

COMENTÁRIOS DE REVISÃO NA REESCRITA DE TEXTOS: COMPONENTES BÁSICOS

RENILSON JOSÉ MENEGASSI*
(UEM-PR)

ABSTRACT

Comments with revision suggestions made by the teacher to the students in their texts play an important role in the process of text construction influencing revision and rewriting stages. One hundred and forty-two comments made by the teacher in the first version of 30 texts by students of the university's Language Course were analyzed. The analysis of these comments allowed the identification of four basic constituents for the production of clear and efficient comments: a) identification of the problem to be revised; b) location of the problem in the original version; c) identification of the context containing the problem; d) guiding lines to reformulate the identified problem. This paper discusses the results of the investigation and demonstrates the importance of revision comments made by the teacher and their influence on students' text rewriting.

Key words: text, revision, rewriting, teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No processo de construção do texto em situação de ensino, os comentários com sugestões de revisão oferecidos pelo professor aos alunos têm papel relevante e influenciam na revisão e reescrita do texto. Esses comentários nem sempre são bem apresentados; porém, podem tanto orientar, auxiliar, como também dificultar a construção textual.

Ao se colocar no papel de leitor-corretor-avaliador¹, o professor faz comentários sobre o texto de forma escrita ou oral. Na maioria das vezes, os comentários são apresentados por escrito no final do texto ou nas margens dos parágrafos. No caso desta pesquisa, interessam os comentários escritos oferecidos ao aluno no final do texto da primeira versão, os quais demonstram alguma organização por parte do professor, influenciando de certa forma o próprio trabalho de revisão e reescrita do aluno.

Assim, é objetivo deste artigo analisar os comentários oferecidos pelo professor aos textos dos alunos, observando os componentes básicos ali constantes e a importância desses comentários de revisão para a reescrita do texto em situação de ensino. Para

* Departamento de Letras/Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, Câmpus Universitário, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil. E-mail: renilson@wnet.com.br

¹ Leitor-corretor-avaliador é aquele que, além de ser o leitor do texto do aluno, também corrige e avalia, atribuindo uma determinada nota ou conceito ao produto.

tanto, inicialmente, apresentam-se conceitos sobre a questão, delineados na literatura de Linguística Aplicada, com subsídios nas pesquisas psicolinguísticas sobre os processos de revisão e reescrita; também são analisados os comentários do professor a partir da exposição dos resultados nos textos dos alunos.

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR EM TEXTOS DE ALUNOS

Cavalcanti e Cohen (1990) e Cohen e Cavalcanti (1991) ensinam que a falta de clareza, imprecisão e desequilíbrio dos comentários demonstram, muitas vezes, uma quebra de expectativas entre o esperado pelo aluno e o oferecido pelo professor. Isso leva a pensar que nem sempre os comentários são estímulos favoráveis à revisão e posterior reescrita do texto analisado². Nesse sentido, Cavalcanti e Cohen (1990:08) afirmam que “uma revisão da pesquisa sobre escrita em língua materna mostra que o feedback³ do professor é mais eficaz se é focalizado e seguido de revisão por parte do aluno”.

O processo de revisar a partir dos comentários do professor pode desencadear novas idéias que contribuem para a construção do texto, já que a maturidade do aluno deve aqui ser considerada. Esse fato leva a crer que a reescrita do texto sempre será diferente da versão original, uma vez que, a cada nova experiência em sua vida, o autor do texto acumula informações que o fazem crescer; conseqüentemente, alterará o seu texto em construção. O problema é que o aluno não atenta aos comentários como deveria, ou, pelo menos, não lê mais do que uma única vez as observações do professor (Zamel, 1985; Cohen, 1987), “quando não joga fora na cesta de lixo assim que recebe o texto” (Geraldí, 1985:54).

O professor, ao compreender a importância de seus comentários na construção textual dos alunos, conscientiza-se de que deve melhorar a qualidade das observações, o que, invariavelmente, será refletido na avaliação do texto, tanto por parte do aluno, como por parte do professor.

