

OS PROTOCOLOS VERBAIS NA AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Fernanda Goulart Ritti DIAS¹

Mestre em Educação ó UFA ó Alagoas
Docente do IFSP ó *Campus* de Piracicaba
Piracicaba ó SP ó Brasil

RESUMO: Os protocolos verbais podem ser utilizados quando o pesquisador está interessado em determinados aspectos do comportamento e nas estratégias que o leitor utiliza durante uma atividade de leitura. O objetivo deste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado em que foram utilizados protocolos verbais para avaliar as estratégias de leitura utilizadas por 13 leitores. Serão apresentadas análises de protocolos realizadas a partir de um teste *cloze* racional retirado da introdução de um artigo científico em língua inglesa. Os dados apontaram para uma divergência no uso de estratégias utilizadas por leitores maduros e não maduros. Os primeiros tendem a utilizar mais estratégias metacognitivas, estratégias léxico-semânticas e conhecimento do gênero e da estrutura textual para completar as lacunas. Já os leitores menos proficientes, cuja principal dificuldade é ainda o vocabulário geral em língua inglesa, utilizam, na maioria das vezes, estratégias improdutivas ao recorrerem ao conhecimento prévio e à organização textual.

PALAVRA-CHAVE: Protocolos verbais. Estratégias de leitura. Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

É reconhecido que, durante a leitura, todo leitor lança mão de estratégias. O que diferencia o leitor proficiente ou maduro do menos proficiente ou não maduro é que o primeiro tende a fazer mais e melhor uso de estratégias de leitura (KLEIMAN, 1989). Além dos processos cognitivos, geralmente inconscientes, utilizados durante a leitura, estudos têm mostrado que os leitores mais proficientes são mais capazes de tornar conscientes os seus processos mentais, utilizando, assim, a metacognição. O processamento metacognitivo é acionado toda vez que há alguma incerteza durante a leitura e o processo precisa ser desautomatizado (SILVEIRA, 2005).

¹ Endereço Eletrônico: fergoulart@hotmail.com

No entanto, ter acesso às estratégias utilizadas durante a leitura é muito complexo de ser feito através de testes simples de compreensão de leitura. De fato, como postula Cohen (1986), os meios tradicionais que avaliam o que o leitor está compreendendo apresentam algumas limitações, pois para responder corretamente à maioria dos testes de leitura, os leitores desenvolvem inúmeras técnicas que não podem ser observadas e nem medidas pelos resultados desses instrumentos, a não ser as habilidades básicas de recodificação (símbolo para o som) e decodificação (som para o significado).

Assim, na tentativa de se entender como essas estratégias são realizadas, pesquisadores passaram a utilizar o protocolo verbal de leitura (COHEN, 1986; TOMICHTH 2007). Nesse tipo de abordagem, a leitura em voz alta não se resume à recitação, e sim à externalização de um processo, visto que os leitores relatam sobre o processo de leitura do texto e também sobre questões que podem acompanhá-los na tarefa da leitura. Eles também descrevem como chegaram a tais respostas.

Apesar da comprovada eficácia de protocolos verbais de leitura por vários estudos internacionais (COHEN, 1986, 1987), relativamente poucos pesquisadores no Brasil têm utilizado esse instrumento, principalmente no que diz respeito ao uso de estratégias de leitura em língua inglesa.

Assim, neste trabalho, que é parte de uma pesquisa de mestrado, pretendemos verificar, por meio de protocolos verbais de leitura, as estratégias que alunos proficientes e não proficientes utilizam durante a leitura de um texto científico em língua inglesa. O texto utilizado foi a introdução de um artigo científico em língua inglesa que apresentou lacunas com múltipla escolha (técnica *Cloze*). Os participantes desta etapa da pesquisa foram 13 mestrandos da área da saúde de uma universidade pública de Recife, PE.

A opção por mestrandos se deu pela grande relevância que a língua inglesa tem nesse nível institucional, principalmente na área da saúde, onde grande parte das pesquisas são publicadas em periódicos internacionais. Está mais do que evidente que para esses alunos cursarem uma pós-graduação *stricto sensu*, eles necessitam de boas habilidades de leitura em língua inglesa. Além disso, até o momento, pelo que sabemos, não existem estudos que verificaram as dificuldades que enfrentam durante a leitura, bem como as estratégias de leitura utilizadas por mestrandos da área da saúde para uma boa compreensão de um texto científico em língua inglesa.

DEFININDO OS PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA

Várias áreas do conhecimento têm utilizado os protocolos verbais como ferramenta de pesquisa e/ou ensino, a saber: a Psicologia, a Física, a Educação, a Literatura, e a Linguística Aplicada, com foco especial nas áreas de tradução e leitura (TOMITCH, 2007). Cohen e Hosenfeld (1981) sugerem que protocolos verbais são procedimentos mentais especialmente apropriados para o pesquisador examinar as estratégias que o leitor usa em busca do significado de um texto e para obter informação sobre as perspectivas do leitor relacionadas às dificuldades encontradas na leitura. Para esses autores, essas informações parecem ser as mais úteis para entender como um leitor atribui sentido ao texto.

Segundo Leffa (1996, p. 81), a análise de protocolos, aplicada à leitura, consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. O objetivo principal da análise de protocolos, segundo o autor, é fazer o leitor "pensar em voz alta" sobre suas próprias estratégias de leitura.

Os protocolos verbais são categorizados por Cohen (1986, 1987) em: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. No auto-relatório e na auto-observação, os dados são obtidos após a leitura e, na auto-revelação, os dados são obtidos durante a leitura.

O auto-relatório refere-se à descrição generalizada que o leitor faz durante a leitura, possivelmente colocando como ele acredita que age durante uma situação qualquer de leitura. Esse instrumento pode ser usado para avaliar os hábitos de leitura e/ou a percepção subjetiva do leitor sobre a sua leitura.

Na auto-observação, também chamada de *retrospecção* ou *verbalização retrospectiva* (TOMITCH, 2007), o leitor faz uma descrição de uma situação específica de leitura que acabou de realizar. Esta pode ser introspectiva, ou seja, que ainda está na memória de curto prazo, ou retrospectiva, que pode ser imediata (por exemplo, dentro de alguns minutos ou uma hora após o evento) ou tardia (após horas, dias ou semanas).

Por fim, a auto-revelação, também chamada de *verbalização co-ocorrente* ou *concorrente*, refere-se à descrição em voz-alta (*think aloud*) que o leitor faz do seu processo de leitura no momento em que está lendo. Essa última modalidade parece ser a que permite uma maior probabilidade de acesso ao que possivelmente ocorre na mente do leitor durante a leitura, isto é, ao processo de leitura (TOMITCH, 2007).

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Introduzido de maneira efetiva na área da leitura, principalmente entre os psicolinguistas como Goodman (1967) e Smith (1989), o termo estratégia vem sendo empregado para caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler (KATO, 2007, p. 64). O termo estratégia é também utilizado por alguns teóricos da Linguística e da Psicolinguística e está relacionado à necessidade de se enfrentar e resolver problemas de processamento de sentenças (SILVEIRA, 2005).

Para Silveira (1999), a noção de estratégias de leitura fundamentou-se originalmente em modelos psicolinguísticos de leitura, em que se considera a leitura como um processo ativo e interativo, cuja compreensão se dá através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor. Kleiman (2002, p. 49) define estratégias de leitura como operações regulares para abordar o texto. Para ela, o ensino de leitura deve aliar o ensino de estratégias de leitura ao ensino de habilidades linguísticas. De fato, se o aluno que é capaz de decodificar o texto escrito e utilizar a informação sintática do texto na leitura, ainda apresentar dificuldades na compreensão do texto escrito, isso significa que ele está fazendo uso inadequado de estratégias de leitura.

As estratégias de leitura têm sido classificadas em estratégias cognitivas ou estratégias metacognitivas (KATO, 2007; KLEIMAN, 2002). As estratégias reconhecidas como inconscientes, automáticas, eficazes e econômicas, que utilizamos na leitura fluente são as estratégias cognitivas. Essas estratégias envolvem os conhecimentos relativos aos componentes sintáticos, lexicais e semânticos que interagem com a informação visual (SILVEIRA, 2005, p. 76).

Já as chamadas estratégias metacognitivas de leitura são operações realizadas conscientemente quando o leitor tem algum objetivo em mente para determinada leitura ou quando alguma incerteza, equívoco ou uma falha é detectada, obrigando-o a desautomatizar o processo. Dessa forma, o leitor passa a ter um controle consciente e ativo do seu processamento de leitura de forma a resolver o seu problema de compreensão (KATO, 2007).

O CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA

Os fatores envolvidos no processo de leitura não diferem daqueles que influenciam nossa compreensão do mundo, de modo geral. Um desses fatores é o conhecimento prévio,

geralmente definido como um conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura. Assim, ela consegue interagir com o texto de modo a integrar a informação construída pelo escritor com a informação que o próprio leitor traz. Fávero (2009) relata que o conhecimento prévio é responsável pela coerência que o leitor atribui ao texto, sendo considerado um elemento-base, subjacente a todos os outros.

Muitos autores, dentre eles Kleiman (1989) e Leffa (1996), discutem o papel do conhecimento prévio no processamento da leitura. Para Leffa (1996), a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Nessa perspectiva, o leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos (LEFFA, 1996, p. 22).

O conhecimento prévio é descrito por Kleiman (1989) como os conhecimentos adquiridos pelo leitor ao longo de sua vida, dentre eles o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Para a autora, é a partir da interação desses níveis de conhecimentos que o sentido do texto é construído pelo leitor.

O conhecimento linguístico, que desempenha papel central no processamento do texto é o sem o qual a compreensão não é possível, abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua (KLEIMAN, 1989, p. 13).

O conhecimento textual inclui todo o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e que são fundamentais à compreensão textual. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará as expectativas do leitor em relação ao texto (KLEIMAN, 1989, p. 20). O conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura do gênero textual e o tipo do texto também é fator necessário para a compreensão do tema (KLEIMAN, 2004).

O conhecimento de mundo, que engloba o conhecimento enciclopédico, abrange o conhecimento adquirido tanto formalmente quanto informalmente através de experiências e convívio numa sociedade. Esse conhecimento pode envolver as experiências, crenças e valores da sociedade (KLEIMAN, 1989). É uma espécie de conhecimento cultural arquivado e organizado na memória de longo prazo em blocos chamados, também, de modelos cognitivos globais.

OS PROCESSAMENTOS ASCENDENTES E DESCENDENTES DE LEITURA

Na perspectiva do processamento da informação, os modelos de leitura pressupõem uma orientação ascendente e/ou descendente. O processamento ascendente (*bottom-up*) defendido por Gough (1972, apud SILVEIRA, 2005), privilegia as palavras e expressões do texto e é baseado numa concepção de leitura mais centrada no texto. Já o modelo descendente (*top-down*), defendido por Goodman (1967), processa a leitura por hipotetização, considerando o conhecimento prévio do leitor, centrado nos aportes teóricos da Psicolinguística.

Segundo Rumelhart (1977, apud SILVEIRA), na leitura do leitor experiente, os dois subprocessos *ó bottom up e top down* ocorrem de maneira interativa e alternadamente. Assim, os processamentos centrados no texto (ascendentes) e os centrados no leitor (descendentes) devem interagir toda vez que lemos: ora um predomina, ora o outro, mas ambos são necessários. Isso porque a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e a complexidade desse processo não permite que se fixe em apenas um dos seus pólos, com exclusão do outro (LEFFA, 1996, p. 17).

O processamento ascendente, ou *bottom-up*, (também conhecidos como *õtext-based* ou *õdata-driven processing*) tem como foco o texto e a prioridade no processamento gráfico, reconhecendo letras e palavras, trabalhando na estrutura das frases (NUTTAL, 1996, p. 17). É por esse motivo que o leitor quando utiliza esse processamento é vagaroso e sua participação é limitada, pois tende a construir significados apenas a partir de dados presentes no texto. Conseqüentemente, a leitura não é fluente, pois, nesse processo ascendente, o leitor faz pouco ou nenhum uso do contexto e de seu conhecimento de mundo e tem dificuldade de sintetizar as ideias principais (KATO, 2007).

Ao contrário do modelo anterior, no processamento descendente, ou *top-down*, (também conhecido como *õknowledge based*, *õconceptually driven*, ou *õinformation processing*), o texto deixa de ser o foco e as informações não-visuais tornam-se prioridade. O leitor não se prende a todas as informações contidas no texto e, dessa forma, lança mão de sua inteligência e experiência (NUTTAL, 1996, p. 16), fazendo uso de inferências. Ele é fluente, veloz, faz uso de adivinhações, e supostamente apreende mais rapidamente as ideias gerais e principais do texto (KATO, 2007).

Goodman (1967) e Smith (1989) são teóricos que defendem o modelo descendente de leitura. Para Goodman (1967), a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de

adivinhaçãoo, que, num processo seletivo, envolve uso parcial de pistas mínimas de linguagem disponíveis. Na medida em que essa informação parcial é processada, decisões provisórias são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou refinadas no processo de leitura. A leitura envolve a interação entre o pensamento e a linguagem. Para esse autor, a leitura eficiente não é resultado de percepções precisas e identificação de todos os elementos textuais, mas sim da seleção das menores e mais produtivas pistas.

Embora a noção de modelo seja necessária ao estudo da leitura enquanto processamento cognitivo, convém ressaltar que nenhum modelo de leitura consegue dar conta da complexidade da leitura e do seu processamento. Nos modelos expostos, por exemplo, há de se admitirem algumas virtudes e também algumas fragilidades. Os modelos que privilegiam o processamento ascendente (*top down*) podem favorecer uma leitura apressada, descuidada e possivelmente falseadora, embora o processamento seja mais rápido; já os modelos que defendem o processamento ascendente (*bottom-up*) favorecem uma leitura mais cuidadosa e mais detalhada, embora tome mais tempo do leitor. Diante disso, o modelo interativo parece ser mais equilibrado; ou seja, o leitor proficiente utiliza os dois tipos de processamento, dependendo das facilidades e das dificuldades que enfrenta para compreender um texto.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla que voltou-se ao processamento cognitivo da compreensão na leitura em inglês entre estudantes mestrands da área da saúde. Fizeram parte da amostra 69 estudantes de cinco cursos de Mestrado das áreas da saúde da Universidade de Pernambuco, a saber: Ciências da Saúde, Biologia Molecular e Celular, Enfermagem, Educação Física e Hebiatria. Todos os 69 estudantes responderam a um questionário-perfil do colaborador e todos preencheram o teste *cloze* nessa fase da pesquisa.

Da análise apresentada neste trabalho, apenas 13 estudantes participaram. Todas as sessões foram gravadas e as entrevistas foram realizadas individualmente, em local fechado e silencioso (biblioteca, sala de aula ou sala de estudos), para que o informante pudesse se concentrar o máximo possível. A duração média de cada protocolo variou entre 25 a 35 minutos por sessão.

O instrumento protocolo verbal foi utilizado como suporte qualitativo, para que pudessemos aprofundar a análise dos dados obtidos por meio de um teste *cloze*, aplicado na primeira fase da pesquisa. Assim, o protocolo foi elaborado utilizando o mesmo texto

utilizado no teste *cloze* (Figura 1), contendo 13 lacunas para que os estudantes escolhessem a que melhor completasse o sentido do texto. Foi utilizada a técnica da auto-revelação, ou seja, os alunos descreveram em voz-alta (*think aloud*) o seu processo de compreensão de leitura no momento em que estavam lendo e tentando completar as lacunas.

Figura 1. Teste *cloze* aplicado no protocolo verbal de leitura

More than 11 million Americans are living with a history of cancer. Importantly, emerging research has shown that increased weight (e.g., being overweight or obese) has a negative consequence on disease recurrence, survival, other chronic disease development, and health-related quality of life, particularly in breast cancer survivors. _____ 1 _____, research has shown physical activity has the opposite that effect on the
(In addition - On the other hand - Hence)

aforementioned _____ 2 _____. Taken together, these findings delineate the importance of examining
(outcomes - diseases - individuals)

_____ 3 _____ and physical activity in cancer survivors. _____ 4 _____ studies, however, have examined
(fitness - survival - obesity) (Few - Much - Future)

the association between body mass index and physical activity in cancer survivors.

The limited research research that is available has shown that active cancer survivors are _____ 5 _____
(less - more - so)

likely likely to be obese or, _____ 6 _____, obese cancer survivors are less likely to be active. Moreover, _____ 7 _____ studies
(conversely - thus - then) (some - although - besides)

have independently examined the association between body mass index, physical activity, and health-related quality of life in cancer survivors, few have examined the potential interaction effects. Studies in this area have been _____ 8 _____ - by small, unrepresentative samples of select cancer survivor groups.
(completed - important - limited)

The _____ 9 _____ of the present study was to determine independent and interactive associations
(result - purpose - conclusion)

among body mass index, physical activity and health-related quality of life in _____ 10 _____, prostate, colorectal,
(breast - physical - obesity)

bladder, uterine, and skin melanoma cancer survivors. We _____ 11 _____ (purpose 1) that obese cancer survivors
(analyzed - measured - hypothesized)

would be less likely to be active compared with their counterparts. We also hypothesized (purpose 2) that obese cancer survivors would have significantly _____ 12 _____ health-related quality of life compared with nonobese
(any - lower - larger)

survivors. _____ 13 _____, the potential interaction between body mass index and physical activity on
(Finally - First - Therefore)

health-related quality of life (purpose 3) was explored. Incidentally, we previously reported the associations between various health behaviors, including physical activity and health-related quality of life from this data set. Consequently, the physical activity-health-related quality of life relationship is not presented in the current article.

O informante foi instruído a ler o texto todo e, ao voltar para completar as lacunas, deveria explicar o porquê da escolha de cada palavra, incluindo qualquer pista, trecho, palavra, tudo o que o fazia chegar à resposta que estava escolhendo no momento da leitura. Para isso, deixamos o informante livre para fazer a leitura do texto silenciosamente ou em voz alta, de forma que ele se sentisse bem à vontade.

RESULTADOS DA PESQUISA

Os leitores que alcançaram maiores pontuações no teste, aqui chamaremos de leitores maduros, conseguiram fazer uma leitura mais rápida e flexível do texto. Foi possível perceber

que esses informantes fizeram grande uso de processamentos descendentes de leitura, ou seja, do conhecimento prévio, que envolveu o conhecimento de mundo, conhecimento sobre o assunto, conhecimento textual e conhecimento linguístico.

O conhecimento linguístico foi, na nossa pesquisa, fator crucial para o desempenho desses informantes e consequente ativação dos outros conhecimentos. Embora tenhamos notado que nem sempre esses processamentos descendentes tenham sido sempre eficazes, percebemos que, quando outros tipos de estratégias foram utilizadas conjuntamente, a compreensão do texto foi realizada e os informantes conseguiram preencher corretamente a lacuna.

A exemplo disso, conseguimos identificar a ativação do processamento ascendente quando o primeiro, descendente, não dava conta do processo. Como é possível notar nas falas abaixo, as estratégias descendentes, dentre elas a confirmação e correção das hipóteses iniciais, foram bastante observadas pelos leitores mais maduros, sendo bem menos notada entre os informantes menos proficientes.

(1) *õ...não...perái...tem uma palavra aqui...esse few aqui ...então aqui vou mudar a opção...ö* (Informante 1)

(2) *õe aí eu confirmo que ele tá falando de hipótese porque na outra frase ele diz que TAMBÉM hipotetizou aí dá um outro objetivo ...então tá confirmado essa opção... ö* (Informante 1)

(3) *õe além disso depois ele na outra parte no outro texto ele fala nós também hipotetizamos que o sobrevivente de câncer obeso ... ö*(Informante 5)

Por apresentarem maior consciência sobre a sua leitura, outra estratégia que foi aliada aos processamentos ascendentes e descendentes utilizadas pelos informantes mais proficientes foram as estratégias metacognitivas. Esses informantes mostraram maior monitoramento de sua leitura do que os informantes aqui considerados menos proficientes, ou leitores menos maduros. Os informantes mais maduros voltaram ao trecho anterior quando necessário, pularam palavras desconhecidas, fizeram a leitura em língua inglesa dos trechos que lhes pareciam confusos e deixaram para depois quando encontravam alguma dificuldade para completar as lacunas. Dificilmente desistiram da leitura e nenhum deles deixou lacunas em branco ou relataram ter õchutadoö a opção.

Resultados semelhantes foram apontados por Martins (2004), que, ao verificar o processo de leitura de oito estudantes da língua francesa (de níveis iniciais e avançados) de

um texto de ficção em francês através de protocolos verbais, também concluiu que os informantes avançados utilizam mais estratégias metacognitivas que os iniciantes.

Seguem abaixo exemplos de estratégias metacognitivas utilizadas pelos informantes aqui considerados mais proficientes:

(4) *õeh: tem um efeito ahn: na:...peraí... no prognóstico no caso aqui... tá... então deixa eu botar aqui deixa eu ir preenchendo aí depois eu dou uma ...dou uma lida..ö* (Informante 1).

(5) *õperaí... aqui tá confuso... deixa eu ler mais pra frente...ö* (informante 1).

(6) *õeh:...deixa eu ver se eu entendi direitinho...ö* (Informante 3)

(7) *õdeixa eu ler de novo... eu não consegui identificar agora então... deixa eu ler depois... ö* (Informante 3)

(8) *õe eu tô com dúvida nessa lacuna... vou deixar para responder ela depois tá...ö* (Informante 3)

(9) *õcalma... eu posso ler tudo né?ö* (Informante 4)

(10) *õEu tô entre essas essas três próximas lacunas ((referindo-se às lacunas 4, 5 e 6)) aqui porque eu tô lendo todos pra ver se eu consigo compreender melhor... porque aqui eu tô entre...nessa primeira ((lacuna 4)) eu tô entre poucos ou muitos estudos... né eh:: aí eu tô tentando identificar melhor lendo as outras...ö* (Informante 5)

Ao contrário dos leitores maduros, os informantes menos maduros tiveram maior dificuldade de verbalizar sua leitura, que foi feita de forma mais vagarosa e, conseqüentemente, menos fluente. Como foi possível notar através das falas, esses informantes desistiam com mais facilidade da leitura, deixando mais lacunas em branco ou simplesmente õchutaramö as respostas, muitas vezes, sem mostrar nenhum esforço para tentar entender o sentido do texto.

(11) *õnão eu acre/ porque assim any eu sei mais ou menos o que é ...lower eu não me lembro ...não me lembro realmente e larger ((12)) assim eu tenho uma idéia mais ou menos do que a palavra pode significar então eu acho que talvez caiba... é um chute direcionadoö* (Informante 10)

(12) *õ...atividade física isso não foi is not ...ai eu fiquei confusa agora porque teoricamente eu já fiz minha avaliação acho que tá associado agora confundiu foi tudo mas essas são as hipóteses acho que vou botar alguns ((referindo-se a any)) ((12)) tô chutando na verdadeö* (Informante 12)

(13) *õÉ... eu até tô entendendo assim... mais ou menos o que é que ele tá querendo dizer... é importante, mas assim eu não sei o que é survival... não sei... fitness e obesidade eu sei mas eu acho que num num não estaria aqui...ele já fala de a atividade física aqui...o exame pra obesidade...é... essa parte aqui tá confusa...eu vou deixar essa parte em branco* (Informante 13)

A principal dificuldade desses informantes parece ter sido a falta de conhecimento prévio da língua inglesa, como é possível notar nos exemplos acima. Apresentaram vocabulário bastante limitado, bem como pouco conhecimento sintático da língua. Fator esse que pode ter prejudicado o uso das outras estratégias. Assim como afirma Procailo (2007), a dificuldade com o léxico pode ser vista como um elemento detonador da dificuldade em se acionar esquemas, pois demanda muito dos recursos do sistema da memória.

Conseguimos perceber, pelas falas abaixo, que os leitores menos proficientes primeiro travam uma luta inicial com os elementos mais baixos na hierarquia, que são o conhecimento das regras ortográficas da língua e o conhecimento lexical. Como isso ocorreu, na maioria das vezes, de forma insuficiente, não conseguiram passar para os elementos mais altos, que são o conhecimento sintático e o semântico:

Exemplos

(14) *õbesides... eu esqueci... é uma das... eh: besides... tá eu esqueci... o vocabulário muito ruim... muito fraco mas enfim* (Informante 8).

(15) *õé... o que me dificulta é o vocabulário... é horrível* (Informante 13).

(16) *õeu não sei se teria adicionando... em adição... eu acho que assim... temos nas mãos... pode ser... não ei... poderia ser esse também... a prática de atividade física em oposição aos efeitos... aí já vem o vocabulário de novo que eu não sei... ((risos))* (Informante 13).

(17) *...a importância do exame individual... bom como aqui falou de doença ela precisa ser avaliada de forma individual...õ* (Informante 12).

Esses dados corroboram com a pesquisa realizada por Procailo (2007), que, através de protocolos verbais, avaliou a compreensão de leitura em língua inglesa de dois textos de divulgação científica em língua estrangeira, por 10 leitores universitários, graduandos e pós-graduandos. A autora concluiu que o desconhecimento do léxico foi um dos principais causadores de dificuldade de processamento da informação, além da não familiaridade com o assunto e a organização textual.

Notamos que, aliado à dificuldade do vocabulário, muitos dos nossos informantes fizeram pouco uso de conhecimentos prévios, especialmente dos conhecimentos da sua área e, também, do conhecimento textual para que essa deficiência pudesse ser, talvez, minimizada. Isso é chamado por Smith (apud SILVEIRA, 2005), de visão de túnel, que se dá quando não relacionamos a informação visual, disponível no texto, com a não-visual (conhecimentos prévios), podendo ocorrer quando: 1) o leitor lê algo que não lhe faz sentido; 2) há falta de conhecimento relevante para determinada leitura; e 3) há relutância em usar informação não-visual. Esta atitude também pode ocorrer quando o leitor encontra-se nervoso, ansioso e não consegue extrair o sentido do que lê.

Percebemos que, curiosamente, quando houve apenas a ativação do conhecimento prévio por parte desses informantes, na maioria das vezes, as lacunas não foram preenchidas corretamente. Isso ocorreu por conta da falta da utilização de outras estratégias, como, por exemplo, a verificação. Estratégias conscientes, ou metacognitivas, como retomar o que foi lido ou ler para frente, também não foram utilizadas.

Exemplos

(18) *...a importância do exame individual... bom como aqui falou de doença ela precisa ser avaliada de forma individual...ö* (Informante 12).

No exemplo acima, percebemos que o informante, ao preencher a lacuna 2, ativou o seu conhecimento prévio sobre o assunto, porém, esse conhecimento sozinho não foi suficiente para que ele chegasse à resposta correta pois a informante inferiu de maneira apressada, além de tomar um substantivo (*individuals*), como adjetivo.

A microestrutura textual, como as pistas gramaticais e as palavras muito próximas às lacunas, pareceu ser bastante utilizada por esses alunos menos maduros, porém, raramente foram aliadas a outros tipos de estratégias, o que, na maioria das vezes, não contribuiu para que o informante chegasse à resposta correta.

(19) *õEu acredito que seja important ((lacuna 8))...pelo verbo been né e pelo contexto ...fiquei em dúvida entre limited também mas acredito que é importantö* (Informante 10).

(20) *õ...não sei por que...não assim porque eu me lembro que no final da frase tem tem tem os pronomes que você coloca né então assim pelo que eu me lembro vagamente eu acredito que ele seria melhor o local dele melhor empregado seria ele ... entendeu?ö* (Informante 10)

Já, no exemplo abaixo, percebemos que o informante consegue unir pistas gramaticais ao uso da confirmação da sua hipótese inicial, ao se deparar novamente com o vocábulo *less*. Assim, ele conseguiu chegar à resposta correta (*less*):

(21) *õ((risos)) sim... porque assim... o more e o so né... algumas da da pouca noção do inglês que eu tive eu nunca vi ele ele aplicado diretamente ao verbo certo...o are...e aí eh:... como tem aquele negocinho né de tá no plural acrescenta S ou ES não sei o que less né... e aí depois eu que você viu que eu ia lendo depois alguns e algum eu tentava incidir alguma resposta sobre os outros então depois eu encontrei um aqui less aí eu confirmei essa daquiö(Informante 8).*

A partir disso, podemos afirmar que os informantes mais proficientes aqui analisados conseguiram obter melhores resultados, pois, além do conhecimento prévio da língua inglesa, pareceram apresentar maior conhecimento da organização textual da introdução do artigo científico, como também utilizaram com mais frequência seu conhecimento sobre o assunto. Além disso, conseguiram fazer uso de diferentes estratégias conjuntamente, o que lhes garantiu mais acertos no teste. Também foram mais capazes de monitorar a sua leitura, utilizando estratégias conscientes ou metacognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados provenientes do protocolo verbal tiveram grande relevância para a nossa pesquisa. Foi possível verificar que, de um modo geral, os informantes que pontuaram mais no teste foram aqueles que conseguiram utilizar, ao mesmo tempo, ambos os processamentos ascendentes (*bottom-up*), ou seja, pistas lexicais e gramaticais, e descendentes (*top-down*), como, por exemplo, os conhecimentos prévios da língua, do assunto e da estrutura textual do gênero em questão. Isso reforça a importância da consciência metalinguística (aspectos morfosintáticos e semântico-discursivos da língua) no esforço da compreensão textual.

O uso de estratégias metacognitivas, que auxiliam nas dificuldades apresentadas no decorrer da compreensão da leitura, também foi verificado com maior frequência nas falas dos alunos mais proficientes. Esses leitores também foram capazes de resolver problemas de compreensão mediante o abandono da hipótese inicial e a construção de uma segunda hipótese, estratégias essas que contribuíram para uma melhor compreensão do texto.

Por outro lado, os informantes que em nossa pesquisa não conseguiram atingir pontuações altas, além de terem demonstrado baixo conhecimento lexical e sintático da

língua, raramente utilizaram os dois processamentos de leitura (ascendentes e descendentes) ao mesmo tempo. Foi possível observar que esses leitores apelaram mais para o processamento ascendente, ou *bottom-up*, dedicando-se muito aos componentes isolados da microestrutura textual e prestando mais atenção aos índices próximos às lacunas, ou seja, não foram flexíveis. O uso de estratégias metacognitivas também não foi muito observado nesses informantes, o que também pode ter contribuído para os baixos índices de acerto no teste e, conseqüentemente, para a dificuldade de compreender globalmente o texto.

De um modo geral, os resultados mostraram que a competência linguística e, mais especificamente a lexical, constituiu a maior dificuldade na compreensão de leitura em língua inglesa dos informantes pesquisados. Esses resultados indicam que essa dificuldade pode ter contribuído para o não uso ou a não-consciência dos processamentos estratégicos da leitura. Ficou evidente, assim, que o conhecimento prévio da língua inglesa pode ser, em muitos casos, fator determinante, mas a compreensão só se torna efetiva se o informante aliar esse conhecimento linguístico a outros conhecimentos, como o conhecimento prévio sobre o assunto do texto e da organização textual.

Gostaríamos de concluir, destacando a relevância da realização dos testes *cloze* e do protocolo verbal aplicados, em conjunto, para avaliação da compreensão de leitura em língua inglesa. Esses testes mostraram-se capazes de possibilitar um diagnóstico desejável para nossos objetivos de pesquisa. Diante disso, mais estudos, envolvendo esses instrumentos em diferentes níveis de escolaridade, poderiam ser realizados para avaliar a compreensão de textos de língua inglesa e também em língua materna.

REFERÊNCIAS

- COHEN, A. D. "Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings". *English for Specific Purposes*, v. 5, n. 2, p. 131-145, 1986.
- _____. "Studying Learners Strategies: How we get the information". Chapter 3. In: WENDER, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice/ Hall International, p. 31-38, 1987.
- COHEN, A. D; HOSENFELD, C. "Some uses of mentalistic data in second language research". *Language Learning*, v. 3, n. 2, p. 285-313, 1981.
- GOODMAN, K.S. "Reading: A psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, p. 126-135, 1967.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- KLEIMAN, Â. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- MARTINS, S. A. ãEstratégias metacognitivas na busca pela compreensão de palavras desconhecidas em língua francesaö. *Alfa*, v.48, n.1, p. 61-71, 2004.
- NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 1996.
- PROCAILO, L. ãLeitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbalö. *REVISTA X*, v. 2, p. 19-36, 2007.
- SILVEIRA, M. I. M. *Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- TOMITCH, L. M. B. ãDesvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leituraö. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 42-53, 2007.

ABSTRACT: Verbal reports can be used when the researcher is interested in some aspects of the behavior and strategies the reader uses during his reading activity. The objective of this paper is to present the results of a research where verbal reports were used to assess reading strategies of 13 students. We will present analyses of protocols performed by a rational cloze test from an introduction of a research paper in English. Data reveal a divergence in the use of strategies used by mature and immature readers. The former tend to use more metacognitive strategies, lexical-semantic strategies and their knowledge of the genre and text structure to complete the gaps. On the other hand, immature readers, whose main difficulty is the English vocabulary, use, most of the times, unproductive strategies by resorting to their previous knowledge and text organization.

KEYWORDS: Verbal reports. Reading strategies. English language.

Envio: Abril/2016

Aceito para Publicação: Maio/2016