

INICIAÇÃO-RESPOSTA E FEED-BACK (I-R-F), NO DESEMPENHO DE ALUNOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)¹

*Joselma Dias de Sousa**

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar situações de iniciação-resposta-feedback (I-R-F) em aulas de francês como língua estrangeira, procurando observar com que objetivo(s) os alunos fazem perguntas e o tipo de conhecimento que buscam nessa situação. O *corpus* para análise está constituído por aulas, gravadas e observadas, da disciplina Francês I, do Curso de Letras da UFCG, em Campina Grande-PB.

Palavras-chave: francês; interação em sala de aula; iniciação-resposta-feedback.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing situations of feedback response initiation (FRIS) IN French, as foreign language, classes, so as to observe the student's questions goal as well as the kind of knowledge they search during such situations. The corpus of this analysis is constituted by recorded and attended classes of the discipline French I of the Modern Language Course at UFCG, Campina Grande – PB.

Key words: French; classroom interaction; feedback response initiation.

¹ Bortoni (1994) traduziu o esquema I-R-F (Sinclair & Coulthard, 1975) como evento IRA, entendendo que o feed-back do professor é, quase sempre, uma avaliação sobre a resposta do aluno. Entretanto, como supomos que o feed-back do aluno não se constitui numa avaliação sobre a resposta do professor parece-nos mais adequado empregarmos I-R-F.

* Mestranda da UFPB – Campus II.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a interação em sala de aula é marcada por uma assimetria entre os interlocutores-alvo, evidenciada através do discurso do professor, que apresenta atos verbais, do tipo: iniciar a aula; gerenciar as trocas comunicativas em sala; explicar; informar; definir as formas de avaliação, etc. (Magalhães & Costa, 1988; Marcuschi, 1988; e Consolo, 1997).

Dentre os atos verbais típicos da linguagem do professor, destacamos o esquema I-R-F (Iniciação-Resposta-Feed-back), descrito por Sinclair & Coulthard (1975, apud Bachmann, 1991) como constituído de uma pergunta pelo professor, seguida da resposta do aluno, fechando com o comentário do professor. Esta estrutura ternária "recorrente" em sala de aula é provocada ou iniciada pelo professor, que, ao questionar, tem em vista, certamente, verificar o conhecimento do aluno; e o seu comentário caracteriza-se por ser uma avaliação positiva ou não sobre a resposta obtida (Sinclair & Coulthard, apud Bachmann, op.cit.: 164-165).

Entretanto, observamos uma variação referente ao participante que desencadeia o I-R-F em sala de aula. Notamos que, por vezes, é o aluno que questiona o professor; este responde ao que fora solicitado; e o aluno faz um comentário. O aluno tem assim um desempenho que se assemelha à do professor, entretanto nos questionamos sobre alguns aspectos: qual é a intenção do aluno ao perguntar? qual é a característica de seu comentário? será que o I-R-F iniciado pelo aluno está relacionado à postura do professor da sala? Nesse sentido, nossa reflexão recai sobre o esquema I-R-F, quando iniciado pelo aluno, no caso aqui de Francês como Língua Estrangeira (FLE), visando investigar o objetivo da pergunta e o tipo de comentário produzido pelo aprendiz; bem como verificar se o I-R-F está condicionado à postura do professor.

O tema aqui abordado surgiu da constatação da tríade I-R-F no desempenho de alunos de FLE, o que nos chamou a atenção por ser um esquema reconhecido no discurso do professor. Mas foi, principalmente, a percepção de que a atitude do aluno difere da do professor, no que tange ao objetivo de questionar e ao tipo de comentário

produzido, que nos motivou a tratar desse tema. Embora este estudo tenha uma natureza descritiva, é nossa intenção sugerir ao professor a importância de se observar a produção verbal de seu aluno, pois, quase sempre, esta é reflexo de sua postura pedagógica em sala de aula.

Os informantes investigados são seis alunos e a professora da turma de Língua Francesa I (LFI), do curso de Letras, oferecido pela UFPB-Campus II, no período de 2000.1². Tais alunos são iniciantes no estudo desta língua. Este trabalho resulta de um recorte dos dados obtidos a partir das gravações das aulas de LFI que constituem objeto de nossa dissertação de mestrado.

