FracId de leitor-agente em ler e reler e em novamente ler o texto diante das dificuldades de compreensão encontradas, como denotam os relatos atinentes aos excertos [107] e [108]. Tal comportamento contempla, por seu turno, a busca por novas estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990), como o recurso a materiais audiovisuais disponibilizados pela plataforma de *streaming* do *Youtube*, conforme se observa na narrativa relativa ao excerto [110].

Em caso de ausência desses recursos na busca pela compreensão dos textos com conteúdos mais específicos, os quais requerem um nível de conhecimento técnico mais elevado, como os das áreas citadas da Fonética e da Fonologia, ao FracId de leitor-agente de Ana Cecília não resta outra saída senão a de desistir da leitura.

Na condição de sistema observante, **reflito** sobre essa dimensão da sua realidade leitora e imagino que o fenômeno do abandono parcial ou total da prática leitora deve, igualmente, consistir na realidade de outros inúmeros casos de estudantes com distintos níveis de *schemata* de mundo e de língua-cultura (DURANTI, 2008; MEURER, 2008) e, seguramente, com muito menos oportunidades de acesso à informação, condição que me leva, *novamente*, a sentipensar quão relevante e delicado consiste o trabalho no âmbito da formação docente, pois, a cada professor formador apresentam-se, diante de si, múltiplos universos humanos, profundamente dinâmicos e de cuja natureza ecofenomenológico-complexa, não raras vezes, olvidamos existir. Por isso, confesso ao meu leitor que me sinto profundamente tocada neste instante quanto à responsabilidade social que a mim outorga a minha profissão.



Tendo em vista ocorrer-me, naquele momento do PM de Ana Cecília, uma sugestiva ideia de fracasso leitor, associada com o ato da sua desistência diante de problemas de compreensão textual, adianto-me no roteiro de perguntas da ES e avanço no *continuum* idiossincrático entre os seus Ecosistemas 2 e 3, questionando-lhe acerca da sua visão de competência leitora, expressão que ela afirma desconhecer mas que, naquele instante, suscitava-lhe as memórias de um episódio [111] “Bem no início do curso também. O meu **professor de TL** [Teoria da Literatura] [...] já no início do curso, ele já **propôs essa discussão**, né, da gente saber, da gente **entender sobre a nossa concepção sobre o que era um bom leitor.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Solicito-lhe, então, que explicito como se davam essas discussões em sala de aula, ao que ela responde que tal concepção foi sendo construída gradativamente, e que a turma concordava que *ser bom leitor* consistia em [112] “**exercitar** muito a leitura, **ler bastante**, é, compreender, e depois a gente [a turma] foi acrescentando, né, ao longo do semestre, que era

compreender o que, o que a gente tava lendo **também era importante**, né prum bom leitor.” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Insisto um pouco mais na sua própria concepção do *ser leitor competente*, ao que ela, então, relata:

[113] O que eu acho é que, quando você é, tem (+), agora me fugiu a palavra ((esfregando uma mão na outra, voltando a cabeça e os olhos para cima)), é você **ter estratégias pra ler** [...], pra desenvolver a sua leitura, pra desenvolver a sua habilidade. [] Eu **penso em competência, eu penso em habilidade** e pra essa habilidade acontecer, eu preciso de estratégias pra essa habilidade. É mais ou menos o que eu tava falando da BNCC, né? ((risos)). Então, a **competência leitora** [...] que eu penso é nisso, né, é uma **habilidade sobre a leitura**, e você **desenvolver estratégias** pra você **conseguir ler e ler melhor**, (+) **compreender melhor**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Noto a força com que o atributo valorativo da racionalidade cognitiva emerge na configuração identitária de leitor competente de Ana Cecília nesse momento do PM, um traço compartilhado pela participante Sophia para quem o subsistema das estratégias de leitura exerce igual papel preponderante. Assim, estabelece-se uma relação associativa linear entre as noções de *ler melhor*, como a agência do bom leitor, e *compreender melhor*, caracterizando o FracId de bom leitor como pertencente a um Eu-leitor hábil e cerebral em seu processo de compreensão textual.



Outro dado compartilhado com os PAs de Sophia e de Camille diz respeito à emergência do FracId de leitor literário conjuntamente com o FracId de bom leitor, sugerindo-me a sua marcada inter-relação emergente no meio acadêmico, o que parece-me imprimir ao ato de ler um aspecto formal, de um nível axiológico mais elevado. Penso, ainda, que tal inferência reverbera na conformação desse FracId à medida que pode outorgar-lhe um nicho inalcançável de qualificação por parte do leitor-agente, que não espera conseguir assumir uma identidade cuja natureza mostra-se quase sacralizada, por assim entender, devido à marcada tradição acadêmica do subsistema ecológico ao qual se encontra vinculada.

Prossigo com a tentativa de descobrir outros atributos identitários fractalizados do *ser leitor competente* em LM e em E/LE e retorno, assim, ao item 22 (BLOCO 2, seção 2.2) do roteiro da ES, referente ao Ecossistema 2 de Ana Cecília, indagando-lhe acerca da sua visão acerca de uma possível causalidade linear entre esses seus dois respectivos FracIds, isto é, a ideia de que ser bom leitor em LM implica ser bom leitor igualmente em E/LE, ao que ela replica:

[114] ((com a mão esquerda apoiando o queixo e a cabeça e olhos voltados para o lado)) Hum... (++) **não necessariamente** porque, por exemplo, **eu leio melhor na minha língua materna do que em espanhol**. Porque com a minha língua materna eu tô em contato desde sempre, e já numa L2, né, a gente não tem esse contato desde sempre [...], **a gente não tem a bagagem, nem o contexto social daquela leitura, do que está escrito**. Então, eu não acho que necessariamente um bom leitor de LM é um bom leitor de segundas ou terceiras línguas. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Insisto um pouco mais quanto à existência, então, de prováveis influências da sua leitura em LM sobre a leitura em E/LE e/ou vice-versa:

[115] Na verdade, **eu acho que não teve muito essa relação direta de um pra outro**, até porque eu não tenho estado em contato muito com leitura materna, né? [...] **Eu tenho estado lendo constantemente em língua estrangeira, então, eu ainda não tive esse parâmetro, né, de se melhorou, se não melhorou**. Porque o que **eu leio em língua materna** são publicações, aí, nas redes sociais, coisas assim. Então, **não é exatamente o que eu considero uma literatura**, algo assim, ou algo que precise exercitar muito para entender, **se bem que hoje em dia precisa exercitar bastante, né, a gente tá vendo que as pessoas estão bem deficientes em compreensão de texto**.((risos)). (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Observo que nos dois últimos excertos, os relatos de Ana Cecília desvelam a visão da inexistência de uma relação de influência mútua e direta entre os FracIds de bom leitor em LM e em E/LE, devido à marcada ação do subsistema linguístico-comunicacional em LM na configuração de uma bagagem de mundo na respectiva língua-cultura que Ana Cecília não acredita ser possível ser equiparada em LE.

Assim, diferentemente da participante Camille, o *self* transitório de leitora-agente de Ana Cecília parece não se estruturar em torno de andanças entre línguas-culturas, replicando, iterativamente, dois fractais identitários distintos mas que podem se desenvolver paralelamente, visto que [116] “[...] saber ler na LM (em níveis de compreensão do descrito e desenvolvimento de destrezas na prática da leitura) é um passo fundamental para que possamos desenvolver essa habilidade em LE.” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21).

Portanto, neste momento do seu PA, diálogo com outra dimensão perceptiva da realidade quanto à formação leitora no país, constituindo-se em polo valorativo contrário ao que entendo consistir no *nicho sacralizado* da leitura, a literatura, *locus* acadêmico em que o fenômeno identitário-leitor (FracId de leitor literário) se apresenta, frequentemente, engendrado por um *status* constitutivo mais formal e socialmente mais valorizado.

Outro aspecto relacionado com o relato transcrito no excerto [115] refere-se à atenção dada por Ana Cecília a constatações de dificuldades de leitura em uma considerável parcela da população brasileira, um fato recorrente, não exclusivamente da realidade brasileira²⁶⁴, cuja estatística e implicações para a formação profissional de qualidade são divulgadas pelas mídias de notícias, assim como por estudos e por pesquisas realizadas no cenário educacional, especialmente entre jovens e adultos, tanto em caráter nacional quanto internacional.

Nesse cenário, cabe salientar a realização do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁶⁵, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que consiste em um sistema reticular mundial de avaliação comparada do desempenho escolar (a maior parte, do EM), entre eles o da leitura, realizado a cada dois anos.



Quanto aos resultados dos estudantes brasileiros, o *Relatório Brasil PISA 2018*²⁶⁶, sua última edição, capitaneado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁶⁷, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), aponta o seu baixo rendimento leitor, com índices estagnados desde o ano de 2009, o que corresponde, segundo os dados estatísticos divulgados pelo documento, a 50% dos estudantes secundaristas que apresentam um nível básico de compreensão, correspondente à dimensão de decodificação da informação contida no texto.

Outro estudo estatístico, de caráter nacional, cujo foco reside nas diversas implicações formativas e mercadológicas da leitura, consiste no documento *Retratos da Leitura no Brasil*²⁶⁸, atualmente em sua 5ª edição e que possui o objetivo de avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Em parceria com o Instituto Itaú



²⁶⁴ Vide, por exemplo, reportagens a respeito, referentes ao Brasil, à Argentina e ao México, respectivamente, nos seguintes endereços eletrônicos: <https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/>; <https://www.perfil.com/noticias/actualidad/la-lectura-no-es-en-argentina-una-causa-nacional-como-en-francia.phtml#:~:text=Los%20estudiantes%20argentinos%20leen%20mucho,un%20texto%20de%20140%20caracteres> e <https://exm.medium.com/d%C3%A9ficit-de-lectura-en-m%C3%A9xico-un-problema-pendiente-d324b5c7d88b>. Acesso em: 16 jan. 2023.

²⁶⁵ Do inglês: *Programme for International Student Assessment* Para mais informações, consultar: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 6 jul. 2022. Fonte da imagem do logotipo: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁶⁶ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁶⁷ Para mais informações, consultar: <https://dados.gov.br/organization/about/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁶⁸ Para acessar o documento na íntegra, consultar: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Cultural²⁶⁹, o trabalho foi realizado pelo Instituto Pró-Livro²⁷⁰, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, criada em 2006 e mantida por três entidades relacionadas com o livro: a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS)²⁷¹, a Câmara Brasileira do Livro (CBL)²⁷² e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).²⁷³

Publicada em 2020, a pesquisa divulga, entre outros resultados, a perda de 4,6 milhões de leitores no país desde a primeira década deste século, com índices que alcançam uma variação percentual, no âmbito do ensino superior, de 82%, em 2015, para 68% em 2019, por exemplo. Quanto ao hábito de ler, entre as causas do seu abandono, os dados analisados indicam, primeiramente, a justificativa da falta de tempo, seguida a do desinteresse pela leitura.

Refiro-me a esses registros porque entendo serem significativos para a formação identitária do bom leitor, visto que, conscientizar-se de aspectos da realidade nacional quanto às relações entre o Eu-leitor e a leitura na condição de bem cultural consiste em relevante mecanismo de resistência cidadã no esforço da oferta de uma educação leitora qualificada e valorizada, sobretudo, na esfera pública de ensino.

Justifico minha assertiva, à luz da AHFC, com base na ideia de que, para que o FracId de bom leitor possa, de fato, emergir, é necessário o afastamento do Eu-leitor da posição axiológica da não-indiferença (MORENTE, 2006) com relação ao bem-leitura e que o seu ato de valoração (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014) represente uma bacia de atratores, capazes de manter a evolução do seu comportamento ao longo da vida de cada Eu-humano.

Infelizmente, os dados estatísticos divulgados sinalizam um futuro não muito promissor quanto a esse almejado *status quo*, condição, a meu ver, imprescindível para a autoecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021) crítica do cidadão, capaz de capacitá-lo para uma agência (KLEIMAN, 2006; VAN LIER, 2010) mais autônoma em diferentes níveis, contemplando a promoção de mudanças em sua vida tanto na dimensão pessoal quanto na social, isto é, entre seus pares, em sua comunidade e nos grupos identitários culturais, políticos, de gênero aos quais pertence, por exemplo.

Em razão do exposto, retomo o excerto [115] e saliento o relato de Ana Cecília quanto à relevância da leitura como prática social e discursiva, uma vez que perpassa distintas esferas de comunicação e de interações interpessoais, como no caso das redes sociais, instaurando,

²⁶⁹ Para mais informações, consultar: <https://www.itaucultural.org.br/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁷⁰ Fonte do logotipo do Instituto Pró-Livro: <https://www.prolivro.org.br/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

²⁷¹ Para mais informações, consultar: <https://abrelivros.org.br/site/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁷² Para mais informações, consultar: <http://cbl.org.br/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁷³ Para mais informações, consultar: <https://snel.org.br/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

assim, o que denomino como o seu *nicho profano*, uma vez que me aproprio dialogicamente da noção de instrumentalidade que caracteriza uma faceta de significação da leitura, atribuída por Jobim e Souza (2007), na cotidianidade das múltiplas ações do Eu-humano na e pela linguagem.

De volta ao campo empírico da pesquisa, prossigo desenvolvendo o PM de Ana Cecília, atentando-me para a sua percepção quanto a possíveis influências dos suportes de leitura na conformação do seu FracId de leitor-agente:

[117] Faz tempo que eu não leio em papel, muito tempo, mas eu acho que não por escolha própria. Mas eu acho que mais por uma comodidade porque o *pdf*²⁷⁴ já está ali. Mas, **se pudesse escolher, [...] eu prefiro ler muito mais no papel porque ali eu posso marcar, eu posso escrever...**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Intervenho, afirmando que é possível fazer o mesmo no suporte digital do texto, ao que ela replica: [118] “Pra mim, **escrever no papel e escrever no digital, tem alguma diferença** aí, que eu não sei ((risos)), **não sei dizer qual é mas tem, principalmente, pra poder assimilar as coisas.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Para compensar as leituras que realiza em *pdf*, Ana Cecília alega fazer uso de um caderno de anotações, uma vez que o escrever à mão a auxilia no processo de memorização do conteúdo a ser estudado. Digo-lhe que entendo essa condição como um *sentir-se integrado ao texto*, e que, talvez, o recurso digital não permita vivenciá-lo com mais profundidade, pensamento com o qual ela concorda: [119] “Isso, isso, eu tô de frente pro conteúdo mas eu **não tô dentro do conteúdo.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Neste momento do PA, necessito compartilhar com o meu leitor a ação da “mão do destino”, como se refere Ana Cecília, ou a presença do acaso no desenvolvimento deste processo analítico. Havia compartilhado com a colaboradora, naquele momento do PM, o que, inferencialmente, sentipensava a respeito da questão relativa ao suporte de leitura, em razão das respostas que haviam sido dadas, até então, pelos demais participantes da pesquisa.



Ao cristalizar os dados nos três PAs das colaboradoras de pesquisa, observo a presença, em todas as narrativas analisadas, do mesmo caráter relacional de corporeidade entre texto/livro e leitor, tanto em seus níveis físico e cognitivo quanto afetivo (MORAES, 2021), como, por

²⁷⁴ Da sigla em inglês *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento), o *pdf* consiste em um formato de arquivo digital, criado pela empresa *Adobe Systems*, para que qualquer documento seja visualizado, independente do seu programa de origem. Informações consultadas em: <https://www.significados.com.br/pdf/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

exemplo, no caso dos relatos de Sophia, no excerto [26], de Camille, atinente ao excerto [54] e o de Ana Cecília, nos dois últimos excertos desta subseção.

No período em que refletia acerca dessa possível inferência interpretativa, ocorreu-me assistir a uma palestra virtual em torno do eixo temático da cognição e da aprendizagem em um mundo multiplataforma²⁷⁵, promovida conjuntamente pela *Two Sides Brasil*²⁷⁶, uma organização sem fins lucrativos, criada em 2008, voltada para âmbito da sustentabilidade ambiental, e pela Revista Educação²⁷⁷, publicação criada há mais de vinte e cinco anos e dirigida a profissionais da área educacional da rede básica de ensino do país.

O assunto da primeira apresentação consistia exatamente na questão sobre a qual me debruçava: *Leitura: suporte de texto (digital ou impresso) e compreensão leitora*, com a Profa. Dra. Isabel Falé, pesquisadora no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e docente do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta²⁷⁸, instituição da rede portuguesa de Ensino Superior Pública, única instituição de educação superior à distância em Portugal.

Assim, movida por uma curiosidade inicial, circunscrita à minha dimensão ecoformativa como professora-pesquisadora em processo de análise dos dados gerados em sua pesquisa de

Doutorado, surpreendi-me, na referida apresentação, com o inesperado encontro com o documento titulado *Declaração de Stavanger (2018)*²⁷⁹, fruto do Projeto *Evolução da Leitura na Era da Digitalização (E-READ, na sigla em inglês)*²⁸⁰, nos domínios correspondentes ao da leitura, da edição de texto e do letramento em toda Europa, cuja identidade visual disponho aqui, à esquerda deste texto.²⁸¹



Trata-se de um esforço conjunto de quatro anos de trabalho (2014-2018) que contou com a participação de cerca de duzentos acadêmicos e investigadores em uma rede interdisciplinar de pesquisa acerca dos impactos da digitalização nas práticas leitoras, em especial, do público infanto-juvenil.

Entre as principais conclusões desse trabalho, que inclui uma meta-análise, contemplando cinquenta e quatro estudos e mais de cento e setenta mil participantes, ressaltam-

²⁷⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=431SecVKFRk&t=2310s>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁷⁶ Para mais informações, consultar: <https://twosides.org.br/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁷⁷ Para mais informações, consultar: <https://revistaeducacao.com.br/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁷⁸ Para mais informações, consultar: <https://www.cienciavita.pt/pt/0210-BD28-1A78>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁷⁹ Título dado em razão de ser este o nome da cidade, capital da Noruega, onde ocorreu a reunião do grupo de profissionais envolvidos para o debate das principais conclusões do trabalho, cujo texto-resumo encontra-se disponível em: <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2020/03/DeclaracaodeStavangerPT.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁸⁰ *Evolution of Reading in the Age of Digitisation*. Para mais informações, consultar: <https://ereadcost.eu/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

²⁸¹ Fonte da imagem (logo): <https://ereadcost.eu/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

se os resultados que sinalizam a permanência do papel como o suporte preferido para a leitura de textos mais extensos, de caráter informativo, sobretudo, sob as condições de exigência de um nível mais profundo de compreensão e da pressão de tempo exercida sobre o leitor.

Ao cristalizar esses achados com os resultados (parciais) que obtenho, até o momento, no processo analítico que realizo, encontro convergências que, de certa forma, corroboram as inter-relações teórico-empíricas com as quais venho trabalhando neste estudo, quais sejam, por exemplo, as contribuições das neurociências cognitivas (MORA, 2020; WOLF, 2019) e a intuição outrora sentida por Manguel (2017), ao defender a reivindicação da liberdade do leitor viajante (cf. subseção 4.7.1).

No primeiro caso, os achados de pesquisa do estudo europeu assemelham-se às condições ecológicas (MORAES, 2021; VASCONCELLOS, 2006) do subsistema complexo da formação acadêmico-profissional inicial, no qual as três participantes interagem no momento da geração dos dados, visto que esse subsistema demanda, entre outras atividades, a leitura intensiva de textos mais extensos não somente para a aquisição de conhecimento especializado como também para a realização de diversas ações formativas, como, por exemplo, a elaboração de artigos, de projetos e de seminários que, em seu conjunto, exercem marcada influência junto aos *selves* transitórios de docentes em formação das estudantes na disputa pelo tempo dedicado à sua realização em meio a outras múltiplas demandas contextualmente particulares no momento que vivenciam esse processo.

Nesse cenário, portanto, a inter-relação entre a extensão dos textos informativos e a necessidade do desenvolvimento de sua leitura crítico-reflexiva mais profunda direciona a preferência declarada pela leitura em suporte impresso (papel), tanto no referido estudo quanto no trabalho que aqui apresento, fato que, por sua vez, encontra embasamento neurocientífico



porquanto o cérebro leitor²⁸², ao realizar essa ação mais demorada e cognitivamente exigente, necessita dispor de redes neuronais mais complexas que envolvem, igualmente, aspectos socioemocionais no processamento de raciocínios lógicos e de inferências de caráter mais complexo, instâncias essas exigidas pela natureza axiológica da leitura (MORA, 2020; WOLF, 2019).



Creio ser inevitável associar todo esse fenômeno à questão temporal exigida para a sua concretização. Nesse sentido, a liberdade reivindicada por Manguel (2017, p. 63), cuja identidade visual reflete-se no espelho à esquerda²⁸³, quanto à premência da

²⁸² Para informações sobre a fonte da imagem do neurônio leitor, consultar NRP 232.

²⁸³ Fonte da imagem: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral/livros-de-elias-canetti-e-alberto-manguel-analisam-autores-e-leitores,70002172711>. Acesso em: 7 jul. 2022.

leitura positivamente morosa, degustada pelo leitor “de forma profunda e abrangente”, que viaja de modo a retornar com o que lê, demanda tempo para ser efetivamente exercida e verdadeiramente conquistada, condição essa que, segundo o autor, asseguraria o aval axiológico identitário do leitor como um *verdadeiro* leitor.

Penso que, provavelmente, a minha única divergência com o pensamento do autor recaia sobre a possibilidade de que o suporte digital possa igualmente viabilizar ao leitor as mesmas condições necessárias para a realização da leitura profunda, fenômeno cujas evidências científicas, a partir do diálogo que aqui estabeleço com outras áreas do conhecimento, parecem ainda permanecer à sombra, ao menos do conhecimento neurocognitivo produzido, no marco histórico em que vivo, e que se deu a conhecer para mim ao longo do desenvolvimento deste trabalho.



Permaneço no âmbito do pensamento de Falé (2022) e das conclusões apresentadas na *Declaração de Stavanger* (2018) para salientar o aspecto da corporeidade, em seus níveis físico-cognitivo-afetivo (MORAES, 2021), manifestada pelas participantes na sua relação com o material impresso, quer seja um simples texto ou o próprio livro, e que, encontra respaldo na percepção da sua integralidade, noção entendida como um todo relacional, de natureza informacional, à disposição do leitor. Assim,



Fonte: <https://www.clul.ulisboa.pt/user/40>
Acesso em: 22 jul. 2022.

[Falé]: “[...] podemos **andAr nas páginas** pra frente e pra tras, pra ver o que é que se passa, pra ir **procurar referências**. **Podemos ver**, sabemos, quando estamos a ler, **sabemos quantas páginas faltam pra acabar, quantas já lemos**. Há um conjunto de informações que o livro nos traz que, de facto, nós não vamos encontrar no digital [...]”. (FALÉ, 2022, 18m39s, grifo nosso)

Nesse sentido, portanto, compartilho a convergência perceptivo-ideacional entre as vozes das três colaboradoras que expressam as manifestações idiossincráticas relacionais dessa corporeidade na comunicação verbal e não verbal, na co-presença dialógica (MARKOVÁ *et al.*, 2007) que experienciam comigo em suas ESs: primeiramente, (a) a voz de Sophia, a partir do seu enunciado “Olha, eu prefiro o impresso, sabe, porque **tá aqui na sua mão**, você, qualquer coisa, **você volta lá**.” ([26] SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso); em seguida, (b) a voz de Camille, ao referir-se à “tradição” do impresso como sua preferência, em lugar da modernidade tecnológica, em certos aspectos, pois, “**Eu acho melhor ter o livro em mãos**, você pode **sublinhar** o que você acha importante, cê pode **fazer uma anotação**. Não que o outro não possa mAs, ai, **o livro é o livro**, né?!” ([54] CAMILLE, ES, 14/09/21, grifo nosso)

e, finalmente, (c) a voz de Ana Cecília, que lê em digital não por vontade própria já que, “se pudesse escolher”, preferiria “**muito mais no papel porque ali eu posso marcar, eu posso escrever...**” ([117] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Ainda que Ana Cecília não consiga verbalizar, naquele momento do seu PM, o porquê de sentipensar a diferença da leitura entre esses dois suportes, ela percebe um aspecto funcional distinto entre ambos, “[...] principalmente, pra poder **assimilar as coisas.**” ([118] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso), a ponto de perceber-se integrada ao que lê, como o meu leitor observa no relato atinente ao excerto [119], estabelecendo, assim, uma referência que, a meu ver, pode ser associada com o nível profundo de realização da leitura, quando o leitor retorna para si a partir da apropriação do conteúdo lido, ideia que compartilho com Manguel (2017).

Diante do exposto, penso ser coerente pensar, à luz da AHFC, a possibilidade de projeção existencial desses dois FracIds iterados do *self* transitório de leitor-agente, isto é, os seus respectivos FracIds de leitor-agente em suporte impresso e em suporte digital, circunstância fenomenológica que vislumbro ser-me necessária registrar neste estudo, em razão da sua reiteração fractalizada de bom leitor igualmente diferenciada, haja vista o princípio sistêmico organizacional complexo (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), que pressupõe o comportamento adaptativo dos SACs às especificidades contextuais, entre as possibilidades viabilizadas e as limitações inerentes, já identificadas quanto à leitura em ambos os suportes.

Ademais, justifico minha proposição com base na contribuição, no sentido da referida diferenciação identitária, trazida pela noção de *cognição incorporada*, um dos pressupostos do estudo europeu, correspondente às influências exercidas pelas características físicas, e eu sublinho, igualmente, afetivas e sociocognitivas, do ser humano, sobre o que aprende, o modo como o realiza, assim como as possibilidades agentivas a partir do seu aprendizado, ideias que, por seu turno, remetem-me à abordagem ecológica da cognição humana (DUQUE, 2016, 2017, 2018; MORAES, 2021), tal como a que assumo neste trabalho.

Paralelamente aos FracIds já identificados e analisados neste PA do Ecossistema 2 de Ana Cecília, saliento, igualmente, a atuação de mais três FracIds, provenientes dos seus subsistemas ecológicos familiar e educacional, que influenciam diretamente a emergência do seu FracId de leitor-agente.

O primeiro refere-se ao de sua mãe, com quem a colaboradora adentra ao mundo da Palavra:

[120] Uma das primeiras experiências com a leitura que posso me lembrar é de tentar **balbuciar** as **letras** de **cartazes na rua** na época de campanhas políticas. De acordo com **minha mãe**, quando eu tinha 4 e 5 anos, **eu quase a enlouquecia** no caminho da escola **para tentar reconhecer as letras escritas e juntá-las para formar sílabas**. Aliás, citando minha mãe, **ela foi muito importante** no meu processo de **alfabetização** e no **surgimento do meu hábito de leitura**, [...] **foi quem me ensinou o alfabeto antes de eu ingressar na educação infantil**. (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso)

No enunciado supratranscrito, saliento a dimensão hetero-ecoformativa (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021) que delinea os indícios da emergência do FracId de leitor-agente de Ana Cecília: no caminho para a escola, o, até então, amontoado de letras escritas em *outdoors* de rua salientam-se aos olhos de uma menina curiosa que se impacienta diante do mistério do seu significado. As interações com sua mãe, no entanto, vão-lhe fazendo iluminar, aos poucos, aquelas letras que, mais articuladas, iriam indicar-lhe outros percursos de compreensão não somente da Palavra mas também de si e do mundo, como o meu leitor notará em seguida.

O comportamento esboçado pela criança Ana Cecília sinaliza uma atitude que a acompanha nos episódios rememorados em seu MLt e que se desvela fundamental na trajetória evolutiva do referido fractal identitário: [121] “Recordo-me de desde a infância **ser fascinada** pela **descoberta do novo**.” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

Assim, penso que o sentimento de encantamento, sugerido no enunciado do excerto [120] e evidenciado no referente ao fragmento [121], denota a manifestação cognitivo-afetiva do *self* complexo de Ana Cecília que reverberará em seu *self* transitório de leitora-agente, visto que tal expressão consiste em um dos múltiplos aspectos imanentes ao ser humano que caracterizam a sua natureza unidual a partir da qual aquele SAC emerge (MERCER, 2011a, 2011b, 2011c).

Ademais, entendo que o referido sentimento consiste em uma condição humana subjacente que se refrata nas distintas imagens que o meu espelho complexo analítico cristaliza, ao refletir diferentes nuances da dimensão verboideológica e dialógica (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) da Palavra-novo, empregada pela colaboradora, no fenômeno que denomino de fractalização sígnica (cf. [subseção 4.3.3](#)).

Nesse sentido, portanto, ressignifica-se a *novidade* para mim quando observo a singularidade (SILVA, 2019) com a que o *self* complexo de Ana Cecília se expressa por meio de um dos instrumentos de pesquisa: ao narrar as lembranças sentipensadas em seu MLt, a colaboradora traça uma linha do tempo com as experiências marcantes no seu encontro sempre *novo* com a leitura e que, neste momento do seu PA, sugere-



me envolver-se por um tom que sentipenso suavemente lírico em que, de certa forma, creio inspirar-me ao escrever este texto.

Assim, durante a sua infância, Ana Cecília refere-se aos estímulos que lhe foram apresentados ao ingressar na escola, pontuando uma experiência vivenciada que se desvela significativa para a consolidação existencial precoce do seu FracId de leitor-agente:

[122] **Gostava muito de histórias em quadrinhos**, como a *Turma da Mônica*. Mas um **momento** que me **marcou muito** foi uma **feira cultural da escola**, que ocorreu quando eu tinha 10 anos. Nessa feira, minha turma deveria apresentar poemas aos visitantes, e o **meu poema** foi *Ou isto ou aquilo*, de **Cecília Meireles**. **Lembro como hoje o sentimento que tive à época, fiquei muito encantada** sobre como as **palavras** nos poemas eram capazes de **rimar**, e enquanto declamava para os visitantes, com a **sonoridade** das palavras. (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso)

No excerto supratranscrito, observo as vozes em diálogo que Ana Cecília presentifica desde os tempos pretéritos de sua infância: assim como a participante Camille, ela se envolve



cognitivo-afetivamente com os textos de HQ criados pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa (cf. NRP 232), aqui representados pela publicação *Turma da Mônica*, cujo reflexo da sua IdVis reitero à esquerda deste texto.²⁸⁴

O encantamento com o mundo das Letras ressurgiu em um evento cultural ocorrido no subsistema ecológico escolar, suscitando a emergência do seu incipiente FracId (infantil) de leitor literário: o contato de Ana Cecília com a Palavra-poema da escritora Cecília Meireles



(1901-1964), cuja imagem refletida encontra-se ao lado esquerdo²⁸⁵, abre-lhe as portas à magia das convergências rítmicas, acompanhadas da sua sonoridade, isto é, da música que as embala ao serem declamadas pela colaboradora, ainda

criança, desvelando o aspecto intuitivo da sensibilidade do FracId de leitor-agente de um Eu-Humano que, à luz da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017; MORAES, 2021), mostra-se sensível à multidimensionalidade da vida da Palavra, ainda que, muito provavelmente, a consciência da possibilidade da sua existência ainda não lhe tivesse sido suscitada naquele então.

A dimensão da temporalidade fenomenológica, instaura-se nesse momento, a meu ver, quando Ana Cecília apaga as fronteiras entre passado e presente na lembrança sentipensada que, naquele instante do PM, atualiza-se no enunciado: “Lembro como **hoje** o sentimento que

²⁸⁴ Para informações sobre a fonte da imagem da *Turma da Mônica*, consultar NRP 236.

²⁸⁵ Fonte da imagem da escritora Cecília Meireles: <https://www.gratispng.com/png-xg9sj0/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

tive à **época**, fiquei muito encantada [...]” ([122] ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso), imprimindo ao sentimento do encantamento à força do seu fascínio pela “descoberta do novo” ([121] ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21).

Na sua pré-adolescência, Ana Cecília incorpora o próprio poema na vivência de uma fase da vida marcada não somente por outras descobertas mas também por um sentimento de [123] “pura indecisão” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21) pois [124] “*Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo*” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo do autor). Todo esse cenário existencial experienciado pelo seu *self* complexo a desestimula por completo: [125] “Foi um **vazio** quase total para o **hábito da leitura**, não me recordo de haver interesse em livros, quadrinhos ou nenhum poema que seja. **Nada, esse momento havia um nada.**” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

Sob o prisma da AHFC, entendo que a colaboradora se refere a uma condição de intensa retração do SAC do seu subsistema motivacional intrínseco (RYAN; DECI, 2000), cuja ação contrária inibe-se no fluxo da troca de energia que o Eu-humano de Ana Cecília realiza com o meio e com as próprias condições internas relativas à fase de desenvolvimento em que se encontra (BRONFENBRENNER, 1979). Dessa mesma forma entendo comportar-se o seu *self* transitório de leitora-agente, uma vez que, segundo o princípio hologramático (MORIN, 2000b, 2015) que delinea sua condição complexa, esse seu *self* transitório reflete, igualmente, atributos da matriz da qual se origina, espelhando, por sua vez, semelhantes circunstâncias na sua respectiva expressão identitária leitora.

Por essa razão, o FracId de leitor-agente de Ana Cecília parece transitar por uma bacia de atratores, de natureza bio-psicocognitiva, de ponto fixo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), permanecendo em estado latente, isto é, em uma trajetória caracterizada por uma marcada estabilidade comportamental que, neste caso, poderia encontrar-se à beira de um possível colapso, no sentido de uma profunda retração acional desse SAC, tendo em vista a sugestiva atmosfera de um certo niilismo existencial que a colaboradora sugere vivenciar, nesse momento da sua vida.

A ruptura com esse estado de apatia do seu FracId de leitor-agente ocorre com a chegada da adolescência, período [126] “[...] da descoberta dos **grupos identitários**, da **amizade** e dos **amores.**” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso). Nesse momento, entram em cena os livros de aventura, [127] “[...] que sempre corriam entre os amigos [...]” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21), e os romances, caracterizando esse momento histórico de Ana Cecília como uma época marcadamente sentimental, quando ela, além de ler, começa a escrever poemas [128] “[...] para os garotinhos por quem eu era apaixonada. E é muito **nostálgico recordar de como**

a leitura me ajudou a superar os corações partidos.” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

Observo a reconfiguração das interações entre o SAC do subsistema motivacional de Ana Cecília e o seu FracId de leitor-agente, à luz do princípio complexo auto-organizacional que rege o comportamento do SAC do *self* complexo: nas relações interpessoais entre seus pares da juventude, a colaboradora vivencia processos de identificação e de desidentificação, percebendo-se, entre semelhanças e diferenças, ao experienciar outras conformações identitárias (PFLEGER; BARWIS, 2018) nos subsistemas ecológicos em que interage, como as relacionadas com o contexto da sua vida amorosa nesse período, por exemplo.

Nesse contínuo processo de ressignificação e de reorganização de si, Ana Cecília manifesta aspectos da sua epistemologia implícita (VASCONCELLOS, 2006) ao assumir, de forma sentipensada, o auxílio da leitura, no que concebo axiologicamente como um *status* de companheira na superação das aflições causadas por infortúnios afetivos.

Com o avanço do tempo, Ana Cecília se depara com

[129] [...] a *adultez* [palavra espanhola para designar a fase adulta da vida] e com ela as **contradições entre a vida de adolescente e a vida adulta**, cheia de responsabilidades. Assim, os **livros de ficção deram lugar aos artigos científicos** [...]. E realmente, a partir desse momento, as **leituras que me davam prazer e eu fazia por diversão foram deixando de ter espaço na minha vida**, pois **não conseguia conciliar com as várias leituras da vida acadêmica**. (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso)

Na vivência de mais uma fase de transição ecológica (BROFENBRENNER, 1979), o *self* complexo de Ana Cecília prossegue na sua trajetória auto-ecoformativa, desta vez, percebendo-se em um *entrelugar* (ALVES, 2010), noção originária do campo literário mas da qual me aproprio e amplio, neste estudo, em razão da sua idiosincrasia complexa, isto é, da sua caracterização, segundo as dimensões da lógica ternária (MORAES, 2021), como um meio sempre em movimento, delineado por trocas, por tensões dinâmicas e por elaborações simbólicas, criado pela linguagem, como reflexo e refração das inter-relações do ser humano consigo, com o Outro e com o meio, sejam quais forem os recursos expressivos e comunicativos mobilizados nesse processo criativo.

Dessa forma, estabelece-se o paralelo da *vida//leitura* de Ana Cecília, em uma co-presença ressignificada pelo desenvolvimento humano e o referido entrelugar, nem sempre harmonioso, pois, se por um lado, a vida das aventuras da adolescência está acompanhada pela

leitura ficcional, por outro, a vida madura reflete a sua face responsável, demandando da sua *companheira* o seu lado igualmente, mais formal, academicamente ecologizado.

Sob a ótica da AHFC, vislumbro a tensão dinâmica entre duas refrações identitárias iteradas do *self* transitório de leitora-agente da colaboradora: um FracId de leitor literário, dedicado à prática da leitura extensiva, isto é, a realizada por deleite, de forma espontânea, que testemunha a necessária emergência de um FracId de leitor acadêmico em resposta às novas demandas dos subsistemas ecológicos educacionais, de RI e de Letras, com os quais os respectivos *selves* transitórios de profissional em formação de Ana Cecília, nesse momento da sua vida, estabelecem suas interações.

Na vivência desse entrelugar, a chegada da maternidade durante a sua segunda graduação subtrai-lhe, ainda mais, o tempo dedicado ao prazer da leitura por fruição. Mesmo assim, nas vezes que tenta iniciar esse tipo de leitura, ela procura manter-se sozinha no ambiente; já os seus textos acadêmicos são lidos acompanhados de música, e os literários, em silêncio, para [130] “[...] absorver mais das histórias.” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21).

Com o crescimento da sua filha,

[131] [...] **passei a ler, não mais para mim, mas para nós**. Os contos de fada voltaram à minha rotina, Branca de Neve, Bela Adormecida, a Bela e a Fera e outros vários títulos me fizeram retornar à infância junto a ela. E o **círculo da vida nunca para**, pois **agora**, no lugar da minha mãe, **estou eu como mãe, ensinando para minha filha as letras nos panfletos e outdoors**. (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso)

Ana Cecília sentipensa, então, com muita delicadeza a sua relação com a leitura:

[132] Desse modo, **avalio que cada momento da construção do meu hábito leitor não foram simplesmente ler palavras, mas ler ações relacionadas a cada fase que passei**. Cada tipo de leitura relacionada e apropriada ao momento vivido e tiveram **profunda importância na formação do meu eu atual**. E não somente ao meu eu, como ao **eu daquela que, atualmente, depende de mim**. (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso)

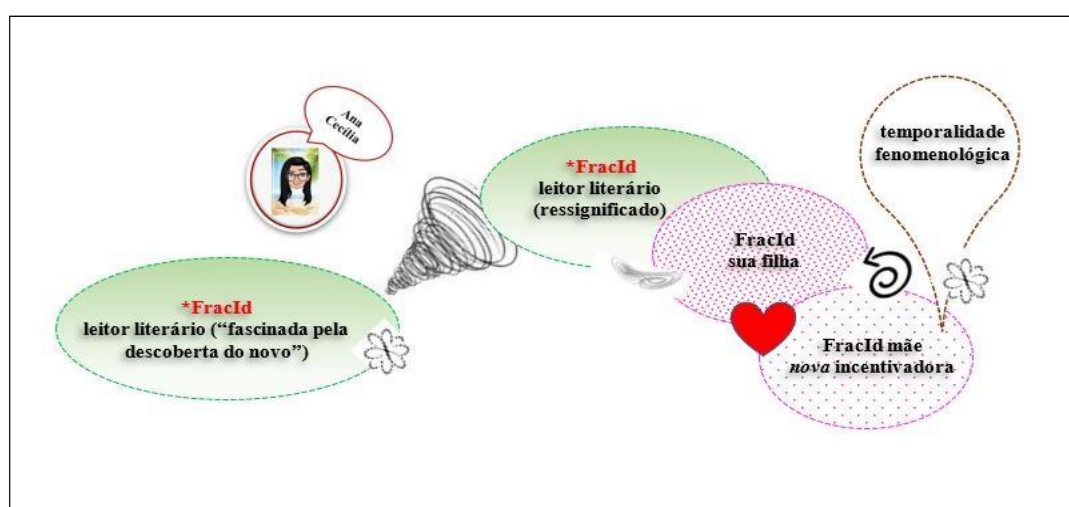
Percebo que, com a maternidade, a colaboradora ressignifica a sua relação com a prática leitora, percorrendo, recursivamente, a sua trajetória formativa da leitura do mundo à leitura das palavras e de volta à leitura do mundo, seguindo, sucessivamente, em um sempre *novo* movimento, desta vez, instaurado por uma inter-relação permeada pelo amor entre mãe e filha. Assim, seu FracId de leitor literário



ressurge por meio da Palavra-mágica do mundo literário infantil²⁸⁶, proclamando, uma vez mais, o aspecto da temporalidade fenomenológica (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) que se presentifica, superando limites temporais, por meio da recursividade do “círculo da vida” que, como ela mesma afirma, nunca cessa.

Dessa forma, penso ser possível representar o referido fenômeno de resignificação do FracId de leitor literário de Ana Cecília, replicação iterativa do seu FracId de leitor-agente, com o apoio da ilustração da FIGURA 41, a seguir:

Figura 41 - Resignificação do FracId de leitor literário de Ana Cecília



Fonte: a autora

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora

Fonte da imagem do redemoinho: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/redemoinho/>. Acesso em: 12 junho 2022.

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Na representação ilustrativa, o FracId de leitor literário da colaboradora, emergente em um contexto de encantamento com a descoberta do novo, resignifica-se no momento da maternidade de Ana Cecília, simbolizada na FIGURA 41 pela imagem do coração amoroso que conecta o seu FracId de mãe, incentivadora de novas práticas leitoras, ao FracId de sua filha,

²⁸⁶ Fontes das imagens: (1) <https://br.pinterest.com/pin/517632550923974961/>; (2) <http://encantosdalinda.blogspot.com/2012/01/bela-adormecida.html>; (3) <https://br.pinterest.com/pin/440789882274575285/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

graças à porosidade das suas fronteiras, após momentos vividos de retração em função de estímulos adversos, os quais considero, sob o olhar complexo, como forças de atração.

Esses atratores caracterizam-se tanto pela natureza intrassubjetiva do próprio Eu-indivíduo de Ana Cecília, correspondente aos aspectos inerentes às fases do seu desenvolvimento bio-psicocognitivo, quanto pela natureza intersubjetiva do seu Eu-sujeito, em razão das interações sociais por ela vivenciadas ao longo dos processos afetivos e bio-socio-psico(meta)cognitivos inerentes à evolução do seu Eu-humano.

Dessa forma, a temporalidade fenomenológica, traduzida pela combinação do redemoinho complexo e da circularidade recursiva que envolvem, igualmente, a multidimensionalidade dos acontecimentos, ideias representadas, na referida FIGURA, pelo ícone da *rosa do infinito*, culmina na ressignificação do seu FracId de leitor literário e, retroativamente, do seu FracId de leitor-agente, matriz da qual se replica no momento presente em que é sentipensado por Ana Cecília em seu MLt.

Sob a ótica da AHFC, esse episódio sugere representar, a meu ver, um momento de transformação significativa quanto ao autoconceito (MERCER, 2011b) que a colaboradora desenvolve ao longo das vivências experienciadas como leitora, descobrindo, *novamente*, os sentimentos de fascínio e de encantamento que, de certa forma, sempre estiveram presentes ao longo dos seus relatos rememorados.

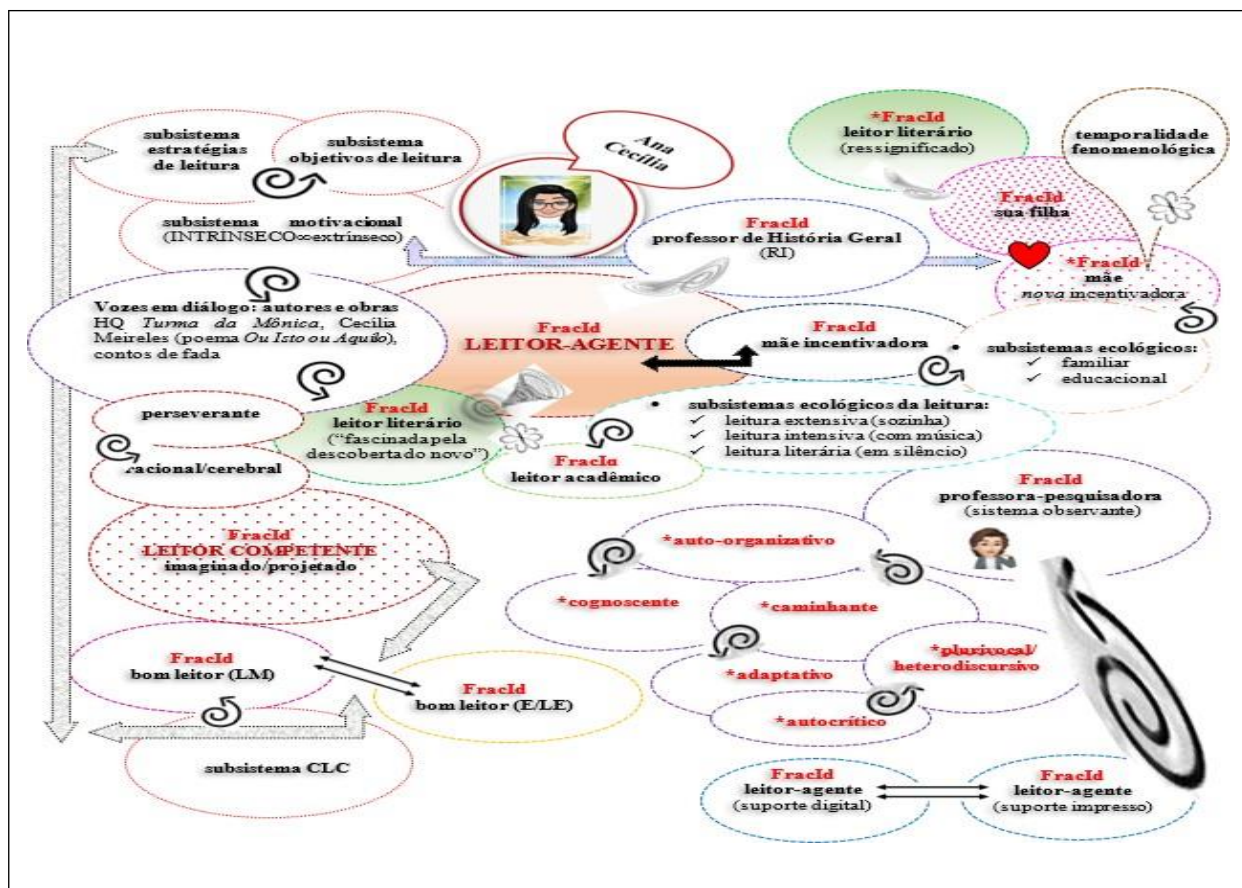
Assim como ocorre com a participante Sophia, a leitura integra a constituição identitária de Ana Cecília, compartilhando as fases de vida de um Eu-humano que supera adversidades para reencontrar-se em uma *nova* inter-relação familiar, inscrevendo seu Eu-leitor em um *nós* (MORIN, 1998, 2003), por meio de uma relação mãe-e-filha do passado que se complexifica, ao refratar-se na relação presente da nova configuração maternal identitária assumida pela colaboradora, e nas práticas de leitura que se perpetuam, nesse movimento, renovadas, uma vez que se contextualizam em um momento histórico distinto, vivenciado sob outras condições socio-psicocognitivas e afetivas do Eu-humano de Ana Cecília.

Desse modo, ao finalizar o PA do seu Ecosistema 2, percebo, com o auxílio do meu cristal analítico, as imagens refratadas de um *self* complexo que, no processo de sentipensar suas memórias, desvela-se para mim em expressão cognoscente quanto às transições ecológicas (BRONFEBRENNER, 1979) vivenciadas pelo Eu-humano da participante e às interações com o seu processo leitor, permitindo-me vislumbrar os distintos FracIds que nele intervêm, ao refletir, na análise que aqui empreendo, a sua natureza fenomenológico-complexa.

Diante do exposto, apresento, a seguir, ao meu leitor, a síntese das inter-relações analisadas ao longo do PA do referido Ecosistema de Ana Cecília e que subjazem à

conformação das condições iniciais que caracterizam a emergência do seu FracId de leitor-agente.

Figura 42 - Ecossistema 2: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor-agente de Ana Cecília



Fonte: a autora

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do redemoinho: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/redemoinho/>. Acesso em: 12 junho 2022.

Fonte da imagem do efeito borboleta:

[https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID\(\)&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true](https://br.pinterest.com/pin/839428818030947151/?amp_client_id=CLIENT_ID()&mweb_unauth_id={{default.session}}&simplified=true). Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Na caracterização das condições iniciais, configurada na composição estrutural-relacional ilustrada na FIGURA 42, disponho os FracIds da mãe de Ana Cecília, quem lhe apresentou as letras do alfabeto (excerto [120]), incentivando-a a formar as sílabas para a leitura das palavras. Sua ação seminal sobre o FracId de leitor-agente da colaboradora encontra-se simbolizada pela seta negra, sugestiva da natureza incipientemente linear desse fenômeno.

Incluo, igualmente, o FracId do seu professor de História Geral, no curso de RI, por sua contribuição ao subsistema das estratégias de leitura do referido FracId de Ana Cecília, fato que interpreto no PA como caótico para esse SAC e que simbolizo pela imagem do *efeito borboleta*, tendo em vista consistir em uma aprendizagem que transformou significativamente os resultados do processamento leitor da colaboradora, como ela mesma aponta na narrativa atinente ao excerto [105].

No âmbito da lógica ternária que rege a integralidade formativa do ser humano (MORAES, 2021), saliento a relevância que o subsistema ecológico educacional, à direita da imagem, exerce na emergência do seu FracId de leitor-agente, tanto em sua fase inicial, quando se dá o seu primeiro contato com a Palavra-poema da escritora Cecília Meireles, quanto ao longo dos seus cursos de formação inicial em RI e em Letras Espanhol, haja vista a promoção do seu desenvolvimento mediante a configuração desses ambientes de formação acadêmico-profissional como bacia de atratores, auxiliando a impulsionar a trajetória evolutiva desse SAC, assim como, suscitando, igualmente, a emergência do FracId de leitor acadêmico da colaboradora.

Nesse cenário, represento, ainda, as vozes em diálogo, acima, à esquerda, que se doam a conhecer ao longo do PM e que vão exercer influência decisiva, sobretudo, em um momento posterior da vida de Ana Cecília, como denotam os enunciados do fragmento [131] da sua ES, sinalizando os aspectos das novas descobertas, da criação imaginativa e do encantamento da colaboradora, levando seu Eu-leitor a reconfigurar seu FracId de leitor literário, destacado na FIGURA 42 no balão tracejado e preenchido com a cor verde, em degradê, em razão da emergência desse fenômeno complexo.

Quanto a esse nível da minha percepção analítica, represento-a por meio da imagem do redemoinho e do holomovimento complexos, este ilustrado pela figura da *rosa do infinito*, na temporalidade fenomenológica que se instaura na base ontológica do processo de ressignificação do FracId do leitor literário de Ana Cecília, explicitado, anteriormente, e ilustrado na FIGURA 41. Por essa razão, duplico o registro da presença desse fractal na composição em questão, assinalando, com o sinal de asterisco (*), esse segundo momento que sentipenso desvelar-se mais significativo para a participante, durante a geração dos dados empíricos.

Desse modo, na dimensão temporal pretérita, vou ao encontro do encantamento de Ana Cecília pela descoberta do novo, propiciado pela agência de sua mãe e pelos eventos escolares, para, em seguida, encontrá-lo *novamente* contextualizado, presentificado por um distinto subsistema ecológico familiar, em que a colaboradora se reposiciona no eixo relacional

mãe∞filha, complexificado pelos novos sentipensares acerca do papel da leitura em sua vida. O símbolo do infinito (∞) com o qual relaciono, graficamente, os dois termos sinaliza a natureza ecofenomenológico-complexa da relação entre os respectivos FracIds, neles subentendidos.

Outro destaque refere-se à atuação tanto dos subsistemas complexos das estratégias e dos objetivos de leitura, dispostos acima, à esquerda do avatar de Ana Cecília, quanto do subsistema da CLC, situado abaixo, igualmente à esquerda da imagem. Saliento as suas reverberações acionais incidentes sobre as conformações identitárias de bom leitor em LM e em E/LE por intermédio das setas texturizadas na cor cinza, que se estendem desde esses três SACs até o FracId de leitor competente, configurando, assim, as inter-relações que os delineiam.

Este SAC, a meu ver, desvela-se, nesse primeiro momento do PM, ainda imaginado/projetado em razão da dúvida lançada pela colaboradora quanto aos teores valorativos referentes à sua perfeição e à sua maestria, os quais fundamentariam a natureza existencial dessa manifestação identitária, inferências interpretativas que realizo com base nos dados gerados por sua ES e transcritos no excerto [97].

Quanto aos dois FracIds de bom leitor supracitados, expresso, ainda, o paralelismo subjacente à concepção da sua emergência, ideia que infiro a partir das imagens refratadas da cristalização dos dados e da sua análise quanto à percepção de Ana Cecília acerca dessa questão, com base nos enunciados referentes aos excertos [114], [115] e [116].

No que diz respeito à caracterização do ambiente em que o FracId de leitor-agente de Ana Cecília costuma exercer as suas práticas leitoras, disponho, na configuração das suas condições iniciais, as três circunstâncias apontadas pela colaboradora: (a) a da sua realização em solitário, no caso das leituras por fruição; (b) a acompanhada por música, ao tratar-se de textos acadêmicos e, (c) a do contexto silente, junto aos textos literários, para melhor assimilar as histórias lidas, como sinaliza o relato transcrito no excerto [130].

Com relação aos atributos valorativos desse FracId que se dão a conhecer no contexto da pesquisa, ressalto o ser perseverante e racional (ou cerebral), em função da busca incessante por compreender o que lê, referenciada nos enunciados dos excertos [107] e [108], por exemplo, recorrendo, inclusive, a recursos audiovisuais, se necessário.

Além disso, represento as suas duas replicações iterativas, correspondentes à leitura em suporte digital e em suporte impresso, em relação igualmente paralela, simbolizada pelas respectivas setas horizontais (abaixo, à direita da configuração), tendo em vista a diferença sentida por Ana Cecília, entre ambos esses SACs, com base na análise das narrativas atinentes aos excertos [117] e [118].

Nesse sentido, entendo que esses dois FracIds, assim interligados, consistem em expressões fractalizadas de uma mesma matriz, o FracId de leitor-agente, o qual, por seu turno, representa identitariamente, o *self* transitório de leitor agente da colaboradora, isto é, seu Eu-leitor. Sua inter-relação, contudo, parece não apresentar um caráter de necessária interdependência, como aponta Ana Cecília, de maneira mais intuitiva, na sequência dos referidos dois últimos relatos.

Defendo essa consideração em razão das especificidades cognitivas do Eu-leitor demandadas pela própria natureza dos respectivos suportes, conforme sugere o Diálogo que estabeleço anteriormente neste PA, com os pressupostos provenientes das conclusões apresentadas pelo documento correspondente à *Declaração de Stavanger* (2018) e das diferenciações neuronais requeridas por ambos os processos de leitura, já estudadas pelas neurociências cognitivas (MORA, 2020; WOLF, 2019).

Saliento, igualmente, a presença influente do subsistema motivacional da colaboradora (acima, ao lado esquerdo do seu avatar), o qual segue desenvolvendo, em todos os processos descritos, a sua trajetória em movimento dinâmico e heterárquico de expansão e de retração, segundo seja a natureza que lhe sobressaia, em resposta tanto aos estímulos internos, advindos da expressão do Eu-indivíduo de Ana Cecília, quanto aos externos, provenientes da expressividade do seu Eu-sujeito, condição que embasa a sua representação gráfica por meio do emprego de letras maiúsculas e minúsculas nos registros das respectivas palavras *intrínseca* e *extrínseca*.

