

COMENTÁRIOS EM COMPOSIÇÕES: UMA COMPARAÇÃO DOS PONTOS DE VISTA DO PROFESSOR E DO ALUNO

MARILDA C. CAVALCANTI

(Universidade Estadual de Campinas)

ANDREW D. COHEN

(Hebrew University of Jerusalem)

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas nos últimos anos sobre o ensino/aprendizagem de produção de textos mostram que parece haver um desencontro entre o feedback que o professor dá aos alunos na forma de comentários escritos ou orais e o que os alunos tem expectativa de receber. O problema, na verdade, visto sob os dois pontos de vista revela-se na natureza dos comentários do professor: não claros, imprecisos e sem equilíbrio devido ao foco em apenas certos elementos no output escrito (por exemplo, gramática, ortografia e pontuação) e devido à ênfase exagerada nos pontos negativos (vide Manzano & Arthur, 1977, Cardelle & Corno, 1981, Pica, 1986, Semke, 1984, Zamel, 1985). Além disso, os comentários não são geralmente estruturados de forma a levar os alunos escritores a desenvolver suas idéias (Butturf & Sommers, 1980).

Mesmo em uma abordagem processual escrita em língua materna com aconselhamento individual, com feedback dos pares e rascunhos múltiplos, resultados de pesquisa baseada em estudo de caso tem mostrado que aprendiz e professor não partilham necessariamente de informação, habilidades e valores comuns na situação de interação (Sperling & Freedman, 1987). Parece que a resposta oral do professor sobre os comentários feitos ajudam a decifrar a letra do professor, que pode não ser necessariamente o problema do aluno. A pesquisa sugere ainda que os aprendizes podem fazer mudanças com base naquilo que eles acreditam ser os valores do professor, uma vez que o professor "sabe mais e melhor".

Além disso, pode haver desacordo em relação a quando os comentários devam ser dados. Em um levantamento amplo de feedback em

língua materna, os professores favoreciam o comentário durante o processo de escrever enquanto que os alunos preferiam a resposta/feedback do professor na versão final (Freedman, 1987). Uma revisão da pesquisa sobre escrita em língua materna mostra que o feedback do professor é mais eficaz se é focalizado e seguido de revisão por parte do aluno (Hillocks, 1986). A literatura de pesquisa sobre o processo de revisão sugere que, presentemente, não se vê o feedback do professor como tendo efeito na escrita subsequente do aluno (Fitzgerald, 1987).

Não levando em consideração a natureza do feedback do professor, tanto alunos de língua materna como alunos de língua estrangeira parecem ter um repertório limitado de estratégias para lidar com esse feedback (Cohen, 1987). Mesmo que eles compreendam os comentários do professor, resultados de pesquisa mostram que os alunos tem pouca ou nenhuma consciência de que estratégias usar para revisar suas composições - mesmo que seja apenas para revisar os aspectos mecânicos (por exemplo, pontuação, acentuação e ortografia) em língua materna (vide Pringle & Freedman, 1985). Além do mais, um levantamento recente de escritores de inglês como segunda língua mostrou que os aprendizes variam muito sua resposta ao feedback (vide Radecki & Swales, 1986). Talvez o ponto principal que os aprendizes tem em comum - e muito mais do que seus professores - é a preocupação com a nota que eles recebem nas composições (Freedman, 1987).

Até hoje a maior parte da pesquisa parece ter se preocupado com o feedback do professor em escrita em língua materna. Por esta razão, nossa pesquisa está considerando o feedback do professor comparativamente em língua materna e estrangeira.

Este artigo apresenta os resultados de dois estudos que investigaram a relação entre o que os professores fornecem como feedback em composições e o que os alunos pensam sobre os comentários e o que fazem com eles. Os dois estudos foram conduzidos no nível universitário com alunos de português como primeira língua e inglês como língua estrangeira (PL1 e ILE respectivamente doravante).

As perguntas de pesquisa que direcionaram o estudo foram:

1. Qual o foco dos comentários feitos por professores de composições em um curso avançado de produção de texto em língua materna e em estrangeira?
2. Que feedback os alunos dizem que geralmente recebem dos professores? Quais são as atitudes dos alunos em relação a esse feedback e que preferências eles demonstram ter?
3. Como os alunos lidam com o feedback que recebem? Que estratégias eles usam?

DESENHO DA PESQUISA

Haviam dois conjuntos de sujeitos nestes estudos: duas professoras e seis alunos.

As duas professoras responsáveis pelos cursos de composição avançada em PL1 e ILE tem respectivamente cinco e dez anos de experiência nesses cursos e são falantes nativas de português.