2. O ESQUEMA I-R-F EM SALA DE AULA

Sinclair & Coulthard (1975, apud Bachmann, op. cit.), ao investigarem a interação em sala de aula, verificaram que frequentemente o professor desencadeia o esquema interacional I-R-F. Este esquema consiste de uma estrutura ternária composta de uma seqüência iniciada pelo professor (geralmente uma pergunta), seguida sucessivamente da resposta do aluno e do comentário do professor que, quase sempre, é uma avaliação positiva ou não sobre o desempenho do aluno.

Gabbiani (1991) analisou cada uma das partes deste esquema em separado, destacando as características formais desta tríade, as quais resumimos aqui. Perguntas: perguntar é uma das técnicas mais utilizadas em sala pelo professor, e isto reflete como ele controla o discurso, tanto em sua forma como em seu conteúdo. As perguntas do professor são divididas em dois grupos: as perguntas abertas (quando admitem várias respostas) e as fechadas (quando só uma resposta é apropriada). Tais perguntas limitam o tipo de resposta a ser dada como também controlam o conteúdo, o assunto a ser tratado pelo aluno. Respostas: uma das estratégias utilizadas pelos alunos para responder as perguntas do professor é prender-se a algum elemento da pergunta

² Gostaria de agradecer à professora M^a. Dalva Sarinho por ter me permitido registrar suas aulas.

e selecionar respostas a partir desse elemento. Outra estratégia muito comum é o aluno produzir uma resposta baseando-se nas várias executadas em sala de aula. Em função do grande número de alunos na classe não é possível ao professor controlar que raciocínio os levou a darem suas respostas. O professor acaba assim aceitando as respostas dos alunos como conhecimento adquirido, embora muitas vezes não seja bem assim. Avaliação: a resposta do aluno é normalmente seguida de uma intervenção do professor, que fecha a seqüência. Se o professor considera a resposta como adequada, ele a aceita. Mas nem todas as perguntas recebem respostas adequadas e, por vezes, há perguntas que não obtêm resposta alguma. Diante de respostas inadequadas, quase sempre, o professor realiza correções. Quando ocorrem casos em que duas ou mais respostas diferentes aparecem e apenas uma é a correta, o professor em geral toma a resposta apropriada e ignora as incorretas, selecionando o que considera relevante.

No esquema I-R-F, o professor pergunta tendo, certamente, como objetivo verificar o conhecimento do aluno, pois, na verdade, o professor tem antecipadamente as respostas para tais perguntas. Ehlich (1986:154) chama este tipo de pergunta de didática e diz que esta “não é usada pelo professor quando ele mesmo não sabe a resposta”. Também Coracini (1995: 76-83), ao analisar perguntas de professor, classificou este tipo de questão como didática e um outro tipo de pergunta observada como comunicativa. A primeira cumpre um propósito pedagógico de ensino e se refere diretamente ao material explorado (texto, gramática, uma atividade, etc.). Já a pergunta comunicativa “parece escapar às preocupações didáticas (ao menos no imaginário de professor e alunos)” e ocorre “nos momentos em que se escapa dos assuntos propostos pelo material” de estudo. O assunto da pergunta e o momento da aula em que se dá são diferentes da pergunta didática. Esclarece a autora que as perguntas comunicativas são assim designadas, pois se assemelham às questões informais do dia a dia em que o sujeito locutor desconhece a resposta. De certo, o aluno reconhece quando se trata de uma pergunta comunicativa e é consciente, principalmente, de que, na pergunta didática, o seu conhecimento está sendo avaliado, pois o professor questiona aí o que já sabe. O aluno,

estando nesta situação de sala de aula, tem a obrigação de responder e ele o faz, mesmo que não esteja seguro da resposta correta (ou pelo menos da resposta esperada pelo professor). Segundo Ehlich (op. cit.), em situações da vida cotidiana, quando a pessoa não sabe uma informação pedida está desobrigado de respondê-la, dizendo que desconhece ou mesmo que não sabe. Em classe, às vezes, o aluno fica em silêncio, pois se sente constrangido em demonstrar em público seu desconhecimento, mas quase sempre procura dar uma resposta. Há casos em que o aluno serve-se do seguinte artifício, o de responder mas tendo a sua resposta uma entonação interrogativa (exemplo: *é sujeito?*), visando com essa estratégia obter uma confirmação ou não da parte do professor. A partir da resposta obtida, o professor observa o conhecimento do aluno e, por vezes, explicita a sua avaliação, que pode ser discordando ou não e, ainda, concordando, mas acrescentando uma informação que complementa a resposta do aluno.