Finalmente, à luz da AFHC, disponho o espelho complexo sobre o meu FracId de professora-pesquisadora e, com o apoio das setas espiraladas sombreadas, desvelo ao meu leitor, a partir da minha condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), os atributos valorativos do FracId de leitor-agente de Ana Cecília, sinalizados na cor vermelha e precedidos pelo sinal do asterisco (*), os quais infiro ao analisar os meus sentipensares e as minhas reflexões nas emergências interpretativas que se doam a conhecer à medida que desenvolvo este PA.

São eles, portanto, os valores relativos ao: (a) ser cognoscente, uma vez que se debruça reflexivamente sobre os seus processos de autoconhecimento e de construção do seu *schemata* de mundo e seus distintos níveis de realidade; (b) ser auto-organizativo e adaptativo nesse movimento dinamicamente contínuo; (c) ser heterodiscursivo, em razão da plurivocalidade que o constitui, visto que se coloca, necessariamente, em Diálogo com outras vozes que emergem em sua trajetória auto-hetero-ecoformativa e (d) ser o FracId de um leitor-agente caminhante autocrítico, no sentido em que Dialogo com Manguel (2017), isto é, do retorno a si após a leitura

empreendida, de forma potencialmente intuitivamente sentipensada e, por isso, criativa e transformadora da sua realidade.

Ao prosseguir no PA de Ana Cecília, devo admitir para o meu leitor que minha expectativa reside na verificação da ocorrência da fractalização das características axiológicas identitárias acima apontadas, visto que, fundamentada no princípio complexo hologramático (MORIN, 2000b, 2015) que explicita as implicações originadas a partir da inter-relação entre o TODO e as suas PARTES, entendo que tais atributos constitutivos da natureza do FracId de leitor-agente (TODO) da colaboradora refratam-se na expressão do FracId de leitor competente (PARTE), em virtude de que ambos consistem em PARTES (escalonadas) do TODO do seu Eu-leitor, condição que investigo, a seguir, no *continuum* do trânsito analítico que realizo em direção ao seu Ecossistema 3.



Dessa forma, dou início ao PA da terceira etapa da ES de Ana Cecília, transcrevendo o seu relato quanto à minha indagação a respeito do valor que ela atribui à leitura, item 30 (BLOCO 3, seção 3) do roteiro desse instrumento de pesquisa. Ainda que, naquele momento do PM, eu estivesse seguindo as etapas previamente elaboradas, neste momento do PA, ressignifico esse procedimento em virtude da referida expectativa que possuo.

Assim, recorro às minhas NCds e saliento, a expressão da sua linguagem não verbal, que, a meu ver, reflete, reiteradas vezes, ao longo da sua ES, a sua atitude reflexiva diante dos meus questionamentos: [133] “((Com o queixo apoiado sobre as mãos entrecruzadas à sua altura e com os olhos voltados para cima)) (+++) Hum... Nossa! Essa foi mais difícil que aquela outra ((risos))” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Ana Cecília se refere à pergunta anterior, relativa à sua percepção quanto a uma possível relação direta de interdependência entre os FracIds de leitor competente em LM e em E/LE, temática que envolve os relatos referentes aos excertos [114] e [115]. Assim, diante da dificuldade inicial em verbalizar a sua nomeação atributiva do(s) valor(es) da leitura, refaço a minha pergunta anterior, ao que ela, então, responde:

[134] Que a leitura foi, é e tem sido **muito importante**, né? É **importante** até pra/ porque **quando a gente pensa em leitura**, a gente pensa em **ler um livro de literatura**, a gente pensa, assim, num negócio **já mais rebuscado**, e **não!** Pro nosso dia a dia, a gente precisa da leitura [...], tem um **significado de importância** mesmo, né, um **valor de grande importância** porque eu **vejo que ler e compreender textos simples**, sei lá, coisas simples, um *post*, um **comentário que você põe ali, numa rede social, as pessoas, elas não conseguem compreender**. Então, a **leitura é importante**, tem sido **muito importante pra gente conseguir**, até, mesmo **ter relações sociais com as pessoas**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

No relato transcrito em questão, Ana Cecília ratifica o valor de relevância que a leitura possui em sua vida, haja vista o quantitativo de enunciações de termos que o identificam. Assim, em uma perspectiva morfossintática e semântica de análise linguística (AZEREDO, 2021), o SAdj. “importante” é empregado em quatro registros sendo, em dois deles, intensificado pelo modificador adverbial “muito”, o que sinaliza a expressão de um alto nível da valorização desse ente valente (MORENTE, 2006; PEDRO, 2014).

Já o SN “importância” é utilizado pela colaboradora em dois momentos: no primeiro, diretamente relacionado com a ideia de “significado” da leitura, remetendo, a meu ver, a uma aspecto axiológico relativo à natureza ontológica desse bem; na sua segunda recorrência, em “um valor de grande importância”, o SN é precedido pelo SAdj. em destaque, cujo significado de afluência imprime, igualmente, a intensidade do seu caráter valorativo.

Outro elemento que merece atenção diz respeito ao que denomino anteriormente neste PA como o *nicho profano* do ato de ler, isto é, o *locus* da cotidianidade das suas práticas sociais, como, por exemplo, a referência da colaboradora à leitura e à compreensão de comezinhas postagens em redes sociais, contemplando, por conseguinte, a funcionalidade instrumental da leitura, tanto como veículo de comunicação quanto como meio sociodiscursivo em que essas práticas interacionais ocorrem.

Nesse sentido, Dialogo com Gadamer (2015) (cf. subseção 2.6.2.1), no tocante ao pressuposto do ato de cooperação resolutiva mediado pela linguagem, dada à realização de acordos entre os interlocutores e o entendimento sobre determinada questão, ideia que parecem-me sugerir os enunciados em destaque no último período da narrativa de Ana Cecília relativo ao fragmento [134].

Diante do exposto, entendo que a colaboradora confirma o ato de valoração (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014) da leitura, assegurando a sua posição de não-indiferença (MORENTE, 2006) com relação a esse bem, por meio do seu marcado posicionamento no tocante à valorização do *status* qualitativo dessa habilidade.

Busco, então, investigar a ocorrência de possíveis mudanças desse *status quo* valorativo da leitura ao longo da sua vida e questiono-lhe a esse respeito:

[135] Já. A **leitura** para mim **era isso**, né, era algo **mais rebuscado**. **Era ler um livro [...], essa prática de pegar um livro na biblioteca** e ler porque eu fazia muito isso no meu EM, principalmente, no terceiro ano, que a minha escola adquiriu muitos livros na época. Então, **quem era leitor naquela época, e pra mim também, quem era leitor era quem tava ali na biblioteca, batendo a carteirinha todo dia** ((risos)). E **hoje, não**. Hoje, eu

vejo que um **bom leitor tem isso, né, o do compreender, não importa o tamanho do que você está lendo, nem nada**, mas eu atribuo muito isso, **do compreender o que está sendo lido**. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

A narrativa da colaboradora denota a sua mudança de percepção quanto ao *ser* do seu Eu-leitor: de uma qualificação inicial empoderada pela condição de *habitué* da biblioteca escolar ao do ser prosaico, anônimo, em meio a uma miríade de textos de toda sorte. Enquanto o *status* valorativo do primeiro FracId de leitor-agente é legitimado socialmente, visto que “naquela época” o verdadeiro leitor “era quem tava ali na biblioteca batendo a carteirinha todo dia” (excerto [135]), o segundo se autolegitima, tendo em vista que, na visão da colaboradora, ele está preocupado, sobretudo, com a compreensão do que lê.

Diante dessa caracterização, resgato dialogicamente, neste momento do PA, a ideia do silêncio das bibliotecas, suscitada por Santaella (2004), e da natureza qualitativa da atitude de contemplação que caracteriza os seus frequentadores costumeiros. Assim, nesse ambiente, o leitor contemplativo, do livro impresso, realiza a sua leitura silenciosa, condição que remete às circunstâncias contextuais de Ana Cecília, por exemplo, ao ler seus textos literários, como menciono anteriormente, na análise do seu Ecosistema 2.

Já o anonimato do Eu-leitor prosaico, sugere-me, na dimensão cognitiva de observação, proposta pela autora, a sua associação com a ideia do leitor movente, isto é, do leitor do mundo dinâmico, do “homem na multidão” (SANTAELLA, 2004, p. 19) que se fragmenta nas múltiplas leituras que realiza, inclusive, no ciberespaço das multilinguagens, como o que geralmente se encontra nas distintas redes sociais, levando-o a reconfigurar-se identitariamente, ao fazer emergir o seu FracId, desta vez, de leitor imersivo (cf. subseção 4.7.2), caracterizando, igualmente, em seu conjunto, a natureza ubíqua da expressão identitária desse leitor contemporâneo (SANTAELLA, 2004).

Dessa forma, as mudanças relatadas por Ana Cecília sugerem-me a ocorrência de uma espécie de dessacralização da leitura ao longo da sua história de vida, isto é, de uma forma de desconstrução da representação de poder atribuída tanto ao livro quanto ao seu nicho sagrado, a literatura e, conseqüentemente, ao respectivo FracId de leitor literário, acontecimento que se dá por meio da resignificação de sentidos com relação aos seus valores socialmente compartilhados.

Recordo ao meu leitor que o referido fenômeno se doa a conhecer em dois episódios de similar natureza resignificativa, ocorridos no PA da participante Camille: o primeiro consiste na sua referência ao sentimento de conquista do seu *self* transitório de leitora-agente, ao

conseguir ler um conto de um escritor clássico, Machado de Assis, conforme denotam os dados empíricos referentes ao excerto [43]; o segundo remete ao comentário de tom jocoso que ela realiza ao apontar para a prateleira de livros disposta atrás dela, no cenário da nossa ES (excerto [54]), no instante em que defende a sua preferência pelo suporte impresso de leitura.

Quanto à questão da biblioteca, peço licença ao meu leitor para expor uma breve digressão cujos aspectos creio serem relevantes para uma tomada de consciência quanto à dimensão socioeducacional da realidade fenomenológica relativa à formação leitora no cenário educacional brasileiro.



À época do desenvolvimento deste PA, deparei-me com duas fontes de dados que, cristalizados, apontam-me uma percepção do marco vivencial relativo às áreas acadêmico-mercado e legal, concernentes à temática leitora, que eu, até então, desconhecia: a primeira, conforme abordo anteriormente neste texto, diz respeito às conclusões contidas na *Declaração de Stavanger* (2018) e nas pesquisas levadas a cabo pelo Instituto Pró-Livro, entre elas, as que ressaltam a relevância da presença das bibliotecas nas escolas, em especial, como espaço de motivação aos estudantes na leitura de livros (textos) impressos.

Justifico minha referência a esses estudos em razão do amplo espectro estatístico das pesquisas realizadas nas esferas da realidade da educação leitora tanto no âmbito nacional quanto internacional, fato que, a meu ver, imprime a essa questão um tratamento acadêmico-científico de teor valorativo que merece, de fato, ser considerado.

Já a segunda fonte de dados alude à Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, conhecida como “a lei das bibliotecas escolares”, que dispõe sobre a “universalização das bibliotecas²⁸⁷ nas instituições de ensino do País.” (BRASIL, 2010), no âmbito da EB, e que determina a obrigatoriedade de “um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade [...]” (BRASIL, 2010, p. 1).

O prazo para a sua implementação esgotou-se em 2020 e, segundo estudos realizados pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*²⁸⁸, publicação que reúne gráficos e informações de fontes primárias, como as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo INEP/MEC, e que analisa esses indicadores, o país conta,

²⁸⁷ Segundo o referido documento, considera-se “biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura.” (BRASIL, 2010, p. 1)

²⁸⁸ Para mais informações sobre o conteúdo do referido documento, consultar: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

até então, com um índice de 45,7% das escolas públicas da EB que possuem bibliotecas ou salas de leitura.

Já com relação aos recursos de infraestrutura disponíveis nas escolas, por exemplo, os dados apontam, no EF, um percentual de 27,3% de escolas que dispõem somente de bibliotecas, e de 14,5% das que contam, exclusivamente, com salas de leitura. Quanto ao EM, os índices se elevam, com 53,8% das instituições que dispõem unicamente de bibliotecas; 20,6%, com somente salas de leitura e 11,3% que conservam bibliotecas e salas de leitura.²⁸⁹

Ainda que a promulgação da lei, *per se*, não seja garantia da realização de boas práticas leitoras e que os índices apresentados pudessem sinalizar uma situação mais favorável quanto a condições de fomento à leitura, penso ser relevante que o Brasil mantenha vigente essa instância normativa, pois, sem isso, as perspectivas de oferta de, ao menos, um ambiente físico mais propício à educação formativa em torno da leitura, em especial, para os jovens estudantes da rede pública de ensino e/ou em situação de vulnerabilidade social²⁹⁰, seriam bem mais preocupantes.

Entendo que tal circunstância, no que se refere à construção de um país de leitores e, sobretudo, de leitores bem qualificados, no sentido do desenvolvimento da sua consciência crítico-reflexiva e do sentimento de liberdade intelectual que essa autonomia pode proporcionar a cada ser humano, consiste em inquestionável condição *sine qua non* para uma agência cidadã mais comprometida com mudanças sociais e eficaz na obtenção de bons resultados.



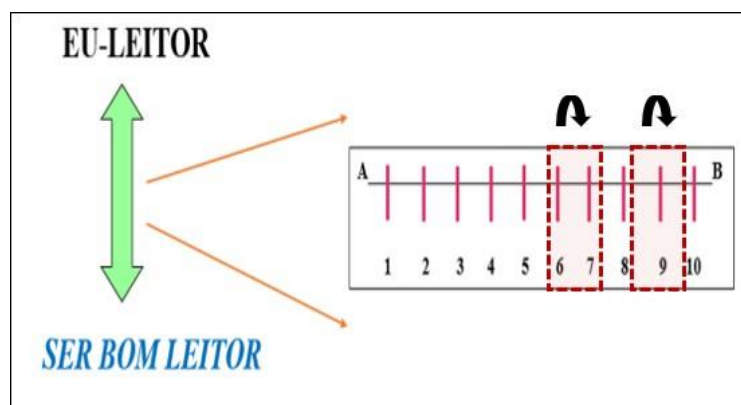
De volta ao PA de Ana Cecília, apresento-lhe o *slide* relativo à expressão valorativa da inter-relação entre o seu Eu-leitor e o seu autoconceito acerca do *ser bom leitor*, item h (BLOCO 1, seção 1.2) do roteiro da ES, momento em que detenho especial atenção aos aspectos identitários do seu *self* transitório de leitor-agente que, espero, fractalizarem-se na replicação iterativa do seu SAC de leitor competente, como me refiro anteriormente neste PA, ao iniciar a análise do Ecosistema 3 da colaboradora.

²⁸⁹ Informações consultadas em: <https://biblioo.info/prazo-da-lei-das-bibliotecas-escolares-chega-ao-final-com-poucos-avancos/#:~:text=Promulgada%20em%202010%2C%20a%20Lei,t%C3%ADtulo%20para%20cada%20aluno%20matriculado>. Acesso em: 11 jul. 2022.

²⁹⁰ Noção entendida, de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004, p. 33), como condição “[...] decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)”. Documento disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

Sua resposta desvela resultados que condizem com o momento acadêmico-profissional em que se encontra Ana Cecília, variando entre duas faixas de níveis, conforme ilustro NA FIGURA 43, a seguir:

Figura 43 - Inter-relação entre os fractais identitários de leitor-agente e de leitor competente de Ana Cecília



Fonte: a autora

A colaboradora, então, explicita a sua percepção autoavaliativa:

[136] Ah, eu tô entre o 6 e o 7. Mais próximo do 7 porque **nem tudo o que eu leio eu consigo ainda compreender** e eu também não tenho essa..., como a gente tava falando de **competência, habilidade, estratégias, eu também não tenho conhecimento de todas as estratégias que eu possa utilizar pra melhorar a minha leitura.** (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Observo que, ao debruçar-se, metacognitivamente, sobre o seu FracId de leitor-agente, seu respectivo *self* transitório reconhece possuir lacunas relativas à aquisição de conhecimentos relacionados com um elemento do processamento cognitivo da leitura que, igualmente, perturba a participante Sophia, como deve recordar o meu leitor.

No entanto, no caso de Ana Cecília, a “falha” no subsistema das estratégias de leitura não se desvelara significativa para mim no decurso do PM, a ponto de reconhecê-la, sob o prisma complexo, como um atrator a interferir na trajetória evolutiva do referido FracId, fato que reconheço surpreender-me naquele momento do PM e que registro em minhas NCrs, a partir da minha OP.



O meu estranhamento pauta-se na valorização atribuída pela colaboradora quanto ao teor axiológico negativo que a noção da ausência do conhecimento de mais estratégias de leitura provoca sobre o seu FracId de leitor competente. Por essa razão, revisito as análises que

empreendi a respeito dessa questão no PA de Ana Cecília, a fim de identificar algum dado por mim negligenciado.

Dessa forma, retomo os enunciados relativos aos pares de excertos [103]-[104] e [105]-[110] e cristализo minhas inferências interpretativas em torno do ato de valoração desse subsistema estratégico. Observo, então, atitudes procedimentais de natureza prospectiva de Ana Cecília associadas com buscar palavras e conceitos-chave no texto, com recorrer a inferências contextuais, além de estudar aspectos do contexto de produção do texto e, inclusive, de utilizar-se, quando necessário, de recursos audiovisuais, como no caso da visualização de vídeos na plataforma *on-line* do *Youtube*, ressaltando a relevância por ela atribuída à ação desse subsistema complexo ao longo do processamento da compreensão textual.

Recorro, ainda, à sua expressão oral, sugestiva de um exercício de autorreflexão avaliativa do seu desempenho leitor, ao longo do PM, como é possível observar, por exemplo, por intermédio das minhas NCds, registradas no excerto [104] “((Com as mãos entrelaçadas sob o queixo e a cabeça voltada para o lado esquerdo))” e da minha percepção quanto a uma significativa autonomia da sua agência no sentido de compreender o texto lido, como desvelam os enunciados nesse mesmo excerto: “Então, é, **a que eu mais sigo é realmente a de procurar conceitos, é, palavras-chave** dentro do texto pra **poder entender** (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso) e “Acho que isso é **o mais importante pra mim, é ter algo** que vá me **facilitar a compreensão. Isso é algo que eu já carrego da outra faculdade também.**”, este referente ao fragmento [103] do seu relato oral (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21).

Todas essas circunstâncias, conjuntamente à frutífera experiência de aprendizagem adquirida com o seu professor de História Geral, no curso de RI (excerto [105]), fazem-me reconhecer a legitimidade do meu sentimento de estranheza naquele momento do PM, atitude que, no entanto, não me alivia a sensação de incômodo neste instante do seu PA.



Naquele momento da geração dos dados não me ocorreu pedir que Ana Cecília explicitasse a sua assertiva quanto às referidas lacunas de conhecimento por dois motivos: primeiramente, porque eu não queria chamar a sua atenção para uma condição que importunava, sobretudo, a mim, afinal, eu poderia estar tendo uma impressão equivocada, meramente pontual e que poderia ser desfeita no decorrer da sua ES, em função dos itens do roteiro da ES que ainda me faltavam abordar.

Em segundo lugar, porque considero o fato de eu estar vivenciando uma interação comunicativa com a colaboradora de pesquisa, delineada por um marco fenomenológico que preza pela experiência primária do Eu-humano (RIESSMAN, 1993) no encontro do percebido

com o perceber (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011), fato que, atrelado ao motivo anterior, poderia me induzir a romper com esse princípio epistêmico-metodológico, correndo o risco de, assim, descaracterizar a natureza do estudo que estava empreendendo em campo.

Ademais, devo salientar que esta não consiste na primeira vez que, na condição de sistema observante, meu FracId de professora-pesquisadora se encontra diante do que julgo dar-se a conhecer para mim como uma “encruzilhada analítico-metodológica”, condição que apesar do sentimento de angústia aflitiva que me provoca, auxilia-me, marcadamente, no amadurecimento desse meu SAC, por isso, dou sequência ao desenvolvimento deste PA, observando que, no enunciado referente ao excerto [136], a colaboradora projeta o domínio do conhecimento de “**todas** as estratégias” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso) que possam otimizar a sua leitura ao patamar de fator condicionante para a sua autoclassificação como leitora competente.



A meu ver, essa ocorrência pode ser associada à questão da maestria e da perfeição como atributos do que penso consistir em possíveis polaridades valorativas que caracterizam um falante ou um leitor competente, haja vista a remissão de Ana Cecília a esses teores axiológicos no episódio em que reflete acerca da qualificação das suas quatro habilidades linguísticas, no conjunto dos dados empíricos correspondentes aos enunciados contidos nos fragmentos [96] e [97] do seu relato. Como, nessa ocasião, ela põe em xeque a própria existência das referidas polaridades, considero, naquele momento, a eventualidade do FracId de bom leitor da colaboradora não se manifestar.



Assim, por reconhecer que ainda lhe faltariam destrezas que viabilizassem uma plena condição comunicativa, no sentido de fazer-se entender e, do mesmo modo, de compreender o Outro, o *self* transitório de leitora-agente de Ana Cecília sugere-me indícios da manutenção de uma certa distância, por parte do seu FracId de bom leitor com relação à ideia do *ser bom leitor* (cf. Fig. 43), inferência interpretativa que aventei à época e que, neste momento do PA, acredito que se corrobora.

Prossigo, assim, no aprofundamento do que vislumbro como sendo a existência dos FracIds de leitor competente e não competente e pergunto a Ana Cecília se ela percebe mudanças quanto ao seu posicionamento na escala de distanciamento↔aproximação apresentada no *slide*: [137] “Na verdade, **eu tava mais próxima do 6** mas eu ainda num saí dessa faixa porque **eu até desenvolvi alguma habilidade, né, pra ler**, mas **não foi o suficiente pra modificar mUita coisa que eu já sabia.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Questiono-lhe, então, se, em sua autopercepção avaliativa, ela já esteve em uma posição mais próxima do *ser bom leitor* em relação à colocação em que ela alega encontrar-se, até então,

registrando, por meio da minha OP e das minhas NCds, aspectos da sua comunicação não verbal:

[138] ((Com os olhos voltados para cima)) (+++) Hum, eu acho que **quando eu tava em RI, eu tinha uma compreensão maior dos textos que eu lia do que agora.** [...] Acho que nesse período, eu chegaria a **uns 8, 9**, dependendo do semestre [...], eu conseguia compreender mais do que agora porque as **leituras** de lá, de RI, eram muito **pautadas na realidade, eu tinha uma bagagem de contexto muito maior do que eu tenho em Letras**, que eu leio, só que, às vezes, **eu leio uma coisa do passado, tipo muito mais distante de mim, do meu eu de agora.** (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Ela explica ainda que, embora na referida graduação, houvesse **leituras** relacionadas com épocas passadas, RI consiste em um curso [139] “que se **baseia muito no fim do século XIX pra atualidade**, então, era muito mais atual. Então, eu conseguia entender muito mais do texto do que agora. **Eu acho que agora tenho diminuído um pouco o meu eu de bom leitor.**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Entendo que o conjunto enunciativo dos três últimos excertos assinala, sob a ótica complexa, a mobilidade do FracId de bom leitor, segundo seja a sua resposta aos estímulos exercidos pelo subsistema do *schemata* de mundo (MEURER, 2008), isto é, sua “bagagem de contexto” ([138], ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21), outro SAC constitutivo da CLeFrac (LOURENÇO, 2018) do Eu-leitor da colaboradora.

Desse modo, de acordo com o princípio da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), sua trajetória evolui, ora expandindo-se, quando a ação desse subsistema complexo favorece a compreensão do texto, ora retraindo-se, quando não consegue satisfazer às demandas informacionais necessárias para que o processo de compreensão textual possa ocorrer a contento.

Por essa razão, durante a realização da primeira graduação (RI), o FracId de leitor competente de Ana Cecília alcança o seu maior gradiente, correspondente à faixa entre os níveis 8 e 9 da referida escala, aproximando-se, assim, da polaridade referente à máxima expressão valorativa de sua qualificação, porém, retrocede ao longo da formação inicial em Letras Espanhol, em razão das oscilações acionais de ambos os subsistemas complexos, o das estratégias de leitura (OXFORD, 1990; SONG, 1998; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004) e o do *schemata* de mundo, conforme sugere o PA da colaboradora.

Diante do exposto, penso no atributo valorativo da suscetibilidade como imanente ao FracId de leitor competente de Ana Cecília em razão da porosidade das suas fronteiras, o que

lhe permite trocar energia e informação com o meio, em sua dimensão ecoformativa que, neste caso, contempla os estímulos advindos da sua leitura de distintos textos.

Esse comportamento interage, igualmente, com os próprios influxos internos desse SAC, representados pela conformação dos dois referidos subsistemas, definindo, assim, o aspecto da especificidade da sua propriedade fractal. Já o seu elemento comum, característico da sua essência fractalizada, advém da sua própria matriz geradora seminal, o *self* transitório de leitora-agente, haja vista ele também ser suscetível às influências do meio, devido à base dimensional que caracteriza a unidualidade que o constitui.

Dou continuidade ao PM e instigo Ana Cecília um pouco mais, indagando-lhe se ela pensa ser possível chegar a uma completa identificação com o *ser leitor competente*, ao que ela responde:

[140] (+) Eu acho que **só se for algo muito específico**. Sei lá, numa leitura muito específica e que **você tenha mais conhecimento**. Por exemplo, quando eu escrevi minha monografia, do outro curso, acho que foi o momento que eu **cheguei mais próximo do dez porque eu já tinha, eu tinha muito conhecimento sobre o assunto** porque eu pesquisei o assunto um ano e meio ((risos)) [...]. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Assim como ocorre no PA da participante Sophia, o relato de Ana Cecília designa o domínio do conhecimento em um campo específico do saber como marca indelével do bom leitor, a quem, creio, poder-se-ia atribuir um *status* axiológico de especialista, de um profundo conhecedor de uma dada temática, em síntese, de um *expert*, interpretação que estabeleço igualmente com base nos enunciados referentes às noções de maestria e de perfeição, refletidas pelas narrativas atinentes aos excertos [96] e [97], quando a colaboradora avalia o nível das suas quatro habilidades comunicativas, tradicionalmente referenciadas com relação às modalidades oral e escrita da comunicação.

Cabe, ainda, informar ao meu leitor que, na referida concepção, parece-me transparecer uma visão linear constitutiva do ser competente, condensada, *grosso modo*, na equação *mais conhecimento = maior competência leitora*, o que, de certa forma, reflete-se em um dos distintos entendimentos encontrados na literatura especializada, no que tange ao conceito de competência leitora, como pude averiguar em meu trabalho de Mestrado (LOURENÇO, 2018), um aspecto analítico que acolho, neste momento do PA, como uma das possíveis facetas axiológicas do FracId de bom leitor que pode emergir ao longo do PA do 2º movimento metodológico deste estudo.

Questiono-lhe, então, acerca de como ela se sente diante da autoavaliação que estava realizando naquele momento do PM: [141] “Ah, eu me sinto **defasada!** ((risos)).” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Comento que me parece haver um sentimento de autocobrança, percepção que ela ratifica:

[142] ((risos)) **Tem!** ((risos)). **Tem uma autocobrança!** Como estamos falando do **eu-leitor**, tem uma **autocobrança muito grande** porque **nem tudo que eu leio, eu entendo** e eu fico pensando “Meu Deus, **eu vou repassar** isso pra frente. E como é que eu vou passar um negócio **que eu num tô entendendo aqui?!**” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Penso na ideia da autocobrança em razão da inter-relação que estabeleço entre o relatado nos excertos [107] e [108], a respeito das ações de ler e de reler inúmeras vezes os textos até alcançar a sua compreensão, e o autoquestionamento de Ana Cecília, explicitado no excerto [142], por meio da superposição discursiva que ela realiza ao autorreportar-se enunciativamente, projetando-se, assim, em seu FracId de docente em formação inicial, ao expressar a sua preocupação em “repassar” o conteúdo para os (futuros) alunos.²⁹¹

Tal movimento identitário, por sua vez, sugere-me tanto uma atitude de autodefesa do seu *self* transitório de docente em formação inicial, delineada pela preservação da sua face perante o Outro (GOFFMAN, 1967), quanto a presença de um sentimento de responsabilidade comprometida do seu FracId de leitor-agente, diante do desenvolvimento da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2015) da futura professora, traço identitário que decido contemplar ao empregar o SAdj. “de autocobranças” na qualificação do epíteto do seu Eu-leitor que abre a seção do PA de Ana Cecília, em virtude do meu entendimento quanto à sua relevância axiológica subjacente na caracterização ontológica do *ser docente*.



Outrossim, cabe salientar que, em seu MLt, a colaboradora explicita a visão de leitor competente da seguinte maneira: [143] “Para mim, um **bom leitor** é aquele que **consegue se manter interessado naquilo que lê e absorve ao máximo do que foi escrito pelo autor**, realizando **correlações com a atualidade** ou conseguindo **trazer ao imaginário o que foi escrito**. (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

²⁹¹ Saliento ao meu leitor, que o emprego do verbo *repassar* suscita-me, ainda, uma discussão quanto à identidade docente no âmbito do **processo de ensino-aprendizagem**, temática que não abordo neste texto por demandar outros distintos recortes epistêmico-metodológicos que fogem ao estabelecido para o estudo que apresento nesta tese.

Pergunto-lhe, então, o que lhe falta para se aproximar, cada vez mais, da assunção de uma identidade de bom leitor: [144] “É que nem eu disse, quando eu leio melhor, **o que me motiva a ler é, primeiro, gostar do que estou lendo** e eu vejo, assim, que nem tudo eu gosto, do que eu tô lendo [...], e é impossível, né, todo mundo gostar de tudo, né? Então, **eu preciso me manter mais motivada**, né [...]” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Devolvo-lhe esse último comentário, questionando acerca de possíveis soluções na superação dessa contrariedade, representada pela falta de interesse pela leitura, uma vez que, não raras vezes, é possível se deparar com ela na rotina das práticas leitoras de textos acadêmicos de qualquer estudante: [145] “((Olhando para o lado, balançando afirmativamente a cabeça e rindo)) Boa pergunta! ((risos)) Eu também tô querendo saber! ((risos))” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21).

Noto que a noção de bom leitor de Ana Cecília contempla a característica identitária da automotivação do seu FracId de leitor competente para que consiga “**se manter interessado** naquilo que lê” ([143] ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso), isto é, para que logre permanecer conectado ao texto em um ritmo constante de leitura, um desafio que, a meu ver, demanda desse FracId atenção presente ao ato de ler empreendido e tempo suficiente para que o realize de acordo com os seus padrões rítmicos, os quais, em função das singularidades das realidades auto-hetero-ecoformativas (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) de cada Eu-humano, podem afetar-se de distintas maneiras por inúmeras variáveis, tais como as condições contextuais do momento histórico vivido, referenciadas por Ana Cecília no enunciado atinente ao fragmento [92] da sua narrativa.

A ideia do relevante desafio para o FracId de leitor-agente e, naturalmente, para o FracId de bom leitor, em manter-se automotivado para a leitura, independente da natureza e do conteúdo do texto, ocorre-me naquele instante do PM, por isso, indago acerca de recursos dos quais esses SACs poderiam dispor para superá-lo, pergunta para a qual ela não encontra resposta. Penso que esta é uma questão de natureza complexa que merece um tratamento epistemológico diferenciado, por essa razão, decido mantê-la, no momento, em estado de “*standby reflexivo*”, quer dizer, em estado de hibernação reflexiva para que, em momento oportuno, quiçá, possa retomá-lo de forma cientificamente mais aprofundada.

Nesse sentido, considerando a abertura responsiva com a qual o tratamento dialógico dessa questão me permite considerá-la, convido o meu leitor não somente a refletir sobre essa temática (e outras aqui suscitadas) como também a tecermos, conjuntamente, considerações que possam, de alguma forma, contribuir para elucidar aspectos



de suas implicações, no âmbito da produção do conhecimento científico. Para tanto, disponibilizo o meu *e-mail* eletrônico ao final desta tese.

Antes de avançar para a última etapa do PA do Ecosistema 3 de Ana Cecília, refiro-me, brevemente, ao que entendo ser uma associação possível de ser estabelecida no que concerne ao âmbito do processamento leitor e que diz respeito às ideias de “máxima absorção do escrito pelo autor” (*sic*), do estabelecimento de correlações entre o conteúdo absorvido e o momento histórico vivido pelo leitor e da sua apropriação imaginativa desse conteúdo, percepções sinalizadas no enunciado da colaboradora, correspondente ao excerto [143] (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21).

No Diálogo que instauro com a literatura especializada em leitura, em LM e em LE (CRUZ; ESCUDERO, 2012; KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1999; PARKES, 1997; PIETRARÓIA, 1997; ZAINAL, 2003), trago à baila os modelos que, neste estudo, denomino canônicos e que se caracterizam, entre outros elementos, pela direção do fluxo da informação e, naturalmente, pelos distintos teores valorativos relacionados com o “perfil de leitor competente” preconizado por cada um desses paradigmas (cf. [subseção 4.7.3](#)).

Dessa forma, entendo que as ideias suprarreferidas imprimem ao respectivo FracId de leitor-agente de Ana Cecília um atributo de passividade em relação à leitura do texto, em razão do seu ato de valoração social consistir em *ser decodificador* de palavras, sendo qualitativamente caracterizado pela maior ou pela menor extensão do seu repertório léxico-gramatical, isto é, pela condição mais ou menos desenvolvida da sua CLC (ALMEIDA FILHO, 2017), elemento-chave para a compreensão do texto, nessa perspectiva.

No entanto, a possibilidade de instituir correlações entre conteúdo escrito e realidade sinaliza-me, ao mesmo tempo, um ato de valoração da agência inerente à sua expressão identitária, uma vez que o estabelecimento de tais inter-relações implica um Eu-leitor que atua, isto é, que lê, articulando conhecimentos originários de diversos campos do saber (seu *schemata* de mundo e de língua-cultura), associando-os entre si e com distintos outros aspectos como os de natureza política e sociocultural, por exemplo.

Ademais, nessa dimensão agentiva, o Eu-leitor assim qualificado possui objetivos de leitura definidos, elabora e testa hipóteses, realiza inferências e se utiliza de estratégias variadas para melhor compreender o texto lido. É capaz, ainda, de posicionar-se dialogicamente diante do conteúdo expresso pelo autor, de modo a concordar com mas também a discordar dele, total e/ou parcialmente, de respondê-lo e de problematizá-lo, de alguma forma.

Diante do exposto, institui-se, um FracId de leitor competente que apresenta atributos axiológicos referentes ao *ser leitor decodificador*, ao *ser leitor preditor* e ao *ser leitor interativo*

e que pratica a sua agência leitora de forma crítico-dialógica, logro que somente pode ser alcançado se considerado no âmbito da sua heterodiscursividade constitutiva (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016).

Desse modo, entendo que o FracId de bom leitor de Ana Cecília, além de apresentar as referidas facetas, doa-se a conhecer, igualmente, pela apropriação desse processo por meio do seu “imaginário”, assenhorando-se do conteúdo alheio, do Outro, ao reelaborá-lo à luz das suas vivências sentipensadas (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001) e de modo sensivelmente aberto a possíveis ressignificações daí advindas.

Nesse sentido, penso não somente nas experiências leitoras dos contos de fada que a encantaram na infância e que a reencantam ao vivenciá-las, *novamente*, nas interações com a sua filha (excerto [131]), mas também no imaginário afetivo e sensível desse Eu-leitor complexo, que transcende a racionalidade puramente objetiva para aproximar-se da magia da Palavra, anunciada por Marcuschi (2000), isto é, da sua capacidade de articular, de modo intuitivo e criativo, as suas distintas percepções da realidade, qualquer que seja a sua manifestação.

Entendo que toda essa circunstância sugere a configuração do FracId de leitor competente de Ana Cecília no marco ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo que caracteriza o fenômeno do Terceiro incluído (MORAES, 2015; 2021; NICOLESCU, 2009) (cf. [subseção 5.5](#)), no holomovimento em que se expressa esse SAC (MORAES; TORRE, 2018), tratando de integrar esses seus aspectos fractalizados identitários à medida que pratica a leitura.

De volta ao PM de Ana Cecília, inicio a última etapa do roteiro da ES, perguntando-lhe acerca de prováveis diferenças entre *o ser leitor competente e não competente*, com a finalidade de observar indícios da presença de uma visão dicotômica entre esses dois FracIds: [146] “Eu acho **que o não competente é aquele que não exercita a sua habilidade leitora**. Então, ele **fica sem entender o que está sendo lido**.” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Pergunto-lhe, então, se, nesse sentido, ela estaria sendo não competente também, ao que Ana Cecília responde:

[147] ((**Balançando afirmativamente a cabeça**)) Estaria ((risos)), porque quando **eu não tô motivada, eu num leio**. Às vezes **eu tenho me pautado pela nota final, né, eu tenho que ler porque eu tenho que tirar uma nota boa mas, aí, eu tô naquele momento, né, “ai, um MM vai passar”** ((risos)). (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

Confesso ao meu leitor que, nesse instante da nossa interação comunicativa, percebo que meu SAC de agente perturbador (BORGES, 2016; SILVA; BORGES, 2016) da trajetória evolutiva do *self* de leitor-agente de Ana Cecília alinha-se ao meu FracId de professora-pesquisadora e se sobrepõe, sorrateiramente sobre ele, no intuito de verificar se a colaboradora assumiria essa expressão identificada como identitária e, em caso da sua ocorrência, se ela agregaria alguma forma de objeção.



Como é possível observar por meio da articulação entre o enunciado verboideológico do excerto em questão e as expressões da linguagem não verbal da colaboradora, registros pertinentes à minha OP e às respectivas NCds, Ana Cecília não somente reconhece a “falha” atribuída ao *ser leitor não competente* como explicita as condições em que ela acontece, de tal forma que, naquele momento, parece-me não estar acompanhada de um sentimento de sofrimento, de angústia ou de culpa, por exemplo, apesar de a manifestação de risadas desvelar-se, por vezes, como recurso que escamoteia tais expressões afetivas.

Em se tratando dessa segunda condição, noto que a ação do subsistema motivacional de natureza extrínseca (RYAN; DECI, 2000), representada pela necessidade de nota e/ou de aprovação em função do processo avaliativo acadêmico, parece atuar como força de atração cíclica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) sobre o comportamento do FracId de leitor-agente de Ana Cecília no sentido de auxiliá-lo a manter sua evolução ao flagrar-se diante do imperativo exercício da leitura no ensejo de atingir esse objetivo prático.

Quanto à essa questão, em especial, volto-me, neste instante do PA, para o MLt da colaboradora e encontro o seguinte enunciado, já ao final da redação do texto que compõe esse instrumento de pesquisa:

[148] Dessa maneira, concluo que **pensar em meus hábitos de leitura** foi **fundamental** para **repensar o modo que estou realizando atualmente** e, assim, tentar me motivar mais. Antes da atividade [referente à elaboração do MLt], fiquei tentando me recordar dos **motivos que me fizeram ser a leitora que sou hoje** e foi possível ver que **desde muito nova estou inserida neste hábito**, além disso, sempre foi algo que **me deu prazer e ajudou a me moldar**, principalmente, durante a **adolescência**. Assim, entendi que **ler não é apenas a sequência de palavras que forma frases e forma histórias, mas que a minha história está entrelaçada na leitura. Ler é participar ativamente do mundo e minha história faz parte do mundo.** (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso)

Neste momento do PA, sinto-me profundamente afetada pelo relato de Ana Cecília quando, a partir da referência valorativa fundamental que os hábitos de leitura exercem na conformação identitária do seu Eu-leitor, refratada nas respectivas conformações identitárias

de leitor-agente e de bom leitor, decido revisitar todos os enunciados em que ela faz menção a esse elemento e, nesse instante, apercebo-me de que a singularidade dessa nuance relativa à sua valorização se me havia escapado à observação analítica que aqui desenvolvo.

Nesse sentido, portanto, a partir do relato referente ao excerto [120], resgato a alusão inicial do seu FracId de filha às interações com o FracId de sua mãe quanto ao “surgimento” do seu hábito leitor, assim como à sua “primeira experiência” com a leitura, e surpreendo-me diante do que, neste momento, emerge como uma (*nova*) resignificação axiológica dessa vivência seminal, desvelando-se marcadamente significativa, à medida que, na condição de sistema observante, sentipenso o fenômeno do percebido com o perceber, como verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) para mim.

Prossigo nesse meu holomovimento epistemológico-analítico e deparo-me com as narrativas transcritas dos excertos [126] e [128], que apontam a presença constante da leitura, apoiando Ana Cecília na redescoberta dos encantos da vida, por meio dos livros de aventura e dos romances compartilhados entre os FracIds dos seus amigos-leitores, auxiliando-a a superar, inclusive as desilusões amorosas da adolescência.

Em seguida, percorro o enunciado registrado no excerto [132] do seu relato e encontro, por fim, um Eu-leitor maduro, vivenciando novos encantamentos, vivificados a partir da relação maternal pretérita de Ana Cecília, desvelando-se autoconsciente de si quanto à renovada expressão identitária que deveria desempenhar diante do FracId de sua filha. Por intermédio da prática leitora, naquele período da sua vida, (re)abriam-se-lhe as portas de um mundo de fantasia, em que, libertas, passeiam a sua intuição e a sua criatividade.

Finalmente, sentipenso que a integralidade entre os distintos aspectos identitários fractalizados, identificados e analisados até este momento, mostra-se possível no holomovimento que o constitui ecofenomenológico-complexamente, provocando-me um sentimento de confiança na representação estrutural-relacional da sua emergência, relativa aos resultados desse processo investigativo, em resposta à minha primeira pergunta de pesquisa (cf. subseção 1.1.4).



Na sequência da descrição dos dois últimos relatos de Ana Cecília gerados pelo instrumento da ES, reporto-me tanto à ideia suscitada pela colaboradora quanto à falta de estímulos para a leitura e do desafio em ter de seguir adiante quanto à ocorrência do sentimento do medo que, diante da necessidade de ser enfrentado, pode causar reações adversas como avanços e retrocessos, ao que ela, então, relata:

[149] É engraçado porque a **matéria mais desafiadora pra mim** nesse semestre, [...] a que **eu tenho mais medo, é a que eu mais** ((com um movimento de ir e vir, para frente e para trás, dos antebraços dobrados, com as mãos em punho)) **prático**, entendeu? ((risos)) Então, **num sei se é o medo que faz avançar**, e as outras que eu acho que tá tranquilo, eu deixo pra lá. (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso)

E, em seguida, acrescenta: [150] “Nessa matéria mesmo, eu vi uma **enxurrada de trancamento, as pessoas desistindo**, né? **E eu tô lá!** ((dando um leve soco com a mão direita na mão esquerda, espalmada))” (ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21, grifo nosso).

Resolvo fazer-lhe tais comentários em função de esse sentimento haver emergido nos episódios atinentes às histórias de vida relatadas pelas três participantes, levando seus respectivos FracIds de leitor-agente a manterem sua trajetória evolutiva, fato que me faz sentir alegria frente ao que se desvela como o traço valorativo da coragem desses seus Eu-leitores, da sua resiliência em sempre decidir seguir adiante.



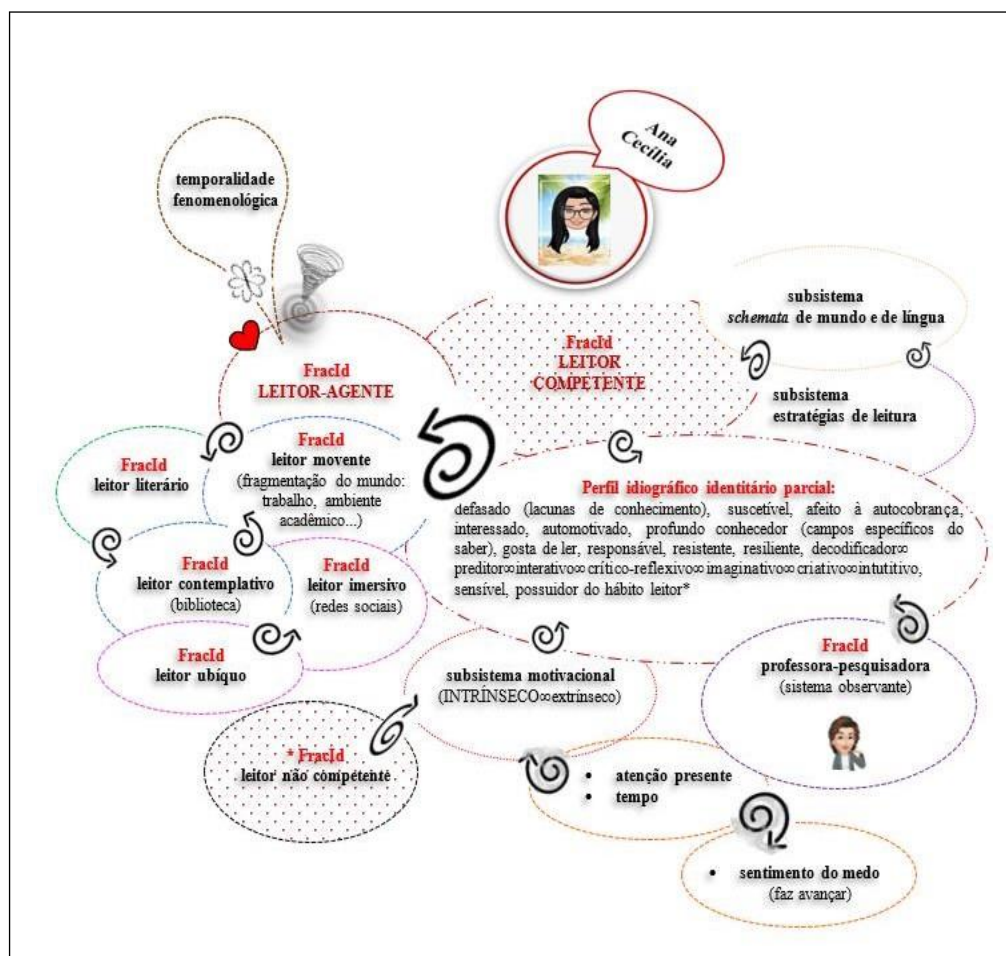
No caso de Ana Cecília, entendo que, sob a ótica complexa, o medo provocado pela escolha à confrontação de determinadas disciplinas desafiadoras, apresenta-se como um atrator cíclico (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), uma vez que contribui para a fluidez da expressão do FracId de docente em formação inicial da colaboradora, impulsionando-o a continuar desenvolvendo-se.

Outrossim, o sentimento do medo contribui, ainda que de forma indireta, para a promoção do seu FracId de leitor-agente, uma vez que é preciso manter-se no exercício da prática leitora para a conclusão exitosa do curso. Dessa forma, penso que esses dois FracIds se mostram axiologicamente resistentes e resilientes, pois, apesar de tantas adversidades, recuperam-se de seus tropeços para seguirem na estrada da vida, em suas distintas dimensões de realidade, sempre caminhando.



Na sequência, apresento a configuração estrutural-relacional referentes às condições iniciais da emergência do FracId de leitor competente, cujos agentes constitutivos foram identificados e analisados ao longo do PA no *continuum* estabelecido pelo Ecosistema 3 de Ana Cecília.

Figura 44 - Ecossistema 3: condições iniciais da emergência do fractal identitário de leitor competente de Ana Cecília



Fonte: a autora

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do redemoinho: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/redemoinho/>. Acesso em: 12 junho 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Na respectiva conformação estrutural-relacional, disponho a minha interpretação quanto aos agentes e às condições intervenientes na conformação e na caracterização da emergência do FracId de leitor competente de Ana Cecília, destacado no balão hachurado na cor marrom.

Sendo assim, com base nas implicações referentes ao operador cognitivo do pensar complexo da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), saliento as interações entre os subsistemas das estratégias de leitura e do *schemata* de mundo e de língua (MEURER, 2008) na estruturação e na evolução da trajetória do FracId de bom leitor da colaboradora, conforme

sugere a análise aqui empreendida quanto aos enunciados na sequência dos excertos [137], [138], [139] e [140].

As ações articuladas entre esses dois subsistemas complexos estabelecem-se no sentido de promover a expansão e a retração do comportamento desse FracId, à medida que ele responde a estímulos advindos do meio, isto é, às distintas demandas (meta)cognitivas inerentes à necessidade de compreensão do texto ao longo do processamento da leitura.

Em função das oscilações entre ambos os subsistemas, o comportamento do respectivo FracId de Ana Cecília ora se expande, avançando sobre a escala de distanciamento↔aproximação entre o seu Eu-leitor e o *ser bom leitor*, como ela afirma ocorrer no decurso da sua primeira graduação (RI), ora, retrocede, realizando o movimento decrescente na referida escala, conforme seu relato com relação ao curso de Letras Espanhol (excerto [138]).

À esquerda da imagem contida na Fig. 44, apresento os cinco FracIds replicados iterativamente pelo *self* transitório de leitora-agente da colaboradora, representado por seu respectivo FracId de leitor-agente, que se doam a conhecer ao longo do PA, e cujos atributos valorativos, elencados a partir das representações referenciadas pela literatura especializada (cf. [Cap. 4](#)), reconhecem fractalizarem-se na conformação do FracId de leitor competente de Ana Cecília, são eles: (a) o FracId de leitor contemplativo, característico da leitura do texto impresso e que se manifesta quando a colaboradora, solitária e silentemente, realiza a leitura dos textos literários; (b) o FracId de leitor movente, cujos traços aparecem quando Ana Cecília remete ao que denomino *nicho profano* da leitura, relativo à pervasividade e à relevância do caráter instrumental da prática leitora na cotidianidade das ações humanas e na comunicação diária que a leitura viabiliza, fato que igualmente refrata a faceta do seu (c) FracId de leitor ubíquo; (d) o FracId de leitor imersivo, presente nas interações comunicativas, intermediadas pela leitura, que se realizam no ciberespaço, como no caso das redes sociais (excerto [115]) e (e) o FracId do leitor literário, que ganha relevo à medida que, por seu intermédio, Ana Cecília ressignifica as suas práticas leitoras, fenômeno que simbolizo por meio do conjunto das imagens de um coração afetuoso, sinalizando as relações mãe-filha inicial e posterior, esta marcada por sua transformação ecologizada, em razão das intrínsecas relações entre o ser e as dimensões afetivo-cognitiva que se complementam.

Todo esse processo de ressignificação apresenta em sua base o holomovimento (MORAES; TORRE, 2018), representado por meio do ícone da *rosa do infinito*, fenômeno que contempla a causalidade circular, noção marcada, na referida representação, pela figura do redemoinho complexo, no marco da temporalidade fenomenológica (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) que o delinea.

Destaco, igualmente, a marcada atuação do subsistema motivacional da colaboradora que, embora, permaneça na fluidez constante da alternância entre as suas naturezas intrínseca e extrínseca, condição sinalizada na FIGURA 44 pelo recurso tipográfico referente ao registro desses termos em letras maiúsculas e minúsculas, interligados pelo símbolo do infinito (∞), parece-me atribuir maior força, respectivamente, à sua primeira natureza expressiva, tanto em razão do fenômeno da ressignificação do FracId de leitor literário de Ana Cecília, quanto em função da necessidade imperativa, sentida por ela, de compreender o que lê, elemento-chave que estimula a sua agência leitora, resultando nas ações reiteradas do ato de ler, conforme desvela o PA referentes aos excertos [107], [108] e [110] da sua narrativa oral.

No movimento de retração desse subsistema, mais concretamente na análise atinente aos enunciados do excerto [147], observo os sinais da emergência do FracId de leitor não competente de Ana Cecília, cuja representação, na imagem em questão, componho por meio do desenho do balão com fundo pontilhado, para facilitar a sua identificação pelo meu leitor, visto que a colaboradora assume nem sempre sentir-se motivada a ler, cedendo à natureza extrínseca do seu subsistema motivacional, o que a faz contemplar a leitura, sobretudo, como instrumento necessário para a obtenção da aprovação na disciplina em curso, durante o semestre letivo.

Cabe salientar, contudo, que não se trata de uma ação isolada do referido subsistema complexo, mas de dimensões correspondentes às inter-relações por ele estabelecidas tanto com as condições psicocognitivas do Eu-leitor de Ana Cecília, no momento que realiza a sua leitura, quanto com o ambiente em que se encontra e com outros possíveis agentes, como os subsistemas das estratégias de leitora e do *schemata* de mundo e de língua, por exemplo. Nesse sentido, as setas espiraladas sugerem, como sempre, a natureza ecofenomenológico-complexa das interações entre os fenômenos interligados por esse símbolo gráfico.

Quanto ao conteúdo do perfil idiográfico parcial, elenco as características identitárias refratadas no FracId de bom leitor de Ana Cecília tratados no PA e esclareço que o símbolo do infinito (∞) que emprego na sequência entre os signos verbais *decodificador*, *preditor*, *interativo*, *crítico*, *reflexivo*, *imaginativo*, *criativo* e *intuitivo* sugere a fluidez constante dos atributos valorativos semanticamente refletidos em seus respectivos significados e refratados nos sentidos atribuídos pela colaboradora em função da singularidade (SILVA, 2019) do seu *self* complexo, fenômeno cuja ocorrência é viabilizada graças à permeabilidade das fronteiras desse FracId, o que lhe permite percorrer uma trajetória evolutiva em que se mostra axiologicamente de forma fluida, segundo sejam as vivências experienciadas por Ana Cecília e sentipensadas por ela ao longo do seu PM.

Assim, penso que o seu FracId de leitor competente pode mover-se, igualmente, em um gradiente axiológico circunscrito a duas polaridades: em uma extremidade, desvela-se como um leitor decodificador, racional, atento à concretude do texto; na outra, como um leitor puramente imaginativo, intuitivo, afeito a susceptibilidades diversas.

No marco do princípio complexo da causalidade circular (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), por exemplo, à medida que o FracId de bom leitor evolui, alimenta, retroativamente, o seu *schemata* de mundo e de língua e o seu *schemata* afetivo (FULCHER; DAVIDSON, 2007)²⁹², o qual, por seu turno, continuará reconfigurando a sua leitura e assim sucessivamente.

Desse modo, sob a perspectiva da lógica ternária (MORAES, 2021), esse FracId se constitui a si de forma recursiva, auto-eco-organizando-se, continuamente, para readaptar-se, *novamente*, às suas circunstâncias bio-socio-psicocognitivas e históricas de vida, sempre distintas em alguma medida, podendo desvelar, portanto, outros traços identitários, como os supracitados em seu respectivo perfil idiográfico parcial.

Cabe ressaltar que a ocorrência desses processos encontra suas condições propícias na presença do hábito leitor (excerto [132]), representação atitudinal do FracId de bom leitor de Ana Cecília, responsável pela constância necessária ao seu desenvolvimento. Identifico tal característica identitária com o símbolo do asterisco (*) em seu perfil idiográfico em razão da sua marcada valorização no ato de valoração da colaboradora quanto ao bem-leitura.

À direita da imagem, represento a mim mesma, na condição de sistema observante, ao tecer minhas inferências interpretativas, a partir dos registros em minhas NCrs, sinalizadas pelas setas sombreadas no formato espiral, no âmbito do Ecossistema 3 de Ana Cecília.

Seu PA sugere-me a necessidade de uma atenção presente, por parte do Eu-leitor, com relação à necessidade de uma vivência cognoscente a respeito da própria formação leitora, a qual pode ser realizada por meio do exercício da autorreflexão, prática que procurei, resilientemente, promover, junto as três participantes da pesquisa, ao longo de todo o processo de geração dos dados empíricos.