Três alunos foram selecionados por cada uma das professoras para relatos verbais de como trabalhavam o feedback dado pelo professor, na base de estudos de caso, depois de terem escrito a composição para esta pesquisa (vide Instrumentação abaixo). Os alunos selecionados deveriam refletir desempenho alto, intermediário e pobre na produção de textos em PL1 e ILE de acordo com indicação dos respectivos professores.

Os alunos de língua estrangeira eram todos do sexo feminino com idade entre 21 e 22 anos. Dos alunos de língua materna, dois eram do sexo feminino e um do sexo masculino e a idade variava entre 17 e 18 anos. Os alunos das classes a que esses alunos pertenciam responderam um questionário que será descrito abaixo. Havia 13 alunos no primeiro grupo (ILE) e 19 no segundo (PL1).

INSTRUMENTAÇÃO

Composição: No curso de composição em língua estrangeira, os alunos leram uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, e escreveram um texto discutindo se a história poderia ou não ser compreendida, ou se a vida poderia ou não se compreender. Os alunos de desempenho intermediário e baixo optaram pelo primeiro tópico, e o aluno de desempenho alto, pelo segundo. Os textos tinham de 200 a 230 palavras.

No curso de composição em língua materna, os alunos escreveram um texto sobre o tópico "suicídio". O texto deveria ser avaliado como um exemplo de discurso argumentativo. Os três alunos escreveram textos que variavam entre 180 palavras (aluno de desempenho baixo), 350 palavras (aluno de desempenho médio), e 550 palavras (aluno de desempenho alto).

Protocolo verbal do professor: O procedimento consistiu em solicitar aos professores que pensassem alto enquanto interagiam com cada texto e faziam seus comentários. Esses protocolos foram gravados em áudio.

Questionário do professor: Um questionário foi desenhado para solicitar informações sobre a natureza do curso, o propósito do texto

específico, as categorias de feedback oferecido (gramática, aspectos mecânicos, vocabulário, organização, conteúdo, e outros), e planos sequenciais de ação.

Protocolo verbal do aluno: Depois que o professor devolveu os textos, solicitou-se aos alunos que apresentassem sua reação ao feedback - indicando suas primeiras impressões, sua compreensão geral, e suas atitudes. Os alunos foram também solicitados a fornecer comentários de natureza geral a respeito de sua experiência no curso. Essas atividades objetivavam direcionar as observações dos alunos. Todos os relatos verbais foram em português (língua materna dos informantes).

Inventário do aluno: Um inventário foi elaborado para que os alunos do estudo de caso indicassem sua compreensão de cada um dos comentários do professor e seu plano de ação com respeito a quaisquer pontos que não tivessem compreendido. As categorias para o inventário foram baseadas naquelas obtidas de um levantamento anterior de um repertório de estratégias de alunos para trabalhar feedback (Cohen, 1987). Para cada um dos comentários do professor, perguntou-se aos alunos se eles entendiam o problema apontado e se eles sabiam resolvê-lo (em uma escala de 5 a 1 - totalmente a de maneira nenhuma). Eles deveriam indicar quais das estratégias eles usariam se eles não entendessem o comentário: solicitação ao professor de explicação adicional; consulta a um livro de gramática; consulta a um dicionário; consulta a um colega; ou verificação do feedback em composições anteriores.

Questionário do aluno: Elaborou-se um questionário para verificar o tipo de feedback (i.e. aspectos mecânicos, gramática, vocabulário, organização ou conteúdo) que todos os alunos nos grupos de Língua materna e Língua estrangeira percebiam estar recebendo e o tipo de feedback que eles preferiam receber. Os aprendizes também indicaram as estratégias que eles usavam para trabalhar o feedback: fazer uma anotação mental; anotar por escrito; identificar pontos que necessitassem de explicação adicional; solicitar uma explicação; consultar composições anteriores; consultar um livro de gramática; ou reescrever o texto incorporando os comentários do professor. O questionário solicitava ainda a auto-avaliação dos alunos em relação à habilidade de escrever.

COLETA DOS DADOS

Nos dois estudos, os alunos escreveram as composições em ca-

sa (8). As duas professoras corrigiram as composições, e no caso dos nove alunos selecionados, gravaram seus comentários sozinhos e dentro de seu ritmo próprio enquanto forneciam o feedback escrito. Após a gravação, elas preencheram o Questionário do Professor. Depois que as composições foram devolvidas aos alunos, os seis alunos foram entrevistados. As entrevistas envolviam tanto a auto-observação dos alunos (introspecção e retrospectiva) e sua resposta interativa ao inventário com relação aos comentários do professor. Todos os alunos nos dois grupos responderam o Questionário do Aluno. No estudo com o grupo PL1, os três alunos selecionados tiveram entrevistas individuais com o professor. No estudo com o grupo ILE, essas entrevistas não foram realizadas devido a uma greve na universidade, mas o aluno de desempenho alto discutiu sua composição com o professor pelo telefone.