Segundo Melo (1995:14), o esquema I-R-F corresponde ao “padrão seqüencial Professor-Aluno-Professor” e este padrão é “resultante da diferença de *status* entre os interactantes”: o professor seleciona um aluno para perguntar; este tem a obrigação de falar; e, quando o aluno responde, o turno volta para o professor. Outro aspecto que demonstra essa desigualdade de status, ou melhor, o status superior do professor é, certamente, o fato deste, predominantemente, iniciar o esquema I-R-F e, principalmente, o fato do professor não abrir espaço para que o aluno também o faça. De acordo com Doiz & Aebi (s/d), as perguntas dos alunos são pouco exploradas pelo professor e se estas perguntas alteram a seqüência por este delimitada para tratar o conteúdo da aula, elas são ignoradas. Coracini (op. cit.:60) diz que “raramente, o aluno inicia um bloco, nunca avalia (ao menos explicitamente) o próprio desempenho e o professor ou as atividades propostas (é ele que é avaliado o tempo todo)”.

Certamente, esta predominância da estrutura I-R-F iniciada pelo professor é marca de uma relação assimétrica, formal, próxima do estilo mais institucional. Neste ambiente, o professor é quem faz perguntas, o aluno responde e esta resposta é avaliada. O inverso (que seria a iniciativa do esquema I-R-F pelo aluno) quase nunca acontece. Entretanto, o professor pode optar por uma interação menos assimé-

trica, que se assemelhe a uma conversa cotidiana. Nesse contexto, o aluno poderá ter uma participação mais espontânea e, certamente, mais liberdade para provocar, conduzir e encerrar o esquema I-R-F, com maior freqüência em sala de aula.

O esquema I-R-F, quando iniciado pelo aluno, apresenta a mesma estrutura ternária, só que neste caso o aluno é quem pergunta; o professor responde; seguido do comentário do aluno. Entretanto, o objetivo do aluno ao questionar e o teor de seu comentário serão, certamente, diferentes em comparação ao professor.

No contexto de sala, o aluno ao perguntar ao professor, quase sempre, está buscando uma informação que desconhece ou, então, certificando-se de alguma informação. A pergunta do aluno se assemelha ao que ocorre na vida real, quando alguém questiona o outro querendo descobrir algo que não sabe (Ehlich, op. cit.). De acordo com a classificação feita por Coracini (op. cit.) para as perguntas de professor, podemos considerar então as questões dos alunos como sendo de natureza comunicativa. Ao contrário do que ocorre numa sala de aula tradicional, o aluno, de certo, questiona não para cumprir uma exigência do professor, como diz Dabène (1984, apud Costa, 1992:70): “a pergunta de um aluno não passa de uma resposta a uma ordem”. Nem é apenas para mostrar interesse ao professor sobre o conteúdo da aula, nas palavras de Bolognini (1991:71): “em geral, os pedidos de esclarecimentos são bem-vindos, porque são interpretados pelo professor como indícios de que os alunos estão prestando atenção”. Os alunos servem-se de perguntas como instrumento para obter uma informação. O professor poderá ser mais solidário em relação às perguntas dos alunos, no sentido de que irá considerá-las e irá procurar a resposta mais apropriada para elas, já que reconhece que sua resposta é importante para a construção do conhecimento pelo aprendiz. O professor poderá também favorecer a ação de perguntar do aluno, pois esta postura é positiva tanto para o processo de aprendizagem deste quanto para tornar a interação entre esse par menos artificial. As perguntas dos alunos poderão até ser um sinalizador para o professor do grau de conhecimento do aprendiz. O aluno ao iniciar o esquema I-R-F tende também a fechá-lo, assim como faz o professor. Entretanto, o comentário do aluno não deve recair, certamente, sobre a

qualidade da resposta do professor, já que para o aluno esta resposta, normalmente, é uma informação desconhecida.