Cabe salientar que não me refiro a um FracId de bom leitor de atributo axiológico heroico, no sentido mitológico relativo à sua sabedoria e à sua invencibilidade, ao contrário, trata-se da expressão de um Eu-humano afetado por suas inseguranças, suas incertezas e suas debilidades, como o sentimento do medo, expresso pela colaboradora, diante dos desafios

²⁹² A noção de *schemata afetivo* refere-se à inclusão de fatores emocionais na inter-relação que o Eu-humano mantém com o meio que o circunda, traduzindo-se com um conjunto de memórias e de crenças passadas que designam o seu grau de motivação e de envolvimento na realização de tarefas (FULCHER; DAVIDSON, 2007).

impostos pelas dificuldades, seja na dimensão macro da sua formação acadêmico-profissional, como no caso da etapa pedagógica do planejamento de aulas (excerto [85]) e dos desafios representados por certas disciplinas do curso de Letras Espanhol (excerto [149]), seja na dimensão micro do texto, por exemplo, ao deparar-se com dificuldades de compreensão.

Contudo, sob a ótica da AHFC, parece-me um FracId que *se faz, da mesma forma, heroico* ao agir sobre si diante da adversidade sugerida por aquele mesmo sentimento: ao proceder dessa maneira, o que poderia consistir em um atrator de ponto fixo para a sua trajetória evolutiva, reconfigura-se como atrator cíclico, podendo fazê-la avançar, inclusive, no âmbito da sua competência profissional, como denota a cristalização dos dados relativos aos enunciados dos excertos [149] e [150].

Por último, ressalto a questão do tempo como agente necessário para que os processos de amadurecimento e de autoconhecimento do *self* transitório de leitora-agente de Ana Cecília, fatores implicados nos fenômenos aqui descritos, possam ser refletidos em seus respectivos FracIds de leitor-agente e de leitor competente, haja vista a sua conformação não se tratar apenas do âmbito que o designa, a leitura, mas, sobretudo, da sua autopercepção valorativa, sentipensada por meio da prática reflexiva.

A seguir, trato da Palavra-Metáfora ecologizada, referente ao *ser leitor competente*, atribuída por Ana Cecília, ao finalizar o seu MLt. Para proceder à sua análise, fundamento-me na AHFC referente ao tratamento do seu PA, contemplando-o na organicidade do *continuum* constituído pelos três Ecossistemas Idiossincráticos que delinea a configuração das condições iniciais correspondentes à ecologia do respectivo FracId de leitor competente.

No instrumento de pesquisa em questão, o correspondente signo ideológico (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) denota a sua representatividade metafórica por meio da alusão a uma das atividades esportivas mais antigas do mundo ocidental:

[151] “A meu ver, **minha formação leitora foi como uma corrida**, em que eu cada dia queria **correr** (explorar) **mais**.” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

A esse paralelismo semântico, Ana Cecília associa outro, na expressão da sua percepção do *ser bom leitor*: [152] “**Ler** está para o **intelecto**, assim como a **atividade física** está para o **corpo**. Para mim, um **leitor competente é um atleta**, que deve treinar (ler muito) para não perder a prática.” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

Como o meu leitor já sabe, não me refuto a manifestar a afetividade que os enunciados descritos, analisados e transcritos ao longo destas três subseções me provocam. Por isso, confesso inquietar-me ao perceber que a Palavra-Metáfora desvelada no MLt de Ana Cecília me sugere, de imediato, a ideia de um ofício prosaico, laborioso, de lutas, de conquistas e de

inglórias, silentes e solitárias, o que, de certa forma, contrasta com a atmosfera mais amena do PM, reflexo da nossa interação ao longo da sua ES. Resolvo, então, pesquisar se a origem etimológica do signo verbal *atleta* sinaliza um teor axiológico seminal que venha ao encontro desse meu sentipensar.



Nesse sentido, portanto, descubro que a representação sígnica indexical (HALL, 2013) do referido termo advém do latim *athlēta,ae*, a partir do grego *athletes*, com o significado de “lutador”, de “competidor em jogos”, apresentando, no mesmo âmbito da família conceitual, os registros gregos *athlos*, denotando “disputa” e *athlon*, exprimindo a ideia de “prêmio, recompensa de um combate”.²⁹³

Ainda na dimensão do diálogo histórico, verifico que a figura do *atleta* consiste naquele que disputa jogos solenes, realizados amiúde, originalmente, na Grécia antiga, tais como os Jogos Olímpicos, por exemplo. Neles, os atletas devem superar provas ditadas pelos juízes organizadores das competições. Entre as condições impostas para a sua participação, constam um longo período de treinamento e a realização de um juramento, antes das disputas, perante a estátua de Zeus, o qual, na mitologia grega, consiste na divindade mais poderosa do Monte Olimpo (BRANDÃO, 2001).

Entre as atividades realizadas pelos atletas figuram as de corrida (curta e longa distâncias), as de arremesso de disco e de dardo e as de salto em distância. Os atletas campeões recebem, como prêmio, uma coroa de louros e adquirem o *status* social de heróis nacionais, sendo homenageados com a oferta de ânforas cheias de bom azeite, pintadas com a modalidade vencida²⁹⁴, tal como reflete a imagem do espelho complexo que disponho à esquerda²⁹⁵, sendo conservadas como símbolo de honra por toda a vida.



Ao prosseguir no percurso epistemológico da filosofia da descoberta do pesquisador aplicado (CELANI, 2004), deparo-me, neste momento do PA da Palavra-Metáfora de Ana Cecília, com a voz do jornalista, escritor e crítico literário Sérgio Rodrigues (SR) (2020), cuja IdVis disponho no espelho complexo, igualmente, à esquerda.²⁹⁶



²⁹³ Informações consultadas em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/atleta/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

²⁹⁴ Informações consultadas em: <http://etimologias.dechile.net/?atleta>. Acesso em: 25 jul. 2022.

²⁹⁵ Fonte da imagem *Atletas da Antiga Grécia*:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Atleta#/media/Ficheiro:Greek_vase_with_runners_at_the_panathenaic_games_530_bC.jpg. Acesso em: 25 jul. 2022.

²⁹⁶ Fonte da imagem: <https://www.srodrigues.com.br/biografia-2/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

No texto em que o autor trata dos significados da palavra *atleta*, leio o seguinte enunciado:

SR: É curioso observar a expansão metafórica que, em latim, levou *athla*, plural de *athlon*, a ganhar a acepção de “atos da vida humana, tudo que os homens fazem ou padecem”. Ou seja, todas aquelas recompensas que podem ser de ouro, prata ou bronze, mas também de lata – que ganhamos diariamente em combates sem plateias, longe de todas as câmeras. (RODRIGUES, 2020, p. 2, grifo do autor)

Alegro-me por haver encontrado o que buscava na palavra alheia, da qual me aproprio na relação dialógica (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016) instaurada, uma vez mais, pela imprevisibilidade na agência ecológica do meu FracId de professora-pesquisadora, com o ensejo de analisar aspectos da conformação e do comportamento do FracId de bom leitor de Ana Cecília, por meio de elementos fractalizados da conformação estrutural-relacional que analiso, a partir da sua Palavra-Metáfora ecológica.



Dessa forma, retomo os paralelismos anteriormente descritos e saliento o que, a meu ver, representa o estabelecimento de dois níveis de compreensão a respeito do *ser leitor competente*: o primeiro, entre os atos de “correr” e de “formar-se leitora”, ideias enunciadas no excerto [151], e o segundo, referente aos seus respectivos agentes, isto é, entre o “bom leitor” e o “atleta”, em especial, o corredor, cujos atributos valorativos residem na atitude de esforço constante, pois “[...]deve treinar (ler muito) para não perder a prática.” ([152] ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21), traduzindo o que entendo consistir na premência axiológica de ser autocognoscente, isto é, no ser conhecedor de si, de suas potencialidades e de suas fragilidades, assim como da sua necessária qualificação na atividade que se dispõe a exercer.

Refiro-me, em especial, à ação do Eu-leitor em mobilizar-se quanto ao seu posicionamento no que se refere ao bem em questão e, preferencialmente, de distanciar-se, cada vez mais, no gradiente indicativo da sua não-indiferença (MORENTE, 2006), como discutido anteriormente neste PA.

Em outras palavras, o bom leitor//atleta deve possuir não somente consciência do dever imperativo do treino, quer dizer, da assídua prática leitora, sintetizada na ideia do hábito adquirido, mas também do seu engajamento agentivo, quer dizer, do seu compromisso intencional e responsável com relação à atividade a ser empreendida, ler//correr, com vistas à superação dos obstáculos que, porventura, interponham-se ao seu propósito de crescimento e de desenvolvimento e/ou às ações que busca efetivar para alcançá-lo.

Sob o prisma da Complexidade, entendo que tais barreiras podem constituir-se em atratores a influenciar a trajetória evolutiva do SAC desse Eu-leitor//Eu-atleta, podendo emergir tanto externamente a ele, isto é, a partir de estímulos decorrentes do meio, representado pelos subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) com os quais esse *self* transitório complexo interage, quanto internamente, quando provêm das próprias características idiossincráticas do Eu-indivíduo, como as suas condições físicas e psicocognitivas, segundo sejam as suas coordenadas de espaço e de tempo, estas relativas, sobretudo, à fase cronológica do seu desenvolvimento, em que experiencia as suas vivências.

Assim, entendo que a inter-relação entre essas duas instâncias atratoras se refrata no conflito interno vivenciado pelo FraçId de docente de línguas em formação inicial de Ana Cecília concernente à defasagem sentida na sua capacitação profissional, em razão do sentimento de cansaço físico e mental causado pelos fatores contextuais atinentes à pandemia da COVID-19 e às condições do ensino remoto emergencial imposto à época (excerto [90]).

À luz do operador cognitivo da ecologia da ação, tal conjuntura externa retroage, internamente, sobre o comportamento do seu *self* transitório de leitora-agente, ao fazer-lhe perder o interesse, de modo geral, pela leitura, fato que, por sua vez, atua recursivamente sobre o seu FraçId de bom leitor uma vez que o seu Eu-leitor “[...] não se sente tão competente quanto já foi um dia.” ([92] ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21). Desse modo, caracteriza-se outro princípio do pensar complexo inter-relacionado com o referido operador: o da causalidade circular, simbolizada, neste estudo, como deve recordar o meu leitor.

Penso que o ponto crítico dessa circunstância se desvela no PM de Ana Cecília quando o seu FraçId de leitor competente emerge, inicialmente, de forma imaginada, projetada em razão da dúvida por ela manifestada quanto aos seus teores axiológicos imanentes de perfeição e de maestria (excerto [97]), valores que, na correspondência com a sua Palavra-Metáfora bom leitor//atleta, entendo remeterem à simbólica coroa de louros e às ânforas com bom azeite, galardões dos corredores gregos vencedores, ou às recompensas de ouro, de prata e de bronze, como qualifica Rodrigues (2020).

Outro fato ilustrativo dessa conformação complexa que se manifesta, porém, em sentido contrário, refere-se às transições ecológicas vivenciadas pela colaboradora ao longo do tempo, correspondentes à ecologia do seu desenvolvimento pessoal (BRONFENBRENNER, 1979), narradas em seu MLt.

Nesse caso, por efeito de elementos próprios das fases bio-fisio-psicocognitivas e afetivas das suas condições intrassubjetivas, o comportamento do seu *self* transitório de leitor-agente experiencia marcadas mudanças: desde o encantamento inicial com a descoberta da

Palavra-poema de Cecília Meireles, na infância, ao seu estado de hibernação, como efeito de uma espécie de niilismo existencial na época da pré-adolescência e ao seu renascimento no período dos amores da juventude e das histórias de aventuras que permeiam as amizades de então, até culminar na atual fase adulta, em que se sacrifica ao ter de expandir a sua expressão identitária de leitor acadêmico, sobrepondo-o ao seu FracId de leitor contemplativo, que se dedica, solitário, à leitura por fruição (excertos [121], [122], [125], [126], [127], [128] e [129]).

Entendo que ambos os conjuntos de manifestações se encontram contemplados na conformação estrutural-relacional da Palavra-Metáfora ecológizada de Ana Cecília, haja vista a expansão metafórica do termo seminal *athla*, apontada por Rodrigues (2020), conduzi-la a uma dimensão mais prosaica da vida humana, ao significar os atos realizados ou sofridos por aquele que, apesar de almejar conquistas, não deixa de experienciar, naturalmente, as recompensas de lata dos insucessos do seu cotidiano.

Assim, esse atleta//leitor, na lida de uma jornada de treinamentos//práticas leitoras, machuca-se//não compreende o que lê, recorrendo, então, aos tratamentos indicados//a outros recursos para compreender o texto que, no caso de Ana Cecília, correspondem, por exemplo, ao uso de estratégias de leitura e do *schemata* de mundo e de língua (excertos [103], [104] e [105]).

Teme, igualmente, não restabelecer o condicionamento outrora adquirido//não conseguir compreender o texto lido e, com isso, acabar bloqueando-se para novos desafios. No entanto, é capaz de recuperar-se, possivelmente não tanto a contento ou, pelo contrário, reabilita-se, alcançando patamares melhores que antes, ao integrar novos conhecimentos e novas experiências à sua bagagem de vida atlética//leitora, a fim de seguir adiante, exercitando-se//lendo e relendo e novamente lendo (excertos [107] e [108]), percebendo-se não como um agente autossuficiente mas autônomo, sempre em estado de relação, na perspectiva da lógica auto-hetero-ecoformativa que caracteriza o reconhecimento do seu ato de valoração como ser corredor//leitor competente diante de si mesmo, ganhando os combates diários, sem plateias nem holofotes, como assim expressa a Palavra de Rodrigues (2020).

E penso ser este o principal feito do Eu-leitor//atleta: o acolhimento de si mesmo em suas sempre *novas* conquistas e fracassos, refratados tanto nas ideias do competidor da Antiguidade, valorizado como o herói que disputa o jogo solene da leitura, superando as mais diversas naturezas dos obstáculos que emergem ao longo da sua trajetória leitora, quanto daquele que, à luz do seu tempo, responde à Palavra do Outro ao saltar lacunas de conhecimento não comprometedoras da sua compreensão textual, ao articular ideias, ao refletir e posicionar-se criticamente sobre elas, ao lançar dúvidas, concordâncias e questionamentos às linhas da

materialidade linguística e às entrelinhas das subliminaridades do texto, sua pista de corrida, com ou sem obstáculos, de curta ou de longas distâncias, convertida em bacia de atratores a desafiar constantemente a condição qualitativa que ele, leitor//corredor, atribui a si, isto é, o seu *status* axiológico como leitor//atleta competente.



Recruto a composição ilustrativa à esquerda²⁹⁷, refletida pelo espelho complexo, à luz da noção da síntese experiencialista (LAKOFF; JOHNSON, 1980) no tratamento da Palavra-Metáfora ecologizada de Ana Cecília na representação da configuração inferencial interpretativa que, neste momento, realizo. As setas espiraladas, nesse contexto, designam a natureza complexa das interações entre comportamentos e ações desse Eu-leitor//atleta, simbolizadas pela imagem do próprio leitor que, no ato de ler, coloca-se em relação análoga com distintas atividades do atletismo, sinalizadas, cada qual, pelos desenhos nos círculos menores, desvelando o teor axiológico heroico∞prosaico da sua emergência no contexto da pesquisa.

Registro, ortograficamente, o núcleo do referido paralelismo metafórico acompanhado dos seus atributos valorativos interligados pelo símbolo do infinito (∞) em razão da natureza fenomenológico-complexa da sua movência, segundo se constituem as características das condições em que o leitor realiza a sua leitura, afetadas nos distintos subsistemas ecológicos pelos quais ele transita rotineiramente, sejam esses sistemas mais caracteristicamente formais, como o meio acadêmico e o laboral, ou mais informais, como o familiar e o de lazer, por exemplo.

Em vista disso, defendo com Jesinghaus (1984), com López (2005) e com Pedro (2014) que a compreensão da noção de valor não se caracteriza como ente estático nem como um fim em si mesmo. Ao contrário desse postulado, no PA de Ana Cecília, observo que sua condição axiológica quanto ao *ser leitor competente* se mostra relacional e volátil porque é impermanente, uma vez que acolhe, igualmente, as suas fragilidades e as suas descobertas ao longo da sua jornada formativa (excerto [109]), levando, por vezes, o seu FracId de bom leitor a retroceder em seu processo evolutivo.

Retomo, então, o paralelismo entre os sentidos valorativos dos nichos sagrado e profano da leitura, estendidos, naturalmente, ao *self* transitório de leitora-agente, do qual se replicam,

²⁹⁷ Na composição: fonte das imagens dos atletas: <https://pt.dreamstime.com/illustration/atletismo.html>. Acesso em: 31 jul. 2022. Acesso em: 01 ago. 2022; fonte da imagem do leitor: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2100294-desenho-linha-continua-de-garotinho-leia-o-livro-sentado-fofo-uma-crianca-lendo-um-livro-para-voltar-as-aulas-tema-tema-minimalismo-estilo-no-branco-background-minimalism-design-vector-sketch-illustration>. Acesso em: 04 ago. 2022.

iterativamente, o seu respectivo FracId de leitor literário e, o que aqui denomino como o FracId de leitor prosaico.

Primeira expressão identitária a manifestar-se quando o tema da leitura é evocado nos PAs apresentados das três participantes da pesquisa, o FracId de leitor literário possui, no meu entendimento, uma manifestação marcadamente significativa na relação de Ana Cecília com a leitura, como exponho ao longo do PA referente ao seu Ecosistema Idiossincrático 2.

No marco da temporalidade fenomenológica descrita, esse FracId ressignifica-se no âmbito da nova relação maternal estabelecida no subsistema ecológico familiar, suscitando-me a ideia de um re-encantamento que, de certa forma, sacraliza o ato de ler, recolocando a leitura, por conseguinte, em um nicho *novamente* sagrado, frente à expansão, nesse momento da sua formação leitora, do FracId de leitor acadêmico no subsistema ecológico da formação docente inicial, quando Ana Cecília afirma dedicar a maior parte do seu tempo à leitura intensiva, instrumental por ele requerida (excerto [92]).

Dessa forma, esse seu FracId transita na dimensão predominantemente profana da palavra enunciada, na qual salienta-se a retroação da causalidade linear do signo linguístico na expressão do seu significado, restando a esse leitor acadêmico, no contexto da materialidade linguística em que exerce a prática da leitura, provavelmente, menos possibilidades de negociar sentidos, ancorados, sobretudo, no uso da imaginação.

No âmbito de uma configuração interrelacional complexa entre as ideias de sacralidade e de profanidade e evocada pelo Diálogo historicamente estabelecido com a Palavra-Metáfora da colaboradora, correlaciono metaforicamente a condição do Eu-leitor de Ana Cecília à participação dos corredores gregos no ritual simbólico da consagração da vitória, quando, no templo de Zeus, tinham as suas cabeças unguidas pelo óleo sagrado, no ato de valoração de uma prática, significativamente valorizado, sem testemunho público²⁹⁸, e compreendo a presença de tal fenômeno no âmago dos “[...] combates [...], longe de todas as câmeras.”, no dizer de Rodrigues (2020, p. 2), quando o seu FracId de leitor-agente vivencia sua ancestralidade heroica na lida simultânea com os distintos textos que inundam, pervasivamente, a sua cotidianidade.

Desse modo, entendo a ressignificação axiológica do FracId de leitor-agente de Ana Cecília em três momentos de sacralização dos atos de leitura no dia a da sua formação leitora: o primeiro, experienciado com a sua mãe, ao descobrir os significados das letras e das sílabas que afloram estampadas nos *outdoors* a caminho da escola (excerto [120]); o segundo, quando, em um evento acadêmico-cultural, percebe-se fascinada pela musicalidade que habita a Palavra-

²⁹⁸ Informações consultadas em: <https://www.olimpiadatododia.com.br/curiosidades-olimpicas/238490-coroa-de-louros-ao-inves-de-medalhas-e-so-para-o-campeao/>. Acesso em: 04 ago. 2022.

poema de Cecília Meireles (excerto [122]), e o terceiro, por meio das práticas de leitura dos contos de fada, no contexto histórico de sua vida à época da pesquisa, período em que vivencia seus primeiros anos de maternidade (excerto [131]).

Ao cristalizar essas inferências analíticas com os dados gerados em seu MLt, observo que a inter-relação entre os *status* valorativos do sagrado e de profano, que atribuo ao seu FracId de leitor-agente, repercute em seu FracId de leitor competente visto que “Um **bom leitor, como o atleta, supera desafios**, pois a cada leitura, o mundo é percebido de forma diferente e, muitas vezes, a partir da leitura se constata que **é preciso modificar esse mundo.**” ([153] ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

Assim, o leitor//atleta assume seu valor heroico no enfrentamento diário por mudanças em sua vida e na de seu entorno, competindo consigo e pelo Outro, porquanto, [154] “[...] a imagem que tenho sobre a **minha formação leitora** é uma **corrida** e um **relógio em contagem regressiva**, pois é uma corrida contra o tempo para que **as reflexões possam se converter em transformações na realidade.**” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

Sua assertiva se baseia no fato de que [155] “[...] ler foi ser corajosa, [...], pude entender o quanto o mundo precisava de mudanças e foi **só a leitura que me proporcionou esse pensamento reflexivo.**” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso). E acrescenta: [156] “**Ler**, assim como se tornar atleta, é um **ato de coragem**, em que se torna possível **descobrir novas possibilidades e novos caminhos.**” (ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21, grifo nosso).

A corrida//formação leitora assim percebida e sentipensada por Ana Cecília significa, a meu ver, uma experiência reflexiva vital para a auto-hetero-ecoformação e para a integração do ser humano nos subsistemas ecológicos pelos quais se move e com os quais reflete-se e refrata-se identitariamente, sempre no holomovimento complexo que realiza, segundo sejam tanto a sua capacidade e a sua disposição de, corajosamente, afetá-los e de afetar-se (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021) por eles, quanto o seu nível de autocognoscência, isto é, da consciência de si como leitora e de suas implicações na emergência do *novo* perante os constantes desafios.

Emergência esta que se mostra, necessariamente, implicada em novas soluções, em novas descobertas, em novas possibilidades e em novas relações, enfim, em sempre *novas* recriações de si, do mundo e da vida, nas suas mais distintas manifestações fenomenológicas.

Nesse cenário, percebo, ainda, a mesma configuração em torno da presença da língua espanhola na formação acadêmico-profissional de Ana Cecília: desvela-se, inicialmente, envolta pelo encantamento não somente na dimensão autoformativa da colaboradora, já que o seu subsistema motivacional, representado pelo seu gosto pelo idioma, atua sobre o subsistema

ecológico do entretenimento, contemplado pela música e pelas novelas mexicanas (excerto [75]), como também na sua dimensão heteroformativa, por meio dos atos de criação das histórias solicitadas pela carismática professora do CIL, sua referência na juventude (excerto [84]).

Por outro lado, o Eu-leitor da colaboradora perfaz, igualmente, a dimensão profana, instrumental e mais literal (JOBIM E SOUZA, 2007) da leitura na graduação de RI, já que os textos lidos o despertam para realidades que ela, até então, desconhece e que sentipensa como carentes de mudanças urgentes para as quais acredita poder contribuir de alguma maneira (excertos [154], [155] e [156]).

Outro aspecto que penso estar relacionado com o prosaísmo da leitura refere-se ao paralelismo quanto ao atributo de racionalidade cognitiva do bom leitor, noção apontada anteriormente neste PA (excerto [113]), desvelado na cristalização dos dados gerados nos PMs de Ana Cecília e da colaboradora Sophia, pois, enquanto para a primeira, “Ler está para o intelecto [...]” ([152] ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21), para a segunda, a leitura consiste, primordialmente, em fonte de conhecimento geral, adquirido por meio de uma considerável quantidade de livros lidos pelo bom leitor (excerto [18]), ideia que pressupõe uma intensa atividade mental, o que corrobora seu traço identitário de um FracId correspondente a de um leitor competente intelectual, cerebral.

A questão da cognição, na perspectiva ecológica de análise adotada neste estudo (DUQUE, 2016, 2017, 2018; MORAES, 2021), estende-se, a meu ver, à visão da corporeidade que contempla a dimensão analítica da Palavra-Metáfora ecológizada de Ana Cecília. Assim, em seu Eu-leitor//atleta, a dimensão abstrata mente-leitura encontra sua contrapartida metafórica no âmbito concreto corpo-corrída, que se configura não somente pela racionalidade cognitiva do preparar-se estrategicamente para a leitura//corrída, por exemplo, mas também pelas condições afetivas (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021) desse leitor//atleta, permitindo-se ser flagrado, igualmente, em sua volatilidade, no trânsito das aprendizagens entre vitórias e derrotas, no gradiente entre luz e sombra, marcado pelas polaridades do saber-se *estar-sendo* competente e não competente na atividade a que se propõe realizar.

Por último, ressalto para o meu leitor, a partir da análise da metáfora empregada, a estrutura reticular que suporta a conformação estrutural-relacional do FracId de bom leitor de Ana Cecília. Assim como o atleta necessita da atuação conjunta de distintos profissionais encarregados de promover as suas melhores condições biofísico-psicoafetivas para que possa competir e vencer, o FracId do leitor competente se forja a partir de uma rede de apoio constituída por outros FracIds que direta e/ou indiretamente atuam no delineamento da sua

conformação, configurando, sob o prisma da AHFC, aspectos das condições iniciais da sua emergência.

Dessa forma, no âmbito das transições ecológicas vivenciadas por Ana Cecília ao longo do desenvolvimento do seu Eu-humano, entendo que o FracId da sua mãe exerce a função seminal de formadora//treinadora desse Eu-leitor//atleta ao ensinar-lhe as primeiras lições em seu processo de alfabetização e ao introduzir-lhe o hábito da leitura (excerto [120]), elemento reconhecido pela colaboradora como traço identitário fundamental em sua formação leitora ao longo da vida (excerto [132]).

Outros sistemas complexos partícipes consistem nos FracIds de seus professores e de seus amigos de juventude, que, respectivamente, potencializam o seu encantamento e viabilizam o seu reencontro com a leitura no transcurso das transições ecológicas que Ana Cecília vivencia no período da sua infância à sua adolescência, retratado nas análises dos enunciados transcritos na sequência do excerto [122] ao [128].

Já na fase adulta, compõem essa estrutura reticular os FracIds de seus docentes formadores, tanto na graduação de RI quanto na de Letras Espanhol, uma vez que suas ações se traduzem, igualmente, como atratores que demandam que o SAC do *self* transitório de leitora-agente da colaboradora se auto-organize e se readapte constantemente para seguir evoluindo (excertos [105] e [129]).

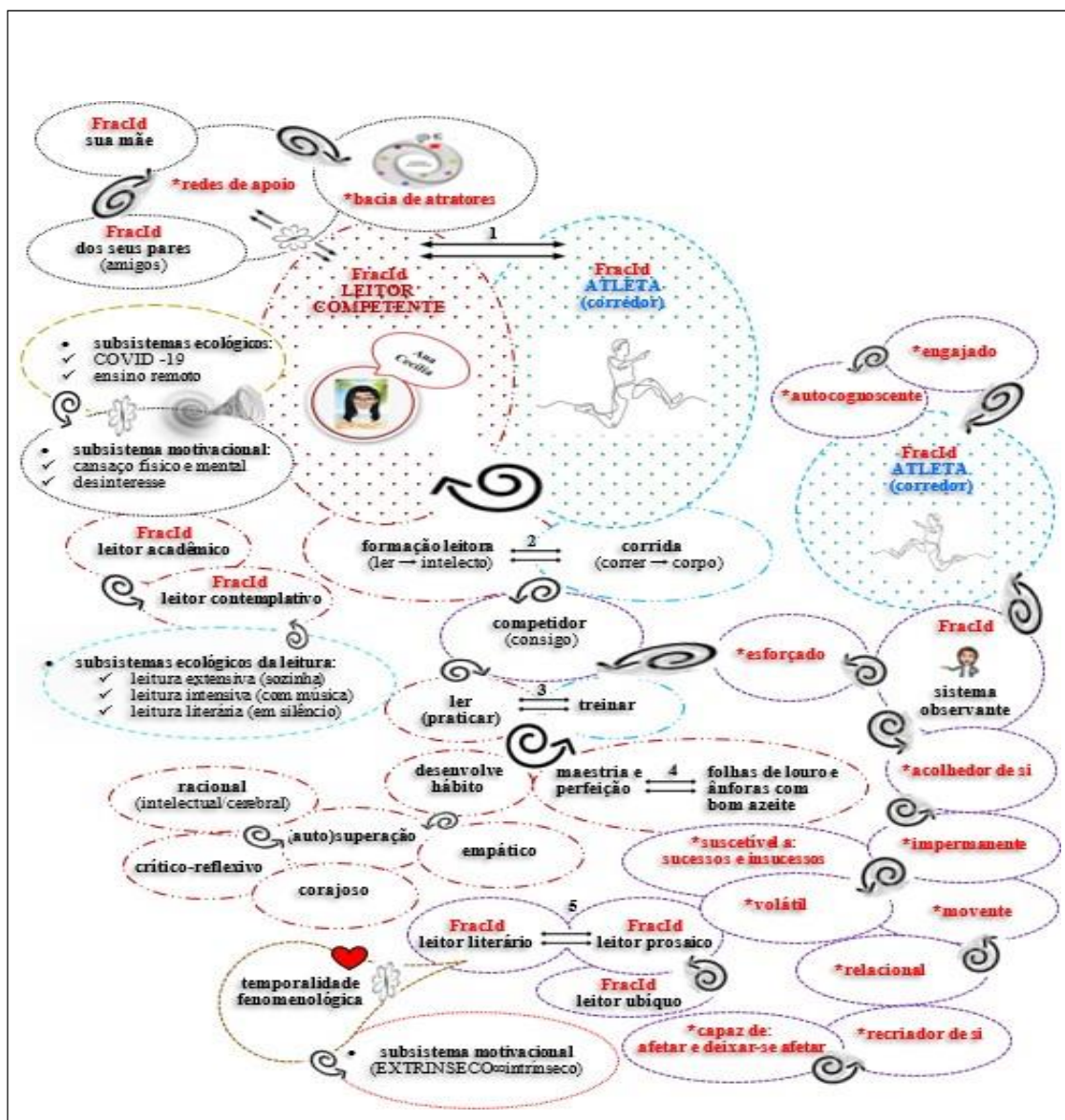
Portanto, nas inferências interpretativas que realizo a partir do PA da ecologia da Palavra-Metáfora de Ana Cecília, vislumbro a dimensão da formação docente como uma indispensável bacia de atratores, na qual seus agentes perturbadores (BORGES, 2016; SILVA; BORGES, 2016), na figura dos seus professores formadores, oportunizam instâncias de bifurcação para que os FracIds de leitores-agentes dos estudantes//atletas possam alcançar o limite do caos e, assim, transformar qualitativamente seu comportamento para seguirem evoluindo rumo a uma qualificação cada vez mais desenvolvida e, por conseguinte, mais valorizada.



Nesse transcurso da formação acadêmico-profissional docente, cabe ainda considerar o heterodiscurso social (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016) constitutivo do Eu-leitor desses estudantes//atletas, isto é, o aninhamento dinâmico entre os SACs representativos das múltiplas vozes em diálogo que trazem consigo ao iniciarem o ensino superior, assim como as convidadas a dialogar ao longo de todo o seu processo formativo.

Diante do exposto, apresento, a seguir, aspectos da fractalização da conformação estrutural-relacional identitária do *ser leitor competente* de Ana Cecília, a partir do PA da sua Palavra-Metáfora ecologizada.

Figura 45 - Aspectos fractalizados emergentes da identidade de leitor competente de Ana Cecília



Fonte: a autora

Fonte da imagem do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do desenho de linha contínua: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/1922270-desenho-linha-continua-desenho-de-atleta-salto-longo-jovem-energetico-atleta-exercicio-para-pousar-na-piscina-de-areia-apos-pular-ilustracao-vetorial-estilo-minimalismo>. Acesso: 25 jul. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem da seta em espiral: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2556251-espiral-seta-criatividade-design-silhueta-estilo-icone>. Acesso em: 12 out. 2022.

Nessa configuração, apresento um conjunto de cinco paralelismos, sinalizados na FIGURA 45 por intermédio de cinco pares de setas horizontais enumeradas, entre os dados analisados ao longo do processo de fractalização sígnica da Palavra-Metáfora de Ana Cecília,

e que consistem no eixo central em torno do qual caracterizo a fractalização de atributos identitários do Eu-leitor competente da colaboradora.

O primeiro, naturalmente, refere-se à relação entre o bom leitor e o atleta corredor (1) e, por extensão, entre as ideias correlatas da formação leitora equivalente à da corrida (2) e às das suas respectivas ações de ler, na referência comparativa entre o âmbito mais abstrato da mente e do intelecto, e o de correr, na alusão mais concreta ao corpo físico em movimento, ambas realizações sintetizadas na concepção da busca pela máxima qualificação naquilo que ao leitor//atleta cabe realizar.

O alcance do êxito nessa disputa individual traduz-se pelo *athlon*, recompensa simbólica da valoração pelo feito de superação do competidor, isto é, daquele que luta por um objetivo, consequência sugerida pelo terceiro paralelo que se estabelece, respectivamente, entre as ações de ler e de treinar (3), práticas exercitadas intensa e habitualmente, sintetizadas, por sua vez, pela quarta composição paralelística, constituída, por um lado, pelos atributos valorativos da maestria e da perfeição do bom leitor e, por outro, pelas folhas de louro e pelas ânforas com bom azeite (4), no ritual sagrado dos corredores vencedores no templo de Zeus, representante-mor do poder entre todos os deuses mitológico da Grécia Antiga.

Finalmente, a quinta correspondência estabelece-se por meio das representações do FracId de leitor literário, com seu *status* axiológico inspirado na heroicidade sagrada do *athletes* grego, isto é, do competidor e do FracId de leitor prosaico (5), anônimo, que emerge no nicho profano da leitura, isto é, nos inúmeros subsistemas ecológicos presentes na vida de cada Eu-humano e nos quais a necessidade de práticas leitoras se manifesta, rotineiramente, refratando-se, em sua complementaridade expressiva, no FracId de leitor ubíquo.

Com relação ao FracId de leitor literário, saliento, ainda, a sua conformação ao longo da temporalidade fenomenológica configurada pelos três momentos significativos da auto- hetero-eco-organização do *self* transitório de leitora-agente de Ana Cecília, no holomovimento que realiza, simbolizado, na referida FIGURA 45, por meio da imagem da *rosa do infinito*.

Tal fenômeno de ressignificação identitária, conforme explicito no PA, circunscreve-se ao *continuum* estabelecido entre o primeiro encontro da colaboradora com o mundo da Palavra escrita, por intermédio da ação do FracId de sua mãe-alfabetizadora; o seu segundo encontro, com a poesia da escritora Cecília Meireles e o terceiro, com a literatura infantil que compartilha com sua filha, configurando momentos de encantamento e de magia vivenciados por seu FracId de leitor literário, representados, na referida ilustração, com o apoio da imagem do pequeno coração vermelho, símbolo do sentimento de afetuosidade, envolvido nesses processos.

Em interação complexa com esse fenômeno, saliento o comportamento do subsistema motivacional da colaboradora, com os seus contínuos movimentos heterárquicos e retroativos de expansão e de retração, sinalizados pela imagem do símbolo do infinito (∞), conforme as trocas de energia e de informação que o *self* transitório de leitora-agente de Ana Cecília realiza com o meio. Nesse caso, penso que as ações exercidas pelos estímulos externos se mostram mais intensas, por isso, registro o termo correspondente à essa natureza motivacional com letras maiúsculas.

Quanto à estrutura reticular que apoia a emergência do FracId de leitor competente de Ana Cecília, além das atuações do FracId de sua mãe e dos FracIds dos seus pares (amigos da escola), destaco o coletivo das expressões identitárias dos seus professores formadores ao longo da sua vida acadêmico-profissional até aquele momento do PM.

Relaciono a este último a condição de consistir em uma relevante bacia de atratores, representada na FIGURA 45 pelo conjunto formado pelas linhas em curva e pelos diferentes pontos coloridos, na qual o comportamento do *self* transitório de leitora-agente da colaboradora, simbolizado pela figura humana em preto e branco, designando a sua natureza unidual, afeta-se em razão das distintas forças de atração que o configuram, refratando-se na trajetória evolutiva dos fractais identitários que dele se replicam.

Ainda sob a ótica ternária da integralidade formativa (MORAES, 2021) do seu *self* transitório de leitora-agente e do holomovimento que caracterizam as condições iniciais da emergência do FracId de leitor competente da colaboradora, disponho os subsistemas ecológicos referentes ao momento histórico vivido pelo seu Eu-humano de Ana Cecília, marcado, à época da geração dos dados de pesquisa, pela pandemia da COVID-19 e pelas mudanças demandadas pelo novo contexto educacional que se instaura na vida acadêmica em geral, o ensino em situação remota.

Já os efeitos dessa circunstância histórica reverberam diretamente sobre o comportamento do FracId de bom leitor da colaboradora ao provocar, segundo o operador cognitivo da causalidade circular (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), fenômeno sinalizado, graficamente, pelo símbolo do redemoinho complexo, os sentimentos de cansaço físico e mental, assim como o desinteresse pela leitura, especialmente, a do tipo intensiva, por ser a que Ana Cecília mais realiza, em razão do exercício da sua formação acadêmico-profissional inicial.

É por essa razão que disponho, igualmente, os FracIds de leitor acadêmico e de leitor contemplativo, duas refrações por meio das quais o seu FracId de leitor competente igualmente se manifesta, assim como as atitudes que o seu *self* de leitora-agente assume quanto às práticas

relativas ao subsistema ecológico da leitura, isto é, às suas práticas extensiva, intensiva e literária, tais como relatadas em seu MLt.

Ademais, nos balões pontilhados na cor marrom, à esquerda da imagem, interconectados pelas setas espiraladas que sinalizam, como recorda o meu leitor, a natureza complexa dos fenômenos aqui descritos e analisados, saliento os atributos valorativos do FracId de bom leitor que a cristalização dos dados me permite inferir ao longo do PA de Ana Cecília, e que se refletem, a meu ver, na inter-relação ideacional subjacente à concepção da sua Palavra-Metáfora ecológizada.

Dessa forma, ressalto os teores axiológicos relativos à racionalidade do leitor//atleta corredor que, com o intuito de conquistar a compreensão do texto//a vitória na corrida, suplanta as dificuldades encontradas no percurso, superando, igualmente, a si quanto a restrições que, porventura, advenham das suas condições bio-fisio-psicoafetivas no momento em que lê//corre.

Portanto, nesse sentido, o leitor//atleta processa metacognitivamente, isto é, de maneira crítico-reflexiva, as estratégias mais adequadas, recrutando-as do seu *schemata* de mundo e afetivo, selecionando-as e adequando-as às condições de leitura//corrida, então enfrentadas, atendendo, de certa forma, às demandas requeridas por essa agência, o que, de certa forma, implica, a meu ver, em assumir-se corajoso diante de tal empreitada.

Assim, com o conhecimento e a experiência adquiridos pelo desenvolvimento constante do hábito leitor//treinamento, o leitor//atleta compete não somente consigo, buscando sua autossuperação, mas também pelo Outro, no sentido de que sabe ser igualmente possível promover possibilidades de mudanças em vidas alheias, despojando-se de um *status* sacralizado e egocêntrico, ao assumir uma atitude empática com relação às distintas dimensões da realidade humana que é capaz de perceber. Realizo tal inferência interpretativa como ressonância dialógica quanto à ideia da verdadeira vida do leitor, suscitada no campo das neurociências cognitivas (WOLF, 2019).

Finalmente, por meio do meu FracId de professora-pesquisadora, na condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), desvelo as minhas interpretações relativas à análise metafórica aqui empreendida, sob o olhar dos aspectos fractalizados de leitor competente, emergentes no contexto da pesquisa, e elenco alguns dos seus traços valorativos, entrelaçados pelas setas sombreadas em espiral e registrados com letras vermelhas em negrito, precedidas pelo símbolo do asterisco (*).



Infiro, portanto, um FracId de leitor competente que emerge de forma engajada com a sua agência leitora e autocognoscente a respeito das implicações envolvidas nesse processo, assim como das necessidades a serem satisfeitas no âmbito da sua formação leitora acadêmico-

profissional, para que o resultado esteja a contento em relação ao que tenha sido previamente estabelecido como meta a ser por ele alcançada.

Um percurso que, por exigir coragem e esforço de quem o trilha, desvela a suscetibilidade desse SAC às intempéries do caminho, isto é, às adversidades que, ao contrário do sucesso almejado, podem conduzi-lo a insucessos, por vezes, imprevisíveis, condição que, por seu turno, sugere os atributos da volatilidade e da impermanência, referentes à sua natureza constitutiva, haja vista esse FracId estar sempre em movimento, em função das interações internas estabelecidas consigo e com o texto, por exemplo, e externas, com os diferentes estímulos sensoriais provenientes do meio em que realiza a sua leitura.

Assim, acolhendo-se nas perfeições e nas imperfeições que o conformam, o FracId de leitor competente de Ana Cecília permite-se afetar-se e, igualmente, mostra-se capaz de afetar ao Outro e ao mundo, à medida que vislumbra potencialidades de mudanças sociais plausíveis, promovidas em consequência do seu fazer leitor, em um processo sempre *novo* e incessantemente criativo.

Passo, na próxima subseção, à apresentação e à discussão do 2º movimento metodológico constitutivo do presente estudo, correspondente ao grupo focal (GF), realizado em torno das metáforas linguísticas ecologizadas, analisadas no âmbito da Ecologia das Leitoras-Agentes, com a finalidade de observar a negociação de sentidos por elas atribuídos quanto aos aspectos axiológicos fractalizados, alusivos ao ser bom leitor.

7.4 2º Movimento metodológico: Bacia de Atratores da Identidade Fractalizada

Nesta subseção, redireciono o foco do espelho complexo para a análise dos dados empíricos primários, provenientes de outro instrumento de pesquisa, o grupo focal (GF). Outrossim, utilizo-me da cristalização dos dados gerados no *continuum* do aninhamento dos SACs dos PMs, assim como dos respectivos PAs, atinentes às *Ecologias das Leitoras-Agentes* de Sophia, de Camille e de Ana Cecília, desta vez, na condição de interagentes-partícipes da roda de conversa, realizada no 2º movimento metodológico que compõe este estudo.

Devo recordar ao meu leitor que, norteada pela minha terceira pergunta de pesquisa (cf. [subseção 1.1.4](#)), tenho o intuito de salientar a dimensão social da construção do conhecimento acerca dos teores axiológicos que caracterizam aspectos emergentes de um fractal identitário de bom leitor, compartilhados pelas colaboradoras no Diálogo que realizam no referido GF.

Nesse sentido, à luz da perspectiva ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC, observo o referido percurso metodológico, especialmente, como uma *Bacia de*

Atratores, isto é, uma instância complexa em que a tensão dinâmica do movimento sugerido pela negociação de sentidos quanto aos atributos identitários do *ser leitor competente* sinalize a sua compreensão tanto no que diz respeito aos dados já cristalizados nos PAs desenvolvidos ao longo do primeiro movimento do PM quanto a possíveis mudanças nas trajetórias evolutivas dos respectivos FracIds de bom leitor das três colaboradoras, cujas condições iniciais da sua emergência foram descritas e analisadas durante a primeira etapa metodológica da pesquisa.

Minha expectativa é que, a partir do conhecimento do conjunto das metáforas anteriormente suscitadas em seus MLts, a ocorrência de tais mudanças na evolução desses FracIds sugira o limite do caos na emergência de novos aspectos valorativos referentes a essa expressão identitária do SAC da identidade fractalizada do Eu-humano.



Quanto ao comportamento da Palavra-Metáfora, na perspectiva do desenvolvimento deste trabalho, ressalto, ainda, o seu *status* fenomenológico-complexo de transcategoria (cf. [subseção 5.4.2](#)) na interface teórico-analítica aqui empreendida, circunscrita ao âmbito da lógica ternária referente à integralidade formativa do Eu-humano (MORAES, 2021), o que me permite tratá-la como SAC cuja trajetória evolui no contínuo fluido entre ambos os movimentos metodológicos.

Dessa forma, sua emergência se dá, inicialmente, como efeito das ações e das interações ecologizadas entre as distintas dimensões das realidades auto-hetero-ecoformativas das três colaboradoras, contemplando-se, além dos seus sentipensares (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001), a presença do inesperado e da imprevisibilidade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994; NICOLESCU, 1999) no transcurso dos seus respectivos PMs e PAs.

Já neste 2º movimento, as Palavras-Metáfora ecologizadas de Sophia, de Camille e de Ana Cecília reconfiguram-se recursivamente, tornando-se *leitmotiv* por meio do qual observo os teores axiológicos dos fractais identitários metaforicamente refletidos e refratados e dialogicamente negociados no processo de fractalização sígnica da Palavra-competente.

As inferências interpretativas que realizo a esse respeito são retomadas, posteriormente, na apresentação das distintas imagens produzidas pelo meu cristal analítico, delineando e caracterizando aspectos valorativos inerentes à emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, como resposta à minha quarta e última pergunta de pesquisa.

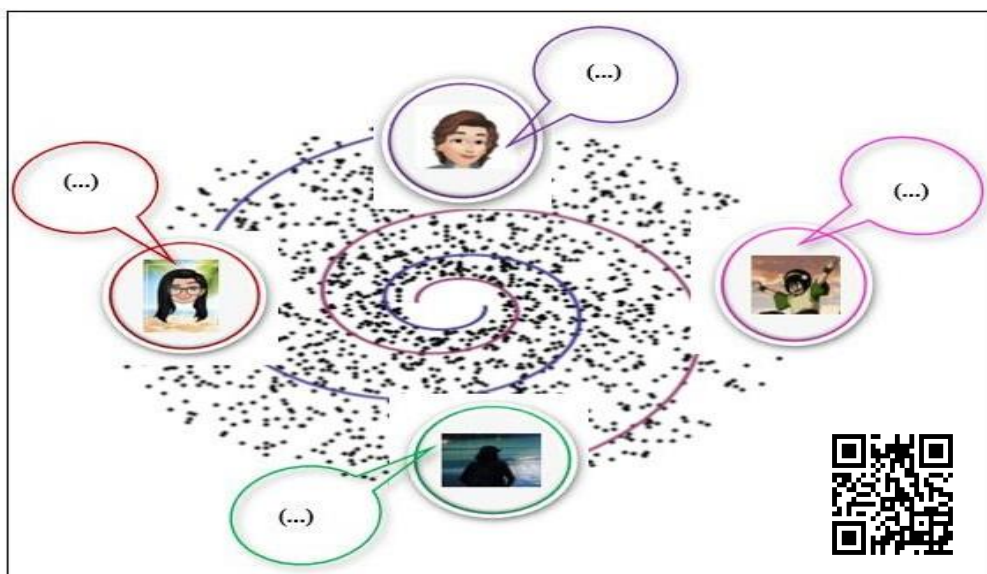
Diante do exposto, portanto, dou sequência à descrição do PM e ao desenvolvimento do seu PA, desvelando para o meu leitor, na FIGURA 46, a seguir, a minha percepção analítica quanto à dinamicidade configuracional do GF, no qual exerço o papel ativo de mediadora

(GATTI, 2005; MORGAN, 1996; PATTON, 2002; POWELL; SINGLE, 1996), na expectativa de realizar novas inferências interpretativas do fenômeno sob investigação.

Representada graficamente pela curva em espiral, a dinâmica complexa do Diálogo que caracteriza esse instrumento de pesquisa envolve as três interagentes-partícipes e a mim em mútua co-presença (MARKOVÁ *et al.*, 2007) no PM. Na referida imagem, os parênteses contendo as reticências ((...)) sinalizam os turnos de fala, transcritos *in verbatim*, dispostos mais adiante, neste texto.

Saliento, ainda, que posicione os avatares das colaboradoras de forma aleatória e que opto por dispor a minha Id.Vis. acima e ao centro da ilustração em razão do meu papel de professora-pesquisadora mediadora do GF. Ademais, na tentativa de oportunizar para o meu leitor a visualização da dinamicidade complexa sentipensada por mim neste momento do PA, reproduzo, simbolicamente, no *QR-code*, à direita, esse movimento metodológico.

Figura 46 - Percepção analítica da dinamicidade configuracional do grupo focal



Fonte do gif da curva em espiral: <https://br.pinterest.com/pin/573153490047088968/>. Acesso em: 13 ago. 2022.
Fonte das imagens dos avatares: arquivo pessoal das participantes

O meu leitor observará, ao longo de toda esta subseção, que, além da imagem do meu avatar, recorro às Ids. Viss. de Sophia, de Camille e de Ana Cecília inseridas em balões de fala, situados lateralmente aos excertos com a transcrição dos enunciados verbais orais, registrados na audiogravação do GF, incluída a linguagem não verbal empregada pelas colaboradoras, intercalados, por sua vez, pelo símbolo da curva em espiral.

Por intermédio dessa opção composicional de produção do meu texto acadêmico, pretendo oportunizar ao meu leitor, a possibilidade de, simultaneamente ao ato de leitura do PA do GF, reconfigurar imaginativamente a dinâmica interacional favorecida pela utilização desse instrumento de pesquisa, noção esta defendida em consonância com o postulado pelos autores referenciados na subseção 6.5.6).



Esclareço, ainda, que, em respeito aos princípios epistêmico-metodológicos que norteiam este trabalho, deparo-me com o desafio de repensar os padrões de formatação estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) e de, em função das emergências estruturais da composição acadêmica que aqui empreendo, proceder a certos “desvios normativos de formatação”, a fim de ser eticamente mais verdadeira (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) com as minhas reflexões, com as inferências interpretativas que realizo e com os meus sentipensares, a partir do meu *status* de fala de professora-pesquisadora na condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), instigada a responder, dialogicamente, às distintas, e nem sempre convergentes, conjunturas simultâneas de produção do conhecimento científico e da sua expressão multimodal em um trabalho investigativo que, na dimensão formal da sua concepção, insere-se em uma perspectiva tradicional de elaboração de gêneros acadêmicos.

Tradição esta que, apesar do padrão estável da sua natureza estrutural, encontra-se, acredito, igualmente aberta a novas propostas de arquiteturas configuracionais de apresentação de um trabalho dessa natureza, desde que esteja coerente, naturalmente, com o marco epistêmico-metodológico proposto. É exatamente à essa assertiva que confio o percurso formal, não tão linear, com o qual elaboro a composição desta tese na sua integralidade.



Nesse cenário, portanto, retomo o explicitado no Cap. Met. para lembrar ao meu leitor que, em função do contexto histórico pandêmico vivido à época da geração dos dados empíricos, realizei o GF em ambiente virtual, o que me suscitou a oportunidade de projetar *slides* com imagens sugestivas das metáforas anteriormente elencadas pelas três participantes de pesquisa. Assim, nesta subseção, disponho a imagem de cada *slide* apresentado, circundada pela cor correspondente à moldura do espelho em que a Id. Vis. de cada uma das colaboradoras apresenta-se refletida ao longo de todo este capítulo analítico.

A partir da dimensão sociodialógica da agência do Eu-humano (VAN LIER, 2010), tomo essa iniciativa metodológica, à época da geração dos dados empíricos, em função da necessidade de que todos os interagentes-partícipes do GF partissem de um mesmo estímulo visual na realização dos seus sentipensares reflexivos, pois a minha intenção residia em

proporcionar-me um elemento balizador das discussões no GF, isto é, um recurso a partir do qual eu pudesse observar as interações dialógicas que estavam prestes a ocorrer.

Ademais, naquele momento, eu acreditava que ofertar às participantes somente o insumo do signo verbal correspondente à cada metáfora elicitada poderia significar a produção de reflexos psicocognitivos, imaginativos e/ou afetivos muito divergentes, sobre os quais eu não teria absolutamente nenhum parâmetro referenciador para a análise a ser ainda empreendida.

Outrossim, assumo para o meu leitor que, embora tal procedimento possa sugerir uma tentativa minha em manter “um certo controle” da situação que eu iria mediar, tenho plena consciência dessa concreta impossibilidade, haja vista a natureza fenomenológica intrapsíquica do Eu-humano de cada colaboradora, à qual, naturalmente, é-me absolutamente inacessível na sua integralidade. Sei que somente seria possível entrever alguns de seus aspectos por meio da linguagem, microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001), empregada por Sophia, por Camille e por Ana Cecília no contexto da pesquisa, isto é, dos enunciados verboideológicos (verbais e não verbais) produzidos no Diálogo a ser estabelecido naquele momento do GF.

Para a confecção dos *slides* que o meu leitor visualizará, a seguir, utilizei-me dos recursos multimodais disponibilizados pelo *Canvas*, ferramenta virtual gratuita de *design*²⁹⁹. Ressalto, ainda, que, em nenhum momento da nossa interação no GF, forneci às colaboradoras informações acerca da autoria de cada metáfora apresentada nem das ideias delas suscitadas no processo analítico anterior, correspondente à cristalização dos dados empíricos durante o 1º movimento metodológico.

Justifico essa decisão com base na minha intenção de mitigar possíveis riscos de enviesamento dos dados (*bias*) a serem gerados pelo instrumento do GF, caso as participantes tomassem conhecimento prévio do seu conteúdo, pois entendo que eu poderia, naquele momento, suggestioná-las a respeito dos teores axiológicos fractalizados, identificados e analisados *a priori*.

Assim, na sequência do referido material preparado com as metáforas suscitadas por todos os colaboradores que compuseram o GF, o primeiro *slide* que se apresenta no âmbito contextual do PA que aqui apresento refere-se à Palavra-Metáfora ecologizada *bom leitor//bom atleta*³⁰⁰, de Ana Cecília, registrado na FIGURA 47, a seguir.

²⁹⁹ Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

³⁰⁰ Como o meu leitor observará, a decisão de disponibilizar imagens de distintas modalidades esportivas fundamenta-se na minha intenção de mitigar possibilidades de suggestionamento que pudessem induzir, de alguma forma, as reflexões elaboradas pelas participantes naquele momento de negociação dos sentidos axiológicos referentes ao FracId de bom leitor.

Figura 47 - Palavra-Metáfora de Ana Cecília: *bom leitor//atleta*

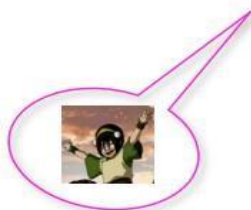
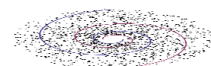


Fonte: a autora

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa
 Fonte das imagens dos atletas: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

Saliento que os referidos *slides* se iniciam com o sinal gráfico indicativo das reticências (...) em razão de se sucederem à diapositiva com a qual inicio a apresentação da série de analogias metafóricas sentipensadas pelos colaboradores e na qual registro o enunciado verbal *O bom leitor é...*, conforme a imagem reproduzida pelo espelho complexo, disposto à esquerda deste texto.

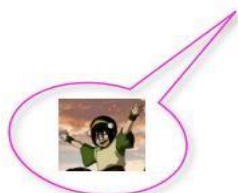
Das três participantes, a primeira a se manifestar é Camille, em resposta às colocações de uma outra interagente-partícipe do GF, não contemplada neste PA:



[157] C: ((**Movimentando afirmativamente a cabeça, Camille faz menção ao enunciado proferido por outra colaboradora**)). Além da **perseverança**, eu acho que também **persistência** porque, se a gente pensar num atleta, **a carreira de um atleta é muito difícil**, né, **até ele chegar onde ele está**, ele **passa por muita coisa**. É igual a [nome da outra colaboradora] falou, **não adianta você começar a corrida lendo, é, começar com *Os Miseráveis*³⁰¹** e já achar que vai conseguir tudo. (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso)

³⁰¹ Romance emblemático da literatura francesa, do escritor Victor Hugo, e publicado em 1862. Informações extraídas de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Miser%C3%A1veis. Acesso em: 8 ago. 2022.