RESULTADOS

1. Qual o foco dos comentários feitos por professores em composições em um curso avançado de produção de textos em língua materna ou estrangeira?

No estudo do grupo ILE, a professora relatou que focalizava as cinco categorias, com ênfase em conteúdo - i.e., desenvolvimento do raciocínio lógico. Ela achava que os alunos se beneficiavam dos comentários sobre organização. Frequentemente, ela indicava a existência de um problema, algumas vezes indicava o tipo de problema e algumas vezes fornecia a forma correta. A professora não dava atividades sequenciais relacionadas com os problemas que ela comentava nas composições dos alunos e apenas ocasionalmente solicitava aos alunos que reescrevessem seus textos se ela achava que eles se beneficiariam com a reescritura. Ela acreditava que a reescritura podia ser útil, especialmente para trabalhar com problemas de gramática e ortografia que não haviam sido comentados por escrito. Além disso, enfatizava a importância das entrevistas com os alunos. Finalmente, ela duvidava da utilidade de seu feedback em casos em que o aluno não estivesse interessado.

Em relação aos comentários que a professora fez, o aluno com desempenho alto recebeu apenas quatro comentários - dois dos quais sobre organização; o aluno de desempenho intermediário recebeu dezenove comentários - a maior parte sobre o aspecto mecânico (sete) e sobre gramática (quatro); e o aluno de desempenho baixo recebeu dezesseis comentários - a maioria sobre conteúdo (sete) e organização (cinco). Assim, a professora variou seus comentários de acordo com o escritor e seu texto. Todos os comentários indicavam os pontos negativos com exceção de um

registrado no texto do aluno de desempenho alto: "Muito boa a organização de idéias". Quanto à técnica utilizada para comentários, a ampla maioria de seus comentários apenas sinalizava a existência de um problema sem indicar sua natureza. No protocolo da professora, há alguma indicação de que ela não faz todos os comentários que poderia fazer. Por exemplo, quase no final de seu protocolo sobre o aluno de desempenho pobre, a professora faz o seguinte comentário que não está registrado por escrito no texto do aluno: "Uma certa ingenuidade na linha de raciocínio."

No estudo do grupo PL1, a professora relatou que focalizava a precisão de vocabulário e a organização. Ela achava, assim como a professora de inglês como língua estrangeira, que os alunos se beneficiavam mais de comentários sobre organização. Com respeito ao formato dos comentários, ela indicou que nunca fornecia a forma apropriada, mas frequentemente indicava que havia um problema sem indicar sua natureza. A professora relatou que ela geralmente elaborava exercícios sequenciais baseados em áreas-problema nos textos, e solicitava reescritura. Ela indicou que tinha dúvidas sobre a utilidade de seus comentários - "aqueles que eram imprecisos."

Em relação à classificação dos comentários que a professora PL1 registrou nos textos dos três alunos selecionados, o aluno de desempenho alto recebeu dois comentários ao todo - ambos sobre organização; o aluno de desempenho intermediário recebeu sete - quatro sobre organização e três sobre conteúdo, e o aluno de desempenho pobre recebeu oito - cinco deles sobre conteúdo (vide Quadro 2).

Como no estudo do grupo ILE, a professora também fez um número de comentários que somente apareceu no protocolo verbal. Em outras palavras, esses comentários não foram registrados ou passados aos alunos por um número de razões. Por exemplo, em um ponto do protocolo a professora se perguntou se deveria ou não comentar sobre um ponto gramatical. Sua relutância poderia ser interpretada como um desejo de focalizar apenas certas categorias de problemas (por exemplo, organização). Outras vezes, a professora indicou que havia um problema somente através de sua entonação, sem explicitar o problema no protocolo ou registrar quaisquer comentários no texto do aluno.

A avaliação dos pesquisadores sobre os três textos revelou dez vezes mais comentários para o aluno de desempenho alto, duas vezes mais comentários para o aluno de desempenho intermediário, e o mesmo número de comentários a mais para o aluno de desempenho pobre (vide Quadro 2).

2. Que feedback os alunos dizem que recebem dos professores? Quais são

as atitudes dos alunos em relação a esse feedback e que preferências eles demonstram ter?

No relato dos alunos do estudo ILE (N=13), dez estudantes disseram que sua professora supria muitos comentários sobre organização e conteúdo; oito alunos indicaram que ela também registrava muitos comentários sobre gramática, e alguns relataram ainda muitos comentários sobre vocabulário e aspectos mecânicos (Vide Quadro 1). Os alunos percebiam o papel do professor igualmente como juiz e como leitor adulto interessado. Em outras palavras, havia uma indicação clara de todos os alunos, com exceção de dois que o professor sempre/geralmente assumia o papel de leitor interessado e não apenas de juiz (vide Quadro 3). Apenas dois dos alunos questionaram a utilidade dos comentários da professora.