Observando o modelo de Melo (op. cit.), podemos adaptar o esquema I-R-F, quando iniciada pelo aluno, para o seguinte padrão sequencial Aluno-Professor-Aluno. Acreditamos que este padrão em sala de aula seja reflexo de uma “mudança de status do aluno” (Dalgalian, 1984) nesse contexto, pois este tem mais direito de se auto-selecionar, de tomar o turno e de questionar sobre o que lhe causa dificuldade ou sobre o que lhe interessa; e quando obtém a resposta, o turno retorna naturalmente para si e este poderá realizar ou não um comentário.

Tratamos aqui do esquema I-R-F quando desencadeado por professor e por alunos. Entendemos que o padrão Aluno-Professor-Aluno esteja associado a uma situação de menos assimetria, em que o aluno participa em sala, e que esta realidade depende essencialmente da postura do professor.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Acreditamos que o aluno possa ocupar a primeira e a terceira parte do esquema I-R-F, ou seja, possa iniciá-lo e concluí-lo. Assim, centramos nossa análise sobre o objetivo do aluno ao perguntar e ao mesmo tempo sobre o tipo de comentário por ele realizado.

Baseando-se na classificação de Coracini (op. cit.) para as perguntas do professor, consideramos as questões dos alunos como sendo de natureza comunicativa e as dividimos em dois grupos: perguntas para certificar-se de um conhecimento e para buscar um conhecimento.

3.1. Perguntas para certificar-se de um conhecimento

Nos dados investigados, observamos que um dos objetivos do aluno ao perguntar é certificar-se de um conhecimento: neste caso o aluno tem dúvida sobre uma informação que possui e questiona a professora para que ela esclareça esta dúvida. Na seqüência 01 abaixo,

o aluno quer certificar-se se sua estratégia para produzir o fonema /y/ presente na LF está adequada, vejamos:

Seqüência 01:

A: para fazer esse [“y”] faz a boca com o [u] e diz o [i]’

P: é sim/eh:: você fala primeiro [i] [u] [y] vai vai fechando fica mais fácil

A: sei [u] você faz o bico você faz o bico dizendo [i]

Pela pergunta do aluno, percebemos que este conhece uma estratégia para pronunciar o fonema /y/ mas visa certificar-se se esta é correta: “para fazer esse [“y”] faz a boca com o [u] e diz [i]’”. A professora confirma que esta estratégia está correta, “é sim...”, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma outra, que é a de pronunciar a seqüência [i] [u] [y], na qual os lábios vão se fechando gradualmente facilitando a produção de tal fonema “...eh:: você fala primeiro [i] [u] [y] vai vai fechando fica mais fácil”. De certo, o aluno observa que a resposta da professora está dividida em duas partes, mas destaca o que lhe interessa, que é a confirmação de uma expectativa e não tanto a nova estratégia dada pela professora para produzir o fonema /y/. O comentário do aluno enfoca assim, justamente, a estratégia de que antes ele tinha dúvida, mas agora sabe que é adequada: “sei [u] você faz o bico você faz o bico dizendo [i]’”. Verificamos aí que um tipo de comentário elaborado pelo aluno é a ratificação de sua idéia.

Observemos mais um exemplo em que o aluno também procura certificar-se de uma questão, sendo que, agora, este pergunta à professora se na palavra mille (mil) pronuncia-se o fonema [l].

Seqüência 02:

A: neuf cents mille

P: hum

P: mille oui’ alors deux milles trois milles

A: mille pronuncia o l’

P: mille pronuncia são as três palavras que você pronuncia o / l tá lembrado' é ville mille e tranquille

A: as outras pronuncia o [i] alongado fille famille tá aqui eu pronuncio mille

Nesta seqüência, vemos que a dúvida do aluno é sobre a pronuncia do fonema [l] na palavra mille /mil/, apesar de assim ter falado e de ter escutado a professora também pronunciar : “mille pronuncia o l””. A professora responde que sim, “mille você pronuncia...”, e acrescenta, ou melhor, relembra as três palavras que têm dois l cujo fonema [l] é pronunciado: “...são as três palavras que você pronuncia o l tá lembrado' é ville mille e tranquille”. A fala da professora demonstra claramente que esta informação já havia sido enfatizada, e, talvez, esta consideração tenha interferido no comentário elaborado pelo aluno. Observamos que, em seu comentário, de certa forma, procura justificar a sua pergunta dizendo que noutras palavras que têm dois l é pronunciado um [i] alongado: “as outras palavras pronuncia o [i] alongado fille famille...”. E tenta demonstrar também que entende tratar-se de uma exceção a palavra mille: “...tá aqui eu pronuncio mille”. Assim, um outro tipo de comentário notado é a justificativa para sua pergunta.

