

INICIATIVA E APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Flávia Vieira

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo - A aula de língua estrangeira constitui um espaço de negociação cujos termos apontam para a perda de autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Ao nível da interacção, a consideração de aspectos como (1) a auto-selecção(2), a atribuição da palavra(3), a gestão do tópico e(4) a gestão das actividades da aula, permite concluir que o grau de iniciativa dos alunos é mínimo, por oposição ao elevado grau de controlo exercido pelo professor. A análise desta situação e de algumas das suas implicações pedagógicas impõe a consideração de práticas alternativas. Este texto constitui um contributo nesse sentido.

Dois propósitos orientam este artigo: em primeiro lugar, partilhar algumas reflexões sobre a relação entre iniciativa e aprendizagem na aula de língua estrangeira (LE), sobretudo em níveis elementares, ou seja, quando a assimetria linguística existente entre o professor e o aluno encontra a sua dimensão máxima; depois, apresentar sugestões no sentido de promover a iniciativa dos alunos, pressupondo que esse caminho conduz a uma melhoria das condições de aprendizagem da língua.

Aprender (uma língua) implica tomar iniciativas

Embora sendo escassos os trabalhos que se debruçam sobre a questão da iniciativa na aula de LE (v. contudo Cortese, 1987; Dalgalian, 1984; Gremmo et al., 1978; Holec, 1987; Lier, 1988; Vieira, 1988), ela representa um factor que parece correlacionar-se positivamente com a aprendizagem. Dois argumentos corroboram esta hipótese. O primeiro reporta-se a qualquer processo de aprendizagem, enquanto o segundo apresenta particular relevância na aquisição de uma LE. Aprender é essencialmente uma tarefa individual, no sentido de que é o sujeito quem de facto realiza aprendizagem, apesar de todos os condicionalismos externos que possam operar sobre ele a cada momento. De entre as qualidades pessoais que cada aluno mobiliza no processo de aprendizagem, salientemos as de tipo atitudinal e, no seu

âmbito,as de tipo volitivo, como seja a sua atitude face à aula e ao professor. A motivação surge como aspecto central desta atitude, embora a tradicional dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca tenda a tornar-se frustrante para grande parte dos professores cujos alunos não estudam a LE com fins específicos, mas apenas porque ela constitui uma disciplina do seu plano curricular. O que pode fazer, neste caso, o professor? Parece-me pertinente a perspectiva de Strevens(1988), que, sublinhando a necessidade de o aluno ter uma "intenção de aprender", coloca o professor perante a responsabilidade de intervir no controlo desse factor e define como uma das suas funções profissionais o encorajamento daquela intenção.

Com efeito, o envolvimento afectivo e cognitivo do aluno no processo de aprendizagem passa pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, curiosidade e questionamento face àquilo que aprende. Tal só é possível se ele exercer um grau de iniciativa mais elevado do que o que frequentemente lhe é permitido exercer; a promoção da sua iniciativa na aula surge como estratégia possível do encorajamento da sua intenção de aprender.

O uso real de uma língua exige do falante o domínio de tácticas de interacção diversificadas, entre as quais assume particular relevo a tomada de iniciativa, pela sua força de determinação no desenrolar de situações interactivas. Contudo, a sala de aula constitui um contexto de comunicação formal especializado, onde as formas de participação parecem ser reguladas por regras de natureza relativamente fixa em função de finalidades pedagógicas. Surge, então, o paradoxo da aula de LE: se a comunicação pedagógica assume características directamente relevantes do contexto em que ocorre, como esperar que nela se desenvolvam mecanismos e processos interactivos próprios de situações extra-aula? A resposta a esta questão envolve a consideração dos papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos, particularmente na relação que estabelecem com o saber e com a palavra enquanto sujeitos transmissor e aquisidores. Se a finalidade primeira do ensino de uma LE consiste no desenvolvimento da competência de comunicação dos alunos, é fundamental que estes aprendam a gerir a palavra de forma adequada e a expressar intenções próprias.