Neste estudo seis dos treze aprendizes relataram que gostariam de ter mais ênfase no conteúdo e no vocabulário; cinco preferiam mais ênfase na organização; e dois queriam mais ênfase nos aspectos mecânicos e na gramática. Quanto aos três alunos no estudo de caso, os de desempenho alto e intermediário sentiam que a ênfase corrente era perfeita, enquanto que o aluno de desempenho pobre queria mais ênfase no conteúdo - especialmente nas questões de criatividade.

O aluno de desempenho alto recebeu quatro comentários, dois dos quais ele não entendia totalmente e não sabia como trabalhar (vide Quadro 2). Ela observou que escrevia concisamente porque receava ser repetitiva. Na verdade a professora achava que ela precisava expandir seu ensaio através da inserção de exemplos. Esta aluna demonstrava uma atitude muito positiva em relação ao feedback, resultante talvez de sessões regulares de interação que ela relatou ter com a professora. Como a aluna diz: "Nós conversamos. Ela apresenta suas idéias e eu apresento as minhas. Ela tenta construir e melhorar as minhas idéias."

A aluna de desempenho intermediário recebeu 19 comentários, 26% dos quais ela não entendeu totalmente e 37% dos quais ela não sabia como trabalhar. Da mesma maneira que a aluna de desempenho alto, ela falou positivamente sobre o feedback recebido, ou seja, ela mencionou ter recebido feedback imediato da professora sobre comentários que não estavam claros. Ela indicou também, contudo, que gostaria que a professora tivesse comentado sobre o conteúdo de seu ensaio e se o ensaio estava bom ou não.

A aluna de desempenho pobre recebeu 17 comentários, 62% dos quais ela não entendeu totalmente e 81% dos quais ela não sabia como trabalhar. Ela expressou desapontamento em relação a sua nota na composição uma vez que ela achava que seu ensaio merecia mérito por sua criatividade. Ela observou também que no semestre anterior, a professora

tinha dado notas separadas pelo conteúdo e pela gramática, e que ela preferia esse tipo de arranjo anterior. A aluna expressou preocupação pelo fato da professora talvez não ter percebido a apresentação de suas idéias da mesma maneira que ela percebia. Por exemplo, a aluna podia achar que estava apresentando um ponto objetivamente, tendo o cuidado de não ser redundante, enquanto a professora poderia comentar que o ponto precisava ser elaborado. Ela observou ainda que lhe era difícil escrever textos argumentativos também em português. A aluna acrescentou um outro ponto de desencontro entre suas intenções e a avaliação da professora, isto é, que em vários momentos a professora não compartilhava de seus esquemas sobre um dado ponto e, portanto, não apreciava a profundidade do argumento envolvido: "Ela não analisou a estória corretamente. Ela não entendeu meu sentido em um nível mais profundo, mesmo que fosse trivial."

De acordo com os dezenove alunos no estudo PL1, muitos dos comentários da professora relacionavam-se ao conteúdo, alguns, à organização, poucos, à gramática e aos aspectos mecânicos, e pouquíssimos, ao vocabulário. Os alunos viam sua professora sempre/geralmente como um juiz e apenas geralmente/algumas vezes como um leitor adulto interessado em suas idéias. Além disso, metade dos alunos expressou dúvidas quanto à utilidade dos comentários da professora. Uma aluna disse que tinha dúvidas porque "os comentários se acumulam na minha mente, tornando o ato de escrever um tanto ou quanto complexo e cansativo, e os resultados são desfavoráveis em textos subseqüentes".

No estudo PL1, a maioria dos alunos indicou preferir mais comentários do professor sobre conteúdo e organização, e um terço dos alunos gostaria de receber mais comentários sobre gramática. Em relação aos três alunos, no estudo de caso, a aluna de desempenho pobre relatou que a professora enfatizou gramática e aspectos mecânicos enquanto ela preferia ênfase em organização e conteúdo. O aluno de desempenho intermediário achava que a ênfase corrente era perfeita. Embora reconhecendo a ênfase da professora em organização e conteúdo, o aluno de desempenho alto expressou preocupação por maior ênfase ainda nestes dois aspectos.

O aluno de desempenho alto recebeu dois comentários, 100% dos quais ela entendia parcialmente e sabia como trabalhar. A reação inicial deste aluno sobre seu texto comentado foi de que qualquer comentário da professora seria válido. Na verdade, ele não aceitou nenhum dos comentários da professora e apontou que ele não poderia mudar nada em seu texto.

A aluna de desempenho intermediário recebeu sete comentários, 28% dos quais ela entendia parcialmente e sabia como trabalhá-los também parcialmente. Em seu protocolo, a aluna dizia que esperava com

ansiedade pelos comentários da professora. Por outro lado, enquanto verificava o Inventário do Aluno, ela não queria aceitar os comentários da professora. Ela eventualmente aceitou dois dos sete comentários, embora com muita relutância. Ela mencionou que não queria reescrever o ensaio.