Vejamos ainda uma terceira passagem em que o aluno questiona a professora para tirar uma dúvida, referente, neste caso, à sua pronuncia da palavra gentille (gentil).

Seqüência 03:

A: Marta* s'il vous plaît elle est très [3 ã t i]'

P: gentille

A: [3 ã t i]'

* Marta é um nome fictício.

P: gentille quando você tiver o masculino ((escreve no quadro)) vai vai parar no [i] il est gentil o feminino como a gente aumenta um *l* e acrescenta um *e* você vai ter um [i] alongado como no mesmo caso de fille você vai ter gentille fille

A: essa diferença é muito sutil

Notamos, pela pergunta do aluno, que ele busca saber se está pronunciando corretamente a palavra *gentille*: “Marta s’il vous plaît elle est très [3 ã t i] ”. Esta ocorrência nos sugere que o aluno tem consciência de sua dificuldade para produzi-la. A professora pronuncia a palavra em questão e explica que, no feminino *gentille* como há o acréscimo de um *l* e de um *e*, é necessário pronunciar um [i] alongado /3 ã t i j/, o que diferencia do masculino gentil [3 ã t i]: “...quando você tiver o masculino vai vai parar no [i] il est gentil o feminino como a gente aumenta um *l* e acrescenta um *e* você vai ter um [i] alongado...”. O aluno, certamente, entende a explicação da professora, mas o seu comentário é, na verdade, uma avaliação crítica sobre tal diferença, dizendo: “essa diferença é muito sutil”. Destacamos mais um tipo de comentário do aluno que é a avaliação crítica de um fato lingüístico.

3.2. Perguntas para buscar um conhecimento

Verificamos um segundo objetivo do aluno ao perguntar, que é para buscar um conhecimento: neste caso, o aluno procura, realmente, obter uma informação que desconhece e questiona a professora para que ela lhe transmita esta informação. Na seqüência a seguir, o aluno quer saber que numerais franceses podem se flexionar no feminino.

Seqüência 04:

A: quais os números que têm feminino’

P: eh:: a gente tem une une fille então eu tenho une aí seria o numeral no feminino une e un no masculino

A: aí dois também tem ou não'

P: não

A: sei é a mesma coisa já em português tem

Observamos, nessa passagem, que o aluno desconhece os numerais que podem se flexionar no feminino em LF: “quais os números que têm feminino”. A professora explica que une (uma) seria o feminino, e un (um) o masculino: “...une une fille então tenho une aí seria o numeral no feminino une e un no masculino”. O turno retorna para o aluno que não faz um comentário, mas volta a questioná-la, talvez, por não estar satisfeito com a resposta obtida: “aí dois também tem ou não”. A professora diz que “não”. O aluno realiza um comentário demonstrando entender que o número dois não se flexiona em francês e faz uma comparação com a língua materna (LM): “sei é a mesma coisa já em português tem”. Acreditamos que esse aluno realmente desconhece a resposta para pergunta que fez, mas supomos que ele estava se baseando no seu conhecimento da LM para fazê-la e que isso deve ter condicionado o seu comentário. Uma referência à LM é outro tipo de comentário que observamos.

Vejamos um outro exemplo em que o aluno busca saber uma informação. Neste caso, é se o número vingt-et-un (vinte e um) que se pronuncia /vâteõe/ já foi dito [vatã].