Ser um "respondente" perfeito não é, de modo algum, suficiente para comunicar com eficácia. Comunicar é criar "áreas de significação intersubjectiva" através da negociação de sentidos (Riley,1985), o que implica uma relação de partilha num processo de constantes ajustes entre os interlocutores. Quando o código linguístico utilizado é uma língua estrangeira, aumenta a possibilidade da ocorrência de problemas de comunicação e, conseqüentemente, do recurso a estratégias dirigidas à sua resolução. A tomada da iniciativa surge como indispensável em situações de tipo interactivo, assumindo particular relevância para um uso estratégico da linguagem.

Apesar da evidência dos argumentos a favor da promoção da iniciativa dos alunos, uma das características mais marcantes da interacção na sala de aula é a sua perda de iniciativa, a que se contrapõe o papel controlador do professor. A acentuada desigualdade dos papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos traduz-se numa distribuição desequilibrada dos seus direitos e deveres, particularmente incidência no uso da palavra. Esta representa, na aula de LE, o objecto preferido da comunicação pedagógica. Saber quem fala com quem, quando, como e porquê na aula de

LE parece constituir uma das condições indispensáveis à compreensão de como aí se ensina e aprende, de como os sujeitos realizam a negociação de um saber específico - a língua estrangeira.

Naturalmente, compete ao professor a orientação pedagógica da sua turma. Podemos mesmo afirmar que os seus direitos de avaliar, interromper os alunos, corrigir os seus enunciados, fazer perguntas cujas respostas já conhece, entre outros, são também deveres ou "obrigações de serviço". Sem lhe negar o exercício de um poder autorizado, e não autoritário (Widdowson, 1987), há que considerar, em igual plano de importância, o poder exercido pelos alunos, e ainda o modo como um e outro interagem e poderão traduzir-se em práticas tendentes a favorecer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das componentes do "poder discursivo" dos intervenientes numa situação de comunicação é, sem dúvida, a iniciativa que nela exercem ou lhes é legítimo exercer.

Mas, como "medir" a iniciativa, ou seja, o grau de envolvimento pessoal, do sujeito na interacção? Lier (1988) propõe o estudo de 4 aspectos da comunicação pedagógica, os quais concorrem para o exercício de diferentes graus de iniciativa no enunciado, considerando as suas relações com enunciados anteriores e posteriores: (1) auto-selecção, (2) atribuição da palavra, (3) gestão do tópico e (4) gestão das actividades da aula. Poderemos, então, analisar as prestações verbais dos alunos (e do professor) nestas 4 dimensões. Diremos que uma intervenção manifesta o grau máximo de iniciativa quando nela se conjugam, em simultâneo, as características seguintes:

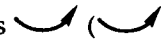
1. a palavra é tomada pelo sujeito por sua própria iniciativa, através do recurso a mecanismos de auto-selecção como locutor seguinte da interacção;
2. a) a intervenção envolve a atribuição da palavra a outrem, ou seja, o locutor em função selecciona o locutor seguinte da interacção;
b) a intervenção condiciona de algum modo a intervenção seguinte relativamente ao seu conteúdo e força ilocutória, ou seja, o locutor imprime uma direcção particular à interacção;
3. a intervenção realiza uma descontinuidade discursiva ao nível do tópico, ou seja, o sujeito introduz um tópico novo ou reintroduz um tópico anterior da interacção;
4. a intervenção representa um movimento inicial ou final de uma sequência interactiva, e não apenas um movimento de continuação ou repetição de movimentos anteriores, isto é, o sujeito exerce o direito de iniciar ou finalizar uma sequência, de efectuar mudanças no rumo das actividades da aula.

Mesmo sem realizar uma análise sistemática da interacção na aula, sabemos que estas são características do discurso realizado pelo professor e não pelos alunos. É o que denotam os excertos de aula que a seguir se transcrevem (Vieira, 1988, vol.II: *corpus*) a propósito de problemas particulares da interacção na aula de LE em situação de iniciação de aprendizagem. Com eles pretende-se salientar algumas das características da comunicação pedagógica em torno do objecto-língua, sobretudo aquelas que parecem estar relacionadas com a perda de iniciativa dos alunos ao nível do discurso oral interactivo da sala de aula.