A aluna de desempenho pobre recebeu oito comentários, 12% dos quais ela entendia parcialmente, e 12% que ela não sabia como trabalhar. Ela indicou em seu protocolo que já esperava uma reação negativa de sua professora sobre seu texto. Por exemplo, ela esperava que sua professora fosse dizer que o texto não era argumentativo. A aluna aceitou todos os comentários sem discussão.

3. Como os alunos lidam com o feedback que recebem? Que estratégias eles usam?

Os resultados dos dois estudos foram muito semelhantes em termos de estratégias que os alunos relatavam usar.

No estudo ILE, os alunos relataram que fariam uma anotação mental dos comentários da professora, identificariam os pontos de dúvida, e solicitariam explicação ao professor. Eles raramente registravam por escrito esses pontos e raramente reescreviam seus textos. Da mesma maneira, eles relatavam que somente às vezes ou raramente voltavam a um texto anterior ou consultavam uma gramática. As estratégias relatadas pelos três alunos selecionados seguiram o mesmo padrão descrito para o grupo. Em seus protocolos, os alunos descreveram o papel da nota em relação ao feedback. Por exemplo, o aluno de desempenho alto observou: "Eu primeiro vejo que erros que fiz, e daí olho para a nota..." Os outros dois disseram que eles primeiro verificavam a nota e depois os comentários da professora.

Os três alunos indicaram, durante a tarefa baseada no Inventário, que em quase todos os casos em que eles não entendiam os comentários sua estratégia era procurar a professora para assistência adicional, em oposição à consulta a um livro de gramática, dicionário, colega, ou texto anterior. Na sessão de entrevista, a aluna de desempenho pobre indicou que as sessões com a professora eram sempre de curta duração.

No estudo PL1, os dezenove alunos que responderam o Questionário do Aluno favoreciam as mesmas estratégias para trabalhar com o feedback do professor: eles fariam uma anotação mental dos comentários da professora, identificariam os pontos de dúvida, e solicitariam explicação ao professor. Eles às vezes reescreveriam o texto, incorporando os comentários da professora, e somente raramente fariam registros escritos de pontos ou consultariam uma gramática.

O aluno de desempenho alto no estudo de caso se recusava a

reescrever o ensaio incorporando os comentários da professora. Disse ele: “É difícil porque você escreve um ensaio seguindo uma linha de pensamento, e depois dos comentários da professora você tem que mudar detalhes.”

Como no estudo ILE, a estratégia para trabalhar o feedback que os três alunos selecionados favoreciam era solicitar ajuda à professora. Eles indicavam que não entendiam alguns de seus comentários. O aluno de desempenho alto disse que “entendia parcialmente” os dois comentários em seu texto. O que ele queria realmente dizer, contudo, era que ele não aceitava nenhum dos dois comentários. A aluna de desempenho intermediário observou que consultaria outras pessoas sobre um comentário que não estava claro.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A adequação entre o que o professor diz que faz e o feedback oferecido variou de um estudo para o outro. No estudo ILE, a adequação foi muito boa. A professora declarou que ela enfatizava todas as cinco categorias e seus alunos relataram que ela fazia tal coisa - com ênfase em organização e conteúdo. Os alunos de desempenho intermediário e alto receberam de fato uma gama variada de comentários através das categorias. No estudo PL1, houve uma adequação relativamente boa entre o feedback que a professora relatava fornecer e o que ela realmente fornecia. Em relação aos comentários sobre organização, a adequação foi excelente. A professora dizia que priorizava organização, seus alunos diziam a mesma coisa, e os comentários nos três textos selecionados também apresentavam comentários sobre organização.

Nota-se que há certas discrepâncias no estudo PL1. Enquanto a professora dizia que enfatizava a precisão vocabular, seus alunos viam essa categoria como a menos enfatizada no feedback, e nenhum de seus comentários nos três ensaios relacionava-se especificamente com vocabulário. Enquanto a professora não mencionava um foco específico em conteúdo, seus alunos relatavam que ela fazia muitos comentários sobre este aspecto, e os alunos de desempenho intermediário e pobre diziam que ela fazia numerosos comentários sobre isso.

Estes dois estudos também revelaram casos de vieses dos professores. Por exemplo, o desequilíbrio entre o número de comentários do professor em uma categoria e aqueles comentários acrescentados pelos pesquisadores pode sugerir que os professores estavam focalizando **mais** certas categorias do que outras, talvez conforme suas percepções do nível de proficiência do aluno.