Com o intuito de verificar a importância desta questão, Zamel (1985) realizou pesquisa com 15 professores de inglês como segunda língua em meio universitário, observando comentários, reações e marcas feitos nas avaliações de 105 textos de seus alunos. Os resultados das análises demonstraram que os professores fazem comentários nos textos como se fossem versões finais do processo e não uma etapa da construção, “reforçando uma noção radicalmente construída de composição”(p.79), de que os comentários devem aparecer no produto final e não nas versões que formam as etapas de produção do texto. A pesquisadora observou, também, que as marcas e comentários dos professores normalmente são vagos e indiretos, dificultando a compreensão dos mesmos por parte dos alunos. Sobre os resultados, Zamel (1985:79) comenta que “os professores, portanto, necessitam fazer comentários mais apropriados à escrita dos

² Muitas vezes, os comentários oferecidos induzem a uma reescrita que torna a segunda versão do texto inferior em qualidade à primeira, sendo o contrário também verdadeiro.

³ O termo “feedback” deve ser entendido aqui como comentário realizado pelo professor em textos de alunos.

alunos. Eles precisam facilitar a revisão, pensando a escrita como um trabalho em progressão, ao invés de julgá-la como um produto final acabado”. A partir dessa idéia, pode-se afirmar que o professor deve colocar-se na posição de leitor-avaliador e não na de simples juiz e avaliador, como normalmente tem sido o seu papel. Assim posicionando-se, ele poderá demonstrar ao aluno a importância da avaliação do texto e a necessidade de revisão e reescrita da produção que está sendo feita. Isso implica declarar que o processo de conscientização do uso dos comentários de revisão na construção textual é responsabilidade primária do professor, estendendo-se aos alunos de forma natural.

Cohen (1987), na mesma linha de trabalho e com preocupações semelhantes, explica que “o comentário do professor que é de difícil interpretação envolve enunciados vagos, sem clareza e com confusão, uso de setas indicadoras sem qualquer explanação, alusão a mudança sem qualquer exemplo” (p.65). O uso de simples palavras e frases curtas não esclarece as dúvidas dos alunos e não estimula a revisão do texto. Em virtude disto, o estudo de Cohen observou que os alunos possuem limitadas estratégias para processar as observações do professor. Na sua maioria, fazem anotações mentais para modificação dos textos, sem, na realidade, concretizá-las; isto é, os alunos mentalmente levantam alguns pontos para consideração, análise e modificação, contudo não extrapolam o nível abstrato, não concretizam essas incursões mentais através de anotações escritas, as quais permitiriam uma reescrita mais qualificada, culminando em uma versão melhor do texto. Tal fato explica a falta de estratégias para o processamento dos comentários oferecidos. De certa forma, o professor, cômico dessa situação, é conivente com o aluno, oferecendo, também, pequenas anotações (palavras, frases curtas) que mais sugerem ser anotações mentais colocadas a esmo no papel.

Cohen conclui o estudo afirmando que “há lugar tanto para o aprendiz considerar as várias estratégias disponíveis para lidar com os comentários do professor, como para o professor apresentar comentários mais eficientes à escrita do aluno” (p.67). Crê-se que o momento para iniciar a conscientização do professor a respeito da importância dos comentários na construção do texto do aluno é na sua formação universitária, quando este está apto a receber conteúdos que solidificarão sua carreira. É certo que o desenvolvimento de cursos de extensão aos docentes, com finalidade de apresentar novos conteúdos, contribui para reverter o quadro até aqui exposto; todavia, o trabalho nos cursos de graduação afigura-se mais sólido, uma vez que os futuros profissionais não receberam maculagem que lhes possibilite enveredar por caminhos mais difíceis na avaliação textual⁴.