A perda de iniciativa na aula de língua estrangeira

Em aulas de iniciação de aprendizagem de uma LE, a comunicação é dificultada pela enorme assimetria linguística existente entre o professor, sujeito detentor de um saber a transmitir/negociar, e os alunos, sujeitos em situação de aquisição/negociação desse saber. De tal forma se faz sentir essa dificuldade, que o professor e os alunos se veem frequentemente confrontados com problemas linguísticos a resolver, procedendo a constantes ajustes através do recurso a operações de negociação. Distinguiremos "operação de negociação" de "correção", considerando esta como uma operação possível entre outras (embora talvez uma das mais frequentes) e reservando a primeira expressão para designar qualquer procedimento de ajustamento interactivo orientado para a resolução de problemas (cf. noção de "repair" em Lier, 1988).

A.

- 1 Prof : now picture five - what is she doing Nuno?
- 2 N : he's
- 3 Prof : (interrompendo) what is SHE doing? - okay it could be a man but it woman - she's  (indica entoação ascendente)
- 4 N : she's - playing ski
- 5 Prof : no no not playing ski she's skiing right? - Nuno - could you repeat it please? - she's skiing
- 6 N : she's skiing
- 7 Prof : good - she's skiing - and picture six - what is he doing Carlos

Sequências problemáticas como esta, constituindo importantes momentos de transmissão-aquisição/negociação do saber linguístico, representam também momentos privilegiados para a identificação dos objectivos da aula de LE, assim como das formas preferidas de a ensinar e aprender.


Tipicamente, ao professor compete tomar a iniciativa de realizar movimentos de solicitação, informação e avaliação relativamente ao saber-língua, sendo ele quem inicia e finaliza as transacções interactivas. Aos alunos compete agir de forma adequada às intervenções do professor, o que consiste, frequentemente, na (re)produção de comportamentos linguísticos esperados. No caso apresentado, de acordo com a solicitação inicial do professor, o aluno deverá enunciar a frase "she is skiing". O que está em jogo e se torna motivo e objecto de negociação, nesta como na maioria das situações interactivas da aula de LE em nível de iniciação, é a produção de um comportamento linguístico particular que deve obedecer a critérios de realização determinados pelo professor (é neste sentido que, por exemplo, a resposta "skiing" seria inadequada no contexto da sequência A). É em função desta finalidade que se orientam os esforços do professor e dos alunos, ressaltando como preocupação essencial a de valorizar os aspectos formais da língua. Esta constitui o objecto primeiro da comunicação pedagógica: fala-se a língua falando-se sobre a língua, tornando-se o discurso mais explicitamente metalinguístico perante a ocorrência de problemas (rever, por exemplo o enunciado 5 da sequência A).

Embora o discurso interactivo da aula seja de tipo colaborativo, o grau de

implicação do professor e dos alunos na sua construção não é semelhante: os enunciados do professor, de carácter fortemente preditivo, manifestam um grau de iniciativa elevado por oposição aos dos alunos, de tipo reactivo, onde a iniciativa é muito reduzida, relativamente quer ao uso de mecanismos de auto-selecção e de atribuição da palavra, quer ainda à gestão do tópico e actividades da aula.

Esta perda de iniciativa encontra a sua expressão máxima no silêncio, bastante frequente como estratégia de tipo redutivo, curiosamente permitido na aula e ainda que indesejável:

B

- 1a Prof: Tony - and what else? some jam jars and 
 T: (silêncio)
- 1b Prof: what about this? what about this (aponta
 bolachas numa imagem)
 T: (silêncio)
- 1c Prof: can you see? no?
 T: (silêncio)
- 1d Prof: there are some biscuits yes? biscuits - and
 what's there in the fridge?