Seqüência 05:

A: vingt-et-un

P: vingt-et-un

A: se falava [vâtã]'

P: vingt-et-un vingt-et-un ((pronuncia sílaba por sílaba))

A: sim mas se falava [vâtã] [vâtã] junto'

P: vingt un se você diz quatre-vingt-un aí você diz quando
você tem oitenta e um aí você diz quatre-vingt-un

A: tem uma família que mora eu não sei se é ((incom-
preensível)) que colocou os números nos nomes dos filhos
aí diz [vātā] diz dix-huit

P: os numerais

Na seqüência acima, percebemos que o aluno questiona se o número vingt-et-un já foi pronunciado [vātā]: “se falava [vātā]”. A professora não responde precisamente. Apenas repete a pronúncia desta cifra: “vingt-et-un vingt-et-un”. O aluno, certamente, não fica satisfeito com essa resposta e insiste com a professora na mesma pergunta: “sim mas se falava [vātā] [vātā] junto”. Essa atitude (a de insistir na pergunta), que também está presente no exemplo anterior, é, tradicionalmente, mantida por parte do professor, o que nos sugere que nessa classe os alunos participam de modo mais natural, apresentando uma postura próxima a que se tem numa conversa espontânea. Voltando à seqüência, notamos que a professora explica que o número oitenta e um tem essa forma [vātā]: “vingt un se você diz quatre-vingt-un aí você diz quando você tem oitenta e um aí você diz quatre-vingt-un”. O aluno faz então um comentário que é, na verdade, uma curiosidade: “tem uma família que colocou os números nos nomes dos filhos aí diz [vātā] diz dix-huit”. Certamente, esse comentário do aluno decorre de sua falta de informação a acrescentar sobre os numerais em francês, bem como de ter entendido a explicação da professora, mas, principalmente, da intenção do aluno ao perguntar: quando este questiona se era [vātā] a pronúncia do número vingt-et-un era porque já tinha em mente contar algo que lhe chamou atenção, o fato de uma família ter colocado como nome nos filhos os numerais da LF. Temos aí um outro tipo de comentário percebido que é a narração de um fato curioso. É interessante pensar que o aluno poderia estar se referindo a vingt ans (vinte anos) que se pronuncia /võntã/, mas ninguém se advertiu para essa possibilidade.

Um outro caso de pergunta do aluno para obter uma informação é o que veremos a seguir. Na passagem abaixo, o aluno quer saber como se diz o gerúndio do verbo “ir” em francês.

Seqüência 06:

A: como se diz eu estou indo' je suis

P: ah você quer dizer eu estou indo' é o presente contínuo vamos lá como é que se diz'

A: eu estou lendo um livro

P: ah eu estou lendo um livro é o presente contínuo que a gente chama em francês je suis en train de lire

A: isso TUDINHO'

P: é je suis en train de lire le roman La petite fadette je suis en train d'étudier je suis en train de parler par exemple Georges* il va finir son cours en Droit je suis en train de finir mon cours en Droit oi' ou tu peux dire je suis en train de commencer le cours de français então aqui você está utilizando o presente contínuo.

A: presente contínuo

Observamos, por esta seqüência, que o aluno questiona sobre o gerúndio do verbo ir: “como se diz eu estou indo' je suis”. A professora diz que esse tempo verbal em francês é o presente contínuo e lança a pergunta de volta para o aluno: “...é o presente contínuo vamos lá como é que se diz’”. Certamente, ela assim procede ou porque espera que esse aluno poderia ele-mesmo responder (ou ser ajudado por um colega); ou então para instigar a sua curiosidade. O aluno, entretanto, apenas produz uma frase semelhante à primeira: “eu estou lendo um livro”. A professora, novamente, reforça o tempo

* Georges é um nome fictício.