Por outro lado, Fathman e Whalley (1991), através da análise de composições de 72 estudantes universitários, perceberam que o aluno deseja receber comentários sobre a produção realizada, obrigando o professor a fornecê-los. Essa atitude não deveria ser obrigatória, na realidade, mas ocorrer simplesmente por força da presença do papel do professor na construção do texto do aluno, em sala de aula, no momento de avaliar e oferecer sugestões. Os resultados encontrados por Fathman & Whalley chamam a

⁴ Em relação aos professores de ensino elementar, que no Brasil não passam necessariamente por uma formação universitária, essa problemática deve ser levantada quando de seus estudos e sua formação no ensino médio.

atenção justamente pela obrigatoriedade que os universitários impõem ao professor a um quesito que já deveria estar automatizado no sistema de ensino, principalmente no ensino universitário, em questão.

Cavalcanti e Cohen (1993), comparando composições de um aluno com as do restante da classe, notaram que os alunos esperam modelos preestabelecidos de escrita que demonstrem valores importantes no modo de produção textual. Suas pesquisas apresentam a revisão como uma forma de modificação do texto original, levando à reescrita. De acordo com os autores, essa revisão é preferida pelos professores durante o processo de composição textual, quando oferecem comentários que a suportam. Por outro lado, os alunos preferem esses comentários na versão final do texto, como forma de avaliação do produto e não como parte do processo. Essa postura é coerente com a avaliação normalmente apresentada pela escola: sugestões de revisão somente na versão final, culminando em uma reescrita, cuja versão não recebe comentários, pois está acabada, segundo as visões do professor e dos alunos.

Ferris (1997) observou os efeitos dos comentários do professor sobre a revisão de estudantes universitários de inglês como segunda língua. Empregando a metodologia de solicitar aos alunos duas versões (uma primeira versão acompanhada dos comentários do professor e uma segunda com a revisão realizada), a pesquisadora chegou às seguintes conclusões: a) os alunos esforçam-se para atender às sugestões do professor em suas revisões; b) alguns tipos de comentários conduzem a mudanças mais satisfatórias do que outros; c) os alunos, algumas vezes, são incapazes de incorporar as sugestões oferecidas, devido à inabilidade dos professores na apresentação dos comentários; d) muitas vezes, os alunos suprimem partes do texto identificadas com problemas pelo professor, ou ignoram os comentários. As conclusões apontadas em a) deixam duas dúvidas: 1ª) as sugestões oferecidas podem levar o aluno a produzir um texto com qualidade inferior à primeira versão; 2ª) apesar de os alunos esforçarem-se para atender as sugestões de revisão, o texto reescrito pode ter a mesma qualidade da primeira versão, sem apresentar modificações acentuadas. Dessa forma, o professor deve auxiliar seus alunos a aprender como processar as observações oferecidas como sugestões de revisão.

INFLUÊNCIAS DOS COMENTÁRIOS NA REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS

Os textos analisados

Para observar-se a influência dos comentários sobre a revisão e reescrita de textos dos alunos, coletaram-se, inicialmente, 30 produções textuais de acadêmicos do primeiro ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá; em seguida, o professor da turma fez os comentários necessários, solicitando aos alunos que reescrevessem seus textos, trabalho que resultou em outros 30 textos reescritos. Dessa forma, observando-se os comentários expostos nos textos analisados, foram tabulados 142 sugestões de revisão oferecidas pelo professor, sendo que 92 delas foram aceitas

para revisão e reformulação da primeira versão, e 50 não foram atendidas pelos alunos. Neste artigo, interessam as sugestões de revisão atendidas e os resultados nas reescritas de textos dos alunos.

Análise dos comentários e os resultados nas reescritas dos textos

Como o número de comentários é grande, apresentam-se aqui os exemplos mais significativos, que ilustram a influência das sugestões de revisão nas reescritas dos alunos.