Na sequência B. é o professor quem resolve totalmente o problema do aluno pelo fornecimento do comportamento linguístico esperado ("there are some biscuits"). Em situações como esta, ao optar pelo silêncio, o aluno demite-se de uma responsabilidade discursiva, denotando a existência de uma regra do tipo "responde apenas se souberes a resposta", sendo que esta deve obedecer aos critérios fixados pelo professor e não a outros. Uma regra alternativa como "responde em função das tuas necessidades perante a ocorrência de problemas" não parece fazer parte das normas que regulam e permitem a comunicação pedagógica. Daí que o aluno se cale em vez de explicitar os seus problemas; daí, também, que o professor aceite frequentemente essa opção, não questionando o silêncio do aluno nem levando este a substituí-lo por operações de negociação alternativas. A estratégia a que recorre perante a ocorrência do silêncio tende a orientar-se apenas para a produção da resposta esperada, pela solicitação da realização de operações correctivas sobre enunciados inadequados, produzidos em momentos anteriores. Pode então dizer-se que o professor simultaneamente aceita e rejeita o silêncio, e que esta atitude aparentemente contraditória reflecte a não legitimação da expressão de intenções próprias pelo aluno, aspecto fulcral da sua perda de iniciativa na aula.

Por contraposição ao silêncio, a formulação de perguntas surge como momento de elevado grau de iniciativa dos alunos. Mas, mesmo aqui, ocorrem diversos tipos de perguntas. Um olhar atento sobre algumas delas (talvez a maior parte) leva-nos a concluir que essa iniciativa pode ser apenas aparente e não real:

C.

- 1 Prof: what about picture number two? can you ask your
 partner?
- 2 Al 1: what's the weather like in picture two?
- 3 Prof: okay - what's the weather like in picture two? (para

Al 2, parceiro de Al1)

- 4 Al 2 : it's very nice
 5 Prof: okay in a way it's very nice but- try another thing
 6 Al 2 : it's hot
 7 Prof: it's hot - good - it's very hot.

Também aqui, é o professor que determina quem fala com quem, quando, como e porquê. Acontece frequentemente que a pergunta formulada pelo primeiro aluno e a resposta do segundo não constituem enunciados sucessivos, mas sim "interrompidos" por uma ou mais intervenções intercaladas do professor.

E o que acontece quando os alunos formulam verdadeiras perguntas tomando a palavra por sua própria iniciativa, atribuindo a palavra a outrem e realizando um enunciado que condiciona a intervenção seguinte, representa alguma descontinuidade discursiva em termos de tópico e dá início a uma nova sequência interactiva?

Não ocorrendo com muita frequência, intervenções deste tipo costumam ser respondidas pelo professor. Mas com que tipo de resposta? Normalmente, uma que retira ao aluno a posse da palavra e repõe rapidamente o tópico anterior, fazendo do par "pergunta do aluno-resposta do professor" uma espécie de "fenómeno entre parêntesis" no decorrer da interacção:

D.

(de acordo com a instrução do professor, os alunos treinam, em cadeia, "would you like some salad? yes please")
 (.....)

- 1 Al 1 : would you like some salad? (para o colega do lado)
 2 Prof: (interrompendo) okay - would you like some salad?
 3 Al 2 : yes please
 4 Alx : e se eu quiser dizer que não quero?
 5 Prof: okay - now you are all going to want salad okay? you are all going to say yes
 6 Al 2 : would you like some salad?
 7 Al 3 : yes please
 (.....)

Na aula de LE, a comunicação pedagógica parece definir-se como um jogo de regras bem específicas, onde ser um aluno competente implica possuir uma competência académica, caracterizada pelo domínio da língua, mas também uma competência de interacção que lhe permita actuar em função das várias situações de aprendizagem com que se depara. É neste segundo tipo de competência que se desenha o seu papel de aluno, se definem os seus direitos e deveres enquanto sujeito aquisidor de um saber, se desenvolvem formas particulares de acesso ao saber e à palavra na aula.

A análise da interacção verbal em contexto pedagógico tem permitido identificar, como componente essencial da competência de interacção do aluno, a sua

perda de iniciativa face ao professor, traduzida num reduzido acesso a mecanismos de auto-selecção e de atribuição da palavra, num recurso quase nulo a estratégias de gestão do tópico e das tarefas realizadas.

Se existe uma correlação positiva entre iniciativa e aprendizagem, isto poderá querer dizer que o enfraquecimento do poder discursivo do aluno, porque representa um enfraquecimento das suas relações com o saber e a palavra, constitui também um enfraquecimento do seu papel no processo de aquisição/negociação, neste caso da LE.