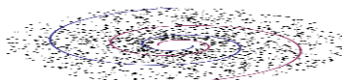
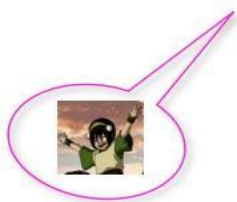
Por meio da minha OP, registro em minhas NCds que, nesse momento do turno de fala de Camille, Ana Cecília realiza um movimento assertivo com a cabeça. Prossigo, então, com a apresentação do posicionamento enunciativo de Camille:



[158] C: E é **normal**, também, na carreira do atleta você **cair**, você **perder**, e isso vai **acontecer também na nossa**, na **jornada do bom leitor**. **Vai ter um momento que você não vai entender aquilo e tá tudo bem, você levanta e continua de novo.** (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso)

Na sequência da interação comunicativa no GF, Ana Cecília responde em consonância com as colocações de Camille: [159] AC: “Eu ia acrescentar que **precisa ser uma pessoa esforçada, né?**” (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso).

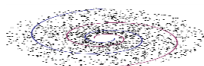
Camille, então, reage: [160] C: “Sim ((**meneando a cabeça afirmativamente**)).” (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso).



Em seguida, Ana Cecília retoma o seu turno de fala, acompanhada, na sequência, por Sophia:



[161] AC: Também tem muito a ver com o que a [nome de outra interagente-partícipe] falou, de **persistência**, que a **pessoa esforçada**, ela:, por mais que tenham **muitos percalços, assim, no meio do caminho**, ela **vai continuar tentando**, ela vai sempre continuar se esforçando pra ela conseguir, é, **atingir algum objetivo**. (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso)



[162] S: ((**Acompanhando a discussão em silêncio, com a mão esquerda sobre o queixo**)). Eu **concordo com a [Camille]** que falou sobre **persistência**, eu **tinha até escrito já que eu ia falar sobre isso**. É porque a pessoa **tem que praticar todos os dias, né? Pra ser um bom leitor, você tem que estar lendo constantemente**, é, quase todos os dias, é, e, conforme a [Camille] falou, persistindo, **não desistir**, é, aí, **vai ser um bom leitor, leituratodos os dias**, igual a um atleta que precisar ir na academia, no campo, todosos dias porque, se não, ele não vai se tornar um bom atleta. (SOPHIA, GF, 9/12/21, grifo nosso)

Circunscrita à perspectiva dialógica do discurso, que contempla o signo ideológico como um elo na cadeia da comunicação humana (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), penso que o enunciado responsivo de Camille à ideia suscitada por outra colaboradora de pesquisa, relativa à necessária perseverança à formação identitária do bom leitor, negocia a sua associação valorativa com a noção de persistência, sugerindo-me os teores axiológicos socialmente compartilhados, nesse momento do PM, de resistência e de força, inferidos a partir do PA da ecologia relativa às condições iniciais da emergência da sua Palavra-Metáfora ecologizada *bom leitor//bambu*.

Atenho-me a dois elementos da referida planta, analisados no respectivo PA, que se mostram fundamentais para a sua sobrevivência: o desenvolvimento da sua resistência estrutural, proporcionada pela presença dos *nós* em seu caule para fazer face às intempéries climáticas às quais está exposta, condição que lhe confere a força do seu crescimento, o segundo traço da sua identidade biológica.

Esses mesmos atributos identitários refratam-se, a meu ver, na fractalização sígnica que Camille articula por meio da analogia bom leitor//bom atleta, conceitualmente configurada pela Palavra-Metáfora ecologizada de Ana Cecília: as múltiplas dificuldades enfrentadas pelo segundo agente metafórico para alcançar cada patamar do seu crescimento profissional equivalem-se aos desafios que o Eu-leitor deve vencer, gradativamente, na escalada pelo refinamento da sua qualificação como competente.

Observo que tal correspondência perfaz, por sua vez, um percurso de autoconstrução identitária em leitura já sinalizado por Camille quando, no PM do seu Ecosistema Idiossincrático 3, ela afirma que o processo formativo do bom leitor se realiza de forma paulatina, fato que, sob o prisma da AHFC (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), corresponde ao aumento gradual da frequência da agência leitora por parte do seu *self* transitório de leitor-agente (excerto [67]), conformando uma conjuntura que, simultaneamente, reflete um aspecto da sua vivência experienciada, refratando-se, naquele instante, na negociação dos atributos valorativos associados com o *ser bom leitor*.

Entendo, ainda, que a ideia da conquista de um primeiro lugar no podium da autoecoformação do Eu-leitor como um atleta//leitor competente consiste na retomada referencial de Camille, no excerto [157], da obra *Os Miseráveis*, cujo teor axiológico de primazia literária é endossado pelo horizonte social do mundo acadêmico, em especial, na dimensão da área do saber pertinente à Literatura, que lhe atribui o estatuto de um clássico universal (LLOSA, 2004). Tal circunstância estabelece-se, a meu ver, como um ato de valorização (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014) do bem-leitura semelhante ao do episódio

rememorado pela colaboradora quanto à sua leitura de um conto do escritor brasileiro Machado de Assis (excerto [43]).

Dessa forma, a partir da assunção exemplificadora da realização da leitura de um texto literário paradigmático e socialmente valorizado, infiro a existência subjacente de uma trajetória perseverante e resistente de muitas outras conquistas que o Eu-leitor precisa realizar para adquirir o encorpamento intelectual necessário à qualificação valorativa do seu FracId de leitor competente, traduzido na construção de um consistente *schemata* de mundo e de língua-cultura (MEURER, 2008; DURANTI, 2008), dois subsistemas complexos cuja atuação desvela-se marcadamente significativa na conformação e no desenvolvimento da trajetória evolutiva da sua CLeFrac (LOURENÇO, 2018).

Já no excerto [158], o enunciado verboideológico de Camille dialoga, a meu ver, com a noção da parcialidade do foco metafórico, traduzida pelo *jogo metafórico entre luz e sombra* (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KÖVECSES, 2010) intrínseco ao âmbito da composição semântica da Palavra-Metáfora, à medida que a colaboradora traz à baila os momentos de quedas e de perdas do atleta//leitor em construção, circunstâncias que, *grosso modo*, podem não mostrar-se à miúdo quando se trata da exposição de uma carreira exitosa.

O encobrimento de aspectos pertinentes a uma afetividade negativa, como os sentimentos de angústia e de sofrimento igualmente experienciados por esses agentes ao longo da sua trajetória auto-hetero-ecoformativa (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006), é, de certa forma, desfeito no posicionamento enunciativo de Camille, uma vez que adquirem o *status* axiológico de imanência, em razão da própria lógica ternária à qual se circunscreve a formação integral do ser humano.

No âmbito desses aspectos valorativos de uma das expressões identitárias do *self* transitório de leitor-agente do Eu-humano, evidencio, ainda, o reconhecimento da colaboradora Ana Cecília quanto à vulnerabilidade do seu FracId de leitor competente, haja vista os alegados insucessos, eventualmente enfrentados por ela, no processo de compreensão textual, como atesta o seu relato transcrito no excerto [109], no PA relativo ao seu Ecossistema Idiossincrático 2.

Considero, ainda, que tal atitude sugere o alinhamento discursivo-dialógico da colaboradora quanto aos aspectos fractalizados emergentes do *ser leitor competente* na negociação acordada de sentidos, entre as interagentes-partícipes no GF, com relação aos respectivos teores axiológicos que o caracterizam nesse momento do PM.

Nesse cenário, a responsividade do enunciado verboideológico de Camille aponta, a meu ver, a inexorabilidade do reconhecimento, da aceitação e do acolhimento da natureza

desses afetos (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021), tendo em vista que, geralmente, tendem a ser negligenciados ou “esquecidos” pelo heterodiscurso social (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), quando o teor axiológico valorizado pelo horizonte social do senso comum se circunscreve à lógica binária, quer dizer, a uma perspectiva dicotômica de percepção da realidade, cuja natureza consiste no princípio da exclusão (MORIN, 2003) de uma das polaridades valorativas em questão.

Entendo, portanto, que sob a ótica transdisciplinar de tratamento dos fenômenos relacionados com a linguagem humana (cf. Cap. 2), como o da configuração da identidade leitora do Eu-humano, a atenção ao desenvolvimento do seu *schemata afetivo* (FULCHER; DAVIDSON, 2007) deve ser contemplada como elemento igualmente relevante da sua natureza constitutiva, compreendendo, nesse âmbito, as suas incertezas, as suas dúvidas e as suas inseguranças como atributos a ela imanescentes sem que, por isso, necessariamente a desqualifiquem no que se considera o *ser competente*.

Creio, igualmente, dessa forma, ser possível romper com uma ideia linear de causa-efeito qualitativamente determinista entre as noções de queda e de fracasso no fazer do seu ofício leitor, concebida sob a ótica dicotômica da bipolaridade *leitor competente x leitor não competente*, por exemplo.

Como resultado de uma viável causalidade não linear do referido fenômeno, afloram, igualmente no GF, outras características identitárias do Eu-leitor, a serem refratadas em seu respectivo FracId de leitor competente: a da sua resiliência, conjugada com a ideia do seu esforço próprio, como aponta o enunciado de Ana Cecília transcrito no excerto [159], traço atributivo que Camille, responsivamente, corrobora, em seguida, por meio de uma sinalização afirmativa que observo a partir da sua comunicação verbo-visual, dado registrado em minhas NCds e transcrito no excerto [160].

Nesse sentido, reafirma-se no PM socialmente compartilhado pelas três colaboradoras, os referidos teores axiológicos como marcas identitárias indelévels do *ser bom leitor*, resgatados por Ana Cecília em sua Palavra-Metáfora ecologizada quando remete, sob uma perspectiva linguístico-analítica, ao paralelismo ideacional contido entre os pares dos SNs corrida//leitura e dos SVs treinar//praticar, sinalizados nos relatos correspondentes aos excertos [151] e [152], por exemplo.

Dialogicamente, penso ser possível a sua correlação axiológica com a ideia mitológica do heroísmo dos atletas da Antiguidade, conforme analiso no PA relativo à sua Palavra-Metáfora, associada à noção da expansão metafórica do termo grego *athla*, sugerida por Rodrigues (2020), ao contemplar as realizações e os padecimentos da agência do ser humano

no mundo, dois conceitos implicados, a meu ver, nos atributos valorativos da persistência, da resiliência e do esforço próprio do FracId de bom leitor, uma vez que a esses traços identitários fractalizados subjaz um movimento alimentado por um circuito retroativo-recursivo sentipensado entre as dores e os sofrimentos vivenciados pelas quedas do atleta//leitor e as alegrias e as vitórias alcançadas por suas conquistas.

O efeito reverso positivo, suscitado por momentos de insucesso provocados pelos muitos percalços encontrados “no meio do caminho” ([161] (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21), repercute nas trajetórias de vida e de formação acadêmico-profissional das três participantes, conforme explicitam seus PAs no 1º movimento metodológico: no caso de Camille, nos episódios relatados, por exemplo, nos excertos [35] e [36], no tocante à superação do seu sentimento de medo de cometer erros ao expressar-se oralmente em E/LE; quanto a Ana Cecília, a sua agência incisiva de ler e de reler e de ler novamente ao enfrentar dificuldades de compreensão textual (excertos [107] e [108]), e no que diz respeito a Sophia, a sua decisão de seguir adiante com o seu processo de aprendizagem de línguas mesmo após as experiências não bem sucedidas, vivenciadas em contextos de imersão, a exemplo dos seus relatos atinentes aos respectivos excertos [1] e [2].

Quanto à participação dessa última colaboradora até aquele momento do PM do GF, noto o que julgo ser, a princípio, uma atitude de escuta atenta às falas das demais interagentes-partícipes, assertiva que confirmo não somente pela observação da sua comunicação não verbal mas também em função do momento em que ela toma para si o turno de fala, afirmando haver realizado apontamentos quanto ao que vinha sendo discutido no GF, conforme registro tanto em minhas NCds quanto na transcrição do enunciado contido no excerto [162].

Em concordância com a pertinência do atributo valorativo identitário da persistência do bom leitor, o enunciado responsivo de Sophia agrega a ideia da constância da prática leitora, da necessidade da sua realização frequente e permanente por parte desse FracId do Eu-leitor. Com relação a esses aspectos, decido novamente percorrer, epistemologicamente, as distintas dimensões disciplinares do saber em torno do processamento leitor que norteiam este estudo, a fim de contemplar os diferentes níveis de percepção dessa realidade que dialogam com as percepções de Sophia.



Deparo-me com ressonâncias dialógicas na área das Neurociências Cognitivas, com relação à preconização do explícito treinamento diário da leitura, uma tarefa complexa que, segundo Mora (2020), deve ser repetida regularmente e modificada em caso de detecção de falhas ou de lacunas por parte do leitor que intenciona ler bem (cf. seção 5.2), ideia que entendo

consubstanciar um viés verdadeiro, porque cientificamente evidenciado, da realidade pertinente ao fenômeno em questão, suscitada pela colaboradora e expressa em seu posicionamento enunciativo no decurso da discussão no GF.

Assim, no âmbito da negociação dos sentidos fomentados pela Palavra-Metáfora ecologizada de Ana Cecília nesse momento do PM, percebo que o valor heroico do FracId de bom leitor, na sua lida diária com o ato de ler, processo este que contempla a dinâmica suprarreferida, desvela-se para mim em um nível de percepção que não transcende o contexto histórico da cotidianidade da leitura como prática social.

Justifico minha proposição interpretativa visto que, sob o olhar ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo com o qual compreendo esse fenômeno, contemplo igualmente a sua sombra, isto é, o *estar-sendo não competente* do *self* transitório de leitor-agente, não como um FracId independente, de natureza oposta, mas como uma forma identitária leitora coexistente e que se expressa quando o Eu-leitor, ainda que assumindo-se conscientemente como competente, apresenta, igualmente, as suas lacunas e as suas dificuldades ao processar a leitura de um texto, independente de qual seja a natureza dessas instâncias.

Como, neste momento do PA do GF, atribuo a essas reflexões um caráter de impressões preliminares, decido mantê-las aqui registradas com as dúvidas e as incertezas que ainda a povoam e com a expectativa de aclará-las mais adiante, neste texto.



Desse modo, avanço no PA do GF, retomando um dos atributos valorativos designados por Sophia com relação ao *ser leitor competente*: o da leitura ágil de um quantitativo de livros “num curto espaço de tempo” ([18] SOPHIA, MLt, 08/10/ 2021), ideia que remete à sugestão da expertise desse FracId, traduzida nas noções de perfeição e de maestria na interação comunicativa em E/LE do FracId de aprendiz de línguas, elencadas por Ana Cecília, quanto à sua competência em compreender “cem por cento” ([97] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/21) o texto escrito, qualidades reiteradas, subsequentemente, em seus relatos referentes aos excertos [104] e [108].

Realizo essa associação de causalidade direta entre os aspectos qualitativos supracitados do FracId de bom leitor tendo em vista, uma vez mais, o diálogo que estabeleço com o meio científico, salientando a relação da prática leitora com o desenvolvimento de múltiplos processos neurofisiológicos de elevada complexidade, os quais possibilitam ao cérebro leitor a realização de inúmeras interações cognitivas entre conexões lineares e não lineares, em movimentos constantes de *feedback*, que se aceleram em função do exercício da leitura, em especial, da leitura profunda (WOLF, 2019).



Por conseguinte, o bom leitor, ainda sob o prisma das Neurociências, progride em seu ritmo de leitura, encurtando os tempos atencionais, desde o processamento das letras até o nível semântico de processamento das palavras (MORA, 2020), o que, em última instância, fá-lo-ia desenvolver condições cognitivas de ler um maior quantitativo de textos em um menor espaço de tempo, como entende Sophia. Entendo que tal conjuntura, por sua vez, representaria o seu *status* axiológico identitário de ser um leitor experto, concebido na esfera da “perfeição e da maestria”, como à que alude a narrativa da colaboradora Ana Cecília, no aludido excerto [97], atinente ao PM do seu Ecosistema Idiossincrático 2.

Outra característica que se depreende desse contexto analítico refere-se ao cultivo do hábito leitor, condição *sine qua non* para a qualificação de excelência do Eu-leitor, de acordo com o campo do saber supramencionado, e trazido à tona na interação comunicativa do GF por Sophia na referência à necessária agência do bom leitor, no sentido de realizar a sua “leitura todos os dias” ([162], SOPHIA, GF, 9/12/2021).

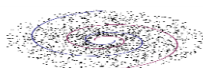
Ainda nesse mesmo excerto, noto que a colaboradora ratifica o teor axiológico identitário relativo à posse do hábito de ler, ao utilizar-se de outros signos ideológicos que, na dimensão linguística sintático-semântica de análise, avizinham-se à ideia em questão, quais sejam, os SN “tem que praticar todos os dias” e “tem que estar lendo constantemente”, por exemplo, com destaque para a reiteração sinalizadora da ideia de obrigatoriedade sugerida pela construção perifrástica modal “ter que” (AZEREDO, 2021) e valorizada pela utilização dos dois SAdv. de frequência sublinhados nos referidos enunciados, outorgando à noção do hábito leitor significativa expressão valorativa na conformação identitária do FracId de leitor competente.

Ainda que Camille e Ana Cecília não tenham se posicionado explicitamente quanto a esse atributo identitário do FracId de bom leitor, nesse momento da discussão no GF, a cristalização dos dados (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005) gerados nos PAs dos seus respectivos Ecosistemas Idiossincráticos 2, no decurso do 1º movimento metodológico, sinaliza o seu posicionamento favorável a respeito, haja vista a alusão, pela primeira colaboradora, tanto à incorporação dos “hábitos de leitura”, ao longo do seu desenvolvimento acadêmico ([46], CAMILLE, MLt, 16/10/21) quanto à necessidade de incrementá-los no momento em que vivencia a sua formação inicial de docente de línguas ([53], CAMILLE, ES, 14/09/21). Com relação a Ana Cecília, cabe salientar o seu sentipensar quanto à relevância atribuída aos hábitos de leitura na configuração da identidade do seu Eu-leitor, tal como desvelam os seus relatos atinentes aos excertos [132] e [148] do seu MLt., por exemplo.

De volta ao PM do GF e fundamentada na caracterização desse 2º movimento metodológico como uma Bacia de Atratores (cf. subseção 7.4), registro em minhas NCrs a minha intenção de afetar, de alguma forma, o padrão relativamente estável de comportamento desse SAC dos instrumentos de pesquisa, uma vez que tal condição atitudinal complexa parece-me emergir a partir do estabelecimento de um estado de comum acordo na negociação de sentidos acerca dos aspectos atributivos do FraId de leitor competente, até então empreendida entre as três colaboradoras interagentes.

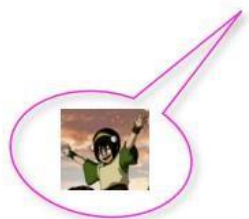
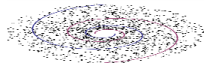
Por isso, sob a condição de agente perturbador (BORGES, 2016; SILVA; BORGES, 2016) dessa circunstância fenomenológico-interacional, no ensejo de incitar uma espécie de força de atração que pudesse suscitar a emergência de novos atributos valorativos desse FraId, provoco o grupo com o seguinte questionamento: PP₁₂: “Pensando no bom leitor... qual seria essa recompensa final do bom leitor? Pra onde ele estaria olhando nessa trajetória de preparação como um atleta?” (ROSY, GF, 9/12/21).

Ana Cecília toma, inicialmente, assume o turno de fala:



[163] AC: Ah, eu penso que **um dos objetivos do leitor é descobrir as novas possibilidades**, né, os **novos caminhos que a leitura pode proporcionar**. Não é como se fosse uma competição, na verdade, é um **bem-estar**, né, **maior** porque um atleta nem sempre [...], tem os atletas competitivos, mas tem pessoas que se exercitam **só pelo prazer de estar se exercitando** ((Nesse momento, **Camille movimentava afirmativamente a cabeça**)). Então, a **prática da leitura te leva a novos horizontes, a novos caminhos, perceber o mundo de forma diferente**. Então, acho que essa é a **maior recompensa de um leitor**. (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso)

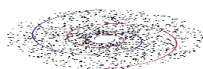
E, dirigindo-me a todo o grupo, pergunto: PP₁₃: “Concordam?” (ROSY, GF, 9/12/21).



[164] C: **Sim**, e acrescentando o que a [nome de outra interagente-partícipe do GF] falou³⁰², **não tem realmente uma linha de chegada**, mas eu enxergo muito, já que tá falando de atleta, do **atletismo**, que **passa o bastão pro outro na hora da corrida?! E o bom leitor eu vejo como isso: ele vai sempre passar o bastão para a próxima leitura**. As informações que ele coletou naquela, ele vai passando de uma pra outra, e **nunca vai ter essa linha de chegada que ele tanto espera**, que **ele sempre vai passando e descobrindo mais**. (CAMILLE, GF, 9/12/21)

PP₁₄: Perfeito. Sophia, de acordo? (ROSY, GF, 9/12/21)

³⁰² A outra interagente-partícipe do GF (não incluída no recorte contextual da análise que aqui apresento) propôs tanto a existência de um objetivo menor do bom leitor, isto é, de curto prazo, tal como o de finalizar a leitura de um livro, quanto a de um objetivo maior, mais aberto, passível de ser prolongado.



[165] S: No meu caso, eu acho que, é, **eu conheço gente que lê muito**: tá no ônibus lendo, é, em todo lugar, tá com o livro na mão, e **eu considero este leitor um atleta porque ele tá praticando todos os dias**, tá lendo, é, tá **aumentando os seus conhecimentos**, né? Aí, dá pra comparar com o atleta, que o atleta é, e também é **esta questão principal: é o prazer**. ((Camille acena que sim com a cabeça)). **Quando a pessoa se exercita**, ela tem, é, um prazer, **ela é feliz**, então, eu acho que também **o leitor, é, lê muito por prazer**. (SOPHIA, GF, 9 /12/21, grifo nosso)



Reflico acerca dos efeitos da minha intervenção “provocativa” no GF quanto à emergência de novas características identitárias fractalizadas a partir dos atributos já analisados nas respectivas ecologias das três leitoras-agentes, contudo, reconheço não perceber a ocorrência de momentos de caos a esse respeito, o que, de certa forma, frustra as minhas expectativas iniciais.



Em seu posicionamento enunciativo, Ana Cecília resgata a ideia da abertura ao novo que a leitura pode proporcionar ao leitor, atitude que sugere refletir o sentimento de fascínio que ela sente, desde a infância, pela “descoberta do novo” ([121], ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21) e de como, por meio dessa prática, seu Eu-leitor redescobre e reconfigura o seu FracId de leitor literário no momento da sua maternidade (excerto [131]), ressignificando, segundo o princípio da causalidade circular (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), de modo sentipensado (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001), o papel do hábito leitor em sua vida, ao recorrer ao espelhamento entre a leitura da palavra do Outro e as ações relacionadas com as transições ecológicas vivenciadas ao longo do desenvolvimento do seu Eu-humano (BRONFEBRENNER, 1979), em seu processo auto-hetero-ecoformativo identitário (excerto [132]).

Quanto à ideia da possibilidade de transformação social, instigada por meio da prática da leitura crítico-reflexiva que possibilita ao leitor “perceber o mundo de forma diferente” ([163] ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21), a cristalização dos dados sinaliza a sua referência no MLt da colaboradora (excertos [154] e [155]), ao estabelecer um dos paralelismos relativos à sua Palavra-Metáfora ecológizada, caracterizado pela equivalência entre as noções da sua formação

leitora e da corrida contra o tempo para que o lido e o refletido por ela repercutam em ações concretas de intervenção em um *status quo* social vigente em sua realidade, responsabilidade, a meu ver, autoatribuída por Ana Cecília no sentido fenomenológico do que se doa a ser sentipensado como verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011), naquele momento da geração dos dados empíricos.

A partir do seu enunciado verboideológico, relativo ao excerto [163], a busca pelo novo aflora no GF associada ao sentimento de bem-estar suscitado pela prática leitora, pelo prazer sentido pelo bom leitor no exercício, *per se*, da leitura, isto é, de estar vivenciando o processo de ler em sua plenitude, com todas as suas vicissitudes, sejam elas positivas ou negativas, trilhando os múltiplos caminhos de ler, assim como atua o bom leitor-aprendiz-caminhante de Camille, que transita por entre línguas-culturas distintas, com uma inesgotável consciência de saber-se ir a e vir de distintos estados dinâmicos no processo leitor.

Cabe-me salientar, ainda, que o aspecto axiológico fractalizado da mobilidade faz-se presente nos PAs referente às escalas de distanciamento↔aproximação entre o Eu-leitor e o *ser leitor competente* das três colaboradoras, em todos os seus respectivos Ecossistemas Idiossincráticos 3, analisados no 1º movimento metodológico.

Em outras palavras, observo a emergência de um FraId de leitor competente que se sabe estar em (auto)construção e em (auto)formação; que se sabe estar em constante crescimento (excertos [57] e [58]), sentindo-se, assim e, por isso, recompensado, como sentipensa Ana Cecília nesse momento do PM do GF (excerto [163]). Dessa forma, entendo que as coroas de louros e as ânforas com bom azeite dos bons atletas//leitores da sua Palavra-



Metáfora ecológizada remetem, simbolicamente, à possibilidade de novas conquistas, à abertura a outros sempre *novos* horizontes e à sinalização de diferentes trajetórias em sua jornada formativa.

É por essa razão que concebo esse processo de configuração identitária do Eu-leitor em relação ao ser competente, tal como aponta a narrativa de Ana Cecília (excerto [163]), não no âmbito da competição com o Outro, no sentido do comparar-se a uma qualificação ou a um desempenho leitor alheio e, de certa forma, já dado, segundo referências paradigmáticas externas a esse Eu, a exemplo dos perfis de bom leitor elencados por modelos canônicos de leitura (cf. seção 4.7.3), mas em um dos efeitos de sentido refratados pela origem etimológica do termo, de cuja forma latina *compētens* depreende-se a noção daquele que “vai dar ao mesmo ponto” (SARAIVA, 2006, p. 260)³⁰³, isto é, o que coincide, o que



³⁰³ A citação direta refere-se à definição do verbo *competir*, cuja forma latina é *compēto*.

corresponde a, fazendo-me refletir, neste instante do PA, acerca das implicações da natureza ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa do fenômeno sob estudo.

Por consistir na forma do particípio presente do verbo em latim *competĕre*, regido pelo prefixo *com-*, em alusão à ideia de união, e pelo verbo *petĕre*, que implica a ação de perseguir, de olhar em volta de algo ou de alguém, de lutar, de alcançar³⁰⁴, a Palavra-competente carrega, em sua essência, a conotação ativa do aspecto verbal, apresentando, geralmente, função de substantivo ou de adjetivo.

Os significados seminais de convergência, de coincidência e de correspondência do signo verbal relativo ao agente qualificado como *compĕtens*, instiga-me a pensar não na ideia de disjunção instaurada pelo conectivo *ou* na referência às classes gramaticais supracitadas, mas na possibilidade da complementaridade da sua dupla acepção referencial, sob a perspectiva da lógica do Terceiro incluído (MORAES, 2015, 2021; NICOLESCU, 2009), em razão dos sentidos refratados pelo referido signo verbal: a de corresponder tanto ao *ser-leitor*, ideia designada pelo signo indexical (HALL, 2013) indicativo do SN, quanto ao *estar-sendo competente//não competente* como tal, **uma manifestação qualitativamente identitária**, traduzindo a noção de (auto)qualificação, contemplada por sua função concomitante de SAdj., por exemplo, reflexões que já se me haviam afluído, como me refiro anteriormente neste texto, e sobre as quais sigo debruçada durante todo esse 2º movimento metodológico.



Por isso, movimento-me novamente pelo PA do Ecossistema 2 de Camille e resgato a ideia do seu leitor//caminhante, refratando, no processo de sua fractalização sígnica, o sentido do seu transitar externo, intercultural em um distinto nível de realidade: o do seu caminhar interno, isto é, para dentro de si, em um movimento introspectivo de (re)descobertas cognoscentes quanto à qualificação da sua formação identitária como leitor e, sobretudo, como bom leitor, caracterizando, assim, a sua unidualidade constitutiva igualmente nessa perspectiva epistemológica de tratamento analítico da sua identidade.

Confesso ao meu leitor que, ao retomar os PAs das Palavras-Metáfora ecologizadas das três interagentes-partícipes, essas reflexões me causam um certo sentimento de incômodo porque começo a vislumbrar a necessidade de



³⁰⁴ Informações extraídas do site:

<https://etimologia.com.br/competente/#:~:text=%C3%89%20um%20adjetivo%20expresso%20nas,em%20volta%20de%20algo%20ou>. Acesso em: 13 set. 2022.

percorrer um novo caminho de descoberta (CELANI, 2004) com relação às expectativas que venho nutrindo quanto à emergência do fenômeno identitário que investigo.

Refiro-me a novas inferências interpretativas que o PA dos dados gerados no GF parece me demandar, o que me posiciona, sob o prisma do olhar complexo, no limite do caos do meu fazer analítico, já que, neste momento, na condição de sistema observante, percebo que recaem sobre o meu próprio SAC de professora-pesquisadora, efeitos reversos da minha ação perturbadora anterior, no âmbito do que considero como a Bacia de Atratores deste 2º movimento metodológico, um fenômeno ao qual atribuo o princípio do pensar complexo correspondente ao da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000).



Diante dessa bifurcação analítica que se doa a conhecer fenomenologicamente para mim, decido retornar à descrição do PM do GF e observar as forças de atração que incidem sobre esses meus distintos sentipensares, ainda no ensejo de elucidá-los para compreendê-los e, assim, poder explicitá-los para o meu leitor.

De volta ao PM do GF, ressalto que, quase ao final da intervenção de Sophia na interação comunicativa com Camille e Ana Cecília, a ideia atributiva dos sentimentos de bem-estar e de prazer do FracId de bom leitor é por ela reforçada (excerto [165]) ao agregar a essas propriedades da afetividade humana (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021) um ato de valorização, traduzido pelo SAdj. “principal” (SOPHIA, GF, 9/12/21), reverberando de modo acordado o posicionamento anterior de Ana Cecília a esse respeito.

Noto que Camille, por meio da sua comunicação não verbal, negocia, paralelamente, esses mesmos atributos afetivos ao longo dos turnos de fala de ambas as colaboradoras, ao sinalizar a sua concordância com um movimento assertivo de cabeça, registrado em minhas NCds, como deve haver notado o meu leitor, com relação ao relato transcrito no excerto [163].

Observo, ainda, a presença do aspecto unidual constitutivo da natureza identitária fractalizada do bom leitor, enquanto Sophia relaciona razão e emoção a essa conformação, isto é, à medida que seu enunciado verboideológico, no excerto [165], correlaciona complementarmente, a dimensão cognitiva (intelectual) dessa unidualidade, representada pela alusão ao quantitativo de livros lidos e pelo conseqüente conhecimento acumulado por esse FracId, e sua dimensão afetiva, na referência à afetuosidade sugerida pelos sentimentos de prazer e de felicidade indissociavelmente atrelados à sua agência leitora.

Ademais, a cristalização dos dados analisados nos PAs das três Palavras-Metáfora ecologizadas, no 1º movimento metodológico, refrata comportamentos emergentes de ambas essas dimensões no paralelismo entre os atos de construir (Sophia) // crescer (Camille) // treinar

(Ana Cecília), relacionados com a configuração identitária do bom leitor, no âmbito da lógica ternária (MORAES, 2021) em que contemplo a sua integralidade.

Assim, por exemplo, na dimensão unidual cognitivo-afetiva do FracId do leitor competente de Sophia aflora um FracId possuidor de uma volumosa bagagem de conhecimento e apaixonado pelo ofício de ler; o de Camille desvela-se na tensão dinâmica vivenciada entre razão e emoção como efeito da replicação iterativa de um Eu-leitor forjado tanto por pensamentos crítico-reflexivos, fomentados pela habilidade leitora, quanto pelo traço marcadamente sentimental do Eu-indivíduo, um dos polos da sua unidualidade constitutiva (MERCER, 2011a, 2011b) (cf. [subseção 3.3.1](#)). Já o FracId de bom leitor de Ana Cecília experencia a referida dimensão unidual cognitivo-afetiva circunscrito à temporalidade fenomenológica do FracId de leitor literário, no episódio em que este se ressignifica nas *novas* leituras de textos clássicos infantis vivenciadas na maternidade exercida pela colaboradora.

Finalmente, reporto-me à emergência da metáfora da corrida de revezamento, elaborada pela participante Camille no contexto do GF (excerto [164]), na alusão responsiva à minha pergunta anterior acerca do direcionamento do olhar do leitor, em termos de uma possível ideia de finalidade ou de terminalidade da sua qualificação como leitor competente ([PP₁₂, ROSY, GF, 9/12/21]).

A colaboradora inicia o seu posicionamento enunciativo alinhando-se às ideias suscitadas por outra interagente-partícipe do GF a respeito da existência de ao menos dois objetivos gerais (direcionamentos) de leitura do FracId de bom leitor: um, alcançado a curto prazo, e outro, mais demorado. Camille, no entanto, anuncia uma terceira possibilidade que, a meu ver, coloca-se em outro nível de percepção dessa questão: o da sua interminabilidade.

Circunscrita ao princípio sistêmico-organizacional do pensar complexo, entendo que o SAC da Palavra-Metáfora referente à passagem do bastão, na corrida representativa de uma das modalidades do atletismo, aninha-se ao SAC da Palavra-Metáfora ecologizada *bom leitor//atleta* (corredor) de Ana Cecília, à medida que ambas refratam traços constitutivos (PARTES) da configuração identitária desse fractal do Eu-leitor (TODO).

Baseio-me na acepção de que a representação metafórica de Camille remete à caracterização da agência do bom *atleta-corredor//leitor* em manter-se em constante movimento, haja vista a compreensão de que cada passagem do bastão corresponde a uma leitura realizada em uma trajetória que engloba distintas distâncias.

Nesse cenário, a ideia da corporificação do conhecimento e do pensamento crítico-reflexivo, dois atributos cristalizados do PA de Camille no 1º movimento metodológico, concebida por meio da representação simbólica do bastão (excerto [164]), denota, a meu ver, o

processo de autoconstrução desse agente que, por ser resiliente e persistente em seu ofício de correr//ler e que, por encontrar prazer e bem-estar nesse processo, prossegue em seu ritmo, sem vislumbrar, no sentido da lógica ternária que rege a sua configuração identitária como bom atleta//leitor, a “linha de chegada” ([164], CAMILLE, GF, 9/12/21) que ele, desde a condição de atleta//leitor-não cognoscente, pensa existir.

Entendo que as descobertas a que alude o enunciado de Camille atuam, sob a ótica complexa, como forças de atração, as quais, no âmbito da causalidade recursiva, retroalimentam o SAC motivacional (RYAN; DECI, 2000) desse atleta//leitor, condição que, muito provavelmente, influenciará outros subsistemas complexos constitutivos da sua CLeFrac (LOURENÇO, 2018), como os do *schemata* afetivo (FULCHER; DAVIDSON, 2007), de mundo e de língua-cultura (MEURER, 2008; DURANTI, 2008) e o das estratégias de leitura (OXFORD, 1990; SONG, 1998; SONSOLES FERNÁNDEZ, 2004), por exemplo.

Entendo, ainda, que o referido fenômeno tenderá a reverberar, concomitantemente, no autoconceito (MERCER, 2011b) da colaboradora como leitora competente e, assim, sucessivamente, consistindo em mais um dos muitos círculos da vida que nunca cessam, movimento fenomenológico igualmente percebido por Ana Cecília em seu MLt, ao ressignificar o seu *self* transitório de leitora-agente no âmbito da sua maternidade (excerto [131]).

Na sequência, passo ao PM referente à negociação de sentidos em torno da Palavra-Metáfora ecologizada *bom leitor//construtor*, da colaboradora Sophia, por meio da projeção do *slide* a ela referente, contido na FIGURA 48:

Figura 48 - Palavra-Metáfora de Sophia: *bom leitor//construtor*

Fonte: a autora

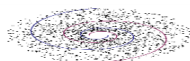
Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte das imagens dos atletas: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

Fonte da imagem do 1º slide: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Miser%C3%A1veis. Acesso em: 8 ago. 2022.

A discussão em torno da Palavra-Metáfora bom leitor//construtor, de Sophia, inicia-se com o posicionamento enunciativo de uma outra interagente-partícipe do GF (não contemplada neste recorte contextual da pesquisa), ao expandir a correlação de ideias sentipensadas pela colaboradora (a da construção do conhecimento), por intermédio de outra metáfora de natureza procedural: a da construção física, tijolo por tijolo com a da construção do conhecimento, livro por livro, agência por meio da qual, o FracId de bom leitor erige o seu senso crítico, elabora novas visões de mundo e desenvolve a empatia, segundo essa participante.

A partir da concordância consensual a esse respeito entre as três colaboradoras de pesquisa, Ana Cecília assume o turno de fala:



[166] AC: [...] Ao invés da [nome de outra interagente-partícipe do GF], que pensou mais no interior, **eu pensei mais no exterior**, de construir algo, é, porque **um bom leitor, quando ele compreende**, ele, ele consegue, é, como eu posso dizer? (+) **Ele consegue repassar pra frente o que ele aprendeu** e, com isso, construir, é, **fazer com que novas pessoas, é, se identifiquem** dentro daquela história, daquele contexto. É porque **a maioria das pessoas, é, pensam no bom leitor, no leitor de livros, né, e eu já penso em coisas mais micro do que um livro**, por exemplo. E, por exemplo, uma crônica que você lê, um artigo de jornal, uma coisa assim, é, **te faz tentar construir ou querer ou buscar construir um mundo melhor, é, mudar de opinião, de posição** [...]. De certa forma, **um bom leitor é um bom construtor porque ele tanto pode construir algo melhor, né, no mundo, ele pode, é, fazer com que**

outras pessoas também construam, né, então, ele acaba construindo um nov/, uma realidade pra outras pessoas, né, como um professor que ensina e ele tá construindo, né, **ajudando a outras pessoas a construir a si próprio no mundo, a construir seu lugar**. Então, eu acho bem, **eu acho bem importante pensar no leitor como construtor porque ele constrói não só a si mas [...] como coisas ao seu redor**. (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso)

Noto que o enunciado da colaboradora resgata a ideia da representação metafórica referente à passagem do bastão na corrida realizada pelo (bom) leitor//atleta, elaborada, anteriormente, por Camille (excerto [164]), uma vez que no relato de Ana Cecília, o aprendizado obtido com a leitura é igualmente “repassado pra frente” ([166] ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21) pelo leitor competente.

No entanto, nesse momento da negociação de sentidos, a participante amplia o valor axiológico funcional atribuído ao conjunto de conhecimentos, de informações ou de aprendizados advindos pela intermediação da leitura, para além do autobenefício do bom leitor, sinalizando a relevância da alteridade, isto é, do Diálogo com o Outro, no processo de configuração da própria identidade do seu Eu-leitor (SILVA, 2019).

Nesse caso, entendo que o FracId de leitor competente realiza esse duplo movimento “interior” ∞ ”exterior” ([166] ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21) de maneira fluida, retroativa e recursiva, portanto, fenomenologicamente complexa, o que justifica a presença do ícone do infinito (∞) na sua representação simbólica interrelacional.

Assim, na trajetória evolutiva de configuração da identidade leitora do *ser bom leitor*, entendo que o referido fenômeno circunscreve-se à noção da tríade de inter-relações (BAKHTIN, 2011, 2019) alusivas à constituição do Eu dialógico bakhtiniano, em especial, a dois de seus pilares: ao do Eu→Outro (eu vejo o outro) e ao do Eu↔mim (eu me vejo e me reconheço através do Outro), que se dão a conhecer no contínuo fenomenológico estabelecido pelo processo de interação comunicativa (BEZERRA, 2007) em que reside o ato de ler.

Por conseguinte, a partir das reflexões que a leitura lhe instiga, o Eu-leitor olha para dentro de si, em um movimento constante de auto(re)construção, e sente-se capaz de expandir seu mundo horizonte (BICUDO, 1999) porque sabe que pode oportunizar ao Outro possibilidades de transformação, isto é, “ele pode, [...], fazer com que outras pessoas também construam [...]” ([166], ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21), reiniciando um ciclo de reconstruções identitárias alheias, no sentido suscitado pela Palavra-Metáfora de Sophia, ao instaurar distintas cadeias de circularidade recursiva entre o si mesmo, o Outro e o mundo.

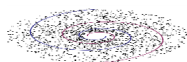
Tais estruturas reticulares, por sua natureza fenomenologicamente aberta, poderão dar sequência, ao longo do tempo e do espaço, a outras sempre *novas* inter-relações de (re)configurações identitárias mediadas pela leitura, cuja evolução abarca, igualmente, o seu aspecto de imprevisibilidade, conforme apregoa o princípio complexo da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), à luz do postulado transdisciplinar referente aos distintos níveis de percepção da realidade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU; 1994).

No âmbito da significação suscitada pelo signo verboideológico *competente*, saliento o seu aspecto acional, recorrendo, uma vez mais, à dimensão linguística de análise do termo latino *competere*, em especial à escala etimológica do verbo primitivo *petere*, referida anteriormente, neste texto, para retomar a ideia do olhar que circunda o meio em que se insere o Eu-leitor, que perpassa, intencionalmente, as fronteiras entre distintos subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006).

Dessa forma, o Eu-leitor contempla e acolhe o que lhe é externo, sempre a partir da posição de não-indiferença (MORENTE, 2006) quanto ao seu comprometimento ético-social, mostrando-se solidário à ideia de superação de um dado *status quo* valorativo, sempre e quando mudanças se façam necessárias.

Nesse cenário, ele se sabe um leitor//construtor de “algo melhor, [...], no mundo” ([166], ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21), empoderando-se, a meu ver, não somente no âmbito intrapessoal (PERKINS; ZIMMERMAN, 1995; SPREITZER, 1995) da manifestação do seu Eu-indivíduo constitutivo, como analiso ao longo do PA referente ao Ecosistema Idiossincrático 1 de Ana Cecília, como também desde uma perspectiva crítico-social do seu Eu-sujeito, uma vez que, imbuído dos recursos meta-psicocognitivos e afetivos que a leitura pode lhe oferecer, ele se percebe capaz de, contestando a ordem social vigente dos contextos em que interage, intervir no sentido crítico da transformação social, como advoga o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), isto é, “ajudando a outras pessoas a construir a si próprio no mundo, a construir seu lugar” ([166], ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21) no mundo, como defende Ana Cecília no relato em questão.

Na continuidade da geração dos dados empíricos no GF, indago Camille se ela está de acordo com o pensamento de Ana Cecília, ao que ela, em seguida, responde:





[167] C: **Sim, estou de acordo, e o que a [Ana Cecília] disse agora me fez refletir bastante** porque, às vezes, igual ela falou, **a gente só pensa no livro em si e não no micro, nos artigos, essas coisas.** Então, eu acho que o **bom leitor é um bom construtor.** Como construtor, ele constrói casas, prédio, *shopping*, o que tiver praquilo, eu acho que o **bom leitor é isso: ele tá num espaço vazio e consegue construir várias coisas, e essas coisas são os conhecimentos que ele vai adquirindo** com cada/ com uma crônica, igual a [Ana Cecília] falou, um artigo, **um livro ou até um texto que seja, pequeno, mas ele consegue construir aquilo e vai formando uma cidade [...], vai crescendo.** (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso)

O enunciado verboideológico de Camille responde de modo cordato ao de Ana Cecília no tocante a outra percepção bidimensional da realidade circunscrita à agência do FracId de bom leitor, relacionada com o seu atributo valorativo de construtor: a de estar aberto a todas as formas de oportunidade de construção do conhecimento, independente da sua natureza, seja esse processo iniciado ou sequenciado por meio da leitura de livros, de artigos de jornal ou de crônicas, por exemplo, tal como alude o relato de Ana Cecília no PM do GF (excerto [166]).

Às dimensões macro e micro do ato de ler, atribuídas pelas colaboradoras, eu designei, respectivamente, neste estudo, as insígnias de nichos sacralizado e profano da leitura, em referência não somente à expressão do teor axiológico contemplativo (SANTAELLA, 2004) do FracId de leitor competente, no primeiro caso, associado à leitura de livros, sobretudo, os valorizados pelo heterodiscurso social (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016), no que concerne à sua qualidade literária atribuída ao seu ato de valoração, mas também à sua natureza igualmente ubíqua (SANTAELLA, 2004), na segunda dimensão, isto é, ao seu atributo de ser um leitor que transita entre as múltiplas formas de ler na contemporaneidade, em ritmos mais intensos e por percursos de leitura cada vez mais diversificados, nomeadamente, quando se trata do processamento da informação no ciberespaço (SANTAELLA, 2004).

Nesse segundo sentido, a cristalização dos dados ao longo do *continuum* estabelecido por ambos os movimentos metodológicos desvela a referência ao aspecto profano do ato de ler, nas narrativas atinentes aos excertos [115] e [134] do PM de Ana Cecília, quando a colaboradora se refere à prática social da leitura nas redes sociais e às dificuldades de compreensão por ela observadas, de forma geral.

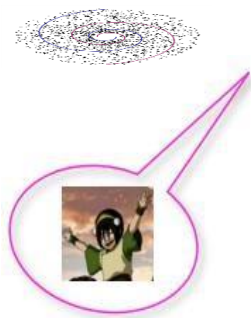
A retomada desse conteúdo, nesse momento do PM do GF (excerto [166]), seguida da sua ratificação valorativa pela colaboradora Camille (excerto [167]) refratam, a meu ver, duas expressões identitárias do Eu-leitor, por intermédio das quais o FracId de bom leitor pode se manifestar, a depender das suas condições auto-hetero-eco-organizativas em dado momento e espaço: as dos FracIds de leitor literário e de leitor prosaico.

Enquanto o primeiro tende a ressaltar o lado heroico e, por isso, reluzente do Eu-leitor, haja vista, segundo as análises aqui empreendidas, a leitura de uma obra literária representar um ato de valoração marcadamente valorizado pelas participantes da pesquisa, em razão do reflexo produzido pelos horizontes sociais com os quais dialogam, o segundo FracId permanece, muitas vezes, à sombra desse atributo valorativo leitor, uma vez que a leitura em sua “dimensão micro” ou a realizada no âmbito prosaico, instrumental das distintas práticas sociais das que participa, em sua cotidianidade, todo ser humano em sociedade, tende a não exigir a lembrança da necessária qualificação relativa à noção de *ser leitor competente* para a sua realização, fato realçado, no GF, pelas duas interagentes-partícipes.

Sendo assim, cristализo, mais uma vez, os dados dos PAs referentes às ecologias das três leitoras-agentes e saliento o enunciado verboideológico de Sophia quanto à sua experiência leitora com o Círculo do Livro, por exemplo. Embora a qualidade literária dos livros pertencentes a esse Clube por assinatura não equivalesse ao patamar axiológico, socialmente compartilhado, da literatura de autores considerados clássicos, essa vivência, segundo o relato da colaboradora, amplia seus “[...] horizontes no mundo da leitura.” ([7], SOPHIA, MLt, 08/10/21), contribuindo para o seu amadurecimento pessoal e para a ampliação da sua bagagem de mundo (excerto [9]).

Com relação à participante Camille, relembro ao meu leitor a função valorativa da leitura de HQs da *Turma da Mônica* tanto na atribuição axiológica do seu *status* categórico delivros quanto no despertar do gosto da colaboradora pela leitura (excerto [42], CAMILLE, MLt, 16/10/21). Quanto à narrativa de Ana Cecília, ressalto a explicitação intencional dessa interface valorativa entre as dimensões “macro” e “micro” da leitura, anteriormente mencionadas, assim como a descrição sentipensada do trânsito do seu Eu-leitor por diversas naturezas relativas ao ato de ler, marcadas pelas transições ecológicas referentes ao seu desenvolvimento humano (BRONFEBRENNER, 1979), conforme sinaliza a sequência dos seus relatos atinentes aos excertos [122] e [132], por exemplo.

De volta ao PM do GF, noto, naquele momento, que a relevância das referidas concepções axiológicas em ambas as dimensões da leitura, suscitadas por Ana Cecília e retomadas por Camille, reside na compreensão do que esta denomina “espaço vazio” de construção e de crescimento do leitor ([167], CAMILLE, GF, 9/12/21). Dessa forma, decido perguntar-lhe a respeito do seu entendimento sobre essa noção, ao que, então, a colaboradora responde:



[168] C: Esse espaço vazio é quando, eu acho que **é quando você não tem o contato, ainda, com a literatura.** Você vê: “Ah! É um livro.” **Você não dá o valor,** é, pra ela, que ela merece. **Você ainda não conhece ela. E é bom ter o espaço vazio! A gente tem que ter o nosso espaço vazio pra gente crescer, pra gente começar a construir. A gente começa com tudo vazio pra depois a gente ir, de pouquinho em pouquinho, construindo, até chegar no bom leitor.** Porque **todo leitor começa do zero até chegar onde ele está hoje.** (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso)

Entendo que o enunciado de Camille aponta para a tendência volitivo-afetiva do Eu-indivíduo (VIGOTSKI, 2001) que subsidia o ato de valoração do Eu-sujeito com relação ao bem-leitura, no decurso das interações sociais do Eu-humano.

Em outras palavras, ao afirmar que o Eu-leitor não “dá o valor à literatura” ([168], CAMILLE, GF, 9/12/2021), em razão de desconhecê-la devido à ausência de contato com essa área do saber humano, a colaboradora remete, a meu ver, ao entrelaçamento das ideias fenomenologicamente concebidas entre as noções de *mundo-vida*, traduzida pelas vivências experienciadas do Eu-leitor ao longo da sua auto-hetero-ecoformação, entre elas, a aquisição e a construção do conhecimento literário, além dos seus teores valorativos socialmente compartilhados, e do seu *mundo-horizonte*, isto é, às suas ações refletidas conscientemente sobre suas vivências temporalizadas e espacializadas (BICUDO, 1999), fenômeno instaurado por seu campo de percepção, possibilitando-lhe situar-se no polo da não-indiferença quanto ao referido bem (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014).

Desse modo, à luz da AHFC, os valores, elementos fundamentais da essência da natureza humana, necessitam ser vivenciados, apresentando-se à consciência humana como tal, sendo sua valência atribuída segundo um espectro de maior ou de menor relevância em relação a outros valores, experienciada em sua unidualidade constitutiva ao desvelar-se, concomitantemente, subjetiva e relacional, por um lado, visto que, em suas interações sociais, o Eu-humano se vê impelido a valorar, e objetiva e material, por outro, em função de originar-se de um objeto possuidor de qualidades que não se mostram indiferentes a quem as contemplou (PEDRO, 2014).

Portanto, a ideia do “espaço vazio”, elaborada por Camille, reporta-se, a meu ver, a essa condição inicial de indiferença do Eu-leitor quanto ao bem literatura, entendida, igualmente, como explícito ao longo do *continuum* entre o PM e o PA relativos ao seu Ecosistema Idiossincrático 3, com relação à leitura em sentido mais amplo, quando o fenômeno apontado

por Jesinghaus (1984) e Pedro (2014) ainda não se doa a conhecer, de forma fenomenologicamente experienciada, isto é, quando ele ainda não se apresenta à consciência presente do Eu-leitor e, por isso, ainda não é por este percebido de modo reflexivo.

Cabe salientar que, em seu enunciado, a colaboradora exorta a necessidade da existência desse espaço vazio para que nele o processo de autoconstrução e de crescimento do Eu-leitor possa ocorrer de forma contínua, tendo como sentido de sua trajetória o *status* axiológico de ser um leitor competente.

Confesso ao meu leitor que me sinto incomodada, neste instante do PA do GF, com a colocação enunciativa de Camille, alusiva à ideia do referido processo de desenvolvimento do Eu-leitor, assim como o da sua expressão identitária, correspondente ao SV em destaque em “**até chegar** no bom leitor” ([168], (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso), visto que tal estruturação enunciativa sinaliza a ideia de terminalidade desse processo qualitativo de configuração identitária leitora, o que me remete, de imediato, à categorização de modelos paradigmáticos de bom leitor (cf. [subseção 4.7.3](#)), isto é, ao conjunto de qualidades que, uma vez adquiridas, outorgam ao leitor o *status* axiológico relativo ao *ser leitor competente*.



Por isso, com base na cristalização dos dados referentes ao contínuo entre os SACs dos PM e PA, correspondentes ao Ecosistema Idiossincrático 3 (excertos [66] e [67]) de Camille, registro em minhas NCRs a dúvida acerca de uma possível relativização ou mudança de percepção sobre a referida concepção valorativa da formação leitora, por parte da colaboradora.



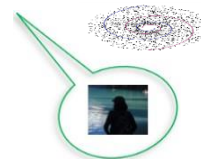
Nutro, porém, a esperança de que essa minha inferência interpretativa não se confirme no decorrer do PM do GF, tanto em razão do enunciado subsequente de Camille no excerto em questão, “Porque todo leitor começa do zero até chegar **onde ele está hoje**.” ([168] CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso), no qual insinua-se para mim a referência a um marco espaço-temporal de um processo que, até então, mostra-se inacabado, quanto dos sentidos a serem ainda negociados nas discussões acerca da Palavra-Metáfora da colaboradora, na reta final desse PM.

Justifico esse meu sentipensar em virtude das interpretações que venho realizando de todos os PAs desenvolvidos, até momento, relativos ao processo de configuração identitária fractalizada, os quais vêm sinalizando, sob o prisma da AHFC, o atributo de abertura desse SAC, o que implica trocas constantes de informação com o meio e com outros SACs, imprimindo a dinamicidade característica de um movimento fluido e contínuo.

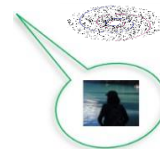
Nessa perspectiva epistêmico-analítica, a ideia da terminalidade dessa trajetória resultaria, a meu ver, na compreensão da morte desse sistema complexo, isto é, na acepção de

que o leitor não mais realiza a sua agência leitora em suas práticas sociais ou de que tenha se repositado no polo da indiferença quanto ao bem-leitura, deixando de valorizá-la, por exemplo, possibilidades que me parecem bastante remotas em se tratando dos PAs empreendidos ao longo do 1º movimento metodológico da pesquisa.

Ao retomar o PM do GF em torno da Palavra-Metáfora de Sophia, procuro conhecer a sua percepção com relação ao conteúdo em discussão, ao que ela, então, replica: [169] S: “Pra mim, eu penso mais como **algo pessoal, da pessoa que está lendo**. Ela **construindo o conhecimento dela**, construindo **a visão de mundo**. É, eu **já não sou tão novinha assim, né, então, eu já passei por várias etapas de leitura**.” (SOPHIA, GF, 9 /12/21, grifo nosso).



Em seguida, Sophia retoma os enunciados que exemplificam a relação da leitura com essas etapas da sua vida, conforme já explicitado ao longo do PA referente ao seu Ecosistema Idiossincrático 2, e afirma: [170] S: “Então, é uma construção, sim, envolvendo o leitor. Aí, **amplia a visão de mundo, aí, você se constrói**, então, é isso.” (SOPHIA, GF, 9 /12/21, grifo nosso). Por último, questionada por mim acerca do seu posicionamento apreciativo quanto à noção de “espaço vazio” de construção do Eu-leitor, Sophia se coloca em consonância com a elaboração enunciada por Camille.



Finalizo esta etapa do PA da Palavra-Metáfora *bom leitor//construtor* de Sophia, salientando a experiência de vida enaltecida pela colaboradora em seu enunciado, transcrito no excerto [169], que, sob ótica do pensamento de Larrosa (2007, p. 161), traduz, a meu ver, o acontecimento do sujeito da experiência, metaforicamente contemplado como “território de passagem”, “espaço de acontecer”.

Na esteira desse pensamento, entendo que o Eu-leitor da colaboradora se forja, isto é, vê-se capaz de autoconstruir-se durante os processos de desenvolvimento do seu Eu-humano e, conseqüentemente, do seu *self* complexo, ambos espelhados nas distintas etapas de leitura vivenciadas por ela ao longo do tempo e do espaço e nas múltiplas vozes em diálogo que, concomitantemente, refratam-se na configuração do seu FracId de bom leitor, conforme desvela o PA atinente ao seu Ecosistema Idiossincrático 2.