verbal, mas agora traduz a frase do aluno para o que havia sido, de fato, solicitado pelo aluno: "...é o presente contínuo que a gente chama em francês je suis en train de lire". O aluno faz um comentário que demonstra o seu estranhamento "isso TUDINHO", mas não referente ao conteúdo da resposta da professora e sim tendo em vista, certamente, a forma do gerúndio em LM. De certo, a sua compreensão não foi satisfatória e o seu comentário, percebemos, como reflexo de um julgamento sobre o próprio entendimento. A professora deve ter notado a fala desse aluno como um pedido de ajuda, pois dá vários exemplos empregando este tempo verbal: "...je suis en train d'étudier je suis en train de parler... je suis en train de commencer le cours de français então aqui você está utilizando o presente contínuo". O aluno encerra essa seqüência repetindo apenas o tempo verbal que a professora frisou: "presente contínuo". Este comentário parece-nos significativo: certamente, o aluno tem como intenção ao fazê-lo demonstrar à professora que entendeu sua explicação, mas talvez não seja bem isso, já que não consegue formar uma frase utilizando o presente contínuo, como: je suis en train de comprendre. Destacamos mais um tipo de comentário do aluno que é a repetição de parte do enunciado do interlocutor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, dentro do esquema Iniciação-Resposta-Feed-back, o aluno ao questionar tem como objetivo certificar-se de um conhecimento ou buscar um conhecimento. Vimos também vários tipos de comentários elaborados, os quais caracterizam-se por ser uma ratificação de uma idéia; uma justificativa para sua pergunta; uma avaliação crítica de um fato lingüístico; uma referência à LM; uma narração de um fato, entre outros.

Esse resultado nos sugere que o aluno pode iniciar e concluir este esquema triádico assim como o faz o professor, mas a intenção de seus questionamentos e o conteúdo de seus comentários são bem diferentes de quando o esquema é realizado pelo professor. A pergunta quando feita pelo aluno cumpre, de fato, o seu papel de

pergunta, que é o de descobrir algo que não se sabe ou que está incerto. O comentário do aluno é uma atitude natural de sua parte, e este pode destacar o que lhe interessa, mas, quase sempre, tem também uma preocupação em demonstrar que entendeu a explicação da professora. Ao contrário do comentário do professor, que é na maioria uma avaliação sobre a resposta do aprendiz, nenhum dos alunos (pelo menos nos dados analisados) teve esta atitude de avaliar a resposta da professora, certamente, porque esta não é a intenção e nem o papel do aluno.

Gostaríamos de dizer que a constatação do esquema I-R-F sendo iniciado pelo aprendiz é um detalhe que revela muito sobre a relação professor-aluno. Acreditamos que esta ocorrência seja reflexo de uma interação menos assimétrica e que esta realidade depende essencialmente da postura do professor. Isto não significa que a professora da turma investigada não mais inicie o evento I-R-F ou que haja uma perda de seu poder, mas que ocorre uma “mudança de *status* dos alunos” (Dalgalian, op.cit.), a qual resulta, justamente, da ação da professora, para promover-lhes mais direitos em classe, o que demonstra quão grande é a influência do professor em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BACHMANN, C. et al. *Langages et communications sociales*. Paris: Hatier/Didier, P. 162-172, 1991.
- BOLOGNINI, C. Z. Tópico discursivo na aula de língua estrangeira desfazendo a assimetria. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 18, p. 61-75, jul/dez, 1991.
- BORTONI, E. M. et al. Variação estilística na linguagem de professores. *Anais do IX Encontro nacional da ANPOLL – Lingüística*. v. 2, p. 1398-1402, 1994.
- CONSOLO, D. A. Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na aula de inglês como língua estrangeira. *Intercâmbio*. São Paulo, v. VI, p. 520-540, 1997.
- CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- COSTA, D.N.M. Análise da comunicação em aula de língua estrangeira: conversa para aprender. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Ed. da PUC, p. 67-75, 1992.
- DALGALIAN, G. Importance de l'initiative des élèves dans la communication en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*. n. 55, p.9-18, juillet/septembre. Paris: Didier Érudition, 1984.
- DOIZ, J. & AEBI, C.P. *Perguntas de professor. E as perguntas dos alunos*. (Trad. Roxane Rojo). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Circulação restrita, s/d.
- EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. n. 11, p. 145-172, 1986.
- GABBIANI, B. Estrategias de interaccion en el aula: implicancias pedagogicas de la triade pergunta-respuesta-evaluacion. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 18, p. 29-38, jul./dez. 1991.
- MAGALHÃES, M. I. S. & COSTA, P. H. H. da. Discurso assimétrico: a interação professor-aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 12, p. 147-164, jul/dez, 1988.
- MARCUSCHI, L. A. Manifestação de poder em formas assimétricas da interação. *Investigações*. Recife, p. 51-70, 1988.
- MELO, M^a. A. A. T. de. *A correção em sala de aula de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado, UFPE-Recife, 1995.