Para a recuperação do direito à iniciativa

Elevar o grau de co-implicação do aluno na construção do discurso da aula implica alargar o conjunto de opções de negociação disponíveis nas suas relações com o saber e a palavra.

A hipótese que se levanta é de que quanto mais vasto for o seu direito à iniciativa, mais possibilidades terá de confrontar o seu conhecimento com o dos outros, de testar as hipóteses que forma acerca do funcionamento da língua, de expressar intenções próprias, de colaborar mais activamente na resolução de problemas linguísticos (seus e dos outros), estando assim criadas algumas condições para uma negociação mais propiciadora de novas aquisições.

Conferir ao aluno um papel mais activo no processo de aprendizagem pelo estreitamento das suas relações com a LE, impõe uma redistribuição de direitos e deveres a qual, por exemplo torne legítimo que, em função da relevância das situações pedagógicas, ele faça perguntas, coloque problemas, explicita a causa das suas dificuldades, emita juízos de valor..., o que implicará a ocorrência de frequentes intervenções não solicitadas, assim como a possibilidade de dirigir a palavra a qualquer um dos interlocutores, ou mesmo interromper o locutor em função. Por outras palavras, impõe-se que o aluno desenvolva uma postura proactiva e não reactiva (Cortese, 1987) face ao uso da língua, enquanto sujeito orientado para a sua aquisição/negociação.

A aquisição de autonomia em contexto escolar requer do aluno decisões e acções tradicionalmente atribuídas ao professor. Como sublinham Wenden (1987a, 1987b) e Riley (1989) ao instituir a autonomia como atributo essencial do processo de ensino-aprendizagem, exige-se dos alunos e professores uma análise e redefinição dos seus papéis naquele processo, o que implicará alterar as suas representações relativamente à relação professor-aluno e ao significado do acto de aprender, neste caso, uma língua estrangeira.

A legitimação de um tipo de postura proactiva por parte do aluno, requer do professor, antes de tudo, a convicção de que aprender uma LE é também aprender como se aprende essa LE, e que isto significa que o aluno desenvolva a sua consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva. Aliás, poderíamos falar apenas de "consciência linguística", na medida em que a reflexão sobre formas de comunicação e de aprendizagem da LE é também, pelo menos em grande parte, uma reflexão sobre o seu funcionamento e uso aos níveis produtivo e interpretativo. Poderão definir-se, deste modo, alguns objectivos subordinados à finalidade geral de promover o envolvimento afectivo e cognitivo do aluno na aprendizagem da LE, ou

seja, de promover a sua intenção de aprender, pelo estreitamento das relações sujeito-saber/palavra na aula:

1. desenvolver a consciência linguística dos alunos (conhecimento acerca da língua, do seu uso e da sua aprendizagem);
2. fomentar nos alunos a expressão de intenções próprias enquanto aprendizes da língua;
3. desenvolver nos alunos mecanismos de resolução (autónoma e colaborativa) de problemas linguísticos, de comunicação e de aprendizagem;
4. incentivar nos alunos o espírito de cooperação e interajuda, e de autonomia face ao professor.

De entre as actividades que poderão desenvolver-se em função destes objectivos, saliento apenas as tarefas de reflexão (1) sobre a língua nos seus aspectos formal, semântico e funcional, (2) sobre as relações língua-contextos de comunicação e (3) sobre formas de transmissão-aquisição/negociação da língua. Trata-se, respectivamente, de actividades de natureza metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva, que julgo serem essenciais ao desenvolvimento de uma postura proactiva face à LE, e como tal à aproximação do sujeito que aprende ao objecto de aprendizagem. Segue-se um exemplo de cada um dos tipos de actividade sugeridos:

1. Reflexão sobre a língua

There is something wrong with this text. Maybe it has too many sentences in it. Can you improve it by reducing it to just 3 sentences? Use AND, BUT and BECAUSE.

Simon is an English schoolboy. He lives in Edale. He loves playing football. He can only play at the weekends. He has school from 9 a.m. to 5 p.m. He has to do his homework after school. Today is Saturday. He isn't playing. He has a Geography test next Monday.