Nesse cenário, configura-se, no meu entendimento, o que Sophia sentipensa como autêntico e, por isso, como fenomenologicamente verdadeiro, efeito da sua condição de ser-cognoscente das próprias vivências e que se dirige atentivamente ao que compreende como realidade, delineando e ampliando, igualmente, a sua cosmovisão (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011), tal como sinaliza o relato transcrito no excerto [170].

Prossigo, então, com o PM, projetando a terceira e última Palavra-Metáfora pertencente ao recorte contextual de pesquisa em análise neste capítulo, a da participante Camille, ilustrada na FIGURA 49, a seguir:

Figura 49 - Palavra-Metáfora de Camille: *bom leitor//bambu*



Fonte: a autora

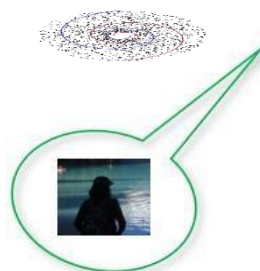
Fonte do avatar de Camille: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte das imagens do bambu: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

Fonte da imagem do 1º slide: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Miser%C3%A1veis. Acesso em: 8 ago. 2022.

Por meio da minha OP, registro, inicialmente, em minhas NCds, a expressão facial de Ana Cecília, sugestiva de uma indagação a respeito dessa representação pois ela franze a testa, balançando suavemente a cabeça para os lados, como quem parece não entender a associação metafórica elaborada, e quando digo ao grupo que a metáfora seguinte lhes propõe um desafio, ela movimentava a cabeça afirmativamente.

Logo em seguida, Sophia assume o turno de fala:



[171] S: O bambu, ele tem uma **raiz muito profunda**, né? Depois, ele é **muito forte**, ele **crece**, então, será que a pessoa que falou sobre essa metáfora queria dizer que **o leitor é uma pessoa centrada, é enraizada na leitura, que gosta, que é:, que é uma pessoa, assim, é, muito, muito, como é que se diz, é ((com ambas as mãos tocando as laterais das bochechas, uma de cada lado)), centrada, é, firme?** Num sei, pode ser isso, vou ver o que os outros colegas falam ((risos)). (SOPHIA, GF, 9 /12/21, grifo nosso)

Ana Cecília, então, manifesta a sua interpretação:



[172] AC: **Eu ia falar isso**, né, que o bambu, ele parece bem fraquinho, que ele é bem fininho mas, na verdade, se vem a ventania passando e o bambu tá lá, né, continua lá, né? E **o leitor é isso, é um ser que parece frágil mas, na verdade, ele é muito forte porque ele tá sendo construído a todo tempo, então, ele vai se transformando e ele vai se tornando mais forte, assim como o bambu é**: forte mas tem uma aparência frágil. (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso)

Entendo que os enunciados verboideológicos correspondentes aos dois últimos excertos remetem à noção do jogo entre luz e sombra da Palavra-Metáfora, quer dizer, àquilo que ao mesmo tempo se desvela e se revela na correlação entre os conjuntos semânticos e experienciais sentipensados pelas três colaboradoras partícipes do GF, sinalizando que o seu conteúdo se refere, sobretudo, às inter-relações entre os respectivos conceitos envolvidos (GÚROV, 1984).

Dessa forma, na Palavra-Metáfora *bom leitor//bambu* de Camille, Sophia percebe, por um lado, a relação entre as raízes profundas da planta e a sua fortaleza e firmeza, atestadas pela força do seu crescimento, isto é, pela altura que o bambu pode alcançar, e, por outro, os atributos valorativos do *ser bom leitor*, um leitor “centrado” ([171] SOPHIA, GF, 9/12/21) que pode apresentar o mesmo tão robusto crescimento, graças ao seu gosto pelo ato de ler e à sua máxima atenção à leitura que empreende, elementos que traduziriam, igualmente, a sua firmeza atitudinal diante do texto.

Embora o enunciado de Sophia aponte qualidades que se encontram à luz da associação metafórica elaborada por Camille, aquela participante parece sentir-se afetada pela dúvida, pela incerteza da coerência ou, possivelmente, pela correção da sua inferência interpretativa, pois, como registro em minhas NCds, sua comunicação não verbal sugere-me a ocorrência de um certo sentimento de expectativa aflitiva, naquele momento do PM.



A partir do nível linguístico-enunciativo de análise (AZEREDO, 2021) dos signos verbais no excerto atinente ao turno de fala de Sophia, entendo que a condição atitudinal suprarreferida pode ser inferida a partir do conjunto da sua formulação enunciativa, acentuada pela entonação interrogativa com a qual é proferida e complementada com o emprego do SV marcado negativamente pelo SAdv. em “**Num** sei” ([171] SOPHIA, GF, 9/12/21, grifo nosso).

Tal construção linguística encontra-se acompanhada, por sua vez, da modalização indicativa de probabilidade em “**pode** ser isso” ([171] SOPHIA, GF, 9/12/21, grifo nosso), acrescida da expressão de intencionalidade presente, subjacente à construção perifrástica “ir + infinitivo”, na elaboração frasal subsequente “**vou ver** o que os outros colegas falam” ([171]

SOPHIA, GF, 9/12/21, grifo nosso), suscitando-me a ideia de que Sophia projeta sobre os demais interagentes-partícipes do GF a sua relativa ansiedade pela negociação de sentidos a ser ali estabelecida quanto à sua manifesta interpretação inferencial.

Na dinamicidade desse contexto interacional, portanto, as refrações de sentido sentipensadas pela colaboradora, são, de certa forma, corroboradas pela participante Ana Cecília, para quem sobressai o lado oculto, isto é, a sombra referente aos conjuntos semânticos articulados pela Palavra-Metáfora *bom leitor//bambu*, de Camille.

Assim, no posicionamento enunciativo da colaboradora, a inter-relação entre as ideias de aparência e de essência é estabelecida por meio da imagem sugestiva da fraqueza da planta, corporificada pelo seu caule “bem fininho” ([172] ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21), em contraste com a sua real robustez, exemplificada por sua resistência no enfrentamento de uma intempérie climática, cuja representação desvela-se traduzida pelo enunciado “[...] vem a **ventania passando**, e o **bambu** tá lá, né, **continua lá**, né?” ([172] ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso).

Na sequência enunciativa, Ana Cecília explicita a sua inferência interpretativa acerca da associação metafórica *bom leitor//bambu* por meio da projeção da correlação axiológica entre debilidade e resistência sobre a imagem de um FracId de leitor competente que se fortalece em seu processo de autoconstrução, isto é, na dinamicidade ecofenomenológico-complexa do seu crescimento, à medida que vai vivenciando transformações em sua trajetória evolutiva.

No *continuum* analítico em que concebo este estudo, utilizo-me da cristalização dos dados gerados no 1º movimento metodológico, em especial, dos relativos aos PAs dos Ecossistemas Idiossincráticos 1 e 2 da participante Sophia, para balizar a emergência de aspectos fractalizados valorativos da identidade leitora, referentes à autoconstrução e ao autodesenvolvimento do FracId de bom leitor nesse momento do GF.

Nesse sentido, portanto, saliento para o meu leitor, por exemplo, o estabelecimento, por parte da colaboradora, da relação de interdependência entre o exercício da leitura, *per se*, o Diálogo com autores e com suas obras e o crescimento pessoal e intelectual do Eu-humano ([5], SOPHIA, MLt, 08/10/2021), elementos que igualmente concorrem no processo de fractalização da Palavra-Metáfora ecológizada *bom leitor//construtor* por ela concebida.

Ainda na dinamicidade desse mesmo movimento analítico, ressalto que os dados cristalizados, oriundos do PA do Ecossistema Idiossincrático 3 da participante Camille apontam o atributo valorativo da resiliência desse SAC como agente incontestado na constatação da força que subjaz seu crescimento robusto. Crescimento este que, na planta bambu, não pode acontecer sem a presença da estrutura dos *nós* em seu caule, como já explicitado ao longo da [subseção](#)

7.3.2 deste capítulo, o que corresponde, na associação metafórica estabelecida, conforme a lógica ternária (MORAES, 2021) sob a qual emerge, ecologicamente, a sua Palavra-Metáfora, à estrutura reticular dos FracIds (o Outro) que apoiam a formação e o crescimento do seu Eu-leitor e, conseqüentemente, do seu respectivo desenvolvimento qualitativo em *ser competente*.

Nesse nível de percepção da conformação do FracId de bom leitor, saliente, na narrativa de Camille, a emergência dessa rede de apoio na alusão explícita e marcadamente valorizada pela colaboradora ao incentivo e ao suporte recebidos dos FracIds de seus parentes mais próximos e de seus professores formadores (excerto [71]), por exemplo.

Quanto à participante Sophia, embora eu não tenha atentado, no âmbito do PM e do PA relativos à sua Ecologia de Leitora-Agente, para a ocorrência dessas redes de apoio, neste momento do PA, reflito acerca da possibilidade da sua representação por meio dos diversos autores que dialogam com ela nas distintas fases da sua vida, uma vez que os seus enunciados verboideológicos declarativos atinentes aos excertos [6] e [8] ressaltam a relevância desses acontecimentos para o seu desenvolvimento pessoal.



Do mesmo modo, entendo que, na Ecologia da Leitora-Agente Ana Cecília, a estrutura reticular que participa da conformação identitária do seu *self* complexo é igualmente responsável pela configuração do seu FracId de bom leitor, haja vista a leitura participar de modo peculiar em distintos momentos experienciados da sua vida (excerto [132]), pertinentes às transições ecológicas que ela vivencia em suas interações sociais, como sinalizam os enunciados transcritos nos excertos [120], [122], [126], [128], [129] e [131].

Outro elemento presente no relato de Ana Cecília, transcrito no excerto [172], refere-se ao SAdv. de frequência “a todo tempo” (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21), correspondente ao processo de construção do Eu-leitor, traço atributivo cujo teor axiológico se conecta com os da noção de constância condicionada ao hábito leitor, outros dois aspectos valorativos inerentes ao *ser leitor competente*, dos quais as colaboradoras comungam em suas negociações de sentido durante a realização do GF.

Com relação ao hábito de ler, vale ressaltar, ainda, a sua inter-relação com o atributo da resiliência, aspecto identitário fractalizado e socialmente compartilhado, que se desvela ao longo de todos os PMs desenvolvidos neste estudo, sendo refratado em diversos momentos fenomenológicos das dimensões auto-hetero-ecoformativas das três colaboradoras, tanto no 1º quanto no 2º movimento metodológico, como o meu leitor pode observar.

Em seu conjunto, esses traços valorativos suscitam, por sua vez, a noção de mobilidade do FracId de leitor competente, uma vez que o valor semântico temporal da construção linguística empregada por Ana Cecília remete à ideia processual da sua natureza

configuracional, a qual, a meu ver, encontra respaldo na inter-relação com as condições constitutivas desse FracId no sentido da sua constante e ininterrupta autoconstrução, caracterizada pelos demais três atributos valorativos supracitados: os da resiliência, da constância e do hábito leitor.

Ao dar sequência ao PM do GF, ocorre-me a ideia de perguntar aos interagentes-partícipes se conseguem vislumbrar alguma associação com as metáforas abordadas anteriormente, entre elas, as duas anteriores aqui apresentadas.

Decido por essa atitude em razão de perceber que, nesse momento, faz-se mais um período relativamente prolongado de silêncio com relação ao conteúdo em discussão. O primeiro se manifesta tão logo eu projeto o *slide* correspondente à Palavra-Metáfora de Camille, motivo pelo qual, ao iniciar o seu PA, informo ao meu leitor o fato de eu haver dito ao grupo que a mencionada representação metafórica desafiava a sua imaginação.

Além disso, apoiando-me na concepção complexa do GF como uma Bacia de Atratores, busquei, à época da geração de dados nesse PM, provocar-lhes, igualmente, a reflexão acerca da caracterização identitária do FracId de bom leitor, por meio do cotejamento de aspectos valorativos que inter-relacionassem as Palavras-Metáfora até então discutidas, com o intuito de observar a emergência de possíveis novos traços axiológicos do referido fractal identitário.

Nesse cenário, portanto, depois do período de silêncio, Camille relata:



[173] C: **Acho que com a do construtor** porque **quando eu penso em bambu, eu penso em crescimento** porque ele é uma planta, **ele nasce uma planta tão pequena**, tão indefesa mas, mesmo assim, **ele não desiste e ele continua a crescer, crescer, crescer e se torna aquela planta enorme, o bambu é enorme e muito rígido, muito forte**. Ele suporta tudo [...], eu acho que a gente também tem que pensar que ele, **ele sempre tá dobrado pra ele não se quebrar [...]** porque **vai acontecer leituras que a gente vai se frustrar**. Eu, nossa, eu já li tanto livro que eu falo “Meu Deus, eu sei ler? Porque eu não tô entendendo nada!” ((risos)) E começa a frustração e você fala “Meu Deus, não vou conseguir.”. **Mas isso é normal, faz parte, e a gente tem que ser que nem o bambu, né? Ter essa dobradinha, essa questão de meio que fazer reverência pra gente conseguir, depois, tentar de novo e nunca se quebrar**. A gente tem que ir mais pra esse lado, e **o construtor também é assim: você não levanta um prédio de um dia pro outro, demora meses e olhe lá!** Então, é de **pouquinho em pouquinho que você constrói** tudo o que você tem. (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso)

O enunciado da colaboradora corrobora os atributos valorativos de rigidez, de força, de circunspeção do referido FracId ao associá-los à ideia da unidualidade da sua natureza constitutiva, isto é, das distintas categorias de polaridade que pontuam o gradiente evolutivo da

sua trajetória, entre elas, a sua aparência e a sua essência, desvelando, igualmente, suas debilidades e suas vulnerabilidades.

Dessa forma, à luz da AHFC, concebo que o FracId de bom leitor também se frustra diante das inúmeras dificuldades que, porventura, apresentam-se ao longo do seu processo de conformação e que são, inclusive, capazes de fazê-lo cogitar a possibilidade do abandono da sua leitura. Contudo, esse mesmo FracId pode desvelar-se igualmente resiliente como a planta bambu, resistindo às intempéries relativas ao crescimento emocional, espiritual e bio-socio-psicocognitivo da sua matriz geradora, o *self* transitório de leitor-agente, quer dizer, o Eu-leitor da colaboradora, afinal, “[...] isso é normal, faz parte [...]” ([173], CAMILLE, GF, 9/12/21).

A ideia-chave defendida por Camille, relativa ao *ser competente*, consiste na do seu crescimento, um processo constante que, a meu ver, contempla, de forma refratada, todos os atributos valorativos abordados anteriormente neste capítulo, uma vez que, sob a ótica do princípio da ecologia da ação, nesse processo de configuração da identidade fractalizada, desvela-se um TODO identitário orgânico, que emerge das interações entre as múltiplas PARTES constitutivas, caracterizadas por seus aspectos uniduais, estruturantes e valorativos que o conformam como uma expressão ao mesmo tempo única e plural.

A sua unicidade reside no fato da sua imanência à constituição de todo ser humano, enquanto a sua pluralidade consiste nas distintas variações condicionadas pelas oportunidades e pelas limitações relativas às suas vivências experienciadas e sentipensadas de forma idiossincrática, especialmente, se cognoscente acerca da origem complexa desse fenômeno tão ricamente imbricado, infinitamente irrepetível e, por isso mesmo, tão singular.

De volta à noção de crescimento, a cristalização dos dados relativos ao Ecosistema Idiossincrático 3 de Camille, no 1º movimento metodológico, desvela, uma vez mais, a relevância dessa condição axiológica do FracId de bom leitor, à medida que os enunciados verboideológicos da colaboradora remetem à essa noção como valor por ela atribuído à leitura em sua vida, sendo igualmente responsável por seu processo de humanização, ao possibilitá-la, por meio das histórias lidas, vivenciar a experiência da empatia, por exemplo (excerto [59]).

Circunscrito à significação da Palavra-Metáfora ecologizada na dimensão do valor semântico do signo verbal “bambu”, a noção de crescimento mostra-se lento (excerto [69]) e dependente de estruturas biológicas constitutivas para que ocorra de forma exitosa (excerto [70]), assim como o que ocorre com FracId do bom leitor, cuja formação se constrói de “pouquinho em pouquinho” ([173], CAMILLE, GF, 9/12/21) com o suporte de redes de apoio que se instauram, intercalando-se, segundo o operador cognitivo da causalidade circular (MORIN, 1977, 2000, 2009, 2015), retroativa e recursivamente, entre formas lineares e não

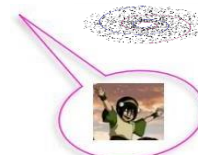
lineares de interconexão, como analisado ao longo das configurações estrutural-relacionais que caracterizam as ecologias das três leitoras-agentes.

Teço, ainda, uma última consideração com relação à não menção, por parte das três colaboradoras, da participação da língua espanhola na caracterização identitária de leitor competente, fato que me chamava a atenção. Na condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), em consonância com os princípios epistemológicos que norteiam este estudo, procurei não interferir no fluxo fenomenológico da negociação de sentidos em torno das Palavras-Metáfora apresentadas, na expectativa de que esse tópico viesse à tona, espontaneamente, nas discussões que se desenvolviam no GF.



Contudo, não poderia finalizar o PM sem suscitar essa questão, haja vista tanto o contexto de pesquisa envolver o âmbito da formação acadêmico-profissional de docentes de línguas quanto o meu interesse investigativo em descobrir os sentipensares das interagentes-partícipes, relativos a uma provável interferência desse aspecto linguístico na fractalização identitária sob estudo.

Dessa forma, concluída a apresentação de todos os *slides*, indago acerca da sua percepção com relação a possíveis influências do conhecimento da língua espanhola na caracterização do FraId de bom leitor. Depois de um período de silêncio, Camille comenta: [174] C: “Eu acho que **influencia sim**. E eu penso até na metáfora do jogador de quebra-cabeça³⁰⁵: é mais uma peça pro seu quebra-cabeça, **o espanhol, ele entra**, mas ele **não bagunça; ele só acrescenta mais coisa** praquela imagem.” (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso).

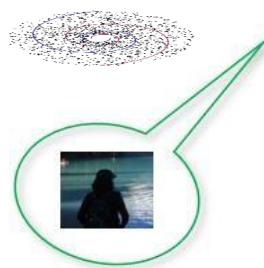


Pergunto se as outras duas interagentes-partícipes estão de acordo com essa ideia, e Ana Cecília assume, então, o turno de fala: [175] AC: **Sim**, eu ia falar também na **noção do construtor**, mais ou menos **no mesmo sentido** da [Camille], tipo, é **colocar mais um tijolinho**, né, **no seu edifício**. **Você tá se construindo com mais um elemento** (ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso).



Sophia, em seguida, complementa:

³⁰⁵ Outra Palavra-Metáfora elaborada por um participante da pesquisa mas que não está contemplada no recorte contextual realizado para este estudo.



[176] S: Pra mim, **ler em língua estrangeira** é, assim, um **desafio** para **aprender a língua**. Você acaba, é, **ampliando conhecimento na língua estrangeira** porque você vai atrás do dicionário, vai atrás do contexto, vai aprender o contexto. É, há um **desafio**. Eu acho que, é... **eu concordo** que tem que ter, é, assim, **se é iniciante, tem que ser uma leitura mais amena**, mas **é um grande desafio pra você aprender a língua estrangeira, pra você ler um livro na língua estrangeira**. (SOPHIA, GF, 9/12/21, grifo nosso)

A partir da perspectiva transdisciplinar da produção do conhecimento e da AHFC no tratamento dos enunciados verboideológicos relativos aos dois primeiros excertos, entendo que Camille e Ana Cecília demonstram compartilhar o mesmo nível de percepção da ação do subsistema complexo do conhecimento de E/LE (LOURENÇO, 2018) na conformação do FracId de leitor competente, ao estabelecerem um paralelismo inter-metafórico com relação a duas representações discutidas no GF: por um lado, a sua interpretação como “[...] **mais uma peça** pro seu quebra-cabeça [...]” ([174], CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso); por outro, a sua concepção como “[...] **mais um tijolinho** [...] no seu edifício.” ([175] ANA CECÍLIA, GF, 9/12/21, grifo nosso), esta relativa à Palavra-Metáfora *bom leitor//construtor*, de Sophia.

Ademais, penso que os conjuntos semânticos (GÚROV, 1984) suscitados pelos SVs *acrescentar* e *construir-se*, empregados pelas respectivas participantes, alinham-se, naquele momento do PM, com o sentido de que o conhecimento de E/LE corresponde a um agente complexo capaz de potencializar a formação identitária do FracId de bom leitor.

Justifico minha inferência interpretativa, salientando que o teor axiológico ali em negociação alude ao enriquecimento da autoconstrução dos seus *selves* transitório de leitoras-agentes, isto é, à qualificação do processo (auto)formativo das suas identidades leitoras, o que fá-lo-ia mover-se em direção a um nível mais elevado em relação à polaridade valorativa alusiva ao *ser competente*.

Ao cristalizar os dados gerados quanto ao papel exercido pela LE na conformação identitária de bom leitor, ao longo do 1º movimento metodológico, observo que ambas as colaboradoras não o sentipensam com um valor atributivo negativo ou dificultador no processo de configuração da identidade do seu Eu-leitor, dado que baliza o seu posicionamento enunciativo favorável na negociação de sentidos no GF. Assim, enquanto o relato de Camille defende a ideia do trânsito desse agente entre a LM e a LE, por exemplo, tecendo, como em uma teia, o seu *schemata* de mundo e de língua (excerto [58]), a narrativa de Ana Cecília aponta a sua relação interdependente mas não, necessariamente, linear e condicionante (excertos [114] e [116]).

No entanto, com relação ao posicionamento enunciativo da participante Sophia, relativo ao excerto [176], percebo uma ressonância sentipensada distinta, ao empregar o signo verboideológico “desafio” (SOPHIA, GF, 9 /12/21) na referência à relação entre língua e leitura em LE. O *continuum* dos PMs e dos PAs apresentados em ambos os movimentos metodológicos sugere-me a ocorrência, nesse momento do GF, de uma refração experiencial quanto às memórias, igualmente sentipensadas, das vivências relativas ao seu processo de interação comunicativa em LE, em contexto de imersão, como sinalizam as narrativas atinentes aos excertos [1] e [2] da sua Ecologia de Leitora-Agente.

Outrossim, desde a perspectiva linguística de análise, o teor axiológico subjacente ao significado etimológico da palavra *desafio*, forma regressiva do verbo latino *desfidare*, remete à ideia de renúncia ou de afastamento de uma certeza. Justifico-me com base na observação do conjunto valorativo suscitado pela junção dos dois termos que, em latim, dão origem à referida palavra: *des*, que designa *afastamento*, e *fides*, vocábulo circunscrito ao campo semântico dos signos lexicais *fé, confiança, crença, credibilidade* (SARAIVA, 2006).

Dessa forma, o relato da colaboradora refrata as dificuldades por ela sentidas quanto à aprendizagem da LE, imprimindo ao seu FraçId de leitor competente o alerta de que tal processo apresenta, igualmente, seus percalços, que podem fazê-lo distanciar-se ou, inclusive, abandonar a leitura em LE, por um período variável, por exemplo.

Minha interpretação respalda-se em duas circunstâncias: a primeira consiste na cristalização dos dados gerados no 1º movimento metodológico, que sinaliza a conotação axiológicamente negativa subjacente ao SV “bloquear”, referente ao enunciado transcrito no excerto [27], “[...] Agora, [...] na língua estrangeira sempre vai ter **aquela palavra que vai te bloquear**, que você vai ter que ir atrás pra saber que significa aquilo, né?” (SOPHIA, ES, 14/09/21, grifo nosso), quando a colaboradora sentipensa o papel da LM e da LE na conformação identitária do bom leitor. Já a segunda conjuntura baseia-se tanto na reiteração do SN “desafio” quanto no emprego do SAdj. “grande” ([176], SOPHIA, GF, 9 /12/21) que o acompanha em sua terceira ocorrência de uso, outorgando-lhe um aspecto valorativo de elevada relevância.

Contudo, levando-se em consideração os teores axiológicos consolidados entre as três interagentes-partícipes no GF, entendo que se o respectivo FraçId apresentar a resiliência necessária e saber-se consciente (e cognoscente) das implicações favoráveis e desfavoráveis, inerentes ao processo da leitura em LE, terá, igualmente, condições de superar tal desafio e de, assim, avançar qualitativamente em sua trajetória evolutiva de auto-hetero-ecoformação como bom leitor.



Outro aspecto salientado no enunciado verboideológico de Sophia, correlacionado com o atributo desafiador da leitura em LE, diz respeito à ideia de um *continuum* gradativo na formação leitora, traduzida pela referência à existência de uma inter-relação entre o nível inicial do Eu-leitor e o teor axiológico da “amenidade” do texto a ele apresentado (excerto [176]).

Em outras palavras, considero estar subjacente a essa inter-relação, o *schemata* de língua-cultura do Eu-leitor e o repertório linguístico e sociocultural dele demandado para a realização de uma leitura significativa, em termos não somente cognitivos mas também empáticos, como sinalizam Wolf (2019), desde a perspectiva neurocientífica do tratamento leitor, e a colaboradora Camille, ao apontar as questões humanitárias igualmente suscitadas pelo ato de ler (excerto [59]).

Nesse sentido, portanto, entendo que o relato de Sophia responde, no âmbito da negociação de sentidos relativos à Palavra-Metáfora *bom leitor//atleta* (corredor), de Ana Cecília, à noção processual têmporo-espaçial de conformação do FracId de bom leitor, suscitada ao início do PM do GF, quando Camille alude ao enunciado de outra interagente-partícipe, salientando a perseverança, como traço necessário desse FracId.

É por essa razão que, no movimento dialógico que caracteriza o referido instrumento de pesquisa (cf. subseção 6.6.2), a voz de Camille se interpõe, nesse momento, às dificuldades ou aos desafios a serem enfrentados na trajetória formativa do Eu-leitor, sobretudo em se tratando do âmbito de LE, conforme sinaliza a narrativa de Sophia, afinal, como declara aquela colaboradora, “[...] não adianta você começar a corrida lendo [...] *Os Miseráveis* [...]” ([157], CAMILLE, GF, 9/12/2021).

Antes de finalizar o PA do 2º movimento metodológico deste estudo, cabe-me desvelar para o meu leitor outra ocorrência da imprevisibilidade que veio ao encontro da questão relativa às possíveis influências de uma LE no processamento leitor. Ao refletir a respeito desse tópico no âmbito da pesquisa, debruçada sobre os dados primários provenientes do GF, deparei-me com a oportunidade de assistir a uma palestra acerca da *Psicolinguística do Bilinguismo*³⁰⁶ e *Funções Executivas*, proferida pela Profa. Dra. Ingrid Finger, do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista que desenvolve estudos teóricos e empíricos nas áreas do Bilinguismo e da



³⁰⁶ Segundo Finger (21/09/2022, 19'07"), trata-se da “Ciência que estuda os fatos psicológicos e neurobiológicos que capacitam as pessoas a adquirir, compreender e produzir linguagem quando elas usam mais de uma língua.”

Educação Bilíngue, da Psicolinguística, da Linguística Aplicada e da Neurociência e Educação.³⁰⁷

Circunscrita ao âmbito da Psicolinguística, ciência que investiga os mecanismos cognitivos e psicolinguísticos do processamento da linguagem que subjazem à compreensão e à produção em bilíngues e em plurilíngues (FINGER, 2022), a pesquisadora afirma que a compreensão contemporânea de bilinguismo envolve o reconhecimento de ser este um construto caracterizado pela dinamicidade e por um *continuum* construído a partir das condições de uso das línguas que conformam o repertório de cada indivíduo. Em outras palavras, o bilinguismo consiste em um “espectro de experiências” (FINGER, 21/09/2022, 13’35”) vivenciadas pelo Eu-humano, tornando-se responsáveis por afetar a estrutura e a função do cérebro e, naturalmente, da cognição.

Ainda segundo a autora,



F: A primeira e a segunda línguas são processadas nas mesmas redes, através das mesmas redes neurais, nos mesmos lugares [do cérebro]. O que existe é uma **diferença entre as redes neurais e a localização das redes neurais** que estão **envolvidas nos processos de compreensão** [como aleitura] **e nos processos de produção**, aí tem diferença! Agora, se a produção é de uma ou de duas ou de três línguas, vai envolver as mesmas redes. Se é compreensão de uma, de duas ou de três, vai envolver as mesmas redes. (FINGER, 21/09/2022, 21’17”, grifo nosso)

Em suma, a principal diferença no processamento da LM (ou L1) e de uma LE consiste, de acordo com a autora, no nível de ativação do cérebro para executar ambas as atividades, isto é, no trabalho que essas línguas lhe demandam: enquanto na LM, o falante/leitor possui um determinado repertório linguístico, a aprendizagem de outras LEs acarretará, naturalmente, o acréscimo de outros distintos repertórios, requerendo do cérebro mais esforço na seleção da informação mais pertinente à atividade de processamento em exercício.

Quanto ao valor representacional desse fenômeno para a cognição humana, Finger (2022) afirma ser enriquecedor e fundamental para o seu bom desenvolvimento pois a boa saúde do cérebro reside, exatamente, na condição de estar sempre trabalhando, quer dizer, em movimento.

³⁰⁷ Informações extraídas do seu currículo *Lattes*, disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=94E0CB7E85C3A04F26B6DC162F7DF8EA.buscatextual_3. Acesso em: 30 set. 2022, às 11h06.

De volta ao PA do GF, reflito acerca da inter-relação entre essa dimensão da realidade psicolinguística do processamento leitor e os enunciados sentipensados pelas três colaboradoras de pesquisa e percebo que o Diálogo com essa área do conhecimento científico permite-me entender as ressonâncias experienciais que eu havia, até então, sinalizado, uma vez que, Sophia, Camille e Ana Cecília, na perspectiva apresentada, são três falantes/leitoras bilíngues, vivenciando três distintos níveis de bilinguismo, justamente em razão dos seus respectivos “espectro[s] de experiências” (FINGER, 21/09/2022, 13’35”) que caracterizam as suas trajetórias formativas no âmbito da lógica ternária (MORAES, 2021) da sua concepção.



Em se tratando de um fenômeno igualmente marcado por diferentes experencialidades identitárias (PFLEGER; BARWIS 2018), entendo que os teores axiológicos suscitados quanto à participação do E/LE na constituição do FracId de bom leitor sejam, de fato, complementares visto que, se por um lado, Camille e Ana Cecília, sentipensam-no como um valor agregador à identidade desse fractal, Sophia se atém a aspectos relativos ao lado oculto desse processo de aprendizagem, haja vista a sua representação desafiadora, no sentido de desestabilizar possíveis crenças nas certezas de um processo linear, isento de sentimentos desagradáveis e desmotivadores diante dos obstáculos presentes nessa trajetória, tais como a angústia e a decepção por ela vivenciadas ao experimentar o uso da LE em contexto de imersão, por exemplo (excerto [2]).

Apesar de Camille haver igualmente experienciado sentimentos de medo e de bloqueio ao ter de se expressar oralmente em E/LE, o fato de haver-se formado uma rede de apoio ao desenvolvimento do seu FracId de aprendiz de línguas (excertos [35], [36] e [37]) desvela-se fundamental para que essa experiência não se refratasse negativamente na conformação do seu FracId de leitora-agente e, conseqüentemente, na do seu FracId de leitor competente.

Justifico-me com base no episódio relativo à escala de distanciamento↔aproximação entre o seu Eu-leitor e o seu autoconceito (MERCER, 2011b) quanto a *ser bom leitor*, dados cristalizados no desenvolvimento do PA do seu Ecosistema Idiossincrático 3, quando seus relatos sinalizam atitudes prospectivas quanto à percepção da sua expressão identitária, como a determinação e a vontade de melhorar seu desempenho leitor (excertos [59] e [64]), isto é, de avançar qualitativamente em sua formação acadêmico-profissional (excertos [62] e [63]), no sentido de tornar-se cada vez mais capacitada na lida com a aprendizagem de E/LE, intenções que, a meu ver, apontando indícios da cognoscência de Camille acerca da abertura e do inacabamento desse processo (excertos [55] e [66]).

Neste momento do PA, relembro ao meu leitor a minha sensação de incômodo com relação à análise que eu vinha empreendendo, relativa à ideia de terminalidade na conformação qualitativa do FracId de bom leitor, inferida inicialmente, a partir do enunciado verboideológico de Camille, referente ao excerto [168] (CAMILLE, GF, 9/12/21, grifo nosso), durante as negociações de sentido acerca da Palavra-Metáfora bom *leitor//construtor*, de Sophia. Naquele instante, expressei, igualmente, a minha esperança de que aquela inferência interpretativa não se confirmasse em razão das discussões ainda a serem realizadas no GF.

Diante do exposto, portanto, penso ser possível corroborar a ideia do inacabamento formativo do FracId de leitor competente, tendo em vista o Diálogo que estabeleço entre os aportes da área da Psicolinguística do Bilinguismo, explicitados por intermédio da voz de Finger (2022), e da cristalização dos dados no *continuum* dinâmico dos PAs empreendidos ao longo de ambos os movimentos metodológicos, atinentes as três participantes da pesquisa.

Finalmente, quanto à participante Ana Cecília, saliento seus sentipensares igualmente afetuosos, quanto à aprendizagem de E/LE (excertos [75], [82] e [83]), e resilientes no tocante ao comportamento do seu FracId de leitor competente (excertos [107] e [108]), dados cristalizados, respectivamente, a partir do PA dos seus Ecossistemas Idiossincráticos 1 e 2 e que, a meu ver, refratam-se nesse segundo movimento metodológico por meio da sua alusão ao processo de autoconstrução desse FracId (excerto [175]).

Na subseção a seguir, apresento ao meu leitor a conclusão do estudo que empreendo acerca da emergência de aspectos valorativos referentes a um perfil identitário fractalizado de leitor competente, em resposta à minha quarta pergunta de pesquisa (cf. subseção 1.1.4).

7.5 Emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente

Nesta subseção, com a finalidade de responder à minha quarta e última pergunta de pesquisa (cf. subseção 1.1.4), prossigo no *continuum* estabelecido entre os SACs que configuram os respectivos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993) para apresentar, por meio da cristalização entre os PAs desenvolvidos em ambos os movimentos metodológicos que fundamentam este estudo, a minha compreensão a respeito da conformação e da caracterização axiológica de aspectos relativos à emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, compartilhado entre as participantes da pesquisa, professoras em formação inicial de Letras Espanhol.

Nesse sentido, em busca das generalidades (BICUDO, 2011) do fenômeno identitário sob estudo, realizo, neste momento do PA dos dados cristalizados, a sua análise nomotética (BICUDO, 2000), caracterizada pela abertura quanto à caracterização desse fenômeno, sem que haja a pretensão de definir modelos ou padrões a serem seguidos, muito menos de esgotar o seu tratamento investigativo, seja do ponto de vista teórico ou metodológico, tal como anuncio na [seção 7.2](#) desta tese.

Recordo ainda ao meu leitor que esse procedimento analítico dispõe da minha compreensão acerca das generalidades suscitadas, sinalizando as convergências identificadas e analisadas, a partir do contexto de pesquisa, ao refletirem e refratarem aspectos axiológicos de uma expressão identitária emergente, relativa ao *ser leitor competente*, traduzindo-se em um processo que, por sua natureza ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa, tende a renovar-se constantemente ao longo do tempo e do espaço, o que sinaliza, igualmente, o seu condicionamento às vicissitudes do momento histórico vivido por Sophia, por Camille, por Ana Cecília e por mim.

Nessa empreitada, baseio-me no princípio complexo hologramático (MORIN, 2000b, 2015) que subjaz às inter-relações entre as PARTES do TODO emergente, referente a esse SAC identitário, representadas tanto por meio dos reflexos e das refrações das Palavras-Metáfora ecologizadas de Sophia, de Camille e de Ana Cecília, fractalizadas a partir das configurações estrutural-relacionais que se doam a conhecer nas ecologias das três leitoras-agentes, quanto dos teores axiológicos correspondentes, caracterizados por meio das negociações de sentido na *Bacia de Atratores* em que consiste, sob o olhar complexo, o GF.

Primeiramente, cabe-me salientar ao meu leitor que o atributo *fractalizado* com o qual qualifico a referida manifestação identitária do Eu-leitor possui, na noção de pluralidade, a sua essência constitutiva, haja vista a própria natureza do processo de fractalização, caracterizada pela unidualidade que religa, de forma dinâmica e indissociável, as respectivas dimensões estruturantes do Eu-humano, a do Eu-indivíduo e a do Eu-sujeito, assim como as suas implicações, como a do seu *self* complexo, cuja manifestação identitária fractaliza-se em inúmeros *selves* transitórios, segundo sejam as interações estabelecidas ao longo do seu desenvolvimento e dos distintos subsistemas ecológicos nos quais atua ([cf. Cap. 3](#)).

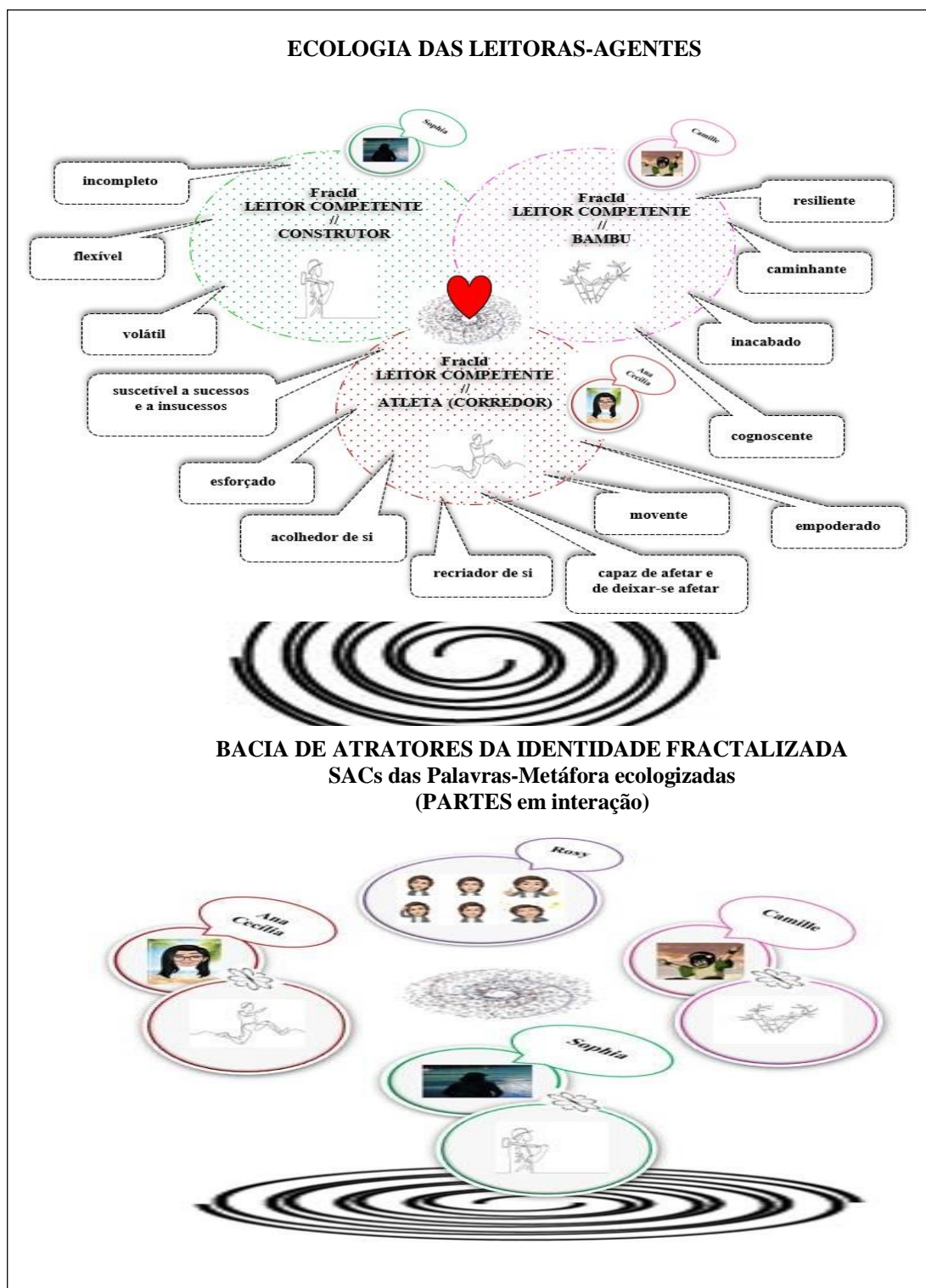
Dessa forma, no âmbito dos estudos identitários, sob a ótica ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC, retomo aspectos da fractalização no processo de (res)significação ([cf. subseção 3.4.2, Fig. 14](#)) da Palavra-competente, e estabeleço o movimento orgânico relativo às condições iniciais que configuram, por meio da língua(gem), as emergências dos respectivos FracIds de bom leitor das três colaboradoras, no momento

histórico do contexto de pesquisa, ao longo das duas etapas que caracterizam o desenvolvimento do PM. À luz da referida fundamentação epistêmico-metodológica, apresento o contínuo processual que caracteriza a organicidade dinâmica relativa à emergência de aspectos valorativos de um perfil fractalizado de leitor competente, entre as três professoras de E/LE, colaboradoras de pesquisa.

Para tanto, represento-o em três momentos: os dois primeiros, ilustrados na FIGURA 50, referem-se, em seu conjunto, às fases alusivas a ambos os movimentos metodológicos descritos e analisados ao longo deste capítulo, sendo a dinamicidade que os caracteriza representada, simbolicamente, pela curva em movimento espiral. O terceiro momento, explicitado mais adiante neste texto, sinaliza a configuração do perfil do FracId, emergente do contexto de pesquisa, de acordo com as especificidades de tempo e de espaço que lhe são pertinentes, correspondentes à cristalização (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005) dos dados gerados, processo que compõe o desenvolvimento dos distintos PAs.

Na referida composição, sob a condição de sistema observante (VON FOERSTER, 1991), contemplo, igualmente, a idiosincrasia do meu FracId de professora-pesquisadora, razão pela qual disponho minha Id.Vis. com o auxílio de distintos avatares designativos das minhas percepções, dos meus diferentes sentipensares e das inferências interpretativas que realizo, fatores que caracterizam o que se doa a conhecer para mim como verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011) em minha trajetória evolutiva, no âmbito da natureza qualitativa deste trabalho e durante todo o percurso da sua elaboração.

Figura 50 - Fractalização sígnica da Palavra-competente



Fonte: a autora

Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do avatar de Camille: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte da imagem do construtor: <https://www.canstockphoto.com.br/construtor-cont%C3%ADnuo-linha-carpinteiro-54598884.html>. Acesso em: 6 dez. 2021.

Fonte da imagem do bambu: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/4483799-uma-linha-desenho-de-bambu-arvores-para-plantacao-logo-identidade-fresco-perene-planta-floracao-perene-conceito-para-planta-icone-moderno-unico-linha-desenho-desenho-ilustracao-vetorial-grafica>. Acesso em: 15 abril 2022.

Fontes dos *gifs* das curvas em espiral: <https://gifer.com/pt/gifs/hypnotic>. Acesso em: 13 ago. 2022;
<https://br.pinterest.com/pin/573153490047088968/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Dessa forma, por meio da perspectiva da fractalização s gnica da Palavra-competente, processo caracterizado pelas inter-rela es dialógicas entre os significados e os sentidos do referido signo verboideológico (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), afloram refra es e reflexões que, ao longo do desenvolvimento dos PAs das Palavras-Metáfora ecologizadas de Sophia, de Camille e de Ana Cecília, desvelam os teores axiológicos atinentes às suas respectivas percep es do FracId de bom leitor, no *continuum* analítico estabelecido pelos seus três Ecossistemas Idiossincráticos, os quais delineiam, com o auxílio dos instrumentos de pesquisa referentes   OP,  s NCs,  s ESs e aos MLts, as suas Ecologias de Leitoras-Agentes, etapa referente ao 1  movimento metodológico. A fluidez e a dinamicidade de todos esses processos encontram-se simbolizadas, na Fig. 50, por meio das curvas em espiral.

Já a etapa subsequente, relativa ao 2  movimento metodológico, desenvolve-se por meio do GF, apoiado pela OP e pelas NCs e   concebida,   luz da Complexidade, como uma *Bacia de Atratores da Identidade Fractalizada*, na qual os atributos valorativos atinentes ao FracId de leitor competente, fractalizados *a priori*, são socialmente compartilhados entre as colaboradoras por intermédio das intera es verbais e não verbais que intermedeiam as negocia es de sentido empreendidas a respeito das suas Palavras-Metáfora ecologizadas.

Certamente, o meu leitor terá observado, na representa o em questão, a presença de ícones da *rosa do infinito* interligando as Id.Viss. das três colaboradoras às suas respectivas representa es metafóricas. Justifico essa configura o sob o prisma do princípio da ecologia da a o (MORIN, 1977), delineando, assim, a caracteriza o ecofenomenológico-complexa da correla o entre as participantes da pesquisa e as suas Palavras-Metáfora, representada nas três ilustra es atinentes aos seus correspondentes PAs, no 1  movimento metodológico.

Outrossim, nessa mesma configura o, contemplo a no o da temporalidade fenomenológica, alusiva ao holomovimento (MORAES; TORRE, 2018) dos múltiplos e distintos acontecimentos e das estruturas reticulares que os acompanham, os quais foram rememorados, sentipensados e narrados pelas colaboradoras, especialmente, no tocante   forma o do seu Eu-leitor, a partir das suas vivências pessoais e acadêmico-profissionais, experienciadas (ABRAHÃO, 2011; POLKINGHORNE, 1988) ao longo da vida.

Desse modo, à luz do princípio do pensar complexo relativo à causalidade circular, entendo que o construto da Palavra-Metáfora reconfigura-se ao longo do desenvolvimento analítico deste trabalho, deslocando-se desde a sua perspectiva de instrumento teórico experiencial, resultante da configuração das ecologias das três leitoras-agentes, no 1º movimento metodológico, à concepção de instrumento analítico processual, por meio do qual viabiliza-se a emergência de aspectos axiológicos identitários, relativos a um perfil fractalizado de leitor competente, socialmente compartilhados no 2º movimento metodológico.

Sendo assim, entendo, à luz da AHFC, o *status* de transcategoria da Palavra-Metáfora no processo analítico empreendido neste estudo, caracterizando-se como um SAC fluido, orgânico e dinâmico, cuja conformação e comportamento são analisados a partir das inter-relações estabelecidas entre os múltiplos FracIds identificados e cristalizados, assim como das ações por eles efetivadas, responsáveis, direta e/ou indiretamente, pela conformação dos respectivos *selves* transitórios de leitor-agente de Sophia, de Camille e de Ana Cecília e das suas manifestações identitárias como bom leitor.

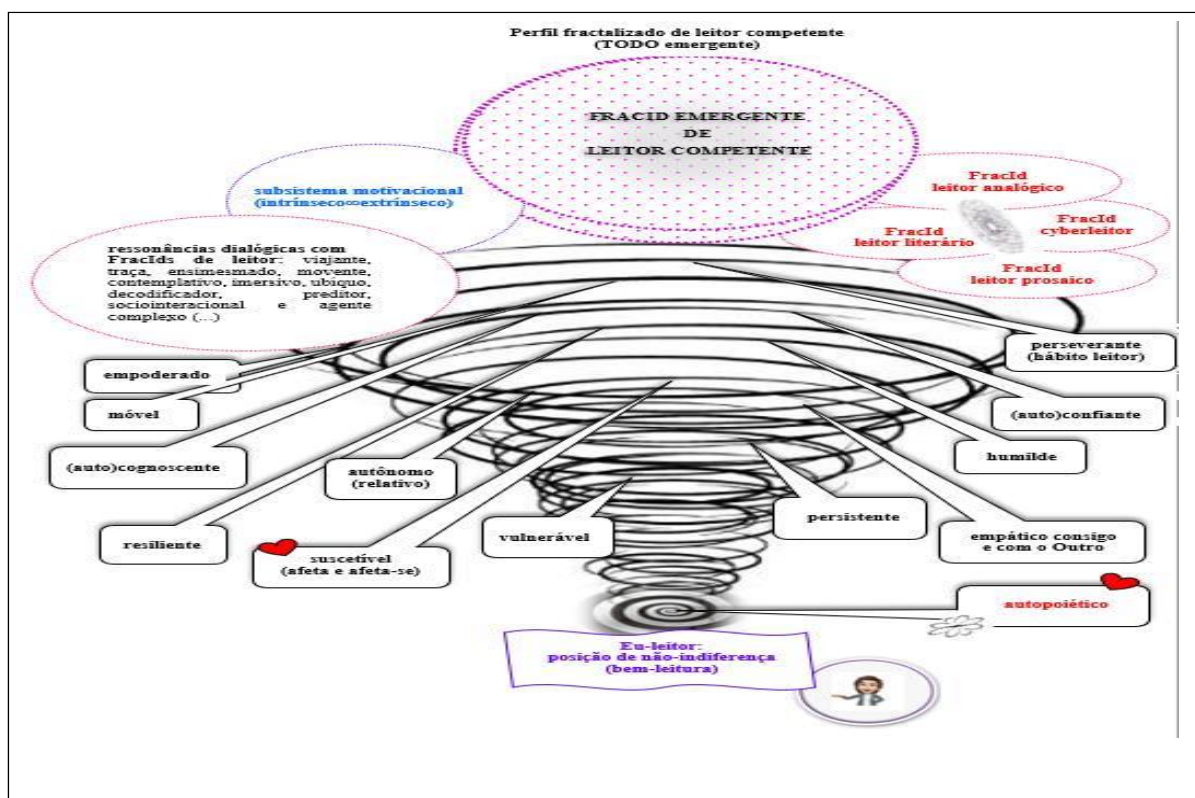
A reconfiguração dos três SACs metafóricos ocorre no *continuum* do PA para o 2º movimento metodológico, quando, no GF, essas Palavras-Metáfora ecologizadas tornam-se instrumentos que me permitem analisar os atributos axiológicos identitários, pertinentes ao *ser leitor competente*, caracterizando, assim, a etapa final do processo de fractalização símica, iniciado no 1º movimento metodológico.

Diante do exposto, reposiciono, uma vez mais, o meu espelho complexo e, com o auxílio das imagens produzidas pelo meu cristal analítico, concebo a conformação de um perfil fractalizado de leitor competente, que emerge, dialogicamente (BAKHTIN, 2011, 2015, 2016; MARKOVÁ *et al.*, 2007; VOLÓCHINOV, 2017), de forma refletida e refratada, em meio a atributos valorativos identitários, socialmente compartilhados, segundo as jornadas auto-hetero-ecoformativas (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) das três participantes da pesquisa.

Por essa razão, compreendo a emergência desse FracId a partir da noção do redemoinho complexo, na contemplação dos valores axiológicos que afloram em razão da dinamicidade do movimento circular, de natureza retroativa e recursiva, característico da conformação e da evolução identitária qualitativa quanto ao ser leitor *competente*. Em outras palavras, concebo-a a partir das inter-relações ecofenomenológico-complexas que o Eu-leitor de Sophia, de Camille e de Ana Cecília estabelecem com o Outro, com o mundo e consigo.

Na FIGURA 51, a seguir, disponho a configuração do referido processo emergencial, representativa do terceiro momento supracitado:

Figura 51 - Emergência de um perfil axiológico fractalizado de leitor competente



Fonte: a autora

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Fonte da imagem do redemoinho: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/redemoinho/>. Acesso em: 12 junho 2022.

Fonte do gif da curva em espiral (à direita): <https://br.pinterest.com/pin/573153490047088968/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Fonte do gif da curva em espiral (base do redemoinho) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

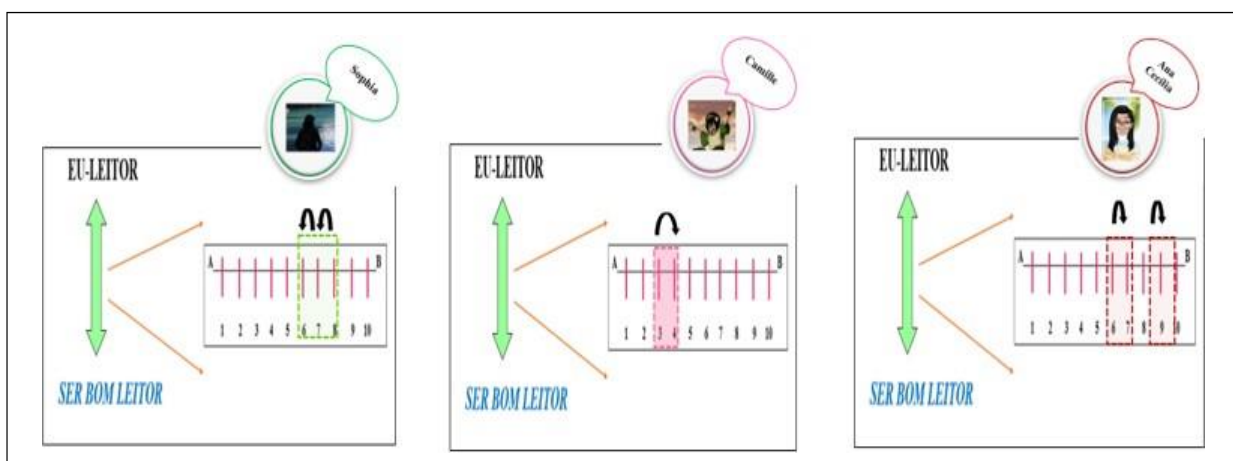
Nessa perspectiva, portanto, saliento como ponto de partida a condição necessária de não-indiferença do Eu-leitor com relação ao bem-leitura, posicionamento comum as três colaboradoras, como evidencio em suas *Ecologias de Leitoras-Agentes*. Na ilustração da FIGURA 51, situo, na base desse redemoinho complexo, a composição do referido ponto inicial, conjuntamente à representação da curva espiralada, com o intuito de salientar seu movimento contínuo e incessante, desde que impulsionado pela intencionalidade do Eu-leitor, traduzida por sua consciência presente, isto é, por “[...] estar atento ao percebido.” (BICUDO, 2000, p. 72), no referido processo.

Entendo que tal prerrogativa consiste em elemento-chave para que seja possível abordar a questão axiológica em torno do Eu-leitor, visto que essa propriedade estruturante se define pelo gradiente de distanciamento↔aproximação entre as distintas bipolaridades (valores e seus contravalores), passíveis de serem associadas ao âmbito da sua formação qualitativa, a exemplo

da cristalização dos dados relativos às escalas, apresentadas às participantes, a respeito dessa mobilidade do seu Eu-leitor em relação ao ser bom leitor, em seus respectivos Ecossistemas Idiossincráticos 3.

Desse modo, a natureza relacional inerente à noção de valor (JESINGHAUS, 1984; LÓPEZ, 2005; PEDRO, 2014) desvela-se, a meu ver, no aspecto da mobilidade, ora progressiva ora retrocedente, dos FracIds de leitor competente, manifestações dos *selves* transitórios de leitoras-agentes das colaboradoras, em resposta aos respectivos momentos de vida (estímulos do meio), no âmbito da lógica ternária do desenvolvimento humano, como demonstram as articulações entre os PAs realizados e as escalas anteriormente analisadas, retomadas, de forma cotejada, a seguir:

Figura 52 - Mobilidade dos FracIds de leitor competente de Sophia, Camille e Ana Cecília



Fonte: a autora

Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do avatar de Camille: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Dessa forma, no contexto da geração dos dados empíricos atinentes ao GF, entre os aspectos valorativos identitários desse perfil emergente fractalizado de leitor competente, encontra-se o de ser móvel, respondendo, a meu ver, de forma tanto ativa quanto reativa, às vicissitudes do momento histórico pessoal e social, vivenciadas pelo *self* transitório de leitor-agente (Eu-leitor), um dos SACs constitutivos do *self* complexo do Eu-humano.