Um exemplo no caso do aluno de desempenho pobre no estudo ILE seria a discrepância entre a ênfase expressa pela professora em conteúdo e organização e a percepção do aluno que os comentários enfatizavam gramática e aspectos mecânicos. Enquanto que no caso desta composição o feedback da professora não apoiava a percepção do aluno em relação a comentários típicos, ela pode ter sido impelida no caso dos alunos de desempenho pobre como este a trabalhar com questões de gramática e aspectos mecânicos, embora a ênfase expressa fosse em conteúdo e organização. É bem possível que a percepção do aluno seja baseada nos padrões de feedback do professor exemplificados em várias composições. Nesse caso o comportamento de focalizar primariamente a gramática e os aspectos mecânicos estariam de conformidade com o padrão relatado na literatura, isto é, maior atenção a essas questões em detrimento de outras.

Esses exemplos podem refletir uma forma de viés do professor em seus comentários, isto é, uma predisposição a respeito de certos alunos terem certos tipos de problemas que necessitam ser comentados. Pode ser relevante investigar este tipo de viés para determinar a probabilidade de um professor estar deixando de fornecer a alunos de desempenho pobre tipos de feedback que lhes pode ser útil, por exemplo, apoio no uso de vocabulário ou na organização para um aluno de desempenho pobre. Pode ser também que alunos com esse tipo de desempenho, como no caso do estudo ILE, se beneficiariam de sessões interativas mais freqüentes com o professor. Pesquisa futura poderia investigar a natureza da relação do professor com alunos de desempenho pobre na aula de produção de textos. Tal investigação incluiria tais questões como o acesso do professor a todos os alunos em sua classe e sua predisposição para não prejudicar que tipo de feedback é apropriado para um dado aluno.

Além da questão do viés do professor, esses estudos revelaram uma preocupação adicional, ou seja, se os professores estavam conscientes dos pontos não comentados e que de algum modo eram relevantes para os comentários. Nos vários casos em que a professora fez um comentário no protocolo sem registrá-lo por escrito, houveram vários exemplos em que a professora não apenas não comentava uma forma incorreta mas também não acusava reconhecimento do problema. Um Inventário do Professor poderia ser acrescentado ao desenho da corrente pesquisa para que o professor pudesse indicar cada omissão de comentário identificada e se a omissão é um escolha consciente (por exemplo, não incluir comentários sobre aspectos que não foram enfatizados em uma atividade específica, não sobrecarregar o aluno com comentários, não fazer comentários além do nível de proficiência do aluno, não fazer comentários por falta de tempo), um descuido, ou o resultado de falta de conhecimento sobre uma de-

terminada questão. Tal investigação é, sem dúvida, muito delicada e difícil.

Não temos a intenção de ser prescritivos e sugerir que uma categoria de feedback, tal como conteúdo ou organização, deveria receber tratamento igual ou mesmo prioridade. A preferência por uma ou outra categoria depende do background cultural dos alunos e do professor, das necessidades detectadas, do tipo de atividade de produção de textos, etc. A questão enfatizada neste artigo é a da adequação entre o que o professor faz e o que os alunos preferem ou querem, e não o que cada um deveria estar fazendo. Naturalmente, as expectativas e preferências dos aprendizes podem muito bem ser derivadas de experiências instrucionais anteriores que podem perfeitamente não ter sido necessariamente úteis para o desenvolvimento da produção de textos. Portanto, se o foco era na gramática nos cursos freqüenteados pelos alunos, eles podem achar que o foco do feedback do professor devia ser nessa categoria (Vivian Zamel, comunicação pessoal). Em tais casos, pode ser importante não atender às expectativas dos alunos e discutir com eles uma mudança de foco que possa trazer uma contribuição efetiva.

Com relação a comentários positivos, a pesquisa na área tem revelado que um equilíbrio entre crítica e elogio pode ser a melhor maneira de se encorajar a qualidade na produção de textos (vide Cardelle e Corino, 1988). As professoras nos dois estudos podem estar perdendo uma oportunidade de motivar a produção de textos através do aumento de comentários positivos. Os estudos de caso, por exemplo, quase não mostram o uso desses comentários - apenas um no final do ensaio do aluno de desempenho alto no estudo PL1. No entanto, os dados neste conjunto de estudos sugerem que os alunos - especialmente os de desempenho baixo - estão sempre ansiosos para receber algum feedback sobre o que eles estão fazendo.

No que concerne a uma questão metodológica relativa aos dados do professor, pode ser que o processo de gravação do rationale para cada comentário tenha produzido uma situação não natural, ou seja, uma situação que tenha influenciado os comentários. Talvez os professores tivessem restringido seus comentários porque eles deveriam discutir seus comentários e gravá-los em áudio. A professora PL1 a princípio teve uma reação negativa ao gravador. Ela o desligou, porém, depois ligou-o novamente, deixou-o ligado, e esqueceu-se dele, como ela própria declarou. As professoras não receberam nenhuma instrução a respeito de como fazer a gravação. O fato delas terem feito a gravação sozinhas pode ter resultado em efeito positivo, porém, alguns efeitos de reação negativa podem também ter resultado do instrumento de coleta de dados como é inevitável (vide Cavalcanti, 1983).