Muitos comentários apenas aludem à necessidade de revisar questões referentes à acentuação, pontuação, crase e grafia, apontando, no máximo, o parágrafo em que se encontra o aspecto a ser revisto, sem expressar claramente o problema. Exemplos:

- “*Faltam alguns acentos*”
- “*§ 5. Preste atenção na pontuação.*”
- “*Você pode melhorar a pontuação, nos parágrafos 2 e 4.*”
- “*Vale a pena reler com calma e rever alguns probleminhas quanto ao emprego da crase.*”
- “*§ 2. Repense a crase.*”
- “*§ 3. Há um problema ortográfico.*”
- “*Há dois problemas ortográficos, no § 3.*”
- “*§ 1. Pontuação*”

Como observa Cohen (1987), esses comentários mais se assemelham a anotações mentais colocadas no papel do que a observações que auxiliem na construção do texto do aluno, principalmente naqueles relacionados ao uso de pontuação. Pode-se inferir que o professor divide como o aluno uma linguagem em que apontar o problema é o bastante; classificá-lo não é necessário; levantar soluções é descartável.

Apesar da imprecisão dos comentários, os alunos acataram as sugestões, refazendo os pontos que foram comentados. Este fato demonstra que, na construção do texto em situação escolar, os comentários do professor são esperados, ou melhor, o aluno anseia por algum tipo de observação, mesmo que seja, em alguns casos, vaga e imprecisa. Esta questão é destacada no exemplo a seguir:

Sugestão: § 1. “*Todas as crianças... retorna às aulas...*”

“*... retorna às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura todas as crianças...*”⁵

“*... todas as crianças retornam às aulas na Pré-Escola Monsenhor Kimura...*”

Aqui, o professor apresenta apenas um excerto do texto do aluno; no entanto, para ressaltar o problema, que no caso é a falta do grafema marcador de concordância do verbo com o sujeito, os elementos da oração são apresentados na ordem direta, diferente

⁵ As citações em itálico referem-se à primeira versão do texto; já as citações em itálico e negrito referem-se à segunda versão.

do original. Com essa manifestação, o aluno percebe o problema e reescreve a oração. É uma boa estratégia, apenas faltou um comentário mais explícito por parte do professor.

Por outro lado, há comentários que contextualizam melhor o problema, levando o aluno a uma reescrita com melhor qualidade, conforme se percebe nos exemplos a seguir.

- “§ 3. Talvez você tenha esquecido alguma palavra, ao passar a limpo: ‘mas para esses, aja tentativa de ingresso obteve fracasso.’ “

“Mas para esses, aja tentativa de ingresso obteve fracasso...”

“Para esses alunos, cuja tentativa de ingresso obteve fracasso...”

- “§ 1. ‘Senti necessidade ... ao passar do tempo.’ Encontre outra maneira de empregar a circunstância de tempo.”

“Ao passar do tempo senti necessidades...”

“Com o passar do tempo senti necessidades...”

- “§ 1. ‘... o curso de Letras (...) traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oral, falar, escutar...’ Tente utilizar complementos semelhantes para conhecimentos.”

“... o qual traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oral, falar e escutar...”

“... o qual traz muitos benefícios nos conhecimentos da escrita, oralidade, fala, audição...”

- “§ 1. Está bem empregado esse ‘obstinou’ “?

“... foi que me obstinou a fazer o curso de Letras.”

“... foi que me levou a fazer o curso de Letras.”

- “§ 5. Portanto é um conector que indica conclusão. Não é o que se observa aqui, em relação às idéias anteriores.”

“Portanto, o curso de letras...”

“Pensando nisso, o curso de Letras...”

- “§ 2. ‘... e sem ela muitas vezes.’ Não fica claro qual o antecedente deste ela.”

“... um curso superior é uma necessidade e sem ela...”

“... um curso superior é uma necessidade e sem este curso...”

Outros exemplos,

- “§ 4. ‘Fazem quatro anos...’ Confira o emprego do verbo fazer aqui.”

- “§ 6. Você está usando a primeira pessoa do plural. Repense, portanto, o emprego do pronome se, na 2ª linha.”

Nesses tipos de comentários, as observações são mais claras porque o professor faz uso da contextualização do problema. Ao visualizar uma palavra, o aluno percebe mais rapidamente o equívoco e o revisa com precisão. Este fato leva à constatação de que o professor sabe oferecer comentários mais concretos para o aluno, porém não os oferece adequadamente em todas as questões. Cavalcanti e Cohen (1990:08) afirmam que os comentários do professor são mais eficazes quando são focalizados de maneira mais consistente, levando a uma melhor revisão por parte do aluno. Assim, nos comentários de revisão propostos, o professor focalizou melhor suas sugestões através da contextualização, o que permitiu um melhor aproveitamento das sugestões, ocorrendo, portanto, revisão e reescrita com mais precisão.