Estabelece-se, igualmente, nesse cenário, a sua interdependência com relação ao subsistema motivacional, o qual afeta diretamente a agência leitora e, conseqüentemente, a caracterização desse FracId. Na representação sugerida na FIGURA 51, simbolizo a natureza complexa entre as suas manifestações intrínseca e extrínseca, por meio do emprego do ícone do infinito (∞) como elemento de interconexão.

Interligado ao aspecto da mobilidade, encontra-se o saber-se estar em estado processual de autoconstrução e de autoformação, o saber-se cognoscente das implicações da sua constituição como bom leitor, assim como o saber-se autocognoscente não somente da sua responsabilidade nesse processo, dos comprometimentos de natureza psicocognitiva, afetiva e social que a respectiva jornada lhe demanda mas também das agruras e dos sentimentos recompensatórios de prazer e de bem-estar que o caminhar rumo a uma melhor qualificação como leitor é capaz de lhe proporcionar (excertos [57] e [58] e [163]).

Conjuntamente à emergência desses aspectos identitários atinentes ao FracId de leitor competente, afloram outros sem os quais a sua agência restringe-se consideravelmente, são eles os traços valorativos da sua resiliência e da sua perseverança. Este último, por sua vez, implica o cultivo do seu hábito de leitor. Os PAs empreendidos no decurso de todo o PM da pesquisa desvelam a percepção fortemente valorizada das três colaboradoras a respeito da necessidade desse atributo axiológico para o crescimento do FracId de bom leitor.

Nesse cenário, contemplo igualmente a LE como um agente complexo cuja força de atração sobre o referido SAC condiciona-se às interações entre os demais subsistemas complexos que conformam o SAC da sua CLeFrac (competência leitora fractalizada), entre eles, os referentes aos do conhecimento de língua-cultura, das estratégias (meta)cognitivas que otimizam o processamento do texto e dos objetivos de leitura, por exemplo (LOURENÇO, 2018).

Assim, a natureza da força de atração exercida pelo agente-LE poderá expressar-se como sendo de ponto fixo, cíclica ou caótica (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008), a depender, entre outros fatores, do nível de desenvolvimento e de maturidade do FracId de aprendiz de línguas (E/LE), da frequência da prática leitora e dos desafios de superação que se impõem ao Eu-leitor, no sentido de elevar a sua qualificação, potencializando, assim, a agência do seu FracId de leitor competente.

Desse modo, ao desenvolver uma trajetória repleta de idas e vindas, de percalços e de desafios das mais diversas ordens, o FracId de bom leitor necessita desenvolver a sua fortaleza interior, resistindo às dificuldades sentidas pelo seu Eu-indivíduo, como sentimentos de desânimo, de tristeza ou de angústia diante de frustrações causadas por incompreensões no processamento da leitura, sobretudo, se realizada em LE, assim como de suas dores físicas, de suas indisposições e de seu cansaço, em razão da ação do seu Eu-sujeito na lida diária com o Outro, com conflitos vivenciados em família ou no ambiente acadêmico-profissional, para citar alguns exemplos.

Contudo, penso que saber-se cognoscente da presença de sombras em sua trajetória evolutiva, isto é, das suas vulnerabilidades e das suas suscetibilidades, implica, igualmente, saber-se cognoscente da luz que é capaz de lançar sobre elas, nesses momentos de quedas e de perdas.

Por meio do autocuidado, do gesto empático consigo, do acolher-se afetuosamente, cabe, ainda, ao FracId de bom leitor reconhecer, entender, aceitar e respeitar seus limites físicos, cognitivos e emocionais para poder seguir adiante, rumo a novas possibilidades, a novas descobertas e a novas conquistas. Entendo ser nessa atitude de humildade diante de si e na confiança da sua capacidade de superar os obstáculos que reside a sua força.

Para tanto, é possível recorrer a estratégias de autoacolhimento, como o de preparar o ambiente em que dar-se-á a sua leitura, tal como relatam Sophia, Camille e Ana Cecília em suas *Ecologias de Leitoras-Agentes*, ao descreverem os ambientes nos quais seus respectivos FracIds de leitor-agente sentem-se mais à vontade para degustar de um bom texto (cf. subseções 7.3.1, Fig. 30; 7.3.2, Fig. 36; 7.3.3, Fig. 44).

Nesse sentido, concebo que o FracId de leitor competente emerge por meio da manifestação identitária de outras duas replicações iterativas do *self* transitório de leitor-agente, os dos FracIds de leitor literário e de leitor prosaico. Tanto nas *Ecologias das Leitoras-Agentes* quanto na *Bacia de Atratores* do GF, a sua interdependência consiste em um traço sempre presente, seja no âmbito da temporalidade fenomenológica das leituras de infância, resgatadas dos HQs da *Turma da Mônica* ou dos contos de fada, seja da leitura dos livros de aventura, dos clássicos franceses, do *Círculo do Livro* ou de postagens em redes sociais.

Entendo que o FracId de bom leitor se constitui em um SAC que pode manifestar-se em todo tipo de leitura que, por alguma razão, seja significativa para o Eu-leitor, transitando livremente entre os nichos sagrado e profano das práticas sociais em que a realiza. Estendo essa compreensão à realização da prática leitora tanto em suporte impresso quanto em suporte digital, uma vez que esses respectivos meios apresentam, igualmente, demandas distintas quanto ao aproveitamento qualitativo da leitura, tal como abordo nos PAs das três colaboradoras. Nesse caso, vislumbro, igualmente, a possibilidade da existência da inter-relação dinâmica entre o FracId de bom leitor e os FracIds de leitor analógico e de cyberleitor, respectivamente.

E é por meio desse fazer leitor que o FracId de leitor competente constrói e diversifica não somente o seu *schemata* afetivo (FULCHER; DAVIDSON, 2007) mas também o de mundo e o de língua-cultura (DURANTI, 2008; MEURER, 2008), ampliando seu conhecimento, refinando seu senso crítico-reflexivo e elaborando novas percepções de si, assim como do que

lhe seja alheio. Concebo, portanto, que esse FracId se define na alteridade, na solidariedade com o Outro ao compor-se como agente nas estruturas reticulares em que ambos, Eu↔Outro, apoiam-se e são apoiados nos processos de conformação e de desenvolvimento da sua identidade leitora, caracterizando, sob o princípio da ecologia das suas ações, o movimento circular que qualifica a sua natureza ecofenomenológico-complexa.

Cabe-me salientar ao meu leitor que compreendo essa inter-relação alteritária, na base conceitual da tríade bakhtiniana, envolvendo o que denomino, nos PAs desenvolvidos, de “vozes em diálogo”, quer dizer, todos os autores e as suas respectivas obras, independentemente de sua natureza literária, que fizeram e fazem parte da formação leitora de Sophia, de Camille e de Ana Cecília e que, de certo modo, conformam dialogicamente os seus *selves* transitórios

de leitoras-agentes como um todo, os quais, por seu turno, fractalizam-se, objetiva e subjetivamente, tanto nas interações estabelecidas nesse Diálogo quanto na expansão das ressonâncias dessas leituras, em seu afã de melhorarem, de alguma forma, o mundo à sua volta.

Nisso reside, ainda, o empoderamento intrapessoal do FracId de leitor competente, fenômeno processual e dinâmico, no sentido da posse de recursos que lhe propiciam a capacidade de interferir, com eficácia, no *status quo* pessoal (intrassubjetivo) e/ou social (intersubjetivo) que o afeta, ao vencer suas limitações e suas inseguranças (HOROCHOVSKI, 2006; PERKINS; ZIMMERMAN, 1995; SPREITZER, 1995).

A esse respeito, ressalto o traço valorativo identitário referente à sua autonomia relativa (KLEIMAN, 2006; MORIN, 1998, 2003), caracterizada pela permanente relação de interdependência com os estímulos externos, advindos de outros SACs interagentes, e do meio, isto é, dos subsistemas ecológicos (VASCONCELLOS, 2006) nos quais o Eu-humano estabelece suas interações sociais, mas sem as quais sua agência tornar-se-ia, naturalmente, inviabilizada.

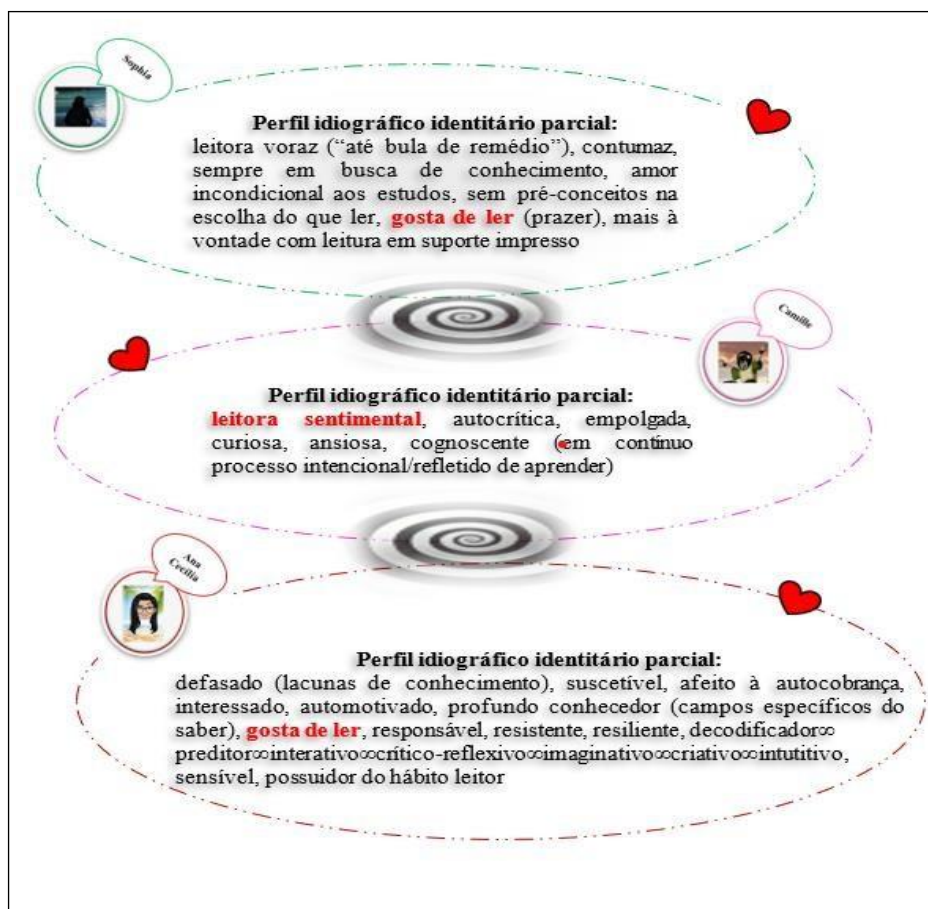
Percebo, ainda, ressonâncias dialógicas na constituição identitária do FracId de bom leitor, espelhadas pelo seu acoplamento a distintas manifestações fractais identitárias do Eu-leitor, concernentes, neste estudo, às designações atribuídas por cinco dimensões distintas do saber: a dos trabalhos científicos no campo das neurociências cognitivas (GIBBS JUNIOR, 2017; MORA, 2020; WOLF, 2019), a dos estudos da leitura sob a perspectiva histórica (CHARTIER, 1998; MANGUEL, 2017), a das pesquisas de base linguístico-cognitivista (SANTAELLA, 2004), a dos conhecimentos psicolinguísticos e socioculturais (CRUZ; ESCUDERO, 2012; KLEIMAN, 2004; LEFFA, 1999; PARKES, 1997; PIETRARÓIA, 1997; ZAINAL, 2003) e a das investigações acadêmicas no âmbito da Complexidade (FRANCO, 2011; LOURENÇO, 2018).

Assim, entendo que as respectivas representações metafóricas de *leitor viajante*, de *leitor traça* e de *leitor ensimesmado em sua torre de marfim*, assim como as de *leitor contemplativo*, de *leitor movente*, de *leitor imersivo*, de *leitor ubíquo*, de *leitor decodificador*, de *leitor preditivo*, de *leitor sociointeracional* e de *leitor-agente complexo* subentendem polaridades valorativas entre *ser leitor competente e não competente*, que podem coexistir no bojo do Eu-leitor complexo desde que contemplado a partir de uma outra distinta dimensão de observação e de compreensão desse fenômeno identitário: a do olhar transdisciplinar.

Justifico-me com base no princípio basilar da complementaridade, um dos preceitos da Transdisciplinaridade, no âmbito da lógica ternária, uma vez que tais polaridades podem desvelar-se na conformação e no comportamento do FracId de leitor-agente em diferentes escalas de sua manifestação, segundo se configurem as condições afetivas e bio-físio-psico-sociocognitivas, demandadas por sua natureza constitutiva unidual, e as circunstâncias têmporo-espaciais em que processa a leitura.

Igualmente nesse sentido, entendo que outra categoria de ressonâncias axiológicas pode ser incluída no processo de refração identitária do perfil fractalizado de bom leitor, cuja emergência delinheio e caracterizo neste momento: a que se constitui a partir do *continuum* instituído entre os perfis idiográficos (BICUDO, 2000) identitários parciais das três leitoras-agentes, em razão do cunho ecofenomenológico deste estudo, e o qual ilustro, a seguir, na FIGURA 53:

Figura 53 - *Continuum* dos perfis idiográficos identitários parciais dos FracIds de leitor competente das participantes da pesquisa



Fonte: a autora

Fonte da imagem de Sophia: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do avatar de Camille: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do avatar de Ana Cecília: arquivo pessoal da colaboradora de pesquisa

Fonte do gif da curva em espiral:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

Fonte da imagem do coração vermelho: <https://pt.vecteezy.com/vetor-gratis/cora%C3%A7%C3%A3o-vermelho>. Acesso em: 12 out. 2022.

Dessa forma, além dos traços identitários refletidos em ambos os movimentos metodológicos, como o de ser um leitor cognoscente, em um processo intencional de aprender a ler melhor, utilizando-se, por exemplo, de estratégias de leitura e da posse do hábito leitor, saliento o aspecto afetivo-afetuoso, emergente nas três *Ecologias das Leitoras-Agentes*.

Embora esta não tenha sido uma característica explicitada nas negociações de sentido ocorridas no GF, sentipenso que o valor da afetuosidade com relação ao bem-leitura, simbolizado na FIGURA 53 por meio das imagens de um pequeno coração vermelho, consiste em um dos elementos-chave na constituição do FracId de bom leitor, em razão das vivências experienciadas por Sophia, por Camille e por Ana Cecília, com relação não somente ao seu

gosto e ao seu prazer de ler, aos sentimentos nelas suscitados pelo seu envolvimento com os textos e na relevância dessa presença positiva para a superação das dificuldades enfrentadas durante a sua formação leitora, mas também às minhas percepções e aos meus sentimentos, graças à possibilidade de haver podido compartilhar momentos sensíveis de suas narrativas, os quais, por diversas vezes ao longo dessa trajetória metodológico-analítica, levaram-me a pensar e a sentir *novamente* as minhas próprias vivências e experiências em torno da leitura e a revisitar memórias que, a todo instante, brotavam de tempos remotos.



Toda essa vivência experienciada fez-me, igualmente, ressignificar muitos aspectos da minha própria identidade como professora-pesquisadora neste fazer acadêmico, sobretudo, quanto ao sentimento de humanidade do *ser leitor*, presente em cada relato testemunhado, conformando um elo que concatena nossas narrativas pessoais e que nos reúne, a mim, a Sophia, a Camille e a Ana Cecília, em torno da leitura como parceira da nossa jornada de autoconstrução e de desenvolvimento de si, tanto em nosso âmbito familiar quanto no acadêmico-profissional.

Assim, no movimento expansivo de compreensão que as abordagens hermenêutico-fenomenológico-complexa e transdisciplinar me proporcionam, retomo as inquietações que havia registrado no PA do GF, nas duas subseções anteriores, para finalizar esta etapa da análise nomotética referente à cristalização dos dados.

Conforme ressaltado no início desta subseção, esse procedimento analítico dispõe das generalidades (BICUDO, 2011) do fenômeno identitário sob investigação, por meio da promoção de interseções entre as distintas experiências vivenciadas das participantes da pesquisa, assim como dos significados e dos sentidos atribuídos, na busca por um “centro de referência de onde emanam relações [e] encadeamentos [...]” (BICUDO, 2000, p. 121) que possibilitem transcendências e cuja ocorrência entendo ser possível contemplar desde a perspectiva transdisciplinar da produção do conhecimento científico, em especial, sob a lógica do Terceiro incluído (MORAES, 2015; NICOLESCU, 2009). Contudo, antes de apresentá-la, resgato algumas inquietações minhas, relativas à possibilidade da coexistência dos FracIds de leitor competente e não competente, desde uma sugestiva condição relacional de interdependência.

Entendo que tal conjuntura traduz-se na existência de um FracId de bom leitor que carrega consigo atributos axiológicos alusivos à glória e à fortaleza, remetendo à expressão de um certo caráter mitológico do *ser heroico*, assim como traços valorativos relativos a fragilidades e a suscetibilidades que podem conduzi-lo a um estado de fracasso pessoal, e, até mesmo, à renúncia de continuidade de sua agência leitora



diante dos distintos desafios que se lhe apresentam ao longo dessa empreitada, suscitando, nesses momentos, a emergência do FracId de leitor não competente.

Dessa forma, sentipenso que o SAC referente ao *self* transitório de leitor-agente parece apresentar um comportamento distinto que, em princípio, descaracteriza o seu FracId de bom leitor, porém, não o desqualifica totalmente, seja a ação leitora realizada na esfera da literatura, em coagência com o FracId de leitor literário, seja no contexto de uso instrumental da leitura, isto é, nas práticas sociais cotidianas, em coagência com o FracId de leitor prosaico, por exemplo.

Apesar de realizar tal interpretação a partir dos PAs referentes à mobilidade do FracId de leitor competente nas três respectivas escalas de distanciamento↔aproximação (cf. Fig. 52) das colaboradoras de pesquisa, as assertivas supramencionadas comportam-se como um atrator caótico que continua a afetar minhas reflexões, bifurcando o desenvolvimento da conclusão do PA que realizo neste momento.

Nesse viés, trago à baila o sentimento de incômodo provocado pelo limite do caos do meu fazer analítico que se doa a conhecer, quando, ao revisitar os PAs das três Palavras-Metáforas ecologizadas, no início do PM do GF, vislumbro uma marcada necessidade de traçar novas trajetórias de descoberta (CELANI, 2004) quanto ao delineamento do perfil identitário fractalizado de leitor competente.



Assim, sob a ótica dos princípios complexos hologramático da conformação fractal e da ecologia da ação (MORIN, 1977, 2015), assim como das perspectivas fenomenológica e transdisciplinar da noção de *entrelugar* (ALVES, 2010), redireciono o meu olhar analítico para o Eu-leitor complexo e o considero, segundo as dimensões da lógica ternária (MORAES, 2021), a partir dessa condição dinâmica, em permanente estado fluido de troca de informação e de energia com as variáveis que delineiam o meio em que estabelece as suas interações, seja este formal ou informal, de domínio público ou particular, conformando-se por intermédio de polos valorativos, como os correspondentes a ser ou a não ser um bom leitor, por exemplo.



Nesse sentido, portanto, em meio a tensões dinâmicas e a relações dialógicas com a Palavra do Outro, o FracId de leitor competente emerge sempre e quando haja, por parte da sua matriz seminal, o *self* transitório de leitor-agente, a intenção verdadeira de desenvolver-se qualitativamente. Refiro-me à qualificação de *verdadeira intencionalidade* uma vez que essa instância depende do nível de consciência do Eu-leitor acerca do processo de configuração da sua identidade como leitor competente, o que implica ser igualmente consciente acerca de si, isto é, das influências exercidas por suas características bio-fisio-psicológicas, afetivas e

(meta)cognitivas, de como afeta e se permite afetar nas suas múltiplas relações de interdependência com o Outro e com o meio.

Sujeita a imprevisibilidades, toda essa conjuntura complexa não se desenvolve de forma tacitamente linear. A ela se apresentam bifurcações, quer dizer, pontos críticos que podem provocar mudanças de comportamento na trajetória evolutiva do SAC do Eu-leitor, cujos resultados, por vezes, desvelam as suas falhas, as suas lacunas, as suas sombras, as quais são capazes de transmutar, ainda que momentaneamente, a sua polaridade positiva, fazendo aflorar o seu FracId de leitor não competente.

É por essa razão que entendo que o *self* transitório de leitor-agente ocupa o entrelugar, emergindo sempre em estado de infinitas relações, como, por exemplo, as que se dão a conhecer com o texto a ser lido (com sua temática, com seu gênero, com seu suporte de leitura), com as condições intra e intersubjetivas em seu entorno, assim como com as condições físicas em que acontece o ato de ler ou com circunstâncias atitudinais como, por exemplo, oscilações de humor, que podem interferir em sua disposição para a leitura e, assim, afetar a atenção necessária para tanto.

Desse modo, circunscrita ao âmbito ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo e, conseqüentemente, da lógica ternária que rege a integralidade da formação humana, contemplo o *self* transitório de leitor-agente como o Terceiro incluído (MORAES, 2015; 2021; NICOLESCU, 2009), um TODO que emerge nesse entrelugar fenomenológico-complexo, a partir da contínua inter-relação dinâmica entre as suas PARTES, representadas pelas múltiplas replicações do seu FracId de leitor-agente, fractalizando-se axiologicamente, retroativa e recursivamente, à medida que expande seus níveis de autocognoscência sobre o imbrincado processo que envolve a conformação da sua identidade no campo da leitura.

Na dimensão da pesquisa apresentada neste trabalho, os aspectos valorativos referentes à emergência de um perfil identitário de leitor competente fractalizam-se, sobretudo, nas Palavras-Metáfora ecologizadas de Sophia, de Camille e de Ana Cecília, as quais refletem e refratam, entre outros elementos, seus sentipensares acerca das experiências vivenciadas, ao longo do tempo e do espaço, as influências exercidas e sofridas por distintos FracIds na sua vida pessoal e acadêmico-profissional, assim como as inter-relações por eles estabelecidas em cada um dos seus Sistemas Idiossincráticos, no holomovimento (MORAES; TORRE, 2018) que caracteriza as condições iniciais que delineiam a emergência do referido perfil axiológico, no contexto de pesquisa (cf. Fig. 51, subseção 7.5).

Nesse contexto analítico-interpretativo, retomo a ideia de “espaço vazio” ([167], CAMILLE, GF, 9/12/21), suscitada pela colaboradora Camille no PM do GF, e a reinterpretado

à luz do recorte epistemológico deste estudo, refratando, dialogicamente, esse enunciado verboideológico em quatro distintos sentidos que o fractalizam de acordo com o nível de percepção com o qual contemplo o comportamento do Eu-leitor complexo.

Conforme explicito anteriormente no respectivo PA do GF, parto, inicialmente, dos sentidos referentes ao “desconhecimento” e à “falta de contato” com a leitura literária, atribuídos pela própria participante ([168], CAMILLE, GF, 9/12/21), e os concebo como relativos ao posicionamento de indiferença do Eu-leitor, com relação ao bem-leitura, em seu polo mais extremo, correspondente à ausência do seu ato de valoração e da sua conseqüente valorização.

Situo a sua justificativa no âmbito, por exemplo, de uma vivência ainda não conscientemente refletida pelo Eu-leitor, quer dizer, ainda não instituída como uma experiência fenomenologicamente vivenciada (JESINGHAUS, 1984; PEDRO, 2014). Nesse caso, é possível contemplar, entre outras circunstâncias, o “espaço vazio” diante da ausência acentuada de motivação, de interesse ou do gosto do Eu-leitor pelo desenvolvimento do seu hábito de leitura, ou, ainda, o “espaço vazio” que antecede processos como os de alfabetização e de letramento (SOARES, 1998), tanto em LM quanto em LE, momentos nos quais tende a prevalecer, por parte do Eu-aprendiz de línguas iniciante, o desconhecimento do código linguístico e dos diversos valores culturais a ele atrelados, assim como da relevância das práticas sociais da leitura, desta vez, por parte do Eu-leitor.

Ao considerar ambos os posicionamentos de indiferença e de não-indiferença (MORENTE, 2006) como extremos de uma bipolaridade atitudinal do Eu-leitor, concebo a possibilidade da movência desse *self* transitório, em um gradiente que pode variar em ambas as direções de aproximação e de afastamento com relação ao bem-leitura. Dessa forma, à medida que troca informações e energia com o meio, em seu processo auto-hetero-ecoformativo, o SAC do Eu-leitor pode mover-se por esse gradiente, distanciando-se, por exemplo, do seu posicionamento de (marcada) indiferença a respeito do bem-leitura.

Nesse cenário, portanto, o “espaço vazio”, gradativamente, relativiza-se, pois o referido *self* transitório pode alcançar, em sua trajetória evolutiva, outros patamares de consciência e de percepção sobre si e sobre sua formação leitora, buscando, intencionalmente, melhorar sua qualificação com relação às metas que almeja conquistar.

Nesse percurso de configuração da sua identidade leitora, ele pode assumir um nível de posicionamento qualificativo equivalente ao de uma gradual *não-indiferença relativa*, caracterizado quando o Eu-leitor começa a desenvolver a sua (auto)cognoscência, ao (re)conhecer com mais profundidade, à luz do pensamento de Paulo Freire (2008), a relevância

das implicações pessoais, socioculturais e políticas do ato de ler, assim como da necessidade da construção e do desenvolvimento de uma sólida trajetória como bom leitor para a sua formação ético-cidadã.

A ideia da relativização se apoia na probabilidade de tal atitude ainda não se mostrar presente de forma mais consistente e assídua nas práticas de leitura do Eu-leitor, refletindo-se tanto nas muitas idas e vindas na realização desse exercício quanto na sua suspensão por períodos variáveis, como o ocorrido com a colaboradora Ana Cecília, em sua juventude (excertos [123], [124] e [125], ANA CECÍLIA, MLt, 28/09/21), por exemplo.

Uma terceira refração consiste no entendimento desse “espaço vazio” como o meio necessário para a que o Eu-leitor cresça e construa a si próprio, especialmente, a sua bagagem geral de conhecimento, como remete Camille em seu relato alusivo ao excerto [168] (CAMILLE, GF, 9/12/21). Nesse sentido, expando metaforicamente essa refração sígnica e fractalizo-a, incluindo não somente o *schemata* de mundo e de língua-cultura do Eu-leitor mas também o seu *schemata* afetivo, isto é, tudo o que ele faz, sente e padece, na esteira da expansão metafórica do termo latino *athla* (RODRIGUES, 2020), ao trilhar, intencionalmente, uma trajetória evolutiva rumo à sua melhor qualificação como leitor competente.

Finalmente, uma quarta refração avança no gradiente desse “espaço vazio” do Eu-leitor, o qual, progressivamente, torna-se-lhe prenhe de inúmeras possibilidades de realização de si como bom leitor, assim como das suas potencialidades, *transconfigurando-se*, desse modo, em um *entrelugar fenomenológico-complexo* para a conformação e para o desenvolvimento desse seu FracId. Nessa condição, entendo que o Eu-leitor tenha alcançado, por meio de práticas crítico-reflexivas, níveis mais elevados de sua formação (auto)cognoscente mas, sobretudo, que suas dimensões mais sensíveis, correspondentes à sua dimensão mais intuitiva e imaginativa, aflorem de maneira a religarem as experiências vivenciadas e sentipensadas na composição da sua integralidade auto-hetero-eco-organizadora.

À luz transdisciplinar da minha compreensão quanto à concepção identitária leitora em questão, todo esse cenário caracteriza-se, igualmente, como o entrelugar em que a multirreferencialidade, caracterizada pelas distintas vozes com as quais o Eu-leitor dialoga, e a sua multidimensionalidade constitutiva, isto é, as múltiplas áreas do conhecimento a partir das quais é possível contemplar aspectos da sua conformação identitária, consistem em dimensões estruturantes da sua natureza hermenêutica fenomenológico-complexa.

Dimensões essas em que o *self* transitório de leitor-agente expressa-se comunicativamente não somente por intermédio dos seus recursos (meta)cognitivos, de suas emoções, de seus sentimentos, de suas dúvidas e de suas inseguranças, mas também por meio

da sua sensibilidade, da sua delicadeza e da sua intuição criativa, desvelando, a meu ver, o eterno jogo metafórico entre luz e sombra que, ecologicamente, conforma, igualmente, a sua identidade fractalizada.

Em meio a distintos níveis de percepção da realidade, conceber o Eu-leitor como o Terceiro incluído significa compreender a emergência do TODO desse SAC no entrelugar fenomenológico-complexo assim concebido, isto é, na zona dinâmica de contato entre os seus distintos fractais, suas PARTES, no holomovimento (MORAES; TORRE, 2018) que a caracteriza. Seus aspectos axiológicos fractalizam-se, assim, a partir dos sentipensares acerca das experiências vivenciadas, independentemente da sua natureza qualitativa, no âmbito da lógica ternária da formação leitora do Eu-humano, ao longo do tempo e do espaço.

Diante do exposto, penso que tal visão transdisciplinar do Eu-leitor permite-me realocar as distintas percepções das três colaboradoras, no referido entrelugar, de forma não contraditória e, por isso, mais acolhedora. Assim, Sophia acredita que a existência do FracId de leitor não competente encontra-se atrelada às condições atitudinais atinentes a “não gostar de ler” e a de não possuir “paciência” para a leitura ([22], SOPHIA, ES, 14/09/21), aspectos identitários que posicionariam o Eu-leitor mais proximamente à posição de indiferença quanto ao bem-leitura, por exemplo.

Camille, como deve recordar o meu leitor, ao final do PM da sua Ecologia de Leitora-Agente, afirma não acreditar na existência desse FracId, justificando sua percepção com base na ausência de uma arquitetura reticular (humana, financeira, material) que auxilie a formação leitora mais bem qualificada do FracId de leitor-agente ([65], CAMILLE, ES, 14/09/2021), situando-se, ela mesma, na condição processual do *estar-sendo*, isto é, na condição fluida de uma leitora “competente em formação” ([66], CAMILLE, ES, 14/09/2021), haja vista “estar sempre em busca” ([67], CAMILLE, ES, 14/09/2021) de uma melhor relação com o texto, sublinhando, nessa trajetória evolutiva, a sua natureza configuracional aberta, progressiva e prospectiva.

Entendo que esse quadro representaria, na escala de distanciamento↔aproximação, um Eu-leitor que conscientemente avança pelo gradiente da não-indiferença relativa, valorizando o bem-leitura, à medida que, por meio da dimensionalidade das áreas do saber a respeito do processamento da leitura, torna-se capaz de qualificar, gradativamente, a qualidade da sua habilidade como bom leitor.

Ana Cecília, por sua vez, sentipensa o FracId de leitor não competente como aquele que “não exercita a sua habilidade leitora” ([146] ANA CECÍLIA, ES, 05/10/2021) e que, por isso, nem sempre entende o que lê, condição esta que a colaboradora admite igualmente vivenciar

quando, em determinados momentos, não se encontra intrinsecamente motivada, contentando-se com um desempenho aquém daquele que sabe poder realizar mas que, nessas circunstâncias experienciadas pelo seu *self* transitório de leitor-agente, satisfaz o mínimo exigido para os objetivos os quais se propõe atingir ([147], ANA CECÍLIA, ES, 05/10/2021).

Nos contextos emergentes da pesquisa supradescritos, concebo a possibilidade do acoplamento estrutural-funcional dos SACs relativos aos FracIds de leitor competente e de leitor não competente, na condição de bipolaridades axiológicas constitutivas do Eu-leitor, identificadas e analisadas neste estudo, caracterizando-se como dois contrapontos valorativos indissociáveis, compondo uma interface valorativa identitária possivelmente subjacente a todo tipo de replicação iterativa do seu FracId de leitor-agente.

Saliento que as configurações identitárias assim interpretadas não se adequam a uma compreensão linear, exclusiva e dicotomicamente estabelecida, entre as identidades de leitor competente e não competente pois a lógica binária a ela subjacente, pautada nos princípios da não contradição (MORAES, 2021) e, conseqüentemente, da exclusão, não permite a possibilidade de sua coexistência.

Nesse sentido, a noção do “espaço vazio” ([167], CAMILLE, GF, 9/12/21) perde a sua metafóricidade e designa, de fato, uma zona de resistência (NICOLELUS, 2009) entre dois polos valorativos da configuração identitária do Eu-leitor, traduzida pela ideia de um lugar vazio, pertencente ao terceiro excluído (NICOLESCU, 2009), devido à disjunção entre ambos os respectivos FracIds.

Não obstante, a sua representação metafórica pode ser coerentemente recuperada a partir do entrelaçamento dos três pilares que embasam a visão transdisciplinar (NICOLESCU, 2009), atinente à produção do conhecimento acerca de fenômenos como o que investigo. Dessa forma, por meio do princípio da existência simultânea de distintas percepções da realidade do referido fenômeno identitário, desvela-se a sua natureza fenomenológico-complexa plural.

Já a lógica do Terceiro incluído, que opera a passagem por entre esses níveis perceptuais, permite, em função da sua abertura e, conseqüentemente, do seu inacabamento constitutivo, superar as fronteiras disciplinares dos saberes acadêmicos ao articulá-los, de forma ecologicamente orgânica, com os saberes experienciais, espontâneos, traduzidos pela noção da epistemologia implícita (VASCONCELLOS, 2006) de cada Eu-humano, de cada Eu-leitor (MORAES, 2015).

Assim concebido, o Eu-leitor, por intermédio do seu FracId de leitor-agente, reflete a essência unidual da sua natureza nos fractais que dele se replicam iterativamente, seu traço característico de autossimilaridade. Às especificidades de cada FracId correspondem às trocas

de informação e de energia que esses SACs exercem entre si e com o meio, segundo sejam as inúmeras variáveis concernentes às dimensões existenciais relativas tanto ao seu Eu-indivíduo quanto ao seu Eu-sujeito, assim como ao momento histórico vivido e sentipensado.

Diante desse processo de fractalização identitária, entendo que a bipolaridade axiológica correspondente ao *ser competente e ao ser não competente* configura-se como polos extremos no âmbito do gradiente de posicionamento de indiferença e de não-indiferença quanto ao bem-leitura. Em razão do valor relativo à sua mobilidade, o *self* transitório de leitor-agente pode contemplar, concomitantemente, a ambos esses FracIds, desvelando-se na condição de *estar-sendo* competente em determinada conjuntura configuracional de leitura, quando se manifesta o seu FracId de bom leitor, e de estar-sendo *leitor não competente*, diante de alguma circunstância em que haja variáveis que afetam, de alguma forma e/ou em algum grau, a sua trajetória evolutiva no sentido de avançar em sua qualificação valorativa como leitor.

Por conseguinte, ao redirecionar o meu olhar analítico *novamente* para o FracId de bom leitor, contemplo-o como holograma identitário do *self* transitório de leitor-agente (Eu-leitor), replicado iterativamente a partir da manifestação do seu fractal identitário mais amplo, o de leitor-agente, espelhando a sua unidualidade seminal ao refletir e ao refratar aspectos constitutivos desse fenômeno hermenêutico fenomenológico-complexo.

Com base nos PAs empreendidos em ambos os movimentos metodológicos da pesquisa que compõe este estudo, entendo que a sua emergência se dá a conhecer quando o Eu-leitor de Sophia, de Camille e de Ana Cecília se objetificam, assumindo uma atitude autocrítico-reflexiva sobre si e sobre as interações por eles experienciadas em sua trajetória evolutiva.

Outrossim, percebo que tal conjuntura se desvela como elemento-chave no âmbito da formação docente, uma vez que todas as três colaboradoras declaram não haverem refletido acerca dessa questão até o momento da geração dos dados empíricos, o que me leva, *novamente*, a ressaltar a relevância desse tema no que concerne ao desenvolvimento da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2015) dos professores de línguas (E/LE), tanto na sua ecodimensão formativa inicial quanto continuada.

Finalmente, concluo este capítulo apropriando-me da noção de *autopoiese* (MATURANA; VARELA, 1995, 1997) para propor a ideia da *lecto-poiese* como o processo de configuração identitária do *self* transitório de leitor-agente e, naturalmente, do seu FracId de bom leitor, sob a ótica da lógica ternária da sua formação e do seu desenvolvimento.

Em seu sentido etimológico, o termo grego *poíesis* remete à ação de criar³⁰⁸, noção que se vincula à ideia processual da configuração axiológica da identidade fractalizada que emerge no contexto de pesquisa, sob o prisma da concepção da sua auto-hetero-eco-conformação. Nesse processo de criar-se identitariamente, o Eu-leitor poiético se reflete e se refrata por meio da replicação de distintos outros fractais, entre eles, o FracId de leitor competente.

Finalmente, reporto-me ao meu leitor, recordando-lhe que, em meio a dúvidas e a certezas, à razão e à emoção, à objetividade e à intuição criativa, cada Eu-humano se constitui na emergência de um universo infindo de possibilidades e de potencialidades, sempre a partir do seu entrelugar ecofenomenológico-complexo. Em sua saga evolutiva, seu *self* transitório de leitor-agente, mantém-se sempre em movimento, sabendo-se imanentemente unidual, competente e não competente, consciente das suas implicações nas vivências leitoras que experencia, expressando-se, peculiarmente, de distintas maneiras, por meio dos seus fractais identitários, de cuja interação emerge a sua identidade complexa fractalizada, contemplada a partir da Beleza e da integralidade da sua humanidade.

³⁰⁸ A palavra origina-se do grego antigo *poiein*, com o significado de criar, acrescido do sufixo *-sis*, referente à ação. Informações consultadas em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Poiesis>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CAPÍTULO 8

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prezado leitor, inicio este capítulo, revisitando o percurso epistêmico-metodológico que desenvolvi, ao longo dos quatro anos do Doutorado, desde as motivações iniciais que me instigaram a querer conhecer um pouco mais acerca da identidade de leitor competente de professores de E/LE em formação inicial, até o seu desenlace diante da observação da emergência desse fractal, contemplando não somente os percalços do referido trajeto, construído de maneira coletiva e colaborativa com as três participantes de pesquisa, como também proposições que venham a inspirar outras questões e novos desafios de pesquisa, a partir das descobertas realizadas (CELANI, 2004).

Por esse motivo, repasso a trajetória evolutiva da pesquisa apresentada nesta tese, com o apoio da metáfora que atua como fio condutor da sua elaboração, a do espelho. Assim, ao enunciar, neste momento, o seu título, *Espelho, espelho meu, que tipo de leitor sou eu?*, reposiciono-me, tal como a personagem do pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973) (cf.



subseção 2.5.3), diante do espelho complexo, a partir do qual percebo, analiso e interpreto as reflexões e as refrações das imagens produzidas pelo meu cristal analítico, a fim de desvelar ao meu leitor, na condição de sistema-observante (VON FOERSTER, 1991), os aspectos axiológicos identitários fractalizados de leitor competente que emergem no contexto de pesquisa, a partir das vivências experienciadas e rememoradas, de forma sentipensada (MORAES; TORRE, 2018; TORRE, 2001), e gentilmente relatadas por Sophia, por Camille e por Ana Cecília, no holomovimento (MORAES; TORRE, 2018) que caracteriza as suas auto-hetero-ecoformações (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) leitoras.

No contexto da temporalidade fenomenológica que perpassa este trabalho, projeto-me, igualmente, sobre o porvir acadêmico-científico e vislumbro possibilidades de estudos teórico-empíricos, no âmbito ecotransdisciplinar-fenomenológico complexo de produção do conhecimento, que sejam significativos para a agenda da LA, sem, contudo, perder de vista possíveis limitações que se imponham a pesquisas dessa natureza.



Portanto, com o intuito de melhor orientar o meu leitor, estruturei este capítulo em cinco seções: na primeira (8.1), retomo, brevemente, a contextualização, a justificativa e a relevância

da investigação, assim como a sua estrutura organizacional; na seção (8.2), reapresento o objetivo geral e as perguntas de pesquisa que norteiam o seu desenvolvimento e a compreensão dos seus resultados, a partir da cristalização dos dados gerados com o apoio dos cinco instrumentos de pesquisa: observação participante (OP), entrevistas semiestruturadas (ES), memoriais de leitura (MLts), notas de campo descritivas (NCds) e reflexivas (NCrs) e grupo focal (GF). Na seção seguinte (8.3), saliento as contribuições do presente estudo para a área dos estudos identitários e, a seguir (8.4), relato algumas limitações enfrentadas na sua consecução. Finalmente, na seção (8.5), sugiro alguns desdobramentos para futuros trabalhos teórico-empíricos no campo da LA.

8.1 Olhando pelo espelho retrovisor

Nesta tese, sob à ótica de pressupostos relativos às áreas da Transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU; 1994; GALATI, 2017; MORIN, 1977; NICOLESCU, 1999, 2009), da Complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005, 2014, 2016), da Ecologia do desenvolvimento humano e de fenômenos relacionados com a língua(gem) (BRONFENBRENNER, 1979; VAN LIER, 2000, 2010; VASCONCELLOS, 2006), da Fenomenologia (BICUDO, 1999, 2000, 2011) e da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (FREIRE, 2006, 2007, 2010, 2012, 2017), investiguei a emergência de aspectos axiológicos de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, a partir de metáforas linguísticas ecologizadas de três leitoras-agentes, professoras em formação inicial na Licenciatura de Letras Espanhol de uma universidade pública de ensino superior, situada na região Centro-oeste do Brasil.

A motivação em estudar esse fenômeno teve sua origem em minhas inquietações como professora-pesquisadora, em formação continuada *strictu sensu* (Mestrado/2016-2018): nesse período, ao analisar a emergência da competência leitora como fractal da competência comunicativa (LOURENÇO, 2018), pude constatar o sentimento de estranheza, manifestado pelos participantes de pesquisa, com relação à compreensão daquela competência, o que me instigou a conhecer e a refletir a respeito do processo de caracterização identitária alusiva à qualificação profissional de docentes de línguas, em especial, de E/LE, como leitores competentes.

Nesse sentido, interessei-me em investigar traços atinentes ao seu processo auto-hetero-coformativo (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006) em leitura, atentando para aspectos fenomenológicos da sua natureza conscientemente crítico-reflexivo, isto é, como

ato agentivo de atores sociais que manifestam a sua autonomia relativa (KLEIMAN, 2006; MORIN, 1998, 2003) no âmbito da sua formação leitora e, sobretudo, que se desvelam cognoscentes dos processos implicados na configuração identitária relativa ao *ser bom leitor*.

Aliada a essa conjuntura do meu contexto acadêmico-profissional, salientei a questão política envolvendo a situação da Língua Espanhola no âmbito educacional brasileiro desde 2017, quando se deu a revogação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), desobrigando as instituições escolares a ofertarem o ensino do idioma no currículo da Educação Básica. Tal fato vem agravando a condição de empregabilidade de muitos docentes, consistindo, conseqüentemente, em fonte de angústia e de desesperança para esses profissionais, com quem compartilho esses mesmos sentimentos.

Diante desse cenário, senti-me impelida a prosseguir meus estudos no âmbito acadêmico do Doutorado, defendendo a pauta plurilíngue no ensino público de qualidade. Por essa razão, assumo uma atitude política de resistência à restrição da oferta de idiomas estrangeiros aos estudantes brasileiros, assim como de respeito e de valorização dos docentes de E/LE que ainda acreditam nas possibilidades de transformação social que podem oportunizar aos educandos e que, por isso, investem em uma melhor qualificação da sua competência profissional, ao longo da sua formação inicial e continuada.

Optei pelo desenvolvimento de um trabalho investigativo que envolvesse a conformação identitária de docentes de línguas como leitores, especialmente, como bons leitores, no ensejo de poder contribuir para que, conjuntamente, nós, professores, tornemo-nos, cada vez mais, cognoscentes das implicações inerentes à nossa relação conosco mesmo, com o Outro e com o mundo, por meio de uma habilidade cognitiva que se mostra cada vez mais imprescindível para uma verdadeira inserção ético-cidadã do ser humano no mundo globalizado.

Dessa forma, entendo que, além das motivações explicitadas, um aspecto atinente à relevância da presente tese consiste no Diálogo (cf. [subseção 6.6.2](#)) que estabeleço com a pesquisa relatada na minha dissertação Mestrado (LOURENÇO, 2018), cuja problematização recai sobre a conformação e o comportamento do fractal da competência leitora, igualmente, na esfera da formação inicial docente em E/LE.

Nesse sentido, portanto, sigo trilhando o *continuum* que caracteriza a produção do conhecimento científico no campo de estudos dos fenômenos relacionados com a linguagem, no âmbito da LA, em especial, no que diz respeito à Educação Linguística no país, desta feita, à luz do pensamento ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo.

Com o objetivo de melhor guiar a leitura desta tese, estruturei-a em oito capítulos, ao longo dos quais apresento a sua contextualização motivacional e a sua relevância, os aportes

teórico-metodológicos que a embasam, contemplando os percursos de geração e de análise dos dados empíricos, incluído os processos referentes à sua cristalização (ELLINGSON, 2008; RICHARDSON; ST. PIERRE, 2005) e à sua interpretação, assim como a minha compreensão com relação aos resultados alcançados, atinentes ao fenômeno identitário sob investigação (cf. Cap. 7).

Por fim, apresento ao meu leitor este capítulo, em que trato das minhas considerações finais a respeito da trajetória percorrida ao longo de todo o processo investigativo. No entanto, cabe-me salientar que atribuo o seu aspecto qualitativo de terminalidade somente em razão das limitações físicas do presente trabalho (já bastante extenso!), haja vista a sua natureza dialógica conferir-lhe *um quê* de eternidade da qual toda obra se nutre, sempre e quando um leitor se dispõe a lê-la e a, com ela, interagir.

Refiro-me, especificamente, à sexta etapa dos *Níveis de Representação no Processo de Pesquisa* (RIESSMAN, 1993) (cf. seção 6.9), base da estrutura analítica em que me apoio neste estudo, a qual remete ao movimento dialógico pressuposto pelas sempre novas leituras, caracterizando os gestos fluidos e contínuos de ressignificação que enriquecem a produção do conhecimento acadêmico-científico em geral.

Neste momento, contudo, encontro-me no nível 5 do referido esquema, experienciando a construção da metanarrativa (MORAES, 2021) deste trabalho, a partir de mais uma das inúmeras leituras e releituras que dele realizo desde o momento da sua concepção.

Assim, a partir dessa instância de observação sobre o TODO do processo investigativo, retomo, a seguir, os principais elementos que norteiam o seu desenvolvimento, assim como uma síntese dos resultados alcançados.

8.2 No labirinto dos espelhos complexos

Nesta seção, sintetizo, em meio à confluência de imagens refletidas e refratadas pelos espelhos complexos dispostos ao longo da totalidade do percurso metodológico, as minhas inferências interpretativas e a minha compreensão acerca dos resultados de pesquisa que, ao longo dessa trajetória, foram, gradativamente, conformando-se a partir dos processos interacionais que delineiam os traços valorativos associados com a emergência do fractal identitário de leitor competente no contexto de pesquisa.

Para tanto, o *corpus* analisado consistiu nas narrativas verbais (orais e escritas) de três leitoras-agentes, Sophia, Camille e Ana Cecília, voluntárias de pesquisa que aceitaram o convite

para participarem, em coautoria comigo (cf. subseção 6.4.1), do processo de investigação do fenômeno identitário em questão.

Dessa forma, a fim de facilitar a compreensão do meu leitor, retomo, a seguir, o objetivo geral deste estudo, assim como as perguntas que nortearam a geração e a análise dos dados empíricos. Ao longo da sua apresentação, disponho, igualmente, de uma síntese dos resultados alcançados no labirinto das imagens refletidas e refratadas pelo processo de cristalização.

8.2.1 *Entre reflexões e refrações especulares*

Nesta subseção apresento uma síntese dos resultados obtidos, isto é, uma compilação, em nada exaustiva, das diversas e distintas reflexões e refrações produzidas pelo meu cristal analítico, no movimento correspondente à etapa C, conforme assinala o recorte da ilustração alusiva ao referido processo, disposta à esquerda (cf. seção 6.8, Fig. 24).



Com a finalidade de alcançar o objetivo geral de investigar, sob a ótica ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e da AHFC, a conformação e a caracterização axiológica de um perfil identitário fractalizado emergente de leitor competente, a partir de metáforas linguísticas ecologizadas, elaboradas por docentes de E/LE em formação inicial, pautei-me em quatro perguntas de pesquisa que direcionaram a composição do percurso metodológico em dois macro movimentos, denominados, respectivamente, *Ecologias das Leitoras-Agentes* e *Bacia de Atratores da Identidade Fractalizada*. Neles, descrevo os dados empíricos com o apoio de cinco instrumentos de pesquisa, Ess, MLts, GF, OP e NCs, e os analiso por meio do processo da cristalização.

No primeiro dos dois movimentos que compõem o percurso metodológico, analisei, para cada uma das colaboradoras, a sua *Ecologia de Leitora-Agente*, isto é, um *continuum* constituído de três SACs idiossincráticos que contemplam as inter-relações orgânicas, de teor axiológico, relativas às condições iniciais que caracterizam a emergência de fractais identitários relacionados com o fenômeno sob estudo, como os seus FracIds de docente de línguas em formação e de leitor-agente, por exemplo.

A análise empreendida nesse momento desvelou, igualmente, a ecologia das metáforas linguísticas, relativas ao *ser leitor competente*, suscitadas pelas três participantes de pesquisa. A respeito da Palavra-Metáfora (cf. seção 5.1), relembro a sua caracterização como transcategoria (cf. seção 5.4), porquanto, em sua condição ecofenomenológico-complexa, essa expressão da linguagem é concebida como um sistema adaptativo complexo, transmutando-se de efeito emergente, a partir da análise das estruturas reticulares, referentes às ações dos fractais

identitários implicados na formação do bom leitor, a recurso analítico dos seus aspectos valorativos fractalizados, no segundo movimento do percurso metodológico.

Nesse referido movimento, por meio da realização de uma roda de conversa, as metáforas linguísticas ecologizadas foram socialmente compartilhadas, com a finalidade de analisar o processo de negociação de sentidos, entre as três participantes, quanto à significação valorativa atribuída *ao ser bom leitor*, com base nas inter-relações dialógicas inferidas a partir dos seus enunciados verboideológicos, elaborados durante a interação comunicativa estabelecida. Com o auxílio dos dados cristalizados entre ambos os movimentos metodológicos, foi possível observar a emergência dos respectivos aspectos axiológicos fractalizados de um perfil de leitor competente no contexto de pesquisa.

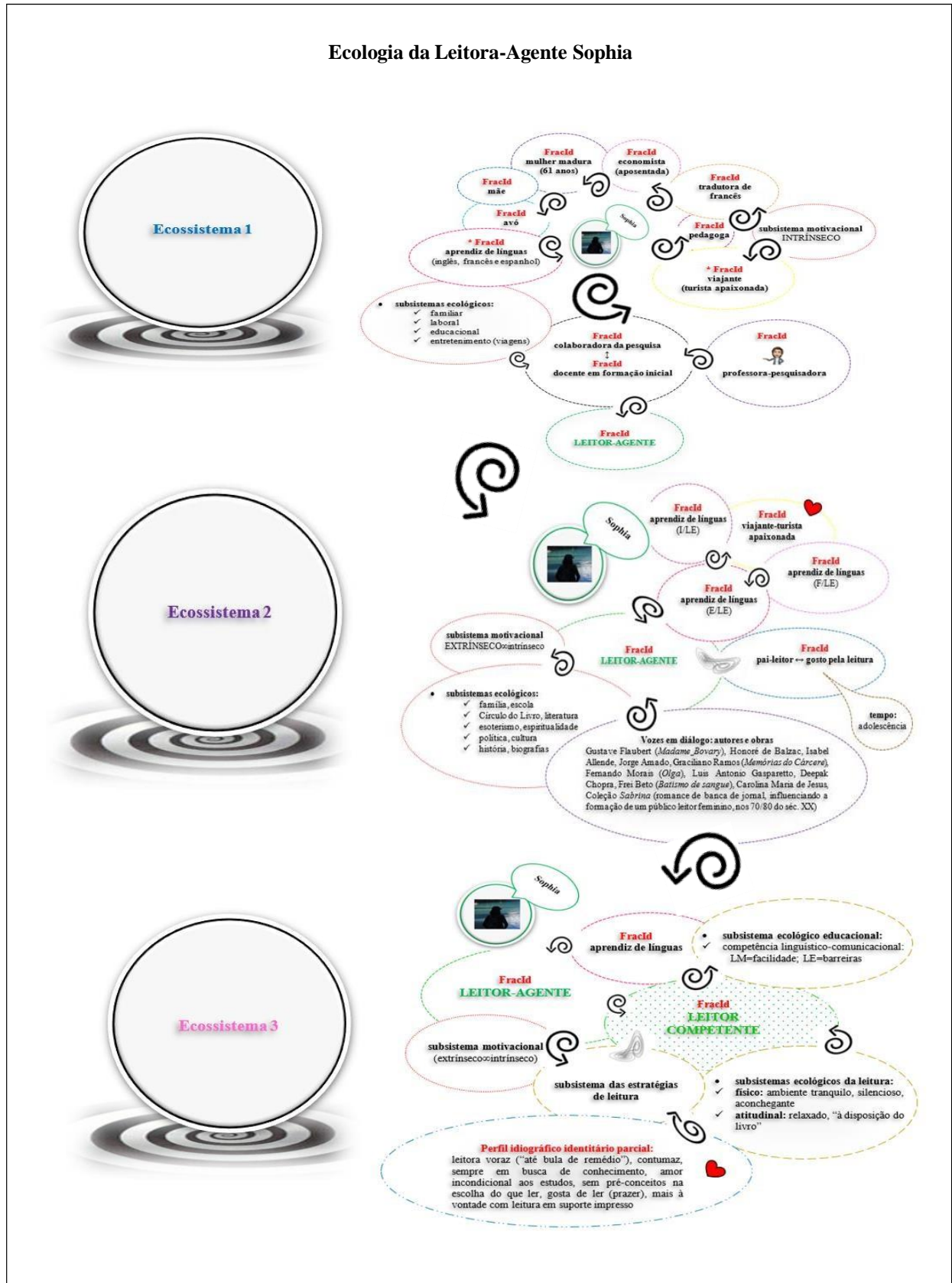
Diante do exposto, retomo as quatro perguntas de pesquisa, intercaladas com minhas inferências interpretativas, registrando-as com o auxílio de recursos multimodais, tal como possibilita expressar-me a metáfora de análise, representada pela cristalização dos dados empíricos.

Na sequência, portanto, contemplo as duas primeiras perguntas, norteadoras do desenvolvimento da etapa inicial do 1º movimento do percurso metodológico:

- 1) Como se conformam, em termos estruturais e relacionais, as Ecologias das Leitoras-Agentes, colaboradoras da pesquisa, a partir dos reflexos e das refrações de atributos axiológicos pertinentes à emergência de fractais identitários de leitor competente, no âmbito das suas experiências familiar e acadêmico-profissionais, circunscritas à sua auto-hetero-ecoformação leitora e às interações dela decorrentes?