Em trabalhos futuros, pode ser útil inserir no Questionário do Professor um espaço para a descrição das estratégias que os professores usam quando não entendem um ponto no texto do aluno. Além disso, poder-se-ia solicitar aos professores para indicar se notam melhora na produção dos alunos de texto para texto, e se isso acontece, em que áreas.

Quanto ao repertório de estratégias dos alunos, o fato de que os aprendizes nos dois estudos geralmente fizeram uma anotação mental do feedback do professor - ao invés de registrar o feedback de modo sistemático - é consistente com resultados de pesquisas anteriores (por exemplo, Cohen, 1987), e sugere a possibilidade de chamar a atenção dos alunos de todos os níveis de proficiência para o uso de estratégias alternativas. Uma dessas alternativas seria o uso de revisão cuidadosa, com a incorporação dos comentários do professor. Vale observar aqui que a professora no estudo ILE indicou que os alunos não reescrevem seus textos. Conseguir que eles escrevessem seus textos uma única vez "já era muita sorte!" Assim ela solicitava aos alunos para que escrevessem a forma correta na linha acima da forma indicada como incorreta. Além disso, na visão da professora se os alunos fossem solicitados a revisar seus textos, incorporando o feedback, isto significaria que os alunos cometeriam inevitavelmente erros em outros pontos. A professora achava que seus alunos não estavam interessados em aprender a escrever na língua estrangeira - ou mesmo na língua materna. Essa situação pode ser interpretada como um conflito entre uma prática educacional e as percepções dos alunos que vêem as composições isoladamente, como atividades obrigatórias e não como experiências de aprendizagem. A professora parece não concordar com a visão limitada dos alunos sobre produção de textos, entretanto parece aceitá-la. A insistência na reescritura seria consistente com resultados de pesquisa sobre produção de textos em primeira língua que geralmente favorece tantos os comentários focalizados do professor como a revisão subsequente pelo aluno (vide Hillocks, 1986:166-168).

Esses estudos mostram que há semelhança no procedimento de feedback dado pela professora de língua estrangeira e de língua materna. Observa-se, contudo, uma diferença, ou seja, os alunos L1 apresentam uma tendência a discordar dos comentários da professora e mesmo a rejeitá-los. Seria útil em estudos futuros explorar fontes de resistência de falantes nativos aos comentários do professor, e investigar também questões tais como a levantada por um aluno que diz que os comentários do professor tendem a "acumular-se" em sua mente e como tal atrapalham sua produção.

A situação de feedback refletida neste conjunto de estudos de caso é provavelmente típica de muitas salas de aula onde se ensina como

produzir textos. Em outras palavras, parece haver certos benefícios a serem derivados de abordagens típicas de feedback, entretanto, parece também haver um certo número de aspectos não considerados. Um desses aspectos é uma concordância clara entre aluno e professor em relação aos pontos que serão comentados e como esses comentários podem ser categorizados. É possível que as professoras e os alunos nestes estudos tivessem percepções diferentes das cinco categorias (gramática, aspectos mecânicos, etc.) em seus questionários respectivos, e seria relevante em pesquisa futura determinar quais seriam realmente essas percepções. Outro desses aspectos seria a discussão de um repertório de estratégias possíveis que os alunos poderiam usar para derivar máximo benefício do feedback oferecido pelo professor. Uma concordância clara entre professor e aluno em relação aos procedimentos de feedback e formação de repertório de estratégias poderia levar a aulas mais produtivas e gratificantes.

Para finalizar, sugerimos que se procedimentos de feedback efetivamente interativos estiverem em ação, os professores, por um lado, poderão observar nos alunos os efeitos de seus comentários no desenvolvimento da produção de textos e nas suas atitudes face a essa produção, e por outro lado, os alunos poderão aproximar-se desse feedback focalizando os benefícios potenciais dele decorrentes.