Além desses tipos de comentários, há outros em que se aponta e contextualiza o problema, como pode ser observado nos próximos exemplos.

- “§ 1. ‘Aproxima do meu desejo e realização...’ Reflita sobre as idéias que o e está ligando.”

“... é o que mais se aproxima do meu desejo e realização profissional.”

“... é o que mais se aproxima do que almejo profissionalmente.”

- “§ 2. ‘lhe satisfaz’. Aqui você confunde seu texto com uma carta.”

“A iniciativa é perceber quais as matérias lhe satisfaz em termos de notas...”

“A iniciativa é perceber quais as matérias são satisfatórias em termos de notas...”

- “§ 3. ‘... interpretá-los’. A que se refere este os?”

“... com este curso pretendo aprender a interpretá-los.”

“... com este curso pretendo aprender a interpretar as obras literárias.”

- “§ 1. ‘... e refletimos...’ Repense o complemento a isto.”

“Na maioria das vezes muitos de nós paramos e refletimos, o porquê?”

“... e refletir o que nos levava a fazer isto ou aquilo.”

Esses comentários apresentam maior precisão, provavelmente devido à necessidade de se expressar com clareza os problemas relacionados ao sintagma destacado, uma vez que não se trata apenas de apontar problemas de pontuação, de grafia, de palavra, consideradas as devidas diferenças. Desse modo, o professor apresenta comentários mais claros, que não se assemelham a “anotações mentais” (conforme Cohen, 1987), mas são compostos pela apresentação do problema e sua contextualização no texto.

Outros tipos de sugestões, que alteram os níveis de oração e de sentenças, expressam comentários mais claros e visivelmente mais longos, assemelhando-se aos comentários sobre reformulação de sintagma.

- “§ 2: *Você fala em vários motivos. Espera-se que mencione alguns, mas expõe apenas um. Quer pensar em acrescentar algum(uns) outro(s)?*”
- “§ 1. *É preciso tomar certas decisões na vida. Que proposição você usaria aqui?*”
- “§ 9. *Por que seria a ‘estética em sociedade’ o ‘mais antigo e incorrigível defeito humano?’*”
- “§ 3. *Gostaria que pensasse sobre a firmação que faz no primeiro período e a relação com o restante do parágrafo.*”
- “*Tente melhorar o título, deixando-o menos vago.*”

Em relação aos comentários que sugerem alterações de parágrafos, nota-se que apenas dois casos apresentaram como resultados boas reescritas; são eles,

- “*Esclareça a comparação estabelecida no § 2.*”

“Com ela construímos e destruimos, contratamos e despedimos, persuadimos ou desencorajamos. O controle sobre ela e algo parecido com um estrategista competente em uma guerra: com ela se alcança a vitória.”

“Com a dominação da palavra, adquirimos poder de influência e argumentação com as pessoas. Esse domínio, portanto, nos ajuda nos relacionamentos interpessoais de nosso dia a dia.”

- “*No 1 parágrafo você responde à questão proposta, mas seu leitor não teria acesso a ela.*”

“Porque eu sempre gostei de ensinar outras pessoas, desde o começo do 2º grau, eu dava aulas de matemática para os alunos da 5ª e 6ª série, que não conseguiam acompanhar as aulas.”

“Quando eu estava cursando o 2º grau, eu dava aulas de matemática para alunos de 5ª e 6ª série. Começou assim a vontade de ser professora.”

Os demais comentários deixaram a desejar na reformulação; em alguns casos, a reescrita tornou a segunda versão de má qualidade, como a primeira versão.

- “§ 4. *Este parágrafo estaria mais adequado numa carta.*”

“É difícil você lutar com coisas que você não se identifica, não é porque se escolhe um curso, que você seja obrigado a gostar de todas as disciplinas que o envolvem.”