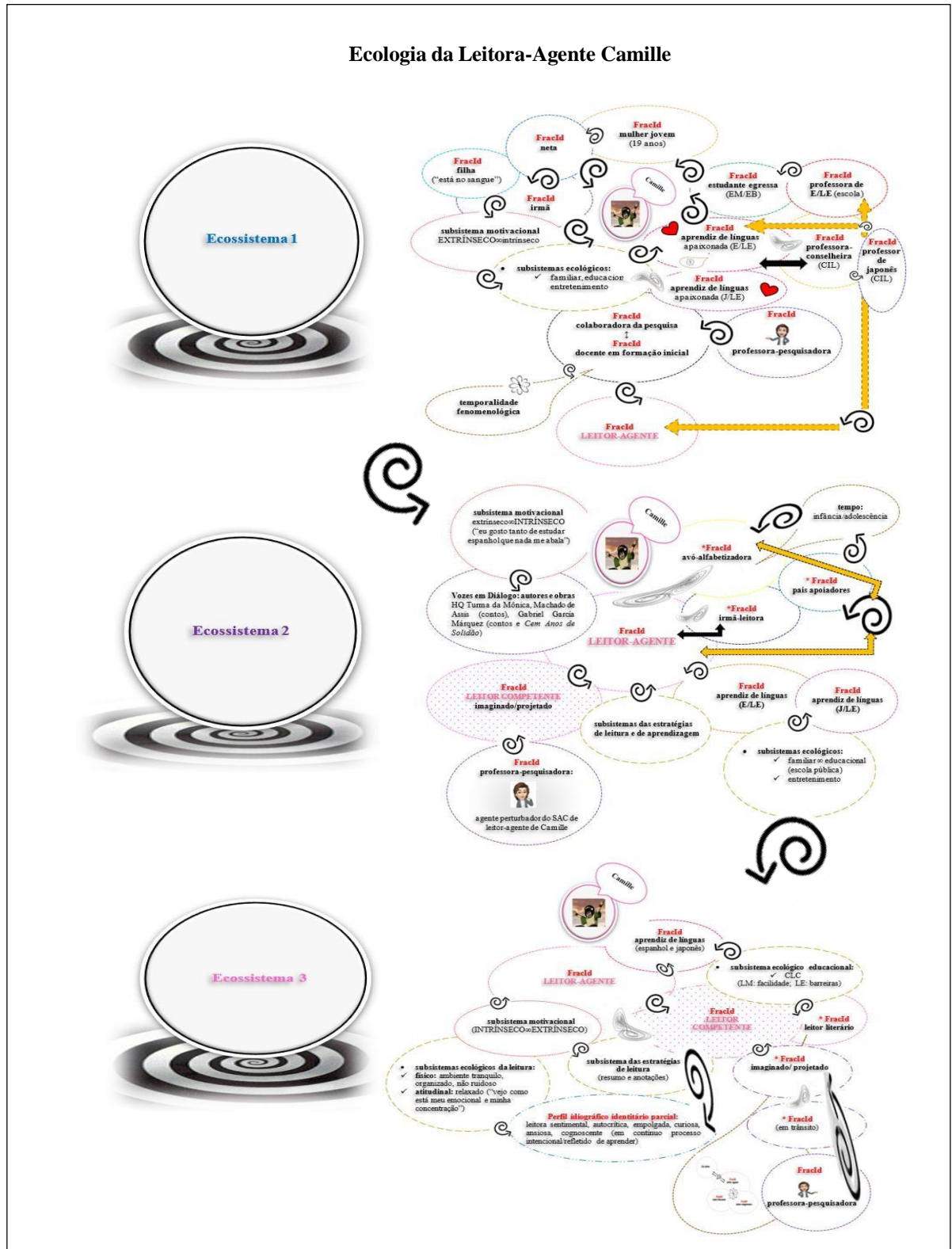
O desenvolvimento do percurso analítico conduziu-me aos seguintes resultados:

Figura 54 - Ecologia da Leitora-Agente Sophia



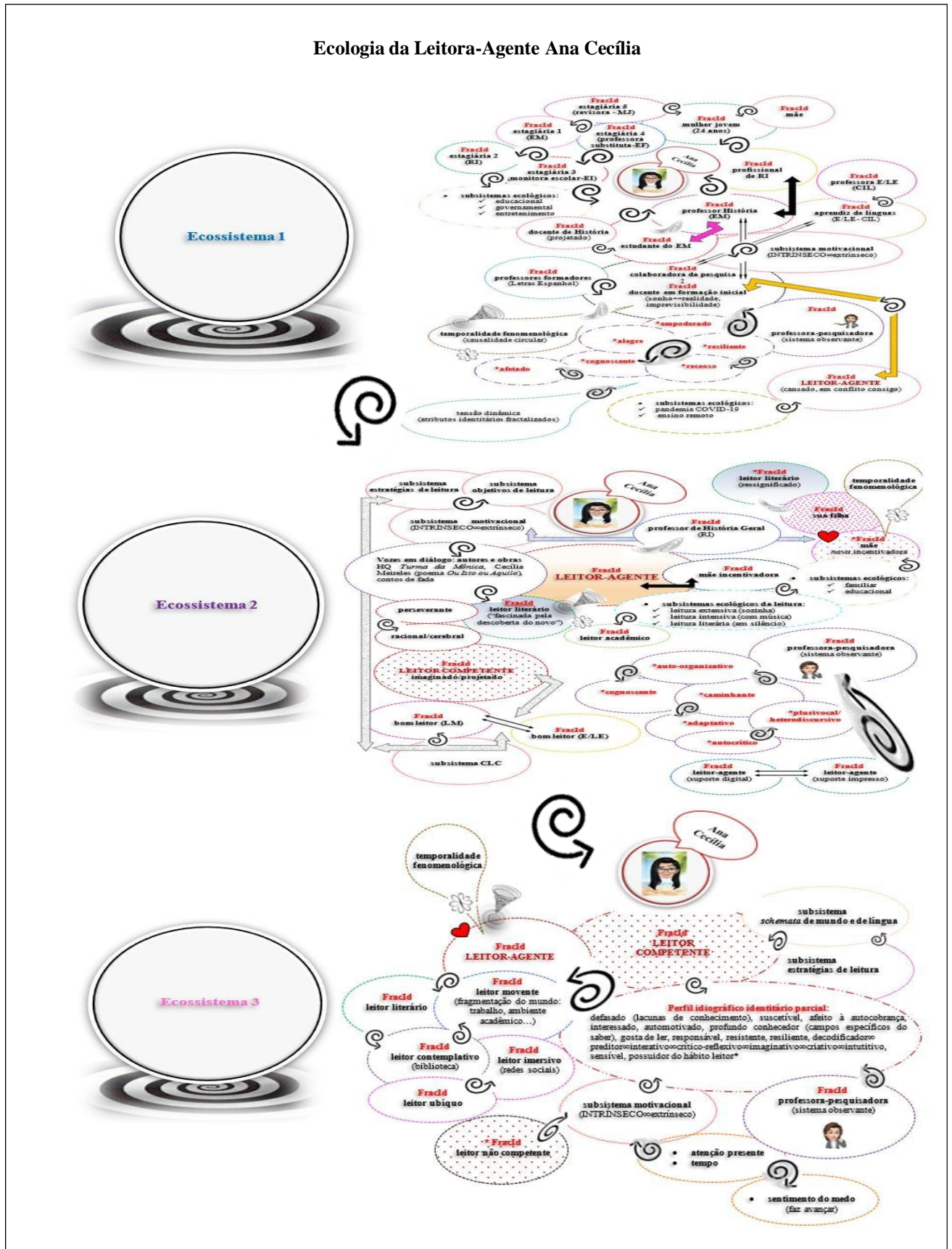
Fonte: a autora

Figura 55 - Ecologia da Leitora-Agente Camille



Fonte: a autora

Figura 56 - Ecologia da Leitora-Agente Ana Cecília



Fonte: a autora

Com relação às Ecologias das Leitoras-Agentes, o *continuum* estabelecido entre os nove sistemas idiossincráticos analisados, desvela a conformação de distintas estruturas reticulares que apoiam, de forma significativa, direta e indiretamente, a emergência de diferentes FracIds, relativos às esferas familiar e acadêmico-profissional de Sophia, de Camille e de Ana Cecília.

Nos três casos, tais configurações iniciam-se no subsistema ecológico familiar, por meio de FracIds de parentes mais próximos, como os dos pais, dos irmãos e dos avós. No entanto, a trajetória configuracional dos FracIds de leitor-agente das três participantes evolui consideravelmente em função da sua interação com o subsistema acadêmico (escola, centros de línguas, faculdade).

Nesse sentido, entendo que a participação dos FracIds dos professores formadores desvela-se marcadamente significativa no delineamento das condições iniciais que caracterizam a emergência dos FracIds de aprendiz de línguas e, sobretudo, de leitor-agente de Sophia, de Camille e de Ana Cecília, configurando-se, inclusive, como atratores caóticos que impulsionam os referidos SACs a evoluírem, no sentido da superação de dificuldades relacionadas com aspectos idiossincráticos das colaboradoras, tais como o sentimento de medo de expressar-se em E/LE e o de frustração, diante das dificuldades de compreensão no processamento de textos em outro idioma.

Nas estruturas reticulares que apoiam o desenvolvimento desses FracIds, encontram-se, igualmente, as relativas aos seus pares (amigos) e as de agentes outros, como no episódio narrado a respeito da influência favorável do *Círculo do Livro* na formação leitora de Sophia.

Em meio às inter-relações analisadas ao longo do Cap. 7, destaco as presenças da imprevisibilidade como agente que contribui para a emergência do FracId de docente de línguas em formação inicial, como desvela a vivência experienciada por Ana Cecília, e dos sentimentos de solidariedade e de acolhimento, que atuam, de forma decisiva, na configuração identitária de leitora-agente da participante Camille.

Entre os atributos valorativos dos FracIds replicados do Eu-leitor das três colaboradoras, identifico a sua emergência fractalizada, correspondente aos fractais de leitor: imersivo, contemplativo, movente e ubíquo, na dimensão cognitivista de análise; literário e prosaico, analógico e digital (cyberleitor), no sentido, respectivamente, do nicho sociocultural ocupado pela leitura e no suporte em que é processada; decodificador, preditor e interativo, desde as perspectivas linguísticas e de processamento da informação, anunciadas pelos modelos canônicos de leitura, no âmbito da literatura especializada.

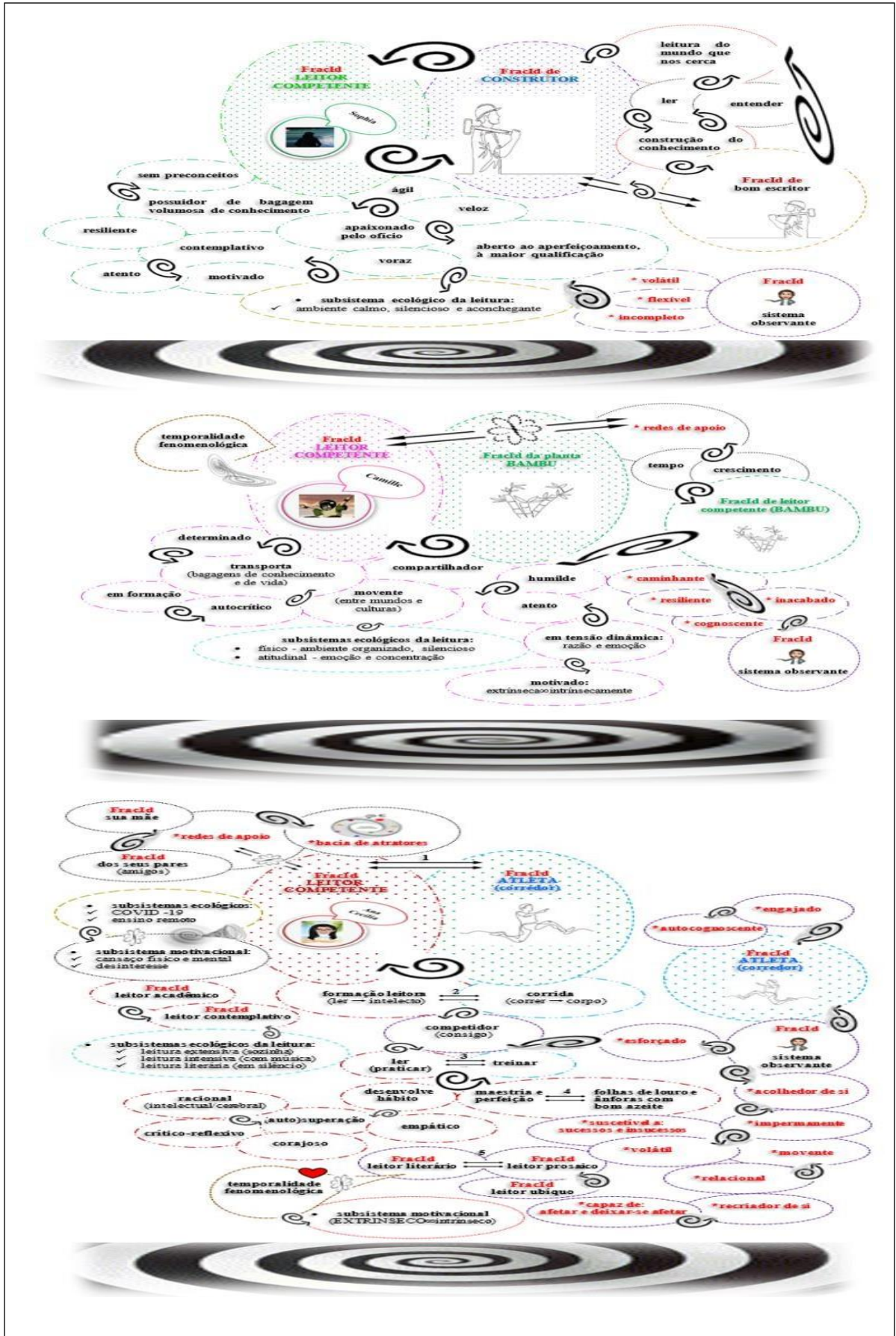
Quanto a aspectos axiológicos do FraçId de leitor competente, sobressaem os relativos à sua autocognoscência, noção correspondente à condição de saber-se em um processo aberto e contínuo de construção do seu *schemata* de mundo e de língua, e à sua autoformação, na consideração não somente da sua falibilidade mas também da sua força e da sua capacidade de superação.

Após estabelecer as representações estrutural-relacionais das três *Ecologias das Leitoras-Agentes*, que sinalizam características das condições iniciais referentes à emergência dos FraçIds de Sophia, de Camille e de Ana Cecília, encaminho-me para responder à minha segunda pergunta de pesquisa:

- 2) Como se configuram as inter-relações estabelecidas entre os aspectos identitários fractalizados, observados nas *Ecologias das Leitoras-Agentes*, e as respectivas metáforas linguísticas ecologizadas, referentes ao *ser leitor competente*, elaboradas individualmente pelas colaboradoras de pesquisa?

As emergências das respectivas Palavras-Metáfora ecologizadas, alusivas aos três FraçIds de leitor competente analisados, correspondem à tríade *Construtor*, correspondente à colaboradora Sophia, *Bambu*, referente à Camille e *Atleta*, atinente à participante Ana Cecília e apresentam as seguintes configurações:

Figura 57 - Tríade metafórica: Construtor//Bambu//Atleta



Fonte: a autora

Além dos traços valorativos referentes ao *ser leitor competente*, elencados anteriormente, saliento, entre os distintos aspectos axiológicos idiossincráticos das três leitoras-agentes, que afloram no contexto de pesquisa, os atributos referentes ao bom leitor: (a) autocrítico e aberto a todo tipo de leitura, visto que nutre o gosto pela prática leitora; (b) (auto)cognoscente a respeito das suas vulnerabilidades e que, por isso, dispõe-se a acolhê-las e a superá-las, com persistência, resiliência e coragem; (c) que se sabe em relação de interdependência com o Outro, haja vista o papel proeminente que as estruturas reticulares de apoio exercem sobre a qualificação da sua formação; (d) que se sabe ressignificar-se a todo instante, em razão da sua incompletude, do seu inacabamento e do movimento fluido e contínuo em que se configura a sua emergência, fenômeno que, em síntese, sinaliza o saber-se em *permanente estado de ser*, isto é, em uma perdurável condição de *estar-sendo* (+ *atributo valorativo*).

Outrossim, as Palavras-Metáfora ecologizadas denotam, entre vários outros aspectos axiológicos fractalizados, traços identitários alusivos, por exemplo, ao esforço do construtor, à flexibilidade do bambu e à resiliência do atleta.

Quanto ao 2º movimento metodológico, reporto-me às perguntas de pesquisa 3 e 4 de modo articulado, uma vez que se reportam aos atributos valorativos, atinentes a um perfil fractalizado emergente de leitor competente, socialmente compartilhados por meio da negociação quanto à sua significação, durante a realização do GF.

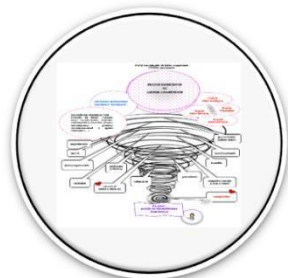
Reitero ao meu leitor que a configuração de tal emergência não consiste em esboço de modelos prescritivos quanto ao *ser bom leitor*, mas, sim, em manifestação do comportamento de um FracId em função das interações identificadas e analisadas no *continuum* organicamente estabelecido entre os SACs dos percursos metodológico e analítico, sob a ótica ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa e à luz de preceitos da AHFC.

Dessa forma, respondo, a seguir, as duas respectivas perguntas:

- 3) A partir de discussões em grupo, como se caracterizam os aspectos identitários fractalizados que emergem em torno das negociações de sentido relativas aos atributos axiológicos de leitor competente, suscitados pelas metáforas linguísticas ecologizadas?
- 4) A partir das inter-relações dinâmicas entre essa emergência e a sua correlação com as condições iniciais representadas pelas Ecologias das Leitoras-Agentes, como se delineiam a conformação e a caracterização axiológica de aspectos

relativos à emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente, compartilhado, entre as participantes da pesquisa?

Os resultados alcançados com relação à caracterização dos teores axiológicos



identitários, fractalizados e socialmente compartilhados por Sophia, por Camille e por Cecília, no GF, sugerem fortemente os aspectos assinalados na composição refletida pelo espelho complexo à esquerda deste texto (cf. Fig. 51, seção 7.5), os quais sintetizo da seguinte maneira:

- A partir da posição de não-indiferença do Eu-leitor com relação ao bem-leitura, o seu FracId de leitor competente emerge, desvelando-se na condição de *estar-sendo* perseverante e resiliente, (auto)cognoscente acerca das suas vicissitudes, tais como das suas potencialidades e das suas vulnerabilidades, na referência à inter-relação metafórica entre as *luzes e as sombras* que o constituem. Por isso mesmo, mostra-se empático consigo, visto que se sabe afetar-se por estímulos das mais diversas ordens, advindos tanto das próprias condições bio-psico-(meta)cognitivas e afetivas, no momento em que realiza a prática leitora, quanto das relativas ao meio externo em que se encontra.
- Por outro lado, mostra-se, igualmente, humilde porque sabe que a qualificação da sua conformação identitária leitora é aberta, inacabada e contínua, exigindo-lhe a necessidade de portar-se de maneira autônoma no seu processo auto-heteroecoformativo, ainda que consciente da sua interdependência com relação ao Outro, este representado pelos agentes que intervêm no desenvolvimento do seu processo leitor como, por exemplo, os seus familiares, os seus pares, o próprio escritor do texto lido e os professores formadores. Nesse processo, à luz do sentimento ético-cidadão da sua responsabilidade social como docente profissional em formação, o referido FracId desvela-se igualmente empático com o Outro, pois sabe que pode e que deve afetar, de alguma forma e em alguma medida, o *status quo* em que estabelece as suas interações sociais, no sentido de melhorar qualitativamente as condições ali vigentes.
- Outro traço axiológico emergente consiste no aspecto da sua (auto)confiança no que diz respeito à natureza fenomenológica e complexamente recursiva (não linear) dos acontecimentos pertinentes ao referido processo de configuração identitária, assim como da ação da sua imprevisibilidade. Ambas essas instâncias, nos momentos de caos vivenciados por esse SAC, tendem a demandar-lhe a flexibilidade e a mobilidade necessárias para readaptar-se e para reorganizar-se diante de novos contextos

interacionais, a fim de que possa seguir em sua trajetória evolutiva, condição que caracteriza, por seu turno, o traço valorativo alusivo ao seu empoderamento (intrapessoal). Todos esses aspectos traduzem o que entendo ser a natureza autopoietica do FracId leitor competente, tema pertinente a quarta e última pergunta de pesquisa que respondo a seguir.

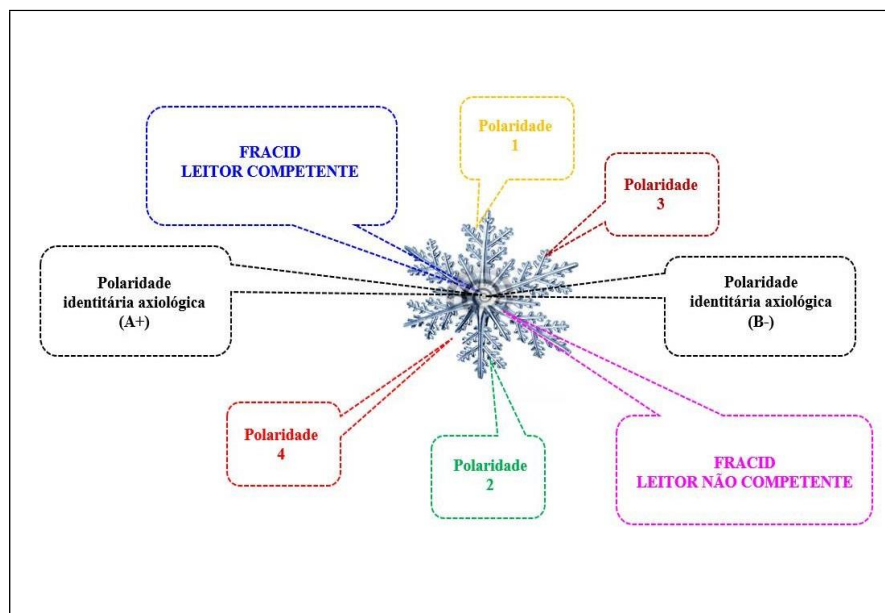
No âmbito do círculo hermenêutico (HEIDEGGER, 1962), entendo que a interdependência característica da relação fractalizada entre as noções do TODO e das PARTES (MANTZAVINOS, 2014) efetiva-se a partir da compreensão de que o *estar-sendo competente* consiste em um aspecto entre outros múltiplos atributos valorativos manifestados pelos diferentes FracIds replicados do *self* transitório de leitor-agente.

Assim, as manifestações atitudinais dos FracIds de leitor literário, de leitor prosaico, de leitor analógico e de cyberleitor diante do texto, por exemplo, podem apresentar-se como correspondentes à condição axiológica de *estarem-sendo leitor competente* e, igualmente, *leitor não competente*. No âmbito da qualificação valorativa desses dois entes relacionais, compreendo-os como polaridades que se manifestam, sugestivamente, de maneira não necessariamente hierárquica, em razão das implicações pessoais e contextuais do Eu-humano, decorrentes da dinamicidade do processamento da leitura que realiza.

Desse modo, a partir da dimensão ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa de percepção do fenômeno sob investigação neste estudo, considero a configuração identitária do Eu-leitor como a do Terceiro incluído (T), no sentido de contemplar inúmeras bipolaridades, alusivas a distintos valores e a seus respectivos contravalores (MORENTE, 2006), que se expressam de forma não antagônica, mas complementar, no TODO da sua identidade leitora, em razão da própria natureza que a constitui.

Inspirada pela ideia de que o construto identitário, à luz da Complexidade, consiste em um SAC matriz de várias associações em uma dimensionalidade fractal (PAIVA, 2011), ilustro, na sequência, com o apoio da imagem do floco de neve, na clássica representação metafórica de um fractal, o que concebo como eixos axiológicos na configuração da identidade fractalizada do *self* transitório do leitor-agente do Eu-humano, a partir da sua aceção como T.

Figura 58 - Configuração axiológica identitária do Eu-leitor



Fonte: a autora

Fonte da imagem do floco de neve: <https://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-floco-de-neve-image6166402>.
Acesso em: 27 jan. 2023.

Fonte do gif da curva em espiral:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Two_moving_spirals_scroll_pump.gif. Acesso em: 7 out. 2022.

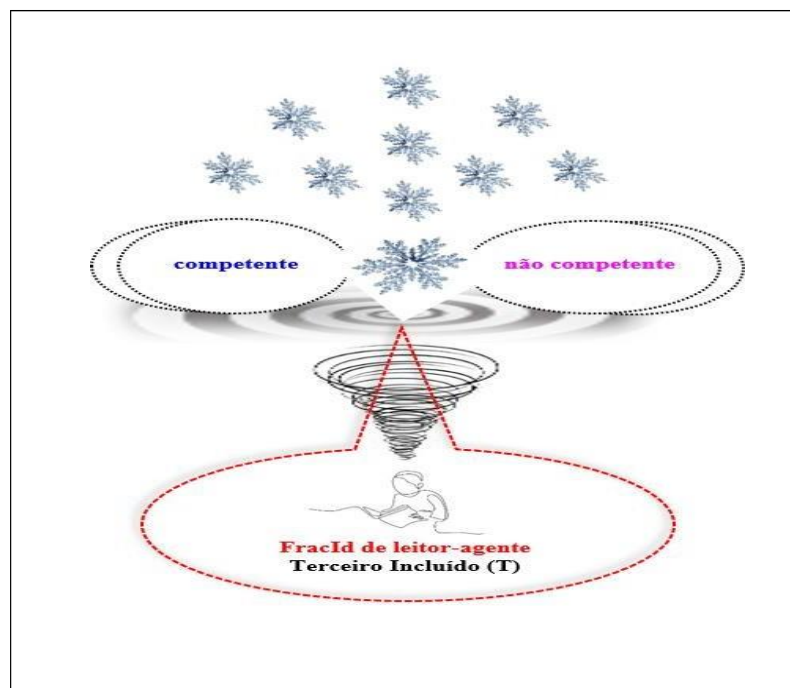
Na referida representação, desde a perspectiva da lógica ternária (FREIRE; LEFFA, 2013; MORAES, 2021; RIOS, 2006), entendo a complementaridade das manifestações dos FracIds de leitor competente e de leitor não competente no âmbito da integralidade da auto-hetero-eco-conformação da identidade leitora fractalizada do Eu-humano, marcada pela dinamicidade e pela fluidez referentes às idiosincrasias da ecologia do seu *self* transitório de leitor-agente (fenômeno simbolizado pela curva espiralada), cujas condições iniciais se delineiam a partir das interações entre os múltiplos agentes internos e externos a esse SAC.

Nesse viés de percepção, entendo que os FracIds de leitor literário, de leitor prosaico, de leitor analógico e de cyberleitor, por exemplo, replicados iterativamente a partir do referido SAC, comportam inúmeras possibilidades de complementaridades axiológicas, alusivas *ao ser competente e não competente*, as quais encontram-se sugeridas, na ilustração, pelos pares numéricos e por sua fractalização identitária em distintas escalas valorativas complementares, correspondente à representação $A(+) \leftrightarrow B(-)$.

Entendo que tais bipolaridades, de acordo com as condições iniciais desses fractais, ora se expandem, ora se retraem, ao longo do processamento leitor, configurando um fenômeno atitudinal, perpassado tanto por aspectos bio-psico-(meta)cognitivos e afetivos quanto sociais, políticos e culturais, característicos da sua unidualidade constitutiva.

Na FIGURA 58, a seguir, represento uma síntese desse fenômeno identitário, a partir da sua natureza ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexa:

Figura 59 - FracId de leitor-agente como Terceiro incluído



Fonte: a autora

Fonte da imagem do floco de neve: <https://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-floco-de-neve-image6166402>. Acesso em: 27 jan. 2023.

Fonte da imagem do redemoinho: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/redemoinho/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Fonte da imagem do leitor em linha contínua: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2100294-desenho-linha-continua-de-garotinho-leia-o-livro-sentado-fofo-uma-crianca-lendo-um-livro-para-voltar-as-aulas-tema-tema-minimalismo-estilo-no-branco-background-minimalism-design-vector-sketch-illustration>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Na representação sugerida, baseio-me na noção do FracId de leitor-agente, sob o prisma do T, que, ao processar a leitura do texto, inicia um processo fenomenologicamente complexo de auto-hetero-ecoconfiguração identitária, axiologicamente caracterizado pelas inúmeras manifestações de bipolaridades valorativas (sinalizadas, metaforicamente, pelas figuras dos flocos de neve), as quais, em função do princípio complexo da causalidade circular, atinente ao holomovimento que esse FracId realiza (simbolizado pela imagem do redemoinho complexo), transfiguram-se dinamicamente de um polo a outro. Nesse contexto, entendo a emergência da identidade fractalizada do Eu-leitor, a partir da relação interacional entre o TODO, concebido como T, e as suas PARTES axiológicas, entre elas, os respectivos FracIds de leitor competente e de leitor não competente, por exemplo.

Em ressonância dialógica com o pensamento de Celani (2004), entendo que todo esse cenário ecoa refrações do efeito sinérgico que alinhava o respectivo fenômeno, caracterizado por uma fecunda reciprocidade advinda da emergência da unidade do TODO da identidade do Eu-leitor, a partir das interações entre as suas bipolaridades valorativas, como as identificadas e analisadas no presente estudo, justificando a noção de complementaridade que a sua acepção como T proporciona à compreensão dessa instância atinente aos fenômenos relacionados com a linguagem humana.

Recordo ao meu leitor que, sob esse ângulo, a linguagem é entendida desde a perspectiva ecológica, quer dizer, como um sistema operacional simbólico que reflete e que refrata relações de pensamento, de ação, de poder, e de afetividade, consistindo em *locus* de atividade e de criação (MORATO, 2002; VAN LIER, 2000), ao viabilizar a geração de novos espaços de produção do conhecimento de base epistêmico-metodológica transdisciplinar (GALATI, 2017).

Nesse âmbito, portanto, reafirmo as palavras de Baxter (2006) e de Hall (1992) quanto às ideias de multiplicidade, de mutabilidade e, igualmente, de *locus* de disputas ideológicas e, conseqüentemente, de poder cada vez mais intensas, que envolvem a conformação complexa da identidade do homem, em resposta às céleres mudanças provocadas pela globalização na era pós-estrutural e pós-moderna em que vivemos na contemporaneidade.

A elaboração reflexiva que realizo, neste momento, em torno do meu objetivo geral de pesquisa, conduz-me, igualmente, à sugestão da noção da natureza autopoietica da configuração fractalizada da identidade do Eu-leitor e, conseqüentemente, do seu FracId de leitor competente.

Conforme trato no capítulo anterior, em razão de todos os processos fenomenológicos explicitados neste trabalho, compreendo os seus aspectos axiológicos fractalizados como elementos inexoravelmente constitutivos do processo da sua *lecto-poiese identitária*, isto é, da auto-hetero-ecoconfiguração elaborada pelo Eu-leitor que se sabe cognoscente acerca da sua relevância como protagonista, desvelando-se capaz de superar-se diante das vicissitudes desse processo e de, assim, seguir adiante, no infindo movimento de aprendizagem para a vida, sempre e quando busque desenvolver-se qualitativamente, em atenção ao chamado valorativo que caracteriza a sua existência (BAKHTIN, 2011; JESINGHAUS, 1984; VOLÓCHINOV, 2017).

Finalmente, na esteira do pensamento de Jobim e Souza (2007, p. 171), sugiro a inversão terminológica relativa ao *ser bom leitor* e proclamo o *ser competente leitor* como a “boa palavra” que, na minha compreensão, caracteriza o processo lecto-poiético da configuração axiológica da sua identidade fractalizada, contemplando as propriedades relativas à sua natureza

como T, em especial, as suas complementaridades axiológicas, no âmbito da lógica ternária em que se configuram as suas interações sociais, caracterizando, assim, o entrelugar (ALVES, 2010) ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo em que se dá a sua emergência. Dessa forma, a *Palavra-competente leitor* configura-se como aquela que promove e que transforma, gradativamente, a identidade fractalizada do Eu-leitor, no pleno sentido da sua emancipação criativa.

A seguir, apresento ao meu leitor algumas contribuições que, acredito, serem pertinentes para o campo de pesquisa em LA.

8.3 Pertinência da metáfora do fractal

Nesta seção, traço algumas considerações a respeito da pertinência da utilização da metáfora do fractal para o campo da LA, evidenciando suas contribuições para a área dos estudos identitários, em especial, no âmbito da formação inicial do docente de línguas.

Primeiramente, à luz do pensamento complexo, resgato a sua propriedade de expressar manifestações da realidade por meio do seu desdobramento em múltiplas dimensões (BRIGGS, 1992; GLEICK, 1989), o que lhe confere a qualidade de constituir-se em um instrumento maleável, por meio do qual o pesquisador aplicado é capaz de perceber e de observar fenômenos relacionados com a língua(gem), referentes às mais distintas ordens (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2009; PAIVA, 2005, 2011).

O tratamento fractalizado atribuído aos referidos fenômenos implica, por sua vez, estar atento à sua fluidez e à sua dinamicidade, assim como a outros agentes que, sob o prisma do princípio universal da ecologia da ação (MORAES, 2021; MORIN, 1977, 2000a, 2007, 2009) afetam, diferentemente, o sistema complexo configurado pelo fractal. Segundo esse operador cognitivo, a condição de autonomia relativa do respectivo SAC não lhe permite possuir pleno controle sobre as ações decorrentes das suas interações no meio em que se encontra, graças à circularidade recursiva que as caracteriza e à própria ação da imprevisibilidade, em distintos momentos da vida.

Entre esses agentes, saliento os que pertencem à propriedade fractal da autossemelhança, como a unidualidade constitutiva de todo Eu-humano, isto é, suas duas macrodimensões, a do Eu-indivíduo e a do Eu-sujeito, que se desvelam complexamente imbricadas, fazendo-se presentes em todas as manifestações identitárias originadas do seu *self* complexo. Entendo que, desse modo, caracteriza-se a essência da natureza humana, refletida

em todas as suas manifestações psicocognitivas e socioculturais, sejam elas concretas ou abstratas, como, por exemplo, a sua conformação identitária leitora.

No âmbito da leitura, reporto-me à identificação e à análise de distintas categorias de fractais identitários, como as de leitor literário, de leitor acadêmico, de leitor prosaico, entre outros, replicados iterativamente (LARSEN-FREEMAN, 2019) a partir da sua matriz geradora, o *self* transitório de leitor-agente, desvelando-se como um profícuo campo inter-relacional de estudos teórico-empíricos.

Penso que a percepção dessas distintas realidades, viabilizada pelo tratamento fractalizado do construto da identidade, permite ao pesquisador contemplar os mais variados matizes desse imbricamento interacional no fenômeno sob sua investigação, assim como visualizar inúmeras possibilidades de examiná-lo.

Por meio do Diálogo (cf. [subseção 6.6.2](#)) aberto e sem fronteiras com diferentes áreas do conhecimento formal e com o que os participantes de pesquisa reconhecem como verdadeiro (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011), isto é, a sua epistemologia implícita (VASCONCELLOS, 2006), acredito que o pesquisador aplicado terá, diante de si, informações preciosas e fundamentais para a compreensão do fenômeno que pretende perscrutar.

Nesse sentido, considero que a ideia da complementaridade consiste em condição *sine qua non* das posturas fenomenológica e fractalizada de tratamento dos dados empíricos, propiciando ao pesquisador possibilidades de ressignificações mais profundas do seu trabalho investigativo. Justifico minha assertiva a partir da ideia de que a replicação fractal em infinitas escalas sinaliza as distintas dimensões que integram a realidade, o conhecimento e a própria conformação identitária do homem, as quais, em muitos casos, permanecem ocultas aos olhos do pesquisador não complexo, o que pode conduzi-lo a visões e a interpretações do fenômeno sob estudo desprovidas de uma percepção mais integradora de nuances que se mostrariam enriquecedoras para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Ressalto, contudo, que o tratamento fractalizado, por si só, não define a abrangência nem a consistência dos estudos aplicados, pois, vinculados a esse *modus operandi* do fazer acadêmico encontram-se, igualmente, o nível de conhecimento teórico do próprio pesquisador, a sua expertise nos procedimentos metodológicos e de análise do *corpus* em questão e o seu comprometimento ético-social de contribuir para a promoção de mudanças qualitativas do *status quo* vigente, para que os resultados alcançados com o seu trabalho promovam, sempre e de alguma forma, ganhos qualitativos para quem deles compartilhar.

Além disso, faz-se extremamente necessário estar atento e permanecer sensível às vicissitudes da realidade do contexto em que se realiza o processo investigativo, assim como às

características atinentes ao momento histórico vivido pelo próprio pesquisador e por seus colaboradores. Para tanto, é preciso praticar, de forma consciente e amorosa, a escuta atenta e acolhedora da sua própria voz, assim como daquelas com as quais comunga o seu trabalho.

Dessa forma, teoria e prática compõem um enredo fenomenologicamente imbricado, configurando um terreno favorável em que a práxis dos estudos de natureza complexa possa desvelar-se produtiva em termos da construção do conhecimento científico. Inserida nessa atmosfera inspiradora, a intuição do pesquisador, aliada à sua capacidade imaginativa e criativa, potencializa-se no sentido de tornar verdadeiramente significativo para si e para o Outro a *filosofia da descoberta*, tal como ilumina o pensamento de Celani (2004).

Assim se deu o meu fazer acadêmico nesta experiência de pesquisa no Doutorado. Como o meu leitor pode observar, por meio dos meus avatares, expressei-me, ao longo de todo esse processo, de forma espontânea, expondo não somente as minhas angústias e as minhas alegrias, as minhas dúvidas e as minhas inquietações, mas também os meus *insights* e as minhas ressignificações, em um gesto que penso ser parte estruturante da pesquisa aplicada de caráter ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo, sem o qual descaracterizar-se-ia a sua natureza qualitativa.

No âmbito dialógico em que se dá o fenômeno da fractalização, haja vista a sua replicação ocorrer em resposta a estímulos advindos do meio, entendo que a contribuição desta tese consiste, entre outros elementos, em reafirmar aspectos já levantados por outros trabalhos, no campo da formação docente, como os realizados por Benevides (2002) e por Domínguez (2013), por exemplo (cf. [subseção 3.1.1](#)), ao reforçar a relevância do papel do pensamento crítico-reflexivo do professor em formação acerca do seu processo auto-hetero-ecoformativo, assim como o necessário cuidado, por parte dos professores formadores, quanto às inter-relações entre os seus aspectos idiossincráticos e os dos estudantes, contemplados tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico-profissional.

Com relação a esse último quesito, o presente estudo desvela quão relevante consiste ser o trabalho da formação docente, em especial, o da formação docente inicial, haja vista a sua consideração complexa como uma *Bacia de Atratores* na conformação da identidade fractalizada dos estudantes, questão levantada por mim diversas vezes durante o percurso analítico dos dados empíricos, em função do seu marcado valor nas histórias de vida, narradas pelas três participantes.

Nesse sentido, os resultados obtidos levam-me a corroborar o pensamento de Olsen (2008b), para quem é imprescindível, que nesse período da formação acadêmico-profissional do Eu-humano, aos docentes pré-serviço seja-lhes estimulada a tomada de consciência crítico-

reflexiva sobre o seu processo de configuração identitária, para que eles próprios sejam capazes de desenvolver a sua habilidade adaptativa e auto-organizativa, em sua condição de sistemas adaptativos complexos, a partir das vivências que a esse respeito vão experienciando em sua trajetória evolutiva.

Finalmente, reitero o meu posicionamento de alinhamento à visão de Costa (2020) no que se refere ao prospectivo campo das inúmeras possibilidades de compreensão dos fenômenos atinentes à língua(gem), no âmbito da formação docente, como o da configuração fractalizada da identidade do Eu-leitor que, iluminado pelo pensamento complexo, aclara significativos aspectos da sua estruturação multifacetada, multidimensional e multirreferencial, contribuindo, assim, para ações mais eficazes de investimento (NORTON, 2000, 2016; PEIRCE, 1995), por parte dos agentes sociais envolvidos, tanto em sua formação humana quanto profissional.

Na sequência, considero aspectos que creio terem, de alguma forma, afetado desfavoravelmente o desenvolvimento do processo investigativo.

8.4 Limitações da pesquisa

Entre as limitações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa relatada nesta tese, penso que as consequências provocadas pelo momento pandêmico, causado pela COVID-19, mostram-se como as mais significativas, no sentido de estarmos todos, de alguma maneira, afetados por sentimentos de angústia, de ansiedade, de medo e de muita insegurança.

Como relato no capítulo introdutório, apesar de o protocolo sanitário vigente exigir o distanciamento físico das pessoas, logrei desenvolver o processo investigativo a contento, quer dizer, consegui realizá-lo, na sua integralidade, circunscrita, naturalmente, ao marco do que se desvelava, tanto para mim quanto para todos os colaboradores, como exequível naquele momento.

Dessa forma, fez-se imprescindível recorrer aos dispositivos digitais que viabilizavam os encontros entre professores e alunos, para que os dados pudessem ser gerados. Nesse cenário, contudo, situações relacionadas, principalmente, com dificuldades de conexão, fizeram com que as interações entre mim e as participantes, durante as entrevistas orais, ficassem comprometidas, em razão de problemas com o áudio e de travamento das imagens.

Entendo que tal circunstância consiste em uma limitação da pesquisa na perspectiva fenomenológica da espontaneidade do fluxo comunicativo, traduzido pela noção do encontro do percebido com o perceber (ABRAHÃO, 2011; BICUDO, 2011), visto que tínhamos de interromper a nossa conversa para reconectarmos à *Internet*, por exemplo. Tentei mitigar seus

efeitos, mantendo laços de cumplicidade com as colaboradoras, no sentido verdadeiro do que considero consistir o seu *status* de fala de coautoras deste trabalho (subseção 6.4.1), reforçando a relevância da sua participação ativa e sincera, despida de qualquer nota avaliativa da minha parte, ao longo da geração dos dados que, conjuntamente, estávamos desenvolvendo.

Por último, outra circunstância que suscitou do meu SAC de professora-pesquisadora um movimento de reorganização para readaptar-me ao contexto virtual de ensino remoto emergencial refere-se à frustração que senti diante das câmeras fechadas ao longo das aulas *on-line* que acompanhei, com o intuito de conhecer o grupo de estudantes com quem eu gostaria de compartilhar a realização deste trabalho.

Na ausência de interações visuais, não tive a oportunidade de familiarizar-me com eles e vice-versa, condição que me causou, à época, o sentimento de receio de que a natureza fenomenológica da pesquisa pudesse, mais uma vez, encontrar-se comprometida, haja vista a comunicação não verbal dos voluntários consistir em elemento relevante para a análise dos dados, tal como eu havia inicialmente concebido.

Na sequência, finalizo o presente trabalho, apresentando algumas projeções de pesquisa para a agenda da LA, no campo dos estudos dos fenômenos atinentes à língua(gem), relacionados com as manifestações identitárias fractalizadas do Eu-leitor.

8.5 Futuras projeções especulares

Nesta seção, prezado leitor, concluo esta tese, apresentando algumas sugestões de questões de pesquisa, sob o escopo ecotransdisciplinar-fenomenológico-complexo que, acredito, podem vir a contribuir para a agenda de produção do conhecimento científico no campo da LA, em especial, no âmbito dos estudos identitários.

À luz da metáfora do espelho, interpreto este movimento como os efeitos produzidos pelo caleidoscópio epistêmico-metodológico que, à semelhança de uma luneta, gira continuamente, à mão do observador, formando, por meio dos seus elementos de distintas naturezas, múltiplas imagens especulares, refletidas e refratadas pelas inúmeras variáveis que afetam o Eu-humano, ao longo do seu desenvolvimento pessoal e acadêmico-profissional.

Nesse sentido, portanto, entendo que uma das imagens assim configuradas contempla, por exemplo, questões de pesquisa acerca das inter-relações de dois *FracIds* replicados do Eu-leitor: o de leitor analógico, relativo ao suporte impresso de leitura e o do cyberleitor, expressão identitária atinente à leitura em suporte digital.

Sua justificativa reside na sinalização de demandas cerebrais especializadas para a realização de ambas essas práticas leitoras, como registram os resultados de pesquisa contidos na *Declaração de Stavanger* (2018), no âmbito das neurociências cognitivas, fato que, a meu ver, suscita reflexões a respeito do que se doa a conhecer nas atividades com leitura, desenvolvidas no decurso do processo formativo dos estudantes.

Na área da FAELin (ALMEIDA FILHO, 2020), acredito serem relevantes estudos que tratem, de forma mais aprofundada, a inter-relação do FracId de aprendiz de línguas e o FracId de leitor-agente, com foco na bipolaridade axiológica entre o *ser competente e não competente*, por exemplo, em razão das implicações linguísticas e socioculturais desse processo na configuração identitária (PFLEGER; BARWIS, 2018) do docente em formação (inicial e continuada).

A esse respeito, relembro ao meu leitor que, ao longo do percurso metodológico, a variável E/LE não fora suscitada de forma espontânea pelas participantes, levando-me a interrogá-las acerca dessa possível influência na trajetória auto-hetero-ecoformativa da sua identidade como leitoras competentes, consistindo, assim, em uma instância cujas características e implicações para a configuração fractalizada da identidade leitora merece ser, cientificamente, mais aprofundada.

Outro processo interacional que, a meu ver, vale o escrutínio de um olhar atento, por parta do pesquisador aplicado, ainda sob o prisma teórico-empírico em questão, refere-se às influências que a interação entre os SACs do Eu-escritor e do Eu-leitor do docente em formação pode exercer sobre as suas respectivas conformações identitárias. Nesse caso, levo em consideração os relatos em torno da relação de interdependência entre o bom Eu-leitor e o bom Outro-escritor, atinentes, sobretudo, às narrativas da participante Sophia, sentipensadas e refletidas no contexto de pesquisa.

Na esteira desses processos, penso ser igualmente significativa a investigação acerca das contribuições que as estruturas reticulares ou os andaimes sociais, de natureza auto-hetero-eco-organizacional, exercem sobre a constituição fractalizada da identidade do *self* transitório de leitor-agente de professores em formação, em função da sua relevância, desvelada nos percursos analíticos das três colaboradoras, apresentados neste trabalho.

No âmbito dessas mesmas configurações estruturais, e sob a égide do princípio da auto-eco-organização para o pensar complexo (MORAES, 2021; MORIN, 1977, 2000a, 2000b, 2009, 2015), que traduz a natureza relacional de interdependência entre o Eu-humano e o meio em que se encontra, penso que se fazem necessários estudos mais detalhados em torno das influências exercidas pelo subsistema ecológico acadêmico, incluídas as interações com os

pares e com os professores-formadores, por exemplo, na trajetória evolutiva do FracId de bom leitor dos estudantes.

O objetivo dessa proposição consiste na promoção de mais oportunidades de expansão da consciência crítico-reflexiva dos agentes sociais envolvidos quanto à relevância dessas instâncias no crescimento da sua qualificação como docentes competentes, isto é, da autocognoscência com relação ao desenvolvimento da sua competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2015).

Finalmente, defendo que a pauta de estudos acadêmico-científicos na agenda da LA deve contemplar mais linhas de investigação que considerem a perspectiva de percepção, de observação e de análise a partir da noção transdisciplinar do *Terceiro incluído*, em razão das possibilidades de mudança de tratamento do(s) fenômeno(s) que representa(m) o interesse de pesquisa, viabilizadas pelo reconhecimento dos distintos níveis de percepção da sua realidade.

Justifico a minha proposição em virtude de ter sido esse o posicionamento investigativo que me possibilitou compreender a configuração identitária do leitor competente desde um enfoque mais integrativo, levando-me à sua consideração relacional de complementaridade axiológica fractalizada, superando a visão disjuntiva da lógica binária com a que, *grosso modo*, costuma-se tratar essa temática.

Devo salientar, no entanto, que a perspectiva da lógica ternária (MORAES, 2021), sob a qual se concebe a noção do T, não se opõe aos binarismos dicotômicos por meio dos quais, comumente, percebe-se e entende-se a realidade, as ações do homem e os acontecimentos da vida, em geral, afinal, não fosse a sua existência, penso que não se alcançaria vislumbrar a compreensão de aspectos da realidade que fogem à essa lógica, como no caso da interpretação fractalizada de fenômenos relacionados com a língua(gem), de que me utilizo neste trabalho.

A meu ver, trata-se de trilhar um caminho que transcende esse modo de ver o mundo, ao religar, de forma dialógica, distintos saberes e variadas experiências de vida, compartilhando os sentipensares que nos afetam, para bem e para mal, a todos, inexoravelmente, ao longo da nossa jornada evolutiva. E isso significa crescer, significa viver em plenitude ético-solidária.

A esse respeito, colho da Palavra-poema do escritor Manoel de Barros (1916-2014)³⁰⁹ a essência filosófica que descobri ao desenvolver o processo investigativo no Doutorado, a fim de reparti-la com o meu leitor, haja vista insinuar-se como uma simpática, porém, desafiadora provocação a todos que dialogarem com as ideias esboçadas nesta



³⁰⁹ Fonte da imagem do avatar do escritor Manoel de Barros: <http://www.elfikurten.com.br/2011/02/manoel-de-barros-natureza-e-sua-fonte.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

tese: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” (BARROS, 1996, p. 75).³¹⁰

Assim, por meio desse olhar que sente, que pensa, que intui e que imagina o mundo, finalizo este trabalho na certeza, *novamente*, de estar diante de uma das expressões mais Belas da nossa humanidade, em seu sentido filosoficamente virtuoso, com todas as vicissitudes que nos habitam, que nos formam e que nos *transformam*, conformando-nos como o “espaço de acontecer”, aludido por Larrosa (2007, p. 161).



Portanto, prezado leitor, nesse incessante processo de vivenciar o mundo e de experienciar a nós mesmos, refletimos e refratamos, constante e continuamente, múltiplos atributos que, à luz e à sombra, sugerem quem somos, conformando aspectos dos distintos matizes axiológicos, constitutivos da nossa identidade fractalizada, na instância fluida do saber-se *estar-sendo*, que qualifica a incompletude da nossa natureza constitutiva.

Em suma, uma manifestação da Beleza humana que, no Diálogo artístico com a Palavra-Metáfora cubista da pintura de Picasso (1932) produz inúmeras imagens identitárias que, em seu conjunto, tornam-nos *gente de verdade*, cuja natureza complexa eterniza-se, recursivamente, no canto do poeta tropicalista, Caetano Veloso (2018)³¹¹, ao conclamar a equidade da nossa condição humana, no que considero o *leitmotiv* que conduz a elaboração desta tese, traduzido no enigmático, porém, seminal verso com o qual a finalizo: “Gente, espelho da vida, doce mistério...!”.



PS.: Como mencionei anteriormente neste estudo, para aqueles leitores-agentes que estejam vivenciando o nível 6, correspondente aos *Níveis de Representação no Processo da Pesquisa* (RIESSMAN, 1993), e que desejem dialogar comigo quanto às suas ressignificações acerca da leitura desta tese, disponibilizo o meu correio eletrônico (autranrosy@gmail.com), pois terei uma enorme satisfação em seguir dialogando e contribuindo com a produção do conhecimento em LA, independentemente das fronteiras que delineiem os SACs dos distintos campos do saber.



³¹⁰ Verso pertencente ao poema *As lições de Q. R.*, no qual Manoel de Barros aborda a questão do escritor e da arte na apreensão do substrato poético (GRÁCIA-RODRIGUES, 2010).

³¹¹ Verso referente à canção *Gente*, do Álbum *Ofertório* (2018). Fonte da imagem do avatar do escritor, poeta e músico Caetano Veloso: <https://br.pinterest.com/pin/765119424185149972/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. H. Human Fractals: The Arabesque In Our Mind. **Visual Anthropology Review**, v. 9, n. 1, p. 52-54, 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227981466_Human_Fractals_The_Arabesque_in_Our_Mind. Disponível em: 03 jan. 2021.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, Porto Alegre, p. 165-172, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- AGUILAR, G. J. **A auto-heteroecoformação de alunos-professores de um curso de Letras em espanhol**: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_b42b7ead18d183be7d6f2e5d801f1341. Acesso em: 07 jan. 2021.
- AIRES, D. S. **Em busca da essência do *self***: um espetáculo da vivência de estudos de professores no exterior sob a perspectiva da complexidade. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13678>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**, Campinas, São Paulo: Pontes, 2014. p. 11-34.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. P. C. (org.). **Competências por dentro**: estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas. São Paulo: Pontes, 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dúvida**. [comunicação pessoal]. Mensagem recebida por autran-lourenco@uol.com.br, em 23 set. 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem**. Campinas, SP: pontes Editores, 2020.
- ALMEIDA, M. A. S.; VILLARTA-NEDER, M. A.; DIAS, V. L. C. **A construção da identidade do leitor competente no Ensino Médio e Vestibular**, XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, p. 2957-2960, 2007. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/inic/INICG00591_03O.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.
- ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

ALVES, W. S. O entrelugar da experimentação no romance latinoamericano contemporâneo: Manuel Puig e Caio Fernando Abreu. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, p. 211-231, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40183614>. Acesso em: 9 jul. 2022.

ANGELUCCI, B. A.; KALMUS, J.; PARPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30. n.1, 2004, p. 51-72. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/?lang=pt#>. Acesso em: 07 fev. 2023.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2021.

AZEVEDO, M. N. **Mediação discursiva em aulas de ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente**. 2013. 272p. Tese (Doutorado). Orientadora: Mara Lúcia Vital dos Santos Abib. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2013.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura, p. 38-47. *In*: SOUZA, R. J. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: Editora DCL, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**, 6 ed. (trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: A estilística** (trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. (trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42. Disponível em: https://www.academia.edu/1233708/Cogni%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_alunos_tend%C3%Aancias_recentes_na_pesquisa_de_cren%C3%A7as_sobre_ensino_e_aprendizagem_de_l%C3%ADnguas. Acesso em: 13 jan. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. (trad.) Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARKHUIZEN, G. Narratives Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education, **RELC Journal**, v. 47, Issue 1, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688216631222>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BARROS, M. **Livro sobre nada**, 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996. Disponível em: <https://pdfslide.net/download/link/manoel-de-barros-livro-sobre-nadapdf.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BARTON, A. A. G. Os professores são “não leitores”? *In*: MARINHO, M.; SILVA, C. S. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

BARTHES, R. **Introduction to the Structural Analysis of the Narrative**. Translated by Richard Miller. Occasional Paper, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1966. Stencilled. S/Z, 1970. New York: Hill and Wang, 1974.

- BAXTER, J. Positioning language and identity. Poststructuralist perspectives. *In*: PREECE, S. **The Routledge Handbook of Language and Identity**, Abingdon: Routledge, 2016. p. 34-49.
- BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. *In*: BARTHES, R. **Obras escolhidas**, v. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teacher's professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000034>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BENEVIDES, A. S. Leitura e construção de identidades na formação docente. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, n. 1, p. 11-35, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/225. Acesso em: 05 dez. 2020.
- BENÍTEZ, J. L. S.; LÓPEZ, S. G. La complejidad y la transdisciplina como sistemas teóricos en el hacer de la educación superior. **Educación y Humanismo**, v. 19, n. 33, p. 305-319, 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/31f6fda12114469e8967b81f72f17361>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- BERNSTEIN, M. Three planes of practice: Examining intersections of reading identity and pedagogy. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 13, n. 3, p. 110-129, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050178>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BEZERRA, P. Polifonia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, Conceitos-Chave**, 4 ed., São Paulo: Contexto, 2007. p. 191-200.
- BICUDO, M. A. V. A contribuição da Fenomenologia à Educação, p. 11- 51. *In*: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Fenomenologia, uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1999.
- BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia, confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-52.
- BLOCK, D. **Second Language Identities**. London/New York: Continuum, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Ally and Bacon, 1998. p. 106-156.
- BORGES, E. F. V. A construção identitária profissional de uma professora de inglês em formação à luz da teoria da complexidade/caos. **Revista Contexturas**, n. 21, p. 93-111, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265467610_A_construcao_identitaria_profissional_de_uma_professora_de_ingles_em_formacao_a_luz_da_teor_da_complexidadecaos. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BORGES, E. F. V. **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 93-114.