2. Reflexão sobre a relação língua-contexto de comunicação

Read the dialogue. Who are A and B? Where are they? What are they doing?

A: Go!

B: No!

A: Go!

B: No!!

A: Go now!

B: You'll have to come with me!

A: You silly!

3 Reflexão sobre formas de transmissão-aquisição/negociação da língua

A student gave wrong answers to the following true/false reading task. Read the text and look at his answers. Can you correct and explain them?

Text

Simon is an English schoolboy and he lives in Edale. He loves playing football, but he can only play at the weekends, because he has school from 9 a.m. to 5 p.m. and he has to do his homework after school. Today is Saturday, but he isn't playing because he has a Geography test next Monday.

True/False task

Are these statements true or false? If it is impossible to know, write a question mark(?)

Simon was born in Edale _____
 Simon usually plays football on Saturday _____
 Simon can't play football next Monday _____

Embora as relações entre consciência linguística e aprendizagem de uma LE não sejam ainda absolutamente claras, parece razoável que, se pretendemos ajudar os nossos alunos a aprender uma língua, quer nós quer eles procuremos conhecer a representação que fazem dela e do papel que desempenham na sua aprendizagem. Perante a tarefa de adquirir uma LE, o aluno é inevitavelmente impelido a adoptar uma postura metalinguística, impregnada do conhecimento que possui acerca da sua língua materna. Recusar ou ignorar a dimensão metalinguística do processo de ensinar e aprender uma LE constitui uma ilusão pedagógica. Essa dimensão constitui, talvez, a característica mais marcante do discurso pedagógico realizado por professor e alunos (Cicurel, 1985; Vieira, 1988). Se a estruturação do conhecimento linguístico é um dos fenómenos centrais da aprendizagem de uma língua, parece sensato considerá-lo na acção pedagógica, favorecendo a actividade reflexiva dos alunos.

A investigação sobre o que caracteriza o bom aluno de línguas tem, aliás, revelado, entre outras características, o desenvolvimento da sua consciência da língua enquanto sistema e enquanto meio de comunicação e de interacção, e ainda a sua capacidade de operar expansões e revisões sobre o sistema linguístico através do recurso a estratégias cognitivas de inferência, verificação, dedução e monitoração (Rubin, 1987).

As actividades de tipo metalinguístico não implicam, necessariamente, o recurso a uma terminologia linguística especializada, e a terminologia gramatical constitui, na verdade, um aspecto relativamente secundário da componente metalinguística da aula de LE. Neste sentido, os "metadiscursos" realizados pelo professor e pelos alunos podem envolver diferentes graus de formalização linguística

consoante integrem metalinguagens mais ou menos especializadas (Besse, 1980). O argumento de que as dificuldades de compreensão criadas pelo recurso a essas metalinguagens justifica a rejeição de actividades metalinguísticas na aula de LE perde, deste modo, o seu significado, como as actividades acima exemplificadas parecem comprovar.

O trabalho de grupo e o recurso à língua materna constituem, na maioria dos casos e sobretudo em níveis elementares de aprendizagem, duas condições indispensáveis a uma realização eficaz do tipo de actividades proposto.

Quanto ao primeiro aspecto, crê-se ser o grupo um contexto favorável à promoção de comportamentos verbais portadores de elevado grau de iniciativa; acredita-se ainda que os comportamentos desenvolvidos ao nível do grupo se poderão reflectir ao nível da turma, em interacção com o professor e/ou colegas. Quando o trabalho realizado em grupo é posteriormente tornado "público", o facto de resultar de uma reflexão conjunta constitui, ainda, uma garantia mínima da sua qualidade; por outro lado, fica favorecido o processo de aprendizagem em detrimento do seu produto, ou seja, privilegia-se a própria tarefa de resolução colaborativa de problemas e não apenas, ou sobretudo, as soluções encontradas por alunos particulares, frequentemente os mais hábeis ou os mais rápidos.

Relativamente ao recurso à língua materna, entende-se que se justifica face aos objectivos propostos, os quais se orientam para um trabalho de reflexão e não de produção linguística, embora com repercussões desejáveis nesta.

Voltando aos aspectos propostos por Lier para a análise da iniciativa ao nível da interacção verbal na sala de aula, é possível prever que a realização de práticas dirigidas aos objectivos acima enunciados possibilite o surgimento de formas de participação dos alunos que impliquem o recurso a mecanismos de auto-selecção e atribuição da palavra, bem como a estratégias de mobilização do tópico e actividades da aula.

Significa isto abandonar práticas pedagógicas mais usuais, de algum modo representadas nos extractos de aula apresentados, ou ainda retirar ao professor a responsabilidade máxima pela condução do processo de aquisição da LE? Certamente que a resposta é negativa. Trata-se sobretudo de explorar práticas alternativas, de conceder ao aluno um maior espaço para o desempenho de direitos que lhe são inalienáveis, o que, contrariamente ao que poderá parecer, trará novas exigências e novos desafios ao professor enquanto orientador pedagógico da sua turma. Talvez exigências e desafios que desde há muito vêm sendo proclamados, mas que as práticas interactivas da sala de aula inegável e sistematicamente parecem contradizer.

REFERÊNCIAS

- Besse, H. (1980). Métalangages et Apprentissage d'une Langue Etrangère. *Langue Française*, 47, 115-128.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur Parole ou le Métalangage en Classe de Langue*. Paris: CLE Internationale.
- Cortese, G. (1987). Interaction in the Foreign Language Classroom: from Reactive to Proactive Experience of Language. *System*, 15, 27-41.
- Dalgalian, G. (1984). Importance de l'Initiative des Élèves dans la Communication en Classe de Langue. *Études de Linguistique Appliquée*. 55, 9-18.
- Gremmo, M-J. et al (1978). Taking the Initiative: Some Pedagogical Implications of Discourse Analysis. *Mélanges Pédagogiques*. CRAPEL. 52-68.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds), op. cit..
- Lier, L. van (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Riley, P. (1985). Coming to terms: negotiation and intercultural communication. In Ek, J. van et al (eds), *Comprehension as Negotiation of Meaning*. Amsterdam: Goethe -Institut.
- Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. In Willems, G. & Riley, P. (eds), *Foreign Language Learning and Teaching in Europe - a Book of Readings for the Language Teacher*. Bureau Lerarenopleiding & Free University Press.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds), op. cit..
- Srevens, P. (1988). Language learning and language teaching. In Tannen, D. (ed), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. New Jersey: Ablex Publishing Company.
- Vieira, F. (1988). *Interação verbal e negociação do saber na aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado não publicada, apresentada na Universidade de Aveiro.
- Wenden, A. & Rubin, J. (eds) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. PHI.
- Wenden, A. (1987 a). Conceptual background and utility. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds), op. cit..
- Wenden, A. (1987 b). Incorporating learner training in the classroom. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds), op. cit..
- Widdowson, H. (1987). The Roles of Teacher and Learner. *ELT Journal*, 41, 2, 83-88.

INITIATIVE AND LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract - Negotiation in the FL classroom usually involves the loss of autonomy on the part of the learner. The analysis of classroom interaction in terms of (1) self-selection (2), allocation (3), topic selection and (4) management of tasks, shows that learners' initiative is very low, as opposed to the high degree of control exerted by the teacher. It is the main aim of this paper to examine some of the implications of this situation, and to suggest practical ideas to improve learners' initiative in the FL classroom.

INITIATIVE ET APPRENTISSAGE DANS LA CLASSE DE LANGUE ETRANGERE

Résumé - La classe de langue étrangère constitue un espace de négociation dont les termes signalent une perte d'autonomie des élèves dans le processus d'apprentissage. Au niveau de l'interaction, la considération d'aspects tels que (1) l'auto-sélection(2), l'attribution de la parole(3), la gestion du topique et (4) la gestion des activités de la classe, permet de conclure que le degré d'initiative des élèves est minimum, par opposition au degré élevé de contrôle exercé par le professeur. L'analyse de cette situation et de quelques-unes de ses implications pédagogiques impose la considération de pratiques alternatives. Ce texte constitue une contribution.