“Espero que agora com mais esta oportunidade eu não desista novamente, pois é difícil de lutar com coisas que não me identifico, algumas disciplinas do curso por exemplo não me atraem.”

- “§ 4. Tente explicar melhor suas idéias. Não fica clara a relação entre o magistério e a medicina versus profissão e cultura.

“Em suma, a opção só tende a ser propícia e gratificante, pois, se enveredo-me pelos caminhos do Magistério sou uma profissional, se opto pela Medicina tenho acesso a lingua culta.”

“Em suma, a opção intenciona a aprendizagem da Língua culta até que eu consiga a carreira médica, pois acho o caos um médico falando errado.”

- “§ 3. Você atribui complementos diferentes a retorno imediato: não financeiro mas (...) culturalmente.”

“Embora a situação hoje em dia não seja favorável espero com este curso ter um retorno imediato não só financeiro mas acima de tudo culturalmente.”

“Embora a situação não seja favorável financeiramente, o retorno que eu procuro e cito como indispensável, seria a necessidade de aprender a ler as entrelinhas.”

- “§ 5. Você está seguro de que quer ser professor. É isto?”

“Com toda influência que tive noto que eu sempre quis ensinar, ser entendido e assim tenho a certeza que sou um professor.”

“Mas em síntese o que me levou a querer ser professor foi notar que eu conseguia entender e mudar as pessoas e hoje eu desejo lutar por um mundo e seres melhor.”

Assim, nota-se que os comentários apresentados não esclarecem condizentemente os alunos sobre um aspecto importante da produção textual: a construção de parágrafos, uma vez que apenas apontam o problema, diferentemente dos comentários que se referem a questões de revisão de orações e sentenças.

Pôde-se observar até aqui que muitos comentários são mais explícitos, apresentando o problema, a sua localização, o seu contexto e até mesmo diretrizes para a reformulação. Se isso acontece, por que tal postura não ocorre também nos comentários que apresentam problemas? Por que estes são curtos e imprecisos? Essa dúvida deixa latente a idéia de que nem sempre o professor gosta de realizar comentários que sugiram revisão nos textos dos alunos. Por mais estranha que esta asserção possa parecer, ela deixa evidente o pensamento de Geraldini (1985), Zamel (1985) e Cohen (1987), ao afirmarem que o aluno não atenta aos comentários como deveria, uma vez que nem o próprio professor atenta aos comentários que faz aos seus alunos. É certo que o professor apresenta bons comentários, conforme foi exemplificado em vários momentos desta análise, no entanto, o número de comentários com problemas é maior, uma vez que o próprio professor não dispensa a devida atenção a um item importante no processo de construção de texto em contexto escolar. Em muitos casos, os comentários foram bem feitos, possibilitando uma identificação e correção com mais prontidão. Assim

sendo, essa deveria ser a forma de apresentação privilegiada, com comentários bem reestruturados em todas as sugestões.

COMPONENTES BÁSICOS DOS COMENTÁRIOS

Apesar de muitas vezes os comentários não terem sido precisos, os resultados apresentados pelos alunos demonstraram influências das sugestões do professor nas revisões e nas reescritas dos textos dos alunos. As análises dos 142 comentários oferecidos pelo professor permitiram identificar quatro componentes básicos para a produção de um comentário claro e eficaz:

- 1) apresentação do problema a ser revisado;
- 2) identificação da localização do problema na primeira versão escrita;
- 3) apresentação do contexto em que se encontra o problema;
- 4) oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado.

O quarto componente deve ser oferecido com parcimônia até o momento em que se percebe certa maturidade do aluno no processo de construção textual; caso contrário, pode tornar-se um hábito prejudicial, uma vez que o aluno, neste caso, poderá esperar por uma sugestão precisa de reformulação do problema apontado, o que, possivelmente, impedirá o desenvolvimento de estratégias próprias para revisar e reescrever seus textos.