QUADROS

QUADRO 1

Dados do Questionário do Aluno sobre padrão de feedback do professor

Frequência dos Comentários	Estudo ILE				
	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.
Muitos	8	5	5	10	10
Alguns	4	5	7	2	1
Poucos	-	1	-	-	1
Nenhum	-	1	-	-	-

Frequência dos Comentários	Estudo PL1				
	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.
Muitos	7	8	3	12	16
Alguns	12	11	13	5	2
Poucos	-	-	3	2	1
Nenhum	-	-	-	-	-

QUADRO 2

Comentários das Professoras (CP), Comentários Adicionais dos Pesquisadores (CAPE) e Reação dos Alunos

ESTUDO ILE								
Aluno DA	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.	Tot.	NE	NC
CP	1	-	1	2	-	4	50%	50%
CAPE	3	1	5	-	-	9		
Aluno DI								
CP	4	7	3	2	3	19	26%	37%
CAPE	6	1	4	1	-	12		
Aluno DB								
CP	3	-	1	6	7	17	62%	81%
CAPE	5	-	1	2	-	8		
ESTUDO PL1								
Aluno DA	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.	Tot.	NE	NC
CP	-	-	-	2	-	2	100%	100%
CAPE	3	3	4	6	4	20		
Aluno DI								
CP	-	-	-	4	3	7	28%	28%
CAPE	2	4	-	5	6	17		
Aluno DB								
CP	1	-	1	1	5	8	12%	12%
CAPE	2	3	-	2	1	8		

Chave: NE = não entendido; NC = não claro; DA = desempenho alto; DI = desempenho intermediário; DB = desempenho baixo.

QUADRO 3

Percepções do aluno sobre o papel do professor

Estudo	Prof.	Sempre	Geralmente	Às vezes	Quase nunca
ILE					
(N=13)	Juiz	8	3	2	-
	LI	9	2	2	-
PL1					
(N=19)	Juiz	11	7	1	-
	LI	2	7	8	1

Chave. LI = leitor interessado

QUADRO 4

Estratégias dos alunos face aos comentários

	Estudo ILE (N=13)			Estudo PL1 (N=19)		
	F	S	R	F	S	R
1. Registrar Mentalmente	7	4	1	12	6	1
2. Fazer uma lista de pontos	1	2	8	1	4	14
3. Identificar pontos de dúvida	9	3	1	15	4	-
4. Solicitar explicação ao prof.	10	3	-	10	6	1
5. Consultar composições anteriores	1	7	5	4	6	9
6. Consultar uma gramática	-	4	8	2	4	12
7. Reescrever						
a) incorporando apenas os comentários do professor	2	1	8	-	9	7
b) revisando e expandindo	1	3	5	5	5	6
8. Não fazer nada	2	3	7	1	4	11

Chave: F = Frequentemente; S = às vezes; R = raramente

BIBLIOGRAFIA

- BUTTURFF, D.R. e SOMMERS, N.I. "Placing revision in a reinvented rhetorical tradition" in A. Freedman e I. Pringle (orgs), **Reinventing the rhetorical tradition**. Conway, Arkansas: L & S Books and Canadian Council of Teachers of English. 1980: 99-104.
- CANALE, . **Evaluating the coherence of student writing in L1 and L2**. Toronto: Centre for Franco-Ontarian Studies, Ontario Institute for Studies in Education, 1982.
- CARDELLE, M. e CORNO, L. "Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments". **TESOL Quarterly**, 15/3, 1981: 251-261.
- CAVALCANTI, .C. The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical items as source of potential reading problem. Tese de doutorado inédita. Universidade de Lancaster, Inglaterra, 1983.
- COHEN, A.D. "Student processing of feedback on their compositions" in A.L. Wenden e J. Rubin (orgs), **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1987: 57-69.

- COHEN, A.D. e ROBBINS, M. "Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. **Language Learning**, 26/1, 1976: 45-66.
- FITZGERALD, J. "Research on revision in writing". **Review of Educational Research**, 57/4, 1987: 481-506.
- FREEDMAN, S.W. **Response to student writing**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1987.
- HILLOCKS, G., Jr. **Research on written composition: New directions for teaching**. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication.
- MARZANO, R.J. e ARTHUR, S. Teacher comments on student essays: It doesn't matter what you say. University of Colorado at Denver. ERIC ED 147 864, 1977.
- PICA, T. "An interactional approach to the teaching of writing". **English Teaching Forum**, 24/3, 1986: 6-10.
- PRINGLE, I. e FREEDMAN, A. **A comparative study of writing abilities in two modes at the grades 5, 8, and 12 levels**. Publication Centre, 880 Bay Street, Toronto, Ontario, Canada M7A 1N6, 1985.
- RADECKI, P. e SWALES, J. "ESL student reaction and response to feedback on their written work". **Papers in Applied Linguistics - Michigan**, 1/2, 1986: 69-86.
- SPERLING, M. e FREEDMAN, S.W. "A good girl writes like a good girl: Written response to student writing". **Written communication**, 4/4, 1987: 343-369.
- SEMKE, H.D. "Effects of the red pen". **Foreign Language Annals**, 17/3, 1984: 195-202.
- ZAMEL, V. "Responding to student writing". **TESOL Quarterly**, 19/1, 1985: 79-101.
- ZIV, N.D. "The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen" in R. Beach & L.S. Bridwell (orgs). **New Directions in Composition Research**. New York: Guilford. 1984: 362-380.