- BORGES, E. F. V.; SILVA, W. A. M. Emergência do professor/conselheiro de língua adicional sob o paradigma da complexidade. **DELTA** [online], v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502019000300407&script=sci_abstract. Acesso em: 03 maio 2022.
- BRANDÃO, J., S. **Mitologia grega** vol. I, II, III. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. **Diário Oficial da União**: p. 1. Brasília, 08 ago. 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11161&ano=2005&ato=02akXTU5EMRpWTe23>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 ... Revoga a [lei nº 11.161](#), de 5 de agosto de 2005 ... **Diário Oficial da União**: p. 1. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. **Diário Oficial da União**: p. 3. Brasília, 25 maio 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12244&ano=2010&ato=d88UzYU1keVpWTeeb>. Acesso em: 05 março 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 maio 2021.
- BRIGGS, J.; PEAT, F. D. **Turbulent mirror**. New York: Harper & Row, 1989.
- BRIGGS, J. **Fractals: the patterns of chaos**. Discovering a new aesthetic of art, science and nature. New York: TOUCHSTONE, 1992.
- BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development**. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press, 1979. p. 3-42.
- BULMER, M. **Social research ethics**. London: Macmillan, 1982.
- BUNGE, M. A. **Epistemologia**. Curso de atualização. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1987.
- BURNETT, C. Pre-service teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. **Language and Education**, 25(5), p. 433-449, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254327425_Pre-service_teachers_digital_literacy_practices_Exploring_contingency_in_identity_and_digital_literacy_in_and_out_of_educational_contexts. Acesso em: 27 nov. 2020.
- BÜTZ, M. R. The Fractal Nature of the Development of the Self. **Psychological Reports**, n. 71, p. 1043-1063, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1992.71.3f.1043?journalCode=prxa>. Acesso em: 19 fev. 2021.

- BYRAM, M. Intercultural Education and Foreign Language Teaching. **World Studies Journal**, v.1, n. 7, p. 4-7, 1990.
- CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre um a história antigas, mas atual. **Psicologia: teoria e prática**, v. 7, n. 1, p. 21-33. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100003. Acesso em: 07 fev. 2023.
- CALDER, B. J. Focus groups and the nature of qualitative marketing research. **Journal of Marketing Research**, v. 14, p. 353-364, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2098333/mod_resource/content/1/Focus_Groups_and_the_Nature_of_Qualitative_Marketing_Research.pdf. Acesso em: 10 abril 2020.
- CAMERON, L. An Applied linguistic approach to metaphor in discourse. *In*: CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London: MPG Books Ltda., 2003a. p. 1-26.
- CAMERON, L. Talking, Thinking and Learning. *In*: CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London: MPG Books Ltda., 2003b. p. 27-50.
- CAMERON, L. Metaphor in educational discourse: review and discussion. *In*: CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London: MPG Books Ltda., 2003c. p. 265-271.
- CAMERON, L.; DEIGNAN, A. The Emergence of Metaphor in Discourse. **Applied Linguistics**, 27/4, p. 671-690, 2006. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/27/4/671/156148?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- CANTERO, J. F. Complejidad y competencia comunicativa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília (UnB), v. 7, n.1, p. 71-87, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/598>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Conferência no II Congresso Internacional Amana de Administração Estratégica. São Paulo, 1992. Transcrição de fita gravada.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**, 48 ed., (rev.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CELANI, Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 129-142.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 14 abril 2020.
- CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**, 3. ed. rev. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. (trad.) Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5 ed. London/New York: Routledge/Falmer, 2005.

- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity**: Stories of education practice. London, ON: Althouse Pres, 1999.
- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. *In*: CARVALHO, R. G.; LIMA, P. (org.) **Leitura, Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 15-44.
- COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 11, n.1, Belo Horizonte, jan./jun., p. 119 – 147, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2347>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, Porto Alegre, jul./set., p. 35-42, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- COSTA, A. R. Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área. **Domínios de Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 311-339, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47672>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- COVENEY, P.; HIGHFIELD, R. **The arrow of time, a voyage through science to solve time's greatest mystery**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- 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, p. 1-18, 2012. Disponível em: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=158. Acesso em: 22 jun. 2021.
- CULLER, J. **Fabula and sjuzhet in the analysis of narrative**: Some American discussions. *Poetics Today*, n. 1, p. 27-37, 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1772408?seq=1>. Acesso em: 7 abril 2020.
- CULLER, J. **Literary theory**: A very short introduction. Oxford, England: Oxford University Press, 2000.
- DAHER, DEL C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. **Coleção Explorando o Ensino - Espanhol**, v. 16, Ensino Médio, p. 55-68. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capapdf/file>. Acesso: 02 jul. 2021.
- DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 35, p. 36-56, 2015. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/identity-and-a-model-of-investment-in-applied-linguistics/91EE4C7572272B233A16286768E0E5B8>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, n. 10 (1), p. 7-21, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231787985_A_Dynamic_Systems_Theory_approach_to_second_language_acquisition. Acesso em: 27 dez. 2020.

- DE COSTA, P. I.; NORTON, B. Introduction: Identity, Transdisciplinarity and the Good Language Teacher. **The Modern Language Journal**, 101, p. 3-14, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12368>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DELEUZE, G. **Difference and repetition**. New York: Columbia University Press, 2004.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza**. Fortaleza: Eduece, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A., A.; ALMEIDA, L. R. (org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**, 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 61-75.
- DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**, 2 ed. (trad.) Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- 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.
- DILLABOUGH, J. A. Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. **British Journal of Sociology of Education**, n. 20 (3), p. 373-394, 1999.
- DITTRICH, M. G.; LEOPARDI, M. T. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos Fotográficos**, v. 11, n.18, p. 97-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/19687>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- DOMÍNGUEZ, M. A. C. **As representações identitárias de um grupo de professores de Língua Espanhola: a sua formação e trabalho profissional**. 2013. 77f. Dissertação (Mestrado em Letras). Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn. Universidade Católica de Pelotas, 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/As-Representa%C3%A7%C3%B5es-Identit%C3%A1rias-de-um-Grupo-de-Professores-de-L%C3%ADngua-Espanhola-A-Sua-Forma%C3%A7%C3%A3o-e-Trabalho-Profissional-Maria-Antonia-Carballo-Dominguez.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- DUARTE, A. L. M.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 31, p. 102-108, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- DUARTE, G. B. **Professores em formação de inglês: complexidade, escala comum de valores e identidades**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2722>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- DUQUE, P. H. A Emergência do Comportamento Linguístico. **ReVel**, v. 14, n. 27, p.151-172,

2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/334643894_A_EMERGENCIA_DO_COMPORTEMENTO_LINGUISTICO. Acesso em: 15 out. 2021.

DUQUE, P. H. De perceptos a frames: cognição ecológica e linguagem. **SCRIPTA**, v. 21, p. 21-45, 1ºsem., 2017. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n41p21>.

Acesso em: 15 out. 2021.

DUQUE, P. H. Percepção, linguagem e construção de sentidos: por uma abordagem ecológica da cognição. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. (org.) **Uma abordagem cognitiva da linguagem [livro eletrônico]:** perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALE/UFGM, p. 31-45, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/334643900_Percepcao_linguagem_e_construcao_de_sentidos_por_uma_abordagem_ecologica_da_cognicao. Acesso em: 15 out. 2021.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade. O sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

EGIERT, S. F.; MELLO, C. J. A. O papel do leitor e o gênero literário na recepção textual: contribuições de Tzvetan Todorov e Vincent Jouve. **Revista Línguas & Letras**, v. 14, n. 27, p. 1-13, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/8659/6878>.

Acesso em: 24 jun. 2021.

ELLINGSON, L. L. **Engaging Crystallization in Qualitative Research: An Introduction**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

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.

ERRÁZURIZ, M. C. ET AL. Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: Cómo son sus perfiles lectores? **Revista Signos**. Estudios de Linguística, v.53, n.103, p. 419-448, 2020. Disponível em:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v53n103/0718-0934-signos-53-103-419.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FALÉ, I. **Leitura: suporte de texto (digital ou impresso) e compreensão leitora**, 2022.

(33m59s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=431SecVKFRk&t=2310s>.

Acesso em: 7 jul. 2022.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.) Research Methods in language and education. **Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4535-0_14. Acesso em: 06. nov. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagens & Diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.) **Diálogos com Bakhtin**, 4 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 97-108.

FAUCONNIER; G.; TURNER, M. Rethinking Metaphor. *In: GIBBS JUNIOR, R. W. The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 53-66.

FERREIRA GULLAR (pseudônimo de José Ribamar Ferreira). **Etapas da arte contemporânea: do cubismo ao neoconcretismo**. São Paulo: Nobel, 1985.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FINGER, I. **Psicolinguística, Bilinguismo e Funções Executivas** (Apresentação em Sessão Coordenada, 2h56min56seg.). Curso de Psicolinguística e Interfaces II, 21 set. 2022. *Youtube* – canal *Linguisticamente Falando*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kTE1F8AK0Fs>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FONZI, A.; SANCIPRIANO, E. N. **La magia delle parole: alla riscoperta della metafora**. Torino: Giuliano Einaudi, 1975.

FRANCHI, C. **Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 2v. Campinas, SP. 1976.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 22, p. 9-39. Campinas: 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (org.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, v. 1, p. 26-48, 2011. Disponível em: http://claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 183-197, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1239>. Acesso em: 07 jan. 2021.

FREEBODY, P. Methods and Methodologies: Ethnography, Case Study and Action Research. *In: FREEBODY, P. Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003. p. 74-89.

FREIRE, M. M. **Desenhos de pesquisa para a ambientação presencial e/ou digital**. Seminário de Orientação oferecido no Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 2006.

FREIRE, M. M. **A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada**. Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP, 2007.

FREIRE, M. M. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação de pesquisa. *In: FREIRE, M. M (org.). A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. E-book*. Publicação do GPeAHF/CNPq, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, 2010. p. 19-29.

FREIRE, M. M. **Uma teoria do conhecimento e uma abordagem metodológica: a tessitura do todo e de suas partes**. Trabalho apresentado no 18º InPLA. PUC/SP, 2011.

FREIRE, M. M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. *In: ROJAS, J; MELLO, L. S. (org.). Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande/MS: Life Editora, 2012. p. 181-199.

- FREIRE, M. M. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. *In*: FREIRE, M. M.; BRAUER, K. C. N.; AGUIAR, G. **Vias para pesquisa: reflexões e mediaÇÕES**. *E-book*. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2017. p. 176-183. Disponível em: https://issuu.com/gpeahfc/docs/vias_para_a_pesquisa_kcnb_e-book_20. Acesso em: 01 jan. 2021.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**, p. 1-4. Portugal, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- FULCHER, G.; DAVIDSON, F. Constructs and Models. *In*: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book**. 1. ed. London: Routledge, 2007. p. 36-51.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. (trad.) Flávio Paulo Meurer. (trad.) Enio Paulo Giachini, 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- GALATI, E. El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica. **Relmecs**, v. 7, n. 1, junio 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/autra/Downloads/7509-Texto%20de%20art%C3%ADculo-17135-1-10-20170609%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/autra/Downloads/7509-Texto%20de%20art%C3%ADculo-17135-1-10-20170609%20(1).pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.
- GALLI, F. C.S.; GARCIA, D. A. Práticas leitoras e suas discursividades: formações imaginárias e memória discursiva. **Raído**, v. 9, n. 19, p. 115-127, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/4661>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; SCHÖNBERGER, A. **Estudos de gramática portuguesa (III)**. Frankfurt am Main: TFM, 2000.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**, 2005. p. 7-77. Disponível em: https://kupdf.net/download/gatti-bernardete-angelina-grupo-focal-na-pesquisa-em-ciencia-1_5be59310e2b6f5e15ac27e39_pdf. Acesso em: 22 out. 2022.
- GENETTE, G. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.
- GIBBS JUNIOR, R. W. Metaphor and Thought. The State of the Art. *In*: GIBBS JUNIOR, R. W. **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 3-13.
- GIBBS JUNIOR, R. W. Metaphor, language and dynamical systems. *In*: SEMINO, E.; DEMJÉN, Z. (ed.) **The Routledge Handbook of Metaphor and Language**. London and New York: Taylor & Francis Group, 2017. p. 56-69.
- GIDDENS, A. **Modernity and Self-Identity: Tribulations of the Self**. The Discourse Reader. London: Routledge, 1999.
- GLEICK, J. **Chaos, making a new Science**. New York: Viking Penguin, 1987.
- GLEICK, J. **Caos, A criação de uma nova ciência**. (trad.) Waltensir Dutra. 16 ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.
- GLISSANT, É. **Poetics of Relation**. (trans.) Betsy Wing. London: Penguin, 2005.

GOFFMAN, E. On face work. *In*: GOFFMAN, E. **Interaction Ritual**: Essays on face-to-face behavior. England: Penguin Books, 1967.

GOFFMAN, E. Footing. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Age, 1998. p. 70-97.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. (trad.) 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: 06 nov. 2020.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

GOMES JUNIOR, R. C. **Metáforas do eu**: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil. Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. 2015. 180f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9WVMBJ>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GOMEZ, K. “Living the literate life”: How teachers make connections between the personal and professional literate selves. **Reading Psychology**, v. 30, n. 1, p. 20-50, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702710802271990>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. (trad.) Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 199-287.

GRÁCIA-RODRIGUES, K. O substrato do poético em “as lições de R.Q.”, de Manoel de Barros. **Texto Poético**, v.6, n. 9, 2010. Disponível em: <https://textopoetico.emnuvens.com.br/rtp/article/view/46>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. (trad.) Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUMPERZ, J. J. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. *In*: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Brackwell, p. 215-228, 2003.

GÚROV, S. S. **Ciência e Metáfora**. Leningrado: Editora da Universidade de Leningrado, 1984. (trad.) Paulo Bezerra. Comunicação pessoal, nov. 2019.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. (trad.) Tomaz Tadeu Silva & Guacira Lopes Louro. 7 ed., RJ: DP&A Ed., 2003.

HALL, S. (ed.) **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013. Disponível em: https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/55352_Hall_ch_1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021. p. 1-47.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. How teachers learn and develop. *In*: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (eds.) Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p. 358-389.

HARAWAY, D. **Manifesto for cyborgs**: science, technology and socialist feminism in the 1980s. *Socialist Review*, v. 80, p. 65-108, 1985.

HEIDEGGER, M. **Being and time**. John Macquarrie & Edward Robinso (Transl.). New York: Harper & Row, 1962.

HONÓRIO FILHO, W. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. **Educação**, 34, n. 2, p. 189-197, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277186317_Velhas_historias_coladas_a_pele_a_importancia_das_historias_de_vida_na_formacao_do_professor. Acesso em: 9 abril 2020.

HOROCHOVSKI, R., R. **Empoderamento**: definições e aplicações. Trabalho apresentado no 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, p. 1-30, 2006. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt18-22/3405-rhorochovski-emponderamento/file>. Acesso em: 19 jun. 2022.

JESINGHAUS, C. Estudios acerca de una axiología formal y fenomenológica. **CUYO**, v. 1, p. 149-171, 1984. Disponível em: <https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3965>. Acesso em: 06 jul. 2021.

JOBIM E SOUZA, S. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamim e Calvino. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.) **Diálogos com Bakhtin**, 4 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 161-175.

JOUVE, V. **A leitura**. (trad.) Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JUNG, C. G. The structure and dynamics of the psyche. In: JUNG, C. G. **Collected works of C. G. Jung**, v. 8, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1969.

KAWULICH, B. B. Participant Observation as a Data Collection Method. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2, art. 43, p. 2-29, may 2005. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/221875465_Participant_Observation_as_a_Data_Collection_Method. Acesso em: 06 abril 2020.

KERBY, A. **Narrative and the self**. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

KITZINGER, J. Introducing focus group. **BMJ**, v. 311, p. 299-302, julho, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/15566389_Qualitative_Research_Introducing_Focus_Groups. Acesso em: 10 abril 2020.

KLEIMAN, A. Abordagens da Leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14. p. 13-22, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265262866_Abordagens_da_leitura. Acesso em: 22 jun. 2021.

KLEIMAN, A. B. **Professores e Agentes de Letramento**: Identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 25 dez. 2020.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, set./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa**, 4 ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KORTHAGEN, F. A. J. **Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap** (What are we doing it for? Searching for the essence of good teaching). University of Utrecht: IVLOS, 2001.

KÖVECSES, Z. **Metaphor. A Practical Introduction**. New York: Oxford University Press, 2010.

- KRAMSCH, C. Between Self and Other. *In*: BERRY, V.; McNEILL, A. (eds.) **Policy and Practice in Language Education**. Hong Kong, 1988. p. 5-28.
- KRAMSCH, C. **Interaction et Discours dans la classe de langue**. Paris: Hatier-Credif, 1984.
- KRUEGER, R. A. **Designing and Conducting Focus Groups Interviews**, 2002. Disponível em: <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>. Acesso em: 10 abril 2020.
- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative & Life History**, n. 7(1-4), p. 395–415, 1997. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jnlh.7.49som>. Acesso em: 25 out. 2020.
- LAKOFF, G. The Neural Theory of Metaphor. *In*: GIBBS JUNIOR., R. W. **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 17-38.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LARROSA, J. Experiência e paixão. *In*: **Linguagem e Educação depois de Babel**. (trad.) Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, vol. 18, n. 2, Oxford University Press, p. 141- 165, 1997. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.
- LARSEN-FREEMAN, D. On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. **The Modern Language Journal**, 103, p. 61-79, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330419285_On_Language_Learner_Agency_A_Complex_Dynamic_Systems_Theory_Perspective. Acesso em: 28 dez. 2020.
- 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, Summer, p. 146-154, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1477546>. Acesso em: 1 jan. 2021.
- 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. Acesso em: 22 jun. 2021.
- LEFFA, J. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4852>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEITE, S., A., S.; TASSONI, E., C., M.; SILVA, J., O., M. AFETIVIDADE: 20 anos de pesquisa do grupo Afeto. *In*: NOVAIS, R., M. (org.) **Aspectos afetivos e emocionais da**

prática educativa: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, 2021. p. 15-32.

LINTVELT, J. **Essai de typologie narrative**. Paris: Corti, 1981.

LLOSA, M. V. **A tentação do Impossível**. Victor Hugo e Os Miseráveis (trad.) Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Objetiva, 2004.

LÓPEZ, J. M. T. Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v. 12, n. 10, p. 1138-1663, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1292270>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LOURENÇO, R. L. A. **Olho mágico:** a competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade. Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho. 2018. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33109>. Acesso em: 25 dez. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 1-10.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora:** o viajante, a torre e a traça. (trad.) José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MANTZAVINOS, C. **O círculo hermenêutico. Que problema é esse?** Alexandre Braga Massella (trad.). **Tempo Social**, v. 26, n. 2, p. 57-69, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v26n2/v26n2a04.pdf>. Acesso em: 16 abril 2020.

MARCUSCHI, L. A. A propósito da metáfora. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 9, n.1, p. 71-89, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2319>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização, 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARKOVÁ, I.; LINELL, P.; GROSSEN, M.; ORVIG, A. S. **Dialogue in Focus Groups, Exploring Socially Shared Knowledge**. London/UK: Equinox Publishing Ltd., 2007.

MARQUES, P. J. S. **A metáfora e a metonímia sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos e da teoria fractal no processo de conceitualização da violência urbana na cidade de Fortaleza-CE**. 2014. 300f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8220>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MATURANA, H. O que se observa depende do observador. *In:* THOMPSON, W. I. (org.). Gaia: **Uma teoria do conhecimento**. São Paulo: Gaia, 1990.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas/SP: Editorial Psy, 1995.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- McGREW, M.; DIPIETRO, M. Understanding Identity: An Ecological Systems Approach. **Teaching and Learning**, n. 159, p. 11-20, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.20344>. Acesso em: 24 dez. 2020.
- McKERNAN, J. **Investigación-acción y currículum**. España: Ed. Morata, 1999. p. 1-19. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/280756598/Investigacion-Accion-y-Curriculo-J-McKernan-Cap-4>. Acesso em: 6 abril 2020.
- McWHINNEY, W. **Fractals cast no shadows**. IS Journal, v. 5:1, p. 9-12, 1990.
- MEAD, G. H. **Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MENDONÇA, M. M. I. Metáforas: da retórica à terminologia. **Dos Algarves: Revista da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo**. Universidade de Algarve, n. 17, p. 27-29, 2008. Disponível em: <http://www.dosalgarves.com/rev/N17/4rev17.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- MERCER, S. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. **System**, n. 39, p. 335-346, 2011a. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X11000923>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- MERCER, S. The self as a complex dynamic system. **Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLT)**, n. 1 (1), p. 57-82, 2011b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277056143_The_self_as_a_complex_dynamic_system. Acesso em: 25 nov. 2020.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. Revised and Expanded from Case Study Research in Education. San Francisco: Jossey-Bass, p. 26-42, 1998. Disponível em: <http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/merriam.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.
- 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: 22 jun. 2021.
- MICHAELS, S. "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. **Language and Society**, n. 10, p. 423-442, 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167263?seq=1>. Acesso em: 7 abril 2020.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MONTE MÓR, W. Convergência e divergência no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**. Cuiabá, MT, v.21, n. 29, p. 234-253, jan - jul. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1940/1444>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- MORA, F. **Neuroeducación y lectura**. De la emoción a la comprensión de las palabras. Madrid: Alianza Editorial, 2020.

- MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Ecológico**. Por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.
- MORAES, M. C.; BATALHOSO, J., M. (org.). **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação**. Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação, 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- MORALES, E. K. **Teoria da causalidade**: uma abordagem histórica. Monografia. 75fl. Orientador: Prof. Dr. Fernando José Rodrigues da Rocha. Curso de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/MORTDC-10>. Acesso em: 20 maio 2022.
- MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição**: as reflexões de L. S. Vygostky sobre a ação reguladora da linguagem, 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- MORATO, E. M. Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a linguística e as ciências cognitivas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 44, p. 85-92. Campinas, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277100230_Linguagem_e_cognicao_os_desencontros_entre_a_linguistica_e_as_ciencias_cognitivas. Acesso em: 23 out. 2020.
- MORATO, E. M.; FREITAS, N. L.; “A propósito da metáfora” (1975), de Luiz Antônio Marcuschi: apontamentos para uma perspectiva sociocognitiva e interacional da metaforicidade. **Revista Investigações**, v. 30, n. 2, p. 130-152, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/231275>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- MORENTE, M. G. **Ontologia dos Valores - Fundamentos de Filosofia de Manuel Morente**, cap. 22, p. 1-16, 2006. Disponível em: <https://www.consciencia.org/fundamentosfilosofiamorente22.shtml>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- MORGAN, D. L. Focus Groups. **Annual Review of Sociology**, v. 22, p. 129-152, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/David_Morgan19/publication/305389505_Focus_Groups/links/5bcaa150299bf17a1c61a4fe/Focus-Groups.pdf. Acesso em: 10 abril 2020.
- MORGAN, D. L.; SPANISH, M. T. Focus Groups: A New tool for Quality Research. **Qualitative Sociology**, 7 (3), p. 253-270, 1984. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00987314>. Acesso em: 10 abril 2020.
- MORIN, E. **O Método I: A natureza da natureza**. (trad.) Maria Gabriela de Bragança. Sintra: Publicações Europa-América, 1977. Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/A-Natureza-da-Natureza.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. (trad.) Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 274-286.
- MORIN, E. La noción de sujeto. In: SCHNITMAN, D., F. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos aires: Paidós, 1998. p. 67-85.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000a.
- MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Por una política de civilización**. Barcelona: Paidós, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. (trad.) Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUCHMORE, J. A. The story of “Anna”: A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. **Teacher Education Quarterly**, v. 28, n.3, p. 89-110, 2001. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/234582636_The_Story_of_Anna_A_Life_History_Study_of_the_Literacy_Beliefs_and_Teaching_Practices_of_an_Urban_High_School_English_Teacher. Acesso em: 27 nov. 2020.

NIAS, J. Teaching and the self. In: HOLLY, M. L.; McLOUGHLIN, C. S. (ed.). **Perspective on teacher professional development**. London: Falmer Press, 1989. p. 151-171.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

NICOLESCU, B. **Contradição, lógica do Terceiro Incluído e níveis de realidade**, p. 1-10. Trabalho apresentado em *Ateliers sur la contradiction. Nouvelle force de développement en science et société*, 2009. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender**, ethnicity and educational change. Harlow, UK: Longman/Pearson Education Limited, 2000.

NORTON, B. Identity and Language Learning: Back to the Future. **TESOL Quarterly**, v. 50, n.2, p.475-479, 2016. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.293>. Acesso em: 26 nov. 2020.

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://eric.ed.gov/?id=ED414142>. Acesso em: 16 jun. 2022.

OLIVEIRA, M. R. S. **A reconstrução da Didática - Elementos teóricos metodológicos**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.

OLSEN, B. Introducing Teacher Identity and This Volume. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 3-6, 2008a. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23478977?seq=1>. Acesso em: 26 nov. 2020.

OLSEN, B. How reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 23-40, 2008b. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ831706>. Acesso em: 5 dez. 2020.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 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: 22 jun. 2021.

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. p. 23-36.

- PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO M. Texto, hipertexto e a (re) configuração de (con)textos. *In*: LARA, G. M. P. **Lingua(gem), 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: 22 jun. 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. **Narrative research**: an introduction, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/en_01.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.
- PAIVA, V. L. M. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. *In*: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 1-14. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/artigos.htm>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- PAIVA, V. L. M. Identity, motivation, and autonomy from the Perspective of Complex Adaptative Systems. *In*: MURRAY, G.; XUESONG, A., G.; LAMB, T. **Second Language Acquisition**. Great Britain: Short Run Press Ltda., 2011. p. 57-72. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identity.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. Língua(gem) 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: 17 nov. 2022.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2019.
- PALAZZO, L. A. M. **Complexidade, Caos e Auto-organização**, p. 1-25, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373875088/PALAZZO-Luiz-Complexidade-Caos-e-Auto-Organizacao>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- 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: 16 jan. 2023.
- PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**, 3 ed. London: Sage Publications, 2002.
- PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **KRITERION**, n. 130, p. 483-498, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/zMJGSvfJCfxBQwORCyHnjgt/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- PEIRCE, B. N. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, 29 (1), p. 9-31, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587803?seq=1>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- PEREIRA, L. S.; BORGES, E. F. V. Potencialidades da abordagem complexa no uso da coleção “ALIVE! INGLÊS” - Ensino Fundamental. *In*: MAGNO E SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 93-114.
- PERKINS, D. D.; ZIMMERMAN, M. Empowerment theory, research, and application. **American Journal of Community Psychology**, v. 23, n. 5, p. 569-579, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/14354763_Empowerment_theory_research_and_application. Acesso em: 17 fev. 2023.

- PERLS, F. S. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia**, 2 ed. (trad.) J. Sanz. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- PERSONAL NARRATIVES GROUPS. Truths. *In*: PERSONAL NARRATIVES GROUPS (ed.). **Interpreting women's lives: Feminist theory and personal narratives**, p. 261-264. Indianapolis: Indiana University Press, 1989.
- PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de Leitura: Léxico e Construção do Sentido na Leitura de Língua Estrangeira**, São Paulo: ANNABLUME, 1997.
- PINEAU, G. Investigaciones transdisciplinarias en formación. **Anais da II Jornada de Inovação Universitária: Transdisciplinariedad; Conferência apresentada na Universidade de Barcelona**, jan., 2006.
- PINEAU, G; GALVANI, P. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes/Um problema paradigmático mais do que programático. *In*: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- PIOTROWSKI, B. La axiología y le educación. **Educación - Educadores**, n. 3, p. 127-138, 1999. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/489>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- PFLEGER, S.; BARWIS, J. T. *Como que sí te identificas un poco con ellos*. Algunos aspectos de la construcción identitaria en el salón de clase de Segundas Lenguas. *In*: PFLEGER, S. **Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes ángulos**. Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.
- PFLEGER, S.; GARCIADIEGO, R.; TIBURCIO, J. **Identidad y segundas lenguas. Enseñanza y aprendizaje de lenguas: nuevos escenarios**. México: ENALLT/UNAM, 2017.
- PIRES, A. L. O. Experiencialidade e Complexidade. Contributos para pensar a formação de adultos. **Interacções**, n. 37, p. 83-99, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8467>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- POLKINGHORNE, D. E. **Narrative Knowing and the Human Sciences**. New York: State University of New York Press, 1988.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 8 abril 2020.
- POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus Groups. **International Journal for Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. Disponível em: <https://academic.oup.com/intqhc/article/8/5/499/1843013>. Acesso em: 10 abril 2020.
- PRINCE, G. **Introduction à l'étude du narrataire. Poétique**, n. 14, 1973.
- PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 83-97.
- RABIEE, F. Focus-group interview and data analysis. **Proceedings of the Nutrition Society**, v. 63, p. 655-660, 2004. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/proceedings-of-the-nutrition-society/article/focusgroup-interview-and-data-analysis/E5A028A3DA12A038A7D49566F73416B8>. Acesso em: 10 abril 2020.

- 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: 6 abril 2020.
- RESENDE, L. A. S. Fractals and Fragmented Identities in Language Acquisition. *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFMG, p. 109-127, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/New_Challenges/08-Liliane%20Assis%20Sade.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.
- RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. 2008. 332f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- RICHARDSON, L.; ST. PIERRE, E. A. Writing: A Method of Inquiry. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. p. 959-978.
- RICOEUR, P. **Du texte à l'action**. Paris: Le Seuil, 1986.
- RIESSMAN, C., K. **Narrative Analysis**, v. 30. London: Sage Publications, 1993.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROBERTS, L. Shifting identities: An investigation into student and novice teachers' evolving professional identity. **Journal of Education for Teaching**, n. 26 (2), p. 185-186, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470050127108>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- RODRIGUES, S. No fundo de todo atleta há um grego valentão. **Veja.abril.com.br**, São Paulo, 31 jul. 2012, 16:23 (atualizado em 31 jul. 2020, 08:15). Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/no-fundo-de-todo-atleta-ha-um-grego-valentao/>. Acesso em: 31 jul. 2022, 20:25.
- ROSA, M. V. F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSE, N. **Inventing Our Selves: Psychology, power and personhood**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998. p. 1- 21.
- 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, 2000. p. 54–67. Disponível em: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>. Acesso em: 02 março 2022.
- SADE, L. A. R. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do Caos e dos Sistemas Complexos**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Orientadora: Profe. Dra^a. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7R5QAE>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Palus, 2004.
- SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. *Coleção Agrinho*, p. 27-44, 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

- SANTOS JUNIOR, E. C.; SILVA, W. M. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. *In: MAGNO E SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 139-158.
- SARAIVA, F. R. S. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. Etimológico, prosódico, histórico, geográfico etc., 12 ed. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2006.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- SCHMALTZ NETO, G. F. Interfaces entre ecolinguística e sociolinguística interacional. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 03, n. 01, p. 172-185, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/autra/Downloads/10483-Texto%20do%20artigo-18801-2-10-20190729%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/autra/Downloads/10483-Texto%20do%20artigo-18801-2-10-20190729%20(1).pdf). Acesso em: 23 out. 2020.
- SCHRÖDER, U. A. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. **Alfa**, n. 52 (1), p. 39-56, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/autra/Downloads/03-schroder%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/autra/Downloads/03-schroder%20(2).pdf). Acesso em: 30 ago. 2021.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERO, C. G. O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. **D.E.L.T.A.**, 25:2, p. 267-283, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n2/a03v25n2.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- SILVA, S. P. **Saberes em movimento**: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_83c284aec8c8d22652e81b833d6803b7. Acesso em: 07 jan. 2021.
- SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos, p. 19-30. *In: SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. (org.) Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016.
- SOAR FILHO, E. J. Psiquiatria e pensamento complexo. *Psiquiatria*, v. 25 (2), p. 318-326, mai./ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082003000200008&lang=en. Acesso em: 31 out. 2020.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica Ed., 1998.
- SONG, M. Teaching Reading Strategies in an Ongoing EFL University Reading Classroom. **Asian Journal of English Language Teaching**, vol. 8, 1998. p. 41-54. Disponível em: <http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol8/art3.htm>. Acesso em: 04 março 2022.
- SONSOLES FERNÁNDEZ, 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.
- 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: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 13 maio. 2022.
- SOUZA, J. T. A leitura na universidade: o que diz o aluno? **Contrapontos**, v. 1, n. 3, p. 109-117, 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/79>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SPINOZA, B. **Ética** (trad.) Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SPREITZER, G.M. An empirical test of a comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace. **American Journal of Community Psychology**. v. 23. n. 5, p. 601-29, 1995. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02506984>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.
- STANOVICH, K. E. Toward an interactive compensatory model in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**. v. 16, n. 1, p. 32-71, 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/747348>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- STARK, S.; TORRANCE, H. Case Study. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (ed.). **Research Methods in Social Sciences**. London: Sage publications, 2005. p. 33-40.
- STEEN, G. Metaphor in Applied Linguistics: Four Cognitive Approaches. **D.E.L.T.A.**, v. 22: n. esp., p. 21-44, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502006000300004. Acesso em: 28 dez. 2021.
- STEWART, I. **Será que Deus joga dados?** A nova matemática do Caos. (trad.) Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.
- STRATHERN, M. **Partial Connections**. London: Rowman & Littlefield, 1992.
- STRAUSS, A. L. **Espelhos e Máscaras: A Busca da Identidade**. (trad.) Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1999.
- SUCCI, S. C. **Leitura em língua inglesa: uma sinfonia da compreensão sob a perspectiva da complexidade**. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3256474b310d716c34ea55a09fd7fb65. Acesso em: 07 jan. 2021.
- TAYLOR, C. Interpretation and the Sciences of Man. **Review of Metaphysics**, v. 25, n. 1, p. 3-51, 1971. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20125928?seq=1>. Acesso em: 16 abril 2020.
- THOMAS, D. **An Invitation to Grammar**. Bangkok: Summer Institute of Linguistics: Mahidol University, 1983.
- TORRE, S. de la. **Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo**. Mimeo, 2001.
- VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

- VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>. Acesso em: 01 jan. 2021.
- VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. Ontario: The Althouse Press, 1990.
- VASCONCELLOS, M. J. E. **O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**, 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VETROMILLE-CASTRO, R. Competência comunicativa e competência simbólica: um olhar sobre a complexidade no desenvolvimento linguístico. *In*: MAGNO E SILVA, W. M.; BORGES, E. F. V. **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 33-47.
- VETROMILLE-CASTRO, R.; DUARTE, G. B. Professores em formação ou aprendizes de inglês? Identidade, complexidade e valores compartilhados?. **Polifonia**, v. 25, n. 37.2, p. 221-240, jan./abril, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4249>. Acesso em: 31 dez. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. E-Book. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VOICU, C. G. The Fractal identity in Jean Rhy's Fiction. **Studia UBB Philologia**, LIX, 3, p. 225-232, 2014. Disponível em: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A8187/pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- VOLKMANN, M. J.; ANDERSON, M. A. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. **Science Education**, n. 82, 1998. p. 293-310.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e a filosofia da linguagem, problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. (trad.) Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VON BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- VON FOERSTER, H. Cibernética de la Cibernética. *In*: PAKMAN, M. (org.). **Las semillas de la cibernética**. Obras escogidas de Heinz von Foerster. Barcelona: Gedisa, 1991. p. 138-169.
- WALLER, L.; WETHERS, K.; DE COSTA, P. I. **A critical praxis: Narrowing the gap between identity, theory and practice**. TESOL Journal, v. 8, p. 4-27, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.256>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- WEBER, M. **Conceitos básicos de sociologia**. (trad.) Rubens Eduardo F. Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Moraes, 1987.
- WENGER, E. **Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. **Communities of practice and social learning systems**. Organization, 7 (2), p. 225-246, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/135050840072002>. Acesso em: 29 nov. 2020.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**. São Paulo: Contexto, 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. (trad.) Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

YONEZAWA, F., H. Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. **Educação: teoria e prática**, v. 25, n. 48, p. 186-199, 2015.

Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7406>. Acesso em 23 jun. 2022.

YOUNG, K. G. **Talewords and storyrealms: The phenomenology of narrative**. Boston: Martinus Nijhoff, 1987.

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**, p. 104-124, 2003. Disponível em:

<https://jurnalkemanusiaan.utm.my/index.php/kemanusiaan/article/view/223>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ZEMBYLAS, M. Interrogating “Teacher identity”: emotion, resistance and self-formation. **Educational Theory**, v. 53, n. 1, p. 107-127, 2003. Disponível em:

https://www.academia.edu/16642421/INTERROGATING_TEACHER_IDENTITY_EMOTION_RESISTANCE_AND_SELF-FORMATION. Acesso em: 25 nov. 2020.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade de Brasília
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL
Pesquisadora: Rosyenne Louise Autran Lourenço
Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

PESQUISA DE DOUTORADO 2019/2022

ECOLOGIA DOS LEITORES-AGENTES

Delineamento das condições iniciais do SAC do *self* complexo dos leitores-agentes

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

- **Dados pessoais:** nome, idade e formação acadêmica atual e anterior (caso possua)

BLOCO 1 – Mapeamento contextual-identitário

1.1 Vamos conversar sobre a sua opção pelo curso de Letras

1. Por que você optou pela carreira de Letras Espanhol? De onde vieram/vêm as suas principais influências na escolha da sua formação profissional? Comente.
2. Antes de ingressar na universidade, você atribuía algum valor ao curso de Letras? Se sim, quais? Se não, por quê?
3. Como você se vê como docente de E/LE em formação inicial?

4. Você observou alguma mudança com relação a essa percepção de si desde que começou a estudar (Letras-Espanhol) até o presente momento?
5. Como você avalia o seu desenvolvimento profissional desde o início até o momento presente? Como você se sente com relação a ele ao longo desse tempo? Você percebe mudanças com relação a isso?
6. Como você se vê como docente de E/LE no futuro? Houve mudanças em sua autopercepção? Como você se sente com relação a isso? Comente.
7. O que mais marcou você, para bem e para mal, ao longo da sua formação inicial até este momento? Como você se sente com relação a esse episódio? Comente.

1.2 Você possui alguma experiência como professor de E/LE?

Em caso afirmativo:

- a) Na rede pública/privada?
- b) Há quanto tempo?
- c) Com que público-alvo?
- d) Com que tipo de metodologia de ensino-aprendizagem de E/LE você trabalha?
- e) Qual o lugar da leitura em sua prática de sala de aula?
- f) Você costuma lidar com dificuldades de leitura de seus alunos? Como eles se manifestam com relação a isso? Como você costuma lidar com essa questão?
- g) Você se sente preparada(o) para lidar com essas dificuldades? Como você se sente vivenciando essa experiência?
- h) Essa experiência contribuiu/contribui, de algum modo, para mudanças na sua percepção de si como professor(a) de E/LE? Comente.

BLOCO 2 - Mapeamento contextual-identitário

2.1 Vamos conversar sobre suas experiências de aprendizagem de E/LE

Conhecimentos linguísticos em E/LE:

8. Você já havia tido alguma experiência de aprendizagem com E/LE antes do curso de Letras? Se sim, como foi?

9. Como você se sentia nesse período como aprendiz de E/LE? Houve mudanças desde esse tempo até o momento atual?
10. Você possui conhecimento de outras LE além do espanhol? Qual/Quais? Comente essa experiência.
11. Você acha que essa experiência contribuiu, de alguma maneira, para a sua aprendizagem de E/LE? Se sim, como?
12. De maneira geral, como eram/são as aulas de E/LE na sua formação acadêmico-profissional anterior (caso o(a) participante tenha vivenciado o processo de ensino-aprendizagem de E/LE anteriormente à formação inicial) e atual?
13. Havia/Há ênfase em alguma das habilidades linguísticas: ler, falar, ouvir e escrever? Comente.
14. Com qual/quais delas você sentia/sente mais afinidade ou se sentia/se sente mais à vontade para se comunicar em E/LE? Por quê?
15. A qual delas você dá mais importância? Por quê?
16. Se você organizasse essas quatro habilidades em ordem de importância, onde o número 1 corresponde a de maior importância e 4 ao de menor, como seria? Comente.

2.2 Vamos conversar sobre suas práticas leitoras

17. Considerando as suas vivências pessoais até o presente momento, que qualidades você atribui à leitura, de maneira geral? Você vê diferenças entre elas em se tratando de leitura em LM e em LE? Comente.
18. Em termos gerais, o que o/a motiva e desmotiva a ler um texto em LM e/ou em E/LE? Comente.
19. Na sua opinião, que elemento(s) você considera ser(em) o(s) mais importante(s) ao ler um texto em E/LE? Comente.
20. Você conhece alguma estratégia de leitura? Ela(s) lhe foi(foram) ensinada(s) (formalmente) no âmbito acadêmico ou você buscou, por conta própria, esse conhecimento?
21. Você as utiliza de maneira consciente diante da leitura de um texto em LM e em E/LE, isto é, você pensa antes sobre qual o melhor procedimento para realizar a leitura de um texto ou de partes dele?

22. De maneira geral, você costuma pensar a respeito da sua formação leitora em LM e em E/LE? Que aspectos lhe vêm à mente quando se trata da sua formação como bom(boa) leitor(a)/ um(a) leitor(a) competente?
23. A ideia do *ser bom leitor* alguma vez foi suscitada em sua formação acadêmico-profissional, seja por um professor ou por você mesmo? Se sim, comente essa experiência. Se não, como você se sente com relação a essa questão?

2.3 Vamos conversar sobre experiências de aprendizagem de leitura em E/LE na sua formação acadêmico-profissional

24. Considerando a sua formação acadêmico-profissional até este momento, a leitura de textos em E/LE é uma demanda constante/frequente nas aulas? Qual o seu propósito? Como você se sente a respeito? Comente a sua resposta.
25. Ao longo da sua formação inicial, você alguma vez leu/lê, atualmente, teoria relevante na área da leitura que tenha contribuído para melhorar a sua qualidade de leitor(a) em LE? Se sim, comente a sua resposta.
26. Pensando em você como leitor(a), com relação ao suporte de leitura do texto em LM e/ou LE, impresso ou digital, qual a sua preferência? Você pensa que isso afeta, de algum modo, o seu desempenho leitor, isto é, a forma como você lê e o resultado que você alcança? Se sim ou não, por quê?
27. Na sua opinião, que fatores podem influenciar seu bom desempenho leitor³¹²? Comente.
28. Pensando em sua formação leitora, você vê semelhanças e/ou diferenças entre *ser bom leitor* em LM e em E/LE? Comente.
29. Você acredita que a aprendizagem de uma LE pode influenciar a qualidade da sua leitura em LM? Se sim ou não, comente.

BLOCO 3 - Mapeamento contextual-identitário: conhecendo valores

30. Você atribui valor à leitura na sua vida como um todo? Se sim, qual(quais)? Se não, por quê?

³¹² Compartilho com os colaboradores a ideia de *bom desempenho leitor* como os resultados alcançados com a leitura de acordo com os objetivos do leitor e as estratégias que utiliza para alcançá-los.

31. Você identifica a ocorrência de mudança nessa sua atribuição de valor(es) à leitura ao longo da sua vida? Comente.
32. Você concorda que, no âmbito de qualquer formação acadêmico-profissional, inclusive no âmbito da formação de docentes de línguas, estamos sempre buscando por *qualidade*? Se sim, avaliando a sua trajetória formativa leitora, até o momento, a que nível você acredita chegar até concluir a sua formação inicial? Comente.
33. Você vislumbra mudanças, nesse sentido, ao longo da sua futura prática docente? Se sim ou não, por quê?
34. Ainda considerando a sua formação leitora até o momento presente (e todas as experiências vividas e os sentimentos que ela suscita em você), como você entende a noção de competência leitora (em LM e em E/LE)?
35. Na sua opinião, qual o principal atributo de um leitor competente. Cite somente aquele que você considera como o mais importante.
36. Na sua opinião, que propriedades a leitura possui que podem afetar as propriedades de outros objetos/fenômenos? Pense em alguma experiência sua em que *ser um bom leitor* afetou alguma outra área da sua vida.
37. Em caso de não-indiferença: pensando na ideia do *ser bom leitor*, em uma escala de 1 a 10, onde 1 corresponde a um nível mais afastado (A) e 10 (B), o mais próximo dele, como você se posiciona hoje como leitor? Por quê? Ao longo da sua vida acadêmica, você pensa que já se movimentou nessa escala? Se sim, como se deu essa movimentação? Se não, por quê? E com relação ao seu sentir, quais são os sentimentos que você consegue relacionar a esse(s) posicionamento(s)?
38. Finalmente, você vê uma oposição clara entre ser um leitor competente e não competente? Comente.

- FIM -

APÊNDICE B

ROTEIRO DO MEMORIAL DE LEITURA



Universidade de Brasília – UnB
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Prezado(a) colaborador(a) da pesquisa:

O memorial de leitura consiste em um relato reflexivo das suas memórias com relação à sua formação leitora tanto em português - língua materna (LM) quanto em língua estrangeira (LE) (a/s que você estudou e/ou estuda). A proposta é que ele contemple três momentos, um mais genérico e os outros dois, mais específicos. Explicite melhor as orientações para cada um deles a seguir.

Em um primeiro momento, eu gostaria de conhecer a sua história de vida com relação à leitura como um todo. Para isso, sugiro algumas reflexões...

- Em que momento a leitura passou a fazer parte da sua vida? Lembre-se das pessoas que influenciaram e/ou influenciam o seu hábito leitor (caso haja), comente episódios vividos e os sentimentos a eles relacionados também.
- Como você vê o seu envolvimento com a leitura até o momento atual? Você atribui valor(es) à leitura? Se sim, qual/quais? Se não, por quê? Faça todos os comentários que achar pertinentes.
- Em algum momento, você mudou de opinião com relação ao valor que você atribuía/atribui à leitura e à sua formação leitora, de maneira geral? Por quê?
- Qual o lugar que a leitura ocupava e ocupa em sua vida cotidiana?
- Você acha que o contexto pandêmico, causado pela Covid-19, influenciou/influencia a sua relação com a leitura? Se sim ou não, por quê?

Você pode refletir sobre essas questões em todos os contextos em que você participa: familiar, social (lazer, amigos), acadêmico (escola, universidade) e profissional (se for o caso).

- Relate experiências de vida relacionadas à sua formação leitora que foram/são marcantes para você, para bem ou para mal, e explicita as razões, a sua avaliação

a respeito e os sentimentos que essas experiências provocaram/provocam em você.

Por último, você pode contar sua história desde uma perspectiva cronológica, em uma sucessão de acontecimentos de ordem temporal e/ou, se preferir, temática, em que os episódios narrados giram em torno dos temas suscitados pelas suas lembranças.

- Como você avalia esses acontecimentos na sua formação leitora?
- Que valor eles possuem na história da sua formação leitora como um todo?

Em um segundo momento, pense mais a respeito sobre **você como leitor(a)**, em LM e em LE.

- Como você se sente sempre que começa a ler um texto? Quais são as suas preferências, hábitos, manias, dificuldades...?
- Você se prepara para ler um texto? Se sim, como é essa preparação e em que circunstância(s) ela acontece?
- Você se considera um *bom leitor/uma boa leitora* (ou *leitor(a) competente*)? Por quê?
- Qual a sua percepção desse tipo de leitor(a)? Que valores você lhe atribui?
- Na sua opinião, há diferenças entre *ser bom leitor* em LM e em LE? Por quê? Você pode referir-se a experiências pessoais (em contexto familiar e/ou acadêmico-profissional, por exemplo), caso as tenha.

Neste segundo momento, é **muito importante** que você não se preocupe em dar respostas técnicas, teóricas e exatas ou precisas. Seja espontâneo(a), sempre! Para facilitar a sua expressão do que venha a *ser um bom leitor*, use e abuse das **METÁFORAS (linguagem figurada)**, pense em suas experiências vividas, em suas inspirações (podem ser pessoas que o(a) tenham motivado(a) ou servido de exemplo) e em suas emoções, de qualquer natureza, e imagine **como você percebe a caracterização desse perfil de leitor**, sem se preocupar se ele existe ou não. O mais importante é que você relate **a sua percepção** sobre esse tipo de leitor.

Momento final de autorreflexão: Conte-me como foi desenvolver essa atividade...

- Como você se sentiu ao longo da sua realização (pode referir-se ao antes, ao durante e ao depois da realização da atividade)?
- Você enfrentou algum tipo de dificuldade? Por quê?
- O ato de rememorar reflexivamente a sua formação leitora, como um todo, fez com que você mudasse alguma opinião a respeito da leitura e de si como leitor(a)? Por quê?

- ✚ Lembro que **esta pesquisa não possui caráter avaliativo**. Não é meu objetivo fazer julgamentos de qualquer natureza.
- ✚ Na página a seguir, preparei um cabeçalho para o seu memorial de leitura. Para facilitar o trabalho de análise dos dados, peço que escolha um pseudônimo e uma imagem que, de certa forma, remeta à sua identidade, com os quais você gostaria de ser identificado(a) na pesquisa. Com relação à imagem, pode ser a de um avatar, por exemplo, como o meu, que mostro no desenho, a seguir, copiado do *facebook*).



E-mail para envio: rosypesquisa2021@gmail.com

Não há quantitativo de linhas ou de páginas.

O mais importante é o que você tem a dizer, por isso, escreva no idioma em que se sentir mais à vontade.

Prazo limite para envio:



Muito obrigada pela colaboração!

Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

Orientanda: Rosyenne Louise Autran Lourenço

Pesquisa de Doutorado aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP/UnB), sob o **Número do Parecer Consubiado**: 3.898.362, expedido em 04 março 2020.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL
Pesquisadora: Rosyanne Louise Autran Lourenço
Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que concedo a Rosyanne Louise Autran Lourenço, como doação, o direito de uso dos dados coletados, no todo ou em sua parte, em sua tese, artigos e eventuais publicações sobre o meu processo de ensino-aprendizagem de línguas e o meu processamento de leitura em LM e E/LE. Declaro que fui informado(a) de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre a minha contribuição como participante completo/parcial. Afirmo também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Informo, ainda, que estou ciente de que os dados serão coletados por meio de cinco instrumentos, a saber: entrevistas semiestruturadas audiogravadas (ES), narrativas escritas, na modalidade memoriais de leitura (MLt), discussões audiogravadas em grupos focais (GF), notas de campo descritivas (NCd) e reflexivas (NCr) e observação participante (OP). Estou ciente de que esses dois últimos procedimentos serão realizados unicamente pela própria pesquisadora, ao longo da investigação, em função da sua natureza qualitativa, interpretativista e com a finalidade de triangular os dados a serem analisados.

No sentido de mitigar os riscos da pesquisa, de salvaguardar o sigilo das informações coletadas e de preservar a integridade e a idoneidade sobre a minha privacidade e a minha identidade, foi-me garantida a total discrição no armazenamento e na manipulação dos dados empíricos audiogravados e escritos. Em relação aos primeiros, referentes às ES e aos GF, a pesquisadora assegura a utilização do seu próprio aparelho celular, com o auxílio do aplicativo GRAVADOR DE VOZ, marca SAMSUNG, modelo J8, com capacidade de memória de

memória RAM de 4 GB e armazenamento interno de 64 GB e afirma que todo o processo de exclusão dos dados do seu celular e de sua transmissão para um HD externo será realizado somente por ela, no ambiente de sua residência, com rede de internet protegida por senha particular (somente de sua posse), portanto, sem riscos de acesso público ao material coletado.

A respeito dos dados escritos, foi-me esclarecido que os textos das narrativas (MLt) serão identificados pelo pseudônimo de minha escolha e que serão lidos e analisados somente por ela, pesquisadora, sendo totalmente resguardado o risco de vazamentos de qualquer informação que possa desvelar a minha verdadeira identidade. Acerca dos dados coletados por meio da OP e das NCd e NCr, foi-me assegurado que, sob nenhuma hipótese, haverá, de sua parte, a avaliação e o juízo de valor acerca de comportamentos e/ou de aspectos específicos expressos por mim, participante da pesquisa, que possam expor-me e/ou constranger-me de alguma forma.

Finalmente, a pesquisadora me afirmou que tenho garantido o acesso a todas as informações referentes à proposta do estudo realizado e que o *feedback* da pesquisa será realizado presencialmente, por meio de encontro previamente agendado. Ademais, a pesquisadora assegura que a devolutiva para a comunidade acadêmica será realizada por meio da redação de artigos e da elaboração de textos de vulgarização científica.

Dessa forma, declaro que li antes de assinar e que concordo com o exposto neste TCLE.

_____ (Nome do local), (dia)_____/_____(mês) de 2020.

_____(Nome e
assinatura do(a) participante de pesquisa)

Contato(s): _____

E-mail: _____

Pseudônimo escolhido: _____

Pesquisadora: Rosyenne Lourenço

Contato: (61) 99612-2427

E-mail: autranrosy@gmail.com

Comitê de Ética e Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS/UnB)

Site: www.cepchs.unb.br

Contato: (61) 3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIAL

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Espelho, espelho, meu, que tipo de leitor sou eu? Emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente em espanhol como língua estrangeira sob a ótica da complexidade

Pesquisador: Rosyenne Lourenco

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26841219.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.898.362

Apresentação do Projeto:

O projeto da pesquisadora visa a apresentar a proposta de estudo investigativo acerca da emergência de um perfil identitário fractalizado de leitor competente em língua estrangeira, sob a perspectiva da complexidade, a partir da análise de metáforas em memoriais de leitura produzidos por professores pré-serviço em formação inicial. Para tanto, seu aporte teórico baseia-se nos construtos da complexidade, das identidades, das metáforas e do bom leitor/aprendiz de línguas. No âmbito da abordagem da hermenêutica-fenomenológica complexa, o percurso metodológico recorrerá à utilização de entrevistas semiestruturadas audiogravadas, de narrativas na modalidade de memoriais de leitura, de grupo focal, da observação participante e das notas de campo descritivas e reflexivas. A partir das análises das experiências de vida e das concepções dos pesquisados acerca do tema proposto, este estudo pretende desvelar fractais identitários de leitor competente que deem indícios de um perfil que possa servir como base teórica de observação e reflexão docente a fim de viabilizar oportunidades de desenvolvimento acadêmico-profissional que reverberem em uma práxis mais consciente e eficaz tanto no âmbito pessoal quanto interpessoal, em função das interações estabelecidas com seus alunos em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, sob a ótica da complexidade, a emergência de um perfil identitário fractalizado de

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.898.362

leitor competente em espanhol como língua estrangeira, a partir de metáforas utilizadas por professores em formação inicial de um curso de Licenciatura em Letras

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa referem-se à própria natureza voluntária da participação dos colaboradores, característica de toda investigação de natureza qualitativa que busca estudar fenômenos, neste caso linguísticos, relativos às interpretações e às ações dos indivíduos. Traçar um perfil identitário fractalizado de leitor competente consiste em possibilidade de instrumentalização profissional de docentes de línguas e do consequente desenvolvimento da sua capacidade de lidar com questões práticas de sala de aula, referentes, sobretudo, a problemas de leitura apresentados pelos(as) estudantes no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória e cumpriu satisfatoriamente as pendências sugeridas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1444853.pdf	27/02/2020 16:50:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/02/2020 16:49:16	Rosyanne Lourenco	Aceito
Outros	CartaEncaminhamento.pdf	07/12/2019 19:25:08	Rosyanne Lourenco	Aceito
Outros	Cartarevetica.pdf	07/12/2019 19:24:40	Rosyanne Lourenco	Aceito
Outros	Lattes.pdf	07/12/2019	Rosyanne Lourenco	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.898.362

Outros	Lattes.pdf	19:21:27	Rosyanne Lourenco	Aceito
Outros	CRONOGRAMA.pdf	07/12/2019 19:20:57	Rosyanne Lourenco	Aceito
Outros	AceiteInst.pdf	07/12/2019 19:20:30	Rosyanne Lourenco	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	09/11/2019 21:50:21	Rosyanne Lourenco	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	09/11/2019 21:45:43	Rosyanne Lourenco	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	09/11/2019 21:42:59	Rosyanne Lourenco	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 04 de Março de 2020

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br