O que se nota, a partir da explanação até aqui apresentada, é que os comentários de revisão contribuem para a construção do texto do aluno. É certo que sua apresentação deve ser cuidadosa, pois um comentário vago e impreciso não auxilia o aluno. Justamente por haver um grande número de comentários desse tipo nos textos escolares, é que os alunos não atentam como deveriam para seus conteúdos. O ato de “lê-los e jogar fora”, como cita Geraldini (1985), talvez seja decorrência do fato de o professor não desenvolver no aluno a estratégia de trabalhar com as sugestões oferecidas nos comentários, por não ter, ele próprio, essas estratégias desenvolvidas.

A postura de oferecer comentários ao aluno durante a construção de seu texto permite observar que, na reescrita, os comentários contribuem para que o aluno reflita sobre seu processo de escrita, amadurecendo-o. Entretanto, se os comentários apenas apontarem o problema, ou menos ainda, apenas o local do problema, o aluno deverá utilizar-se de outras estratégias inicialmente. Estas dizem respeito à interpretação dos comentários feitos, para compreensão das falhas apontadas no texto, para só então reformulá-lo. Nessa questão, o aluno deve fazer uma acrobacia mental para chegar aos fins desejados pelo professor. Dessa forma, é possível afirmar que, às vezes, os comentários atrapalham o aluno na construção do texto. Por outro lado, ao forçar um exercício mental por parte do aluno, o professor, muitas vezes inconscientemente, está auxiliando no processo de amadurecimento desse aluno e contribuindo sobremaneira com a reflexão necessária na reescrita.

O professor, consciente do papel que os comentários têm no processo de produção do texto, pode optar por duas estratégias de oferecimento de informações: a) oferecer

sugestões através de comentários objetivos, apontando o problema encontrado, localizando-o no texto e identificando-o; b) oferecer sugestões através de comentários curtos, citando a existência de um problema, que pode ou não ser apontado, localizando-o no texto, mas não o identificando.

Por outro lado, o aluno, ao receber esses comentários, terá que optar por estratégias que se mostrem propícias. Estas podem ser: a) aceitar a sugestão e reformular o pedido; b) aceitar a sugestão e reformular parcialmente o pedido; c) aceitar a sugestão e ir além, apresentando outra reformulação além da sugerida; d) apresentar reformulações além das sugeridas - decorrentes das sugestões ou não; e) não aceitar as sugestões, ignorando-as conscientemente, ou não acatá-las por não conseguir entender o sugerido ou por não conseguir reformular seu texto.

A escolha de qualquer dessas estratégias auxilia o aluno na revisão e reescrita do texto; também o auxilia no processo de construção textual. É claro que todas as estratégias citadas no parágrafo anterior podem ser empregadas pelo aluno em um único texto. Da mesma forma, o professor também pode, em um único texto, oferecer sugestões, apontar, localizar e identificar objetivamente o problema encontrado ou apenas citar a existência de um problema, sem identificá-lo; tudo depende da noção que o professor possui do que seja o processo de construção de texto por seu aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAVALCANTI, M. C.; COHEN, A. D. (1990). Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas. (15): 7-23, jan./jun.
- _____.(1993). Feedback on composition: a case study of a remedial sixth-grader. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, (29): 83-98.
- COHEN, A. D. (1987). "Student processing of feedback on their compositions." In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (orgs.). *Learner strategies in language learning*. Englewood : Prentice/Hall International, p. 57-69.
- COHEN, A. D.; CAVALCANTI, M. C. (1991). "Feedback on compositions: teacher and student verbal reports." In: KROLL, B. (org.) *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University, p.155-77.
- FATHMAN, A. K.; WHALLEY, E. (1991). "Teacher response to student writing: focus on form versus content." In: KROLL, B. (org.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University, p.178-90.
- FERRIS, D. R. (1997). The effects of teacher commentary on student revision: a case study. Trabalho apresentado à *Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics*, Orlando, FL.
- GERALDI, J. W. (1985). "Unidades básicas do ensino de português." In: _____. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2 ed. Cascavel : Assoeste, p. 49-69.
- ZAMEL, V. (1985). Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19(1): 79-101, mar.