

Turbilhão de palavras: reavaliando o uso da língua materna no ensino de língua estrangeira

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi¹
Universidade Federal de São Paulo

Resumo: A utilização da língua materna em cursos de língua estrangeira representa ainda hoje um tema polêmico, presente nas discussões de professores e pesquisadores. Esse artigo discute criticamente as principais posições nesse debate a partir de um estudo empírico e do exame do repertório conceitual que ele articula. Em um primeiro momento, o artigo oferece um breve panorama do papel do uso da língua materna no ensino de língua estrangeira ao longo do tempo para, logo após, examinar conceitos que estruturam essa discussão. Em seguida, a partir de uma sondagem feita com professores de francês língua estrangeira (FLE) na cidade de São Paulo, o artigo examina diferentes posicionamentos quanto ao uso da língua materna no ensino de língua francesa para um público de aprendizes cuja língua materna é a mesma para aprendizes e docentes. A análise lança mão de conceitos de interlíngua e de plurilinguismo das contribuições de Germain, Puren e Castellotti. O *Quadro Europeu Comum de Referência* representará também objeto dessa reflexão.

Palavras-chave: Língua estrangeira; língua materna; ensino-aprendizagem.

Title: Whirlpool of words: reassessing the use of the mother tongue in the teaching of foreign languages

¹ Departamento de Letras: área de língua francesa e literaturas de língua francesa.

Abstract: After decades of academic debate, the use of the mother tongue (MT) in foreign-language classes remains a strongly controversial topic. This paper critically discusses the main stances in this debate having as its starting-point a survey with French language teachers in São Paulo. It starts by briefly mapping the main arguments presented over time by critics and advocates of the use of MT in the classroom while discussing some of the key concepts they articulate, with special emphasis on the notions of plurilingualism and interlanguage. It then moves to the analysis of a survey which focused on the different positions taken by professionals vis-à-vis the use of the mother tongue as a foreign language classes in which such language was shared by teachers and students. The paper adopts as a theoretical frame the works by Germain, Puren and Castellotti, and the Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords: Foreign language; mother tongue; teaching-learning.

Introdução

Esse artigo propõe uma discussão sobre o lugar do uso da língua materna no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE). A apresentação desse argumento se fará por meio do diálogo como conto *Le rénégat*, de Albert Camus. Nele, o autor francês dramatiza as questões de subjetividade, de poder e de comunicação que estão no coração dos debates teóricos sobre o uso da língua materna em contextos de ensino-aprendizagem.

De fato, desde o início desta pequena obra-prima, Camus sintetiza, com a complexidade densa que sua escrita sempre apresenta, a intricada dinâmica entre o sujeito e o idioma em que se expressa e se constitui, entre subjetividade e língua:

Que turbilhão, que turbilhão! É preciso colocar ordem em minha cabeça. Desde que me cortaram a língua, uma outra língua, não sei, anda sem parar em meu crânio, alguma coisa fala, ou alguém que se cala repentinamente e depois tudo recomeça, oh ouço muitas coisas que entretanto não falo, que turbilhão, e se abro a boca, é

como um barulho de cascalhos remexidos. Ordem, uma ordem, diz a língua, e ela fala de outra coisa ao mesmo tempo, sim sempre desejei ordem (CAMUS, 2011, 1957, p.7, tradução nossa)².

O excerto acima, que abre o conto *Le r n gat*, apresenta o monólogo interior de um missionário francês em um vilarejo de Tagh sa, