

METODOLOGIA DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA: MUDANÇAS E PERSPECTIVAS\*

Andrew D. Cohen

The Hebrew University of Jerusalem & Fulbright Scholar PUC - SP

A pesquisa em Lingüística Aplicada vinte anos atrás era predominantemente quantitativa. Em cursos de pós-graduação, por exemplo, estudavam-se os experimentos com amostragens aleatórias, os quase-experimentos, os testes objetivos e a análise estatística de multivariância. Em fins da década de setenta, começaram a surgir, em meio a muito debate, as pesquisas de natureza qualitativa. Em 1979, Cook & Reichardt escreveram sobre a possibilidade e vantagens da combinação dos dois tipos de pesquisa. Na visão desses pesquisadores tanto o método quantitativo como o qualitativo tem suas limitações. A combinação dos dois tipos resulta em estudos mais completos com convalidação convergente. Tal combinação pode ser explicitada através da utilização, em uma mesma pesquisa, não só de experimentos baseados em dados provenientes de testes e tratados estatisticamente, como também de estudos etnográficos com descrição detalhada da situação com estudos de caso. Se, por exemplo, estamos trabalhando com uma população de 150 alunos poderos, ao mesmo tempo, selecionar um grupo pequeno de 10 alunos para fazer estudos de caso, entrevistas aprofundadas e observação participante. Além do mais, tanto um quanto outro tipo de pesquisa apresenta progresso, como é o caso da análise estatística de relações estruturais lineares que mede com maior precisão a relação entre os elementos de uma taxonomia. Na pesquisa de natureza qualitativa temos o refinamento da técnica de relatos verbais que será tratada em detalhes neste artigo.

Não é apenas a metodologia de pesquisa que tem apresentado mudanças através dos tempos. O foco das pesquisas também varia. Um foco novo em Lingüística Aplicada é a comparação entre língua materna e língua estrangeira em leitura, escrita e conversação. Esse foco se contrapõe ao foco anterior de estudo de aquisição de  $L_1$  e

---

\* Este trabalho foi apresentado originalmente em português em sessão plenária do I CBLA. A versão escrita foi organizada por M.C. Cavalcanti auxiliada por Lisete A.G. Marcondes. A sair em Anais do 1.º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada

LE separadamente. Outro foco novo de pesquisa é a preocupação não apenas com o professor, mas principalmente com os alunos em sala de aula. Há estudos sobre o que o aluno diz que "recebe" do professor e o que o professor diz que faz. Para esses focos usamos, muitas vezes, os mesmos métodos de investigação, tais como questionários escritos, entrevistas orais, técnicas de observação e testes. Muita informação se perde quando instrumentos que não obtiveram êxito no passado voltam a ser usados na investigação com foco novo, o que é lamentável. Por outro lado, há focos tradicionais com inovação na metodologia de pesquisa, como por exemplo, na investigação sobre interação em sala de aula em que se emprega o vídeo e a gravação em áudio. Dá-se mais ênfase aos estudos de diários, isto é, o registro do aluno de intravisiões ou "insights", de inferências sobre sua aprendizagem. Também na pesquisa sobre avaliação de rendimento/proficiência, há direções novas, por exemplo, os testes de enredo (story line tests) que se prendem a um mesmo tema nas atividades variadas de escrever, ler, etc. Além dos testes de enredo, há os testes adaptados ao computador que oportunizam interação ao nível do aluno.

A análise de protocolos ou relatos verbais, além de representar uma direção nova quanto à metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada representa também uma nova direção quanto ao processo (em contraposição a produto de, por exemplo, testes objetivos) de ensino/aprendizagem de línguas.

O ponto central deste artigo é a mudança na pesquisa em aprendizagem de língua em direção à análise do processo, e especificamente, o uso de dados provenientes de relatos verbais de alunos. Dado o interesse crescente pelos métodos múltiplos ou convergentes para investigar um mesmo fenômeno, relatos verbais tornaram-se cada vez mais frequentes como meio de obtenção de dados que de outra forma não estariam ao alcance do pesquisador (Ericsson e Simon, 1984, Faerch e Kasper, 1986). Este artigo descreve as limitações dos dados de observação em sala de aula, os tipos de dados que se obtém de relatos de alunos, os fatores que caracterizam esses dados e os cuidados na coleta de dados de relatos verbais.

## 1. LIMITAÇÕES DOS DADOS DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Ao interesse crescente dos pesquisadores de investigar as estratégias usadas na aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua corresponde um interesse crescente de uso de relatos verbais das intuições e intravisiões dos alunos como complemento à observação em sala de aula e a outras medidas.

As abordagens de pesquisa que se baseiam na observação do aluno em sala de aula pressupõem que o comportamento observável revelará o processo de aprendizagem. Tais abordagens dependem, em parte, de observações detalhadas (vide, por exemplo, Fanselow, 1977, 1983; Rubin, 1981). Contudo, tornou-se evidente que é difícil obter intravisiões precisas sobre os processos conscientes de pensamento dos alunos através das observações convencionais de sessões, em sala de aula, centradas no pro-

fessor. Por "processos conscientes de pensamento", quero dizer todos os pensamentos aos alcances da consciência do aluno.

As observações de sala de aula podem registrar os movimentos físicos dos alunos - acenos de cabeça, sorrisos, movimentos de olho, conversas -, porém não conseguem captar facilmente o que e como pensam, ou como estão se sentindo. Segue daí que as observações a respeito de comportamento de aprendizagem de língua são geralmente limitadas àqueles alunos que falam na sala de aula. Tais observações nada informam em relação aos alunos que permanecem em silêncio, e nos dizem muito pouco a respeito daqueles que participam da aula. Rubin (comunicação pessoal) sugeria já em 1971 que é possível fazer observações sobre estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Acrescentava, porém, que a abordagem era cansativa e não muito eficiente na maior parte das salas de aula porque os professores tendem a focalizar o produto ao invés do processo de aprendizagem.

Estratégia de aprendizagem pode ser exemplificada com meu processo de pensamento ao me defrontar com um verbo novo em hebraico:

Agora, como vou aprender conjugar o verbo rigel (espionar) em hebraico? Ah, sei. É conjugado como diber (falar). Então eu sei suas formas - não há problema.

Usei acima a estratégia de analogia para aprender as formas apropriadas do verbo. As estratégias, no entanto, não são sempre facilmente identificadas. Assim, o observador tem pouca chance de adivinhar com precisão ou a probabilidade de que uma certa estratégia esteja sendo usada ou a frequência com a qual é usada. Relatos verbais sobre as estratégias mais eficientes podem ser úteis na otimização de aprendizagem visando maior eficiência no uso do tempo gasto na aprendizagem de uma segunda língua.

Nairan et al (1975) concluíram, depois de um certo número de horas de observação em sala de aula, que poucas técnicas de aprendizagem são exibidas abertamente em sala de aula. Por exemplo, embora os pesquisadores esperassem ser possível investigar o grau de uso de circunlocuções dos alunos, constataram raras ocorrências de circunlocuções ou rodeios quando não sabiam uma expressão apropriada na língua alvo. Não é que essa estratégia não ocorresse, porém, era difícil para um observador saber quando o aluno estava, de fato, usando rodeios de palavras. Esses pesquisadores sugeriram que os alunos deveriam ser entrevistados diretamente em relação ao que seriam formas disfarçadas de comportamento de aprendizagem. Concluíram que apenas através de entrevistas poder-se-ia ter acesso a técnicas que eram invisíveis aos observadores - tal como "tentar responder para si mesmos cada pergunta feita pelo professor" (Nairan et al, 1975: 68).

Devido a essas limitações nas técnicas de observação, desenvolveu-se, portanto, um novo foco na pesquisa sobre estratégias de aprendizagem: a coleta de relatos verbais de alunos de suas próprias intravisiões sobre as estratégias que usam.

## 2. DADOS PROVENIENTES DE RELATOS VERBAIS

Na descrição de dados de relatos verbais é importante apontar primeiramente que esses relatos se limitam àquele subconjunto de estratégias de aprendizagem de que o aprendiz tem consciência. Em outras palavras, o pesquisador consegue informação somente sobre as estratégias que os alunos usam em seus esforços para dominar a língua-alvo. Não é de interesse aqui a dicotomia aprendizagem aquisição (Kras-hen, 1982) que na verdade é objeto de discussão e controvérsia. As estratégias de aprendizagem de interesse neste artigo são parte de uma gama de atividades que incluem: como os alunos chegam à produção de enunciados, como os leitores processam um texto, como os escritores produzem um texto, e como o vocabulário é aprendido e recuperado subsequenteemente. Essas estratégias podem ou não ser eficientes para um dado aluno, isto é, podem ou não colaborar para a otimização do aprendizado.

Na obtenção de informação sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, os pesquisadores têm utilizado três categorias básicas de relatos verbais: "auto-relato", "auto-observação" e "auto-revelação" (veja Figura 1).

O auto-relato se refere a descrições sobre o comportamento do aluno. Por exemplo: "Quando há uma palavra que eu quero realmente aprender, eu a repito diversas vezes para mim mesmo e tento associá-la a alguma palavra que eu já conheça."

Pode ser também caracterizado por rótulos que os alunos dão a si mesmos: "Sou rápido em compreensão oral em outra língua. Faço uma busca rápida de palavras-chaves e, se não as conheço, tento adivinhar seu significado com base no contexto." Essas declarações são geralmente decorrentes de crenças ou conceitos que os alunos têm sobre o modo como aprendem línguas, e não são geralmente baseadas na observação de um evento específico.

Já a auto-observação diz respeito ao exame de um comportamento de língua ou no momento de sua ocorrência ou enquanto a informação ainda está na memória a curto prazo, isto é, introspectivamente, ou depois do evento, isto é, retrospectivamente (depois de mais ou menos 20 segundos). A retrospectiva pode ser imediata (dentro de, digamos, uma hora do evento) ou protelada (algumas horas, dias, ou mesmo semanas depois).

O termo auto-revelação está relacionado aos relatos que nem são descrições de comportamentos gerais nem baseados no exame de comportamentos específicos. A auto-revelação consiste no desvelamento do tipo stream-of-consciousness de processos de pensamento enquanto se presta atenção à informação com a qual se está interagindo. Os dados de auto-revelação vêm para o pesquisador sem revisão e sem análise.

Um dado relato pode conter diferentes tipos de dados. Por exemplo, dados de estudos de auto-relato podem incluir retrospectões de alunos sobre comportamentos de aprendizagem específicos de língua, do mesmo modo que dados de estudos retrospectivos podem incluir declarações generalizadas que vão além da observação de um dado evento. Além do mais, às vezes é difícil decidir se os alunos estão pensando alto - sem análise - ou se eles, ao invés disso, estão observando um comportamento, se-





ja introspectiva ou retrospectivamente. Por exemplo, quando se pede a um aluno - que quer aprender a palavra sacar (tirar) em espanhol - que pense alto enquanto tenta aprendê-la, dados do relato verbal podem ser semelhantes aos dados que coletei na minha própria experiência:

Deixe-me ver. Soa como "saco", como "um saco de lixo". Isso é tudo que eu posso fazer? Deixe-me formar uma imagem de mim levando o lixo para fora. OK. Isso funcionou. É, acho que sim. Acho que consegui aprender aquela palavra pela sua semelhança de som com uma palavra em inglês que pode ser relacionada a ela pelo significado.

A maior parte deste relato contém dados de verbalização imediata de pensamento, porém, no final eu estava me auto-observando retrospectivamente - enquanto analisava o processo de encontrar um recurso mnemônico de associação para lembrar a palavra sacar.

### 3. CARACTERÍSTICAS DE TIPOS DE DADOS

Há pelo menos seis fatores principais que caracterizam os dados obtidos das três categorias de relato verbal acima descritas. Tais fatores incluem: o número de participantes, o contexto de pesquisa, a recência do evento, a modalidade de elicitación e resposta, a formalidade da elicitación, e o grau de intervenção externa (vide Figura 1). O número de participantes se refere a quantos investigadores e informantes tomam parte no processo de coleta de dados. Os informantes podem coletar os dados por si mesmos como no caso dos estudos de diários (Schumann e Schumann, 1977; Bailey e Oschner, 1983). Alternativamente, um ou mais investigadores podem trabalhar com informantes individuais ou com grupos de informantes de cada vez. Os professores em sala de aula podem ser envolvidos como investigadores nessa forma de pesquisa contanto que sua participação não interfira em suas atividades de ensino. Os professores, de fato, podem estar em uma posição especial para encorajar e orientar os alunos para fazer relatos precisos de sua aprendizagem.

O contexto de pesquisa refere-se ao momento, local e, parcialmente, ao modo da coleta de dados. Os dados podem ser coletados na sala de aula - durante ou depois da aula ou no intervalo. Do mesmo modo, os dados podem ser coletados em algum outro lugar no cenário da escola, como no laboratório de línguas ou no estúdio de vídeo. Os dados podem também ser coletados em vários outros lugares - como acontece nos estudos de diário. Cenários mais formais permitem procedimentos de coleta de dados que não seriam possíveis em outros lugares. Por exemplo, é possível ter os informantes sentados em cabines em um laboratório de línguas onde cada um possa gravar em áudio dados de verbalização imediata de pensamento em certos intervalos durante uma

discussão ou a leitura de um texto.

A recentidade do evento diz respeito à proximidade do relato verbal ao evento de aprendizagem. Enquanto dados de verbalização imediata de pensamento são obtidos concomitantemente com o evento de aprendizagem, dados de auto-observação e auto-relato podem variar de acordo com a distância de ocorrência do evento de aprendizagem e a elicitación desses dados. Pesquisadores podem querer aumentar a recentidade através de procedimentos metodológicos. Por exemplo, o professor pode interromper uma aula para descobrir como o pensamento de um aluno orientou para um certo enunciado (Cohen e Apek, 1981). Do mesmo modo, os alunos podem prestar atenção às inferências feitas durante as aulas no momento em que essas inferências ocorrem - anotando-as em seus cadernos juntamente com suas outras anotações (Rubin e Henze, 1981).

A modalidade de elicitación e resposta refere-se à maneira como o pesquisador elicita o relato verbal - oralmente ou através de instruções escritas e à maneira como os informantes respondem, oralmente ou por escrito. Tanto as respostas orais como as escritas podem ser gravadas em vídeo, fornecendo um registro visual do evento. Tal registro pode auxiliar em análise subsequente de dados de verbalização imediata de pensamento, isto é, na verificação da relação entre o que os alunos disseram e aquilo que realmente apresentam por escrito (veja Jones, 1982; Tetroe e Jones, 1982).

A formalidade da elicitación tem a ver com o grau de rigidez/flexibilidade imposto na elicitación por um pesquisador. Por exemplo, dados de auto-relato podem refletir um questionário com estruturação altamente formal, através de um conjunto de perguntas fixas (gerais ou específicas a um dado aluno) ou com menos estruturação, através do uso de um questionário de formato flexível que permita aos informantes seguir suas próprias orientações. Entrevistas orais - mais do que questionários escritos podem dar conta desta abordagem flexível. Neste caso, o pesquisador mais tarde dá estrutura às respostas através de análise de conteúdo.

O último fator, o grau de intervenção externa, é o grau em que o investigador modela o processo de relato do informante. Estudos de auto-observação, por exemplo, podem ser modelados através dos tipos de instruções dados aos informantes. Por exemplo, informantes podem escrever um diário sobre aprendizagem de língua que reflita quaisquer comportamentos que eles desejem descrever, ou pode-se solicitar a eles que limitem seus insights a uma ou mais áreas de interesse do investigador. Mesmo dados de verbalização imediata de pensamento podem ser direcionados de acordo com as instruções do investigador.

A figura 1 foi preenchida para mostrar que variáveis descritivas tendem a ser aplicadas a tipos de dados particulares. Tais classificações tendem a ser sugestivas. Por exemplo, dados de verbalização imediata de pensamento são geralmente coletados oralmente de um indivíduo por um investigador, fora da sala de aula, no momento em que os pensamentos estão ocorrendo, com um grau baixo de formalidade de elicitación e com pouca intervenção externa do investigador. Seria possível encontrar exceções a este padrão, e tais variações podem fornecer insights úteis de pesquisa.

#### 4. RELATOS VERBAIS: PONTOS DE CONTROVÉRSIA

Por muitos anos, psicólogos têm debatido os méritos de dados de relato verbal como um instrumento de pesquisa. Parece que presentemente abordagens mentalísticas merecem o apoio de um grupo respeitável de psicólogos cognitivos (Bakan, 1954; Radford, 1974; Lieberman, 1979; White, 1980; Ericsson e Simon, 1980, 1984). Como tais abordagens se tornaram prevalentes na pesquisa em segunda língua, começaram a surgir reservas em relação aos méritos de se aplicar dados de relato verbal a esse campo (Seliger, 1983a). Tem-se colocado em dúvida se tais dados podem realmente ser usados como evidência do processamento interior da mente do leitor.

Uma objeção ao uso de relatos verbais está na pressuposição de que muito da aprendizagem de língua ocorre a nível inconsciente e é, portanto, inacessível a sondagens. Seliger (1983a) vê relatos verbais, no máximo, como fonte de informação e respeito da maneira que os alunos usam aquilo que eles aprenderam, e não como um meio de descrever como os sistemas responsáveis pelo desempenho de interlíngua são internalizados. O ponto aqui levantado refere-se a até que ponto o relato verbal é uma descrição dos processos reais usados na aprendizagem para compreender e produzir enunciados em segunda língua e até que ponto é adivinhação post hoc ou inferência baseada na compreensão ou produção.

É verdade que grande parte dos dados de relato verbal na pesquisa em segunda língua até hoje tem se preocupado com o uso da língua e não com aprendizagem de língua. Porém, isso não significa que dados sobre o processamento da língua na aprendizagem sejam necessariamente inacessíveis. É verdade também que após um evento de aprendizagem, não é necessário que fique claro para um investigador se um pouco da informação foi, de fato, aprendido e, se foi aprendido, se realmente foi aprendido do modo que o aluno diz ter sido. Contudo, enquanto começamos a acumular descrições de eventos de aprendizagem de segunda língua, surgem padrões que começam a adquirir uma certa realidade enquanto são ratificados por mais alunos.

Tomando uma perspectiva mais histórica nessa abordagem metodológica, notamos que ao mesmo tempo que os erros dos alunos estavam sendo analisados para determinar a natureza da interlíngua, começaram a aparecer estudos que usaram alunos como informantes para compreender melhor o processo de aprendizagem de regra (por exemplo, Cohen e Robbins, 1976). Embora tais estudos geralmente enfoquem o que foi ou não aprendido, ao invés de como foi ou não aprendido, foi possível usar as explicações do aluno a respeito da maneira como eles aprenderam a reconstruir o modo pelo qual as formas particulares entraram na interlíngua do aluno.

Ao elicitar dados sobre o processo de aprendizagem, solicitamos a um informante, tanto usar a língua para fazer certas tarefas como também usar a língua para descrever como fez essas tarefas. Solicitamos, na verdade, uma descrição de processamento de língua enquanto o aluno está desempenhando sua competência de língua. Se houvesse algum tipo de aprendizagem de língua envolvido, estaríamos ainda pedindo uma verbalização do processo de aprendizagem. Assim, estamos medindo a capacidade do



aluno de lembrar um estágio de desempenho depois que esse estágio passou, e mesmo de guardar informação dentro de um único estágio. A memória de eventos mentais é problemático para o aluno, e pode levar ao relato com falhas, mas este é o desafio para o pesquisador tentar obter essa informação enquanto ela está disponível.

Embora seja verdade que muito do que processamos seja feito inconscientemente, White (1980) sugere que subestimamos a extensão do processamento consciente. A razão que ele dá é que simplesmente não prestamos atenção em todos nossos processos conscientes. Foi também apontado que a natureza da tarefa de relato verbal ditará o grau de atenção que prestaremos a nosso processamento mental.

Evidência proveniente de estudos de auto-observação que pedem introspecção mostram que dependendo da tarefa, os sujeitos podem ter acesso à memória para tais processos e consciência da informação enquanto o processo está em andamento (Ericsson e Simon, 1980: 243-246). A conclusão desses autores é baseada em uma revisão extensiva da literatura, envolvendo uma variedade de tarefas cognitivas - por exemplo, listas de aprendizagem de associação de pares (A-B, B-C, então A-C), solução de anagramas, regras de verbalização para classificar cartões ilustrados ou outros estímulos, descoberta de provas geométricas e solução de quebra-cabeças com discos e pinos ou azulejos numerados. Notamos que esta série de tarefas inclui aquelas que exigem tanto processos linguísticos como visuais. De fato, não é tão artificial solicitar a sujeitos que verbalizem seu raciocínio quando realizam tarefas não verbais desde que tais tarefas possam ser realizadas com a ajuda do processamento linguístico.

Por exemplo, os sujeitos podem explicar a si mesmos a razão pela qual estão colocando um disco em um lugar e não em outro, ou sobre a razão pela qual um cartão ilustrado está sendo colocado em uma pilha e não em outra. Tais tarefas de categorização são parte integrante da aprendizagem de segunda língua, assim como na aprendizagem da concordância entre sujeito e verbo em pessoa, número e gênero. Do mesmo modo que psicólogos cognitivos podem ter sujeitos que permitem despertar a consciência para tentar determinar como eles realizam tarefas tais como as listadas acima, linguistas aplicados podem aplicar essas técnicas metodológicas para investigar a realização de tarefas de aprendizagem de língua. Como discutiremos na próxima seção, contudo, dados de relato verbal devem ser coletados com cuidado.

## 5. COLETA DE DADOS DE RELATO VERBAL

Em um estudo recente sobre o processo de escrita, Hayes e Flower (1983) confirmam um resultado de Ericsson e Simon: relatos verbais introspectivos não mudam ou desaceleram o relato de traços de memória. Eles descobriram que se solicitamos aos informantes para relatar informação a que geralmente não se presta atenção (isto é, dentro do campo da consciência, mas que recebe pouca ou nenhuma atenção), a introspecção modifica a sequência normal dos processos mentais. Descobriram também no relato retrospectivo que os sujeitos esqueciam alguma informação sobre os processos

que estavam disponíveis durante o desempenho da tarefa: por exemplo, o escritor pode ter dificuldade com a escolha de palavras, bem como a sua ordem, em uma oração difícil e mais tarde negar que tenha tido algum problema. Eles afirmam que "... a estrutura delicada dos objetivos e sub-objetivos erigidos para construir a oração foi destruído quando o objetivo foi alcançado" (Hayes e Flower, 1983).

Dados fracos de relatos verbais são, geralmente, o resultado de métodos falhos de elicitación. Ericsson e Simon dão três exemplos onde isso pode acontecer. Primeiro, eles alegam que relatos falhos podem ocorrer se não se presta atenção à informação, uma vez que para a informação estar à disposição da memória a curto prazo, deve-se estar atento a ela (1980: 224). Assim, no caso de sondagens pedindo aos sujeitos para produzir relatos verbais sobre informação a que não se presta atenção, é possível que os sujeitos inferenciem informação ausente e generalizem lembranças incompletas. Em segundo lugar, eles sugerem que relatos falhos podem acontecer se nem toda a informação que está na memória a curto-prazo no momento do relato, for realmente relatada. Por esta razão, é importante utilizar procedimentos de elicitación que forneçam relatos que sejam tão completos quanto possível. Finalmente, relatos falhos podem acontecer quando nem toda informação previamente disponível na memória a curto-prazo tenha sido retida na memória a longo-prazo, ou seja resgatável da memória a longo-prazo.

White (1980) acrescenta que tarefas de relatos deveriam ser fáceis não exigindo concentração ou esforço excessivo. Ele aponta também a necessidade para os sujeitos e para o pesquisador de conceituar a situação do mesmo modo. De fato, dados falhos podem resultar de uma compreensão inadequada de parte dos informantes em relação a como se espera que eles reportem. Hosenfeld descobriu, por exemplo, que seus informantes, algumas vezes, precisavam ser incitados para que reproduzissem dados de verbalização imediata de pensamento ao invés de dados retrospectivos (Cohen e Hosenfeld, 1981). O fato é que os informantes podem precisar de treinamento de como fornecer a forma desejada de dados. Parece que alguma forma de pré-treinamento e de instruções específicas podem ser necessárias para que os informantes revelem seus processos de aprendizagem. Por exemplo, um pesquisador (Cavalcanti, 1982 e no prelo) descobriu que deixamos às suas próprias vontades, os sujeitos que haviam sido solicitados a verbalizar o pensamento enquanto liam, na verdade, liam trechos grandes de um texto e então faziam retrospectiva. Para evitar esse padrão, ela oportunizou uma fase de aquecimento que possibilitou a familiarização dos sujeitos com a atividade de fornecer dados de verbalização imediata de pensamento cada vez que eles notavam que haviam feito uma pausa durante a leitura.

De todas essas considerações, podemos concluir que dados de relatos verbais podem ser um instrumento de pesquisa útil sob certas condições e com certas limitações. Ericsson e Simon afirmam que:

Por mais de meio século ... os relatos verbais de sujeitos humanos foram considerados suspeitos como fonte de evidência so-

bre processos cognitivos ... relatos verbais, elicítados com cuidado e interpretados com compreensão plena das circunstâncias sob as quais eles foram obtidos, são uma fonte valiosa e altamente confiável de informação sobre processos cognitivos ... Eles descrevem o comportamento humano que é tão prontamente interpretável como qualquer outro comportamento humano (1980: 247).

Hayes e Flower (1983) apontam que enquanto protocolos de relatos verbais são incompletos porque muitos processos psicológicos importantes são totalmente inconscientes, a coleta de dados de relato verbal é ainda útil porque fornece evidência direta sobre processos que seriam de outra forma invisível, e fornece dados ricos, assim oportunizando a exploração de processos cognitivos.

O valor potencial de dados de relato verbal ao estudo de aprendizagem de língua é igualmente apreciável. Pode muito bem fornecer intravisiões importantes para aumentar a atenção do aluno para o input da língua, facilitando seus esforços para falar fluentemente, auxiliando-o na leitura mais eficiente e orientando-o na aprendizagem efetiva de vocabulário. Quanto mais descobirmos a respeito dos processos que os alunos usam, mais equipados estaremos para testar hipóteses sobre estratégias que preveríamos como possíveis de otimizar as condições de aprendizagem de determinados tipos de alunos. Por exemplo, quando aprendermos mais sobre recursos mnemônicos que os alunos realmente usam para tentar lembrar vocabulário em segunda língua, poderemos talvez planejar um experimento no qual os aprendizes recebam ajuda mnemônica que hipotetizaríamos como mais úteis, dadas as preferências de aprendizagem de vocabulário que eles apresentam (por exemplo, ouvir uma palavra vs. ouvir uma descrição da palavra). Com o desenvolvimento e aumento da pesquisa em Linguística Aplicada na aquisição de segunda língua, usando-se preferencialmente uma combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, encontraremos certamente cada vez mais aplicações possíveis para dados obtidos através de relatos verbais.

---

#### BIBLIOGRAFIA

BAILEY, K.M. e R. Ochsner. A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In K.M. Bailey, M.H. Long e S. Peck (orgs.), Second Language Acquisition Studies. Rowley, M.A.: Newbury House, 1983: 188-198.

BAKAN, D. A reconsideration of the problem of introspection. Psychological Bulletin 51:2, 1954: 105-118.

CAVALCANTI, M. Using the unorthodox, unreasonable verbal protocol technique: Quality data in foreign language reading research. In S. Dingwall, S. Mann e F. Katarba (orgs.), Methods and Problems in Doing Applied Linguistic Research. Lancaster: Dep. of Linguistics and Modern English Language, U. of Lancaster, 1982: 72-85.

- CAVALCANTI, M. Investigating FL reading performance through pause protocols. In C. Faerch e G. Kasper, *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, England: Multilingual Matters, no prelo.
- COHEN, A.D. e M. Robbins. Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. Language Learning 26:1, 1976: 45-66.
- COHEN, A.D. e E. Aphek. Easifying second language learning. Studies in Second Language Acquisition 3:2, 1981: 221-236.
- COOK, T.D. e C.S. Reichardt. Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. Longon: Sage, 1979.
- ERICSSON, K.A. e H.A. Simon. Verbal reports as data. Psychological Review, 87-3, 1980: 215-251.
- \_\_\_\_\_. Protocol Analysis: Verbal Report as Data. MA: MIT Press, 1984.
- FAERCH, C. e G. Kasper. From product to process: introspective methods in second language research. In C. Faerch e G. Kasper (orgs.), no prelo.
- FANSELOW, J.F. Beyond RASHOMON - conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly* 11: 1, 1977:17-39.
- FANSELOW, J.F. "Could I ask you a couple of questions?" Episode 4 in Breaking Rules: Alternatives in Language Teaching. New York: Longman, 1983.
- HAYES, J.R. e L. Flower. Uncovering cognitive processes in writing. In P. Mosenthal et al. (orgs.), Research in Writing: Principles and Methods. Longman, 1983.
- JONES, S. Attention to rhetorical information while composing in a second language. Ottawa: Carleton University, 1982.
- KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.
- NAIMAN, N., M. Fröhlich, H.H. Stern e A. Todesco. The Good Language Learner. Toronto: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education, 1975.
- RADFORD, J. Reflections on introspection. American Psychologist 29:4, 1974: 245-250.



- RUBIN, J. The study of cognitive processes in second language learning. Applied Linguistics 2:2, 1981: 117-131.
- RUBIN, J. e R. Henze. The foreign language requirement: A suggestion to enhance its educational role in teacher training. TESOL Quarterly 15:1, 17, 19, 24, 1981.
- SCHUMANN, F.M. e Schumann, J.H. Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In H.D. Brown et al. (orgs.). On TESOL '77. Teaching and Learning English as a Second Language. Washington, D.C.: Tesol, 1977: 241-249.
- SELIGER, H.W. The language learner as linguistic.: Of Metaphors and realities. Applied Linguistics, 4:3, 1983.
- TETROE, J. e S. Jones. Transfer of planning skills in second language writing. Ottawa: Linguistics Department, Carleton University, 1982.
- WHITE, P. Limitations on verbal report of internal events. Psychological Review, 87:1, 1980: 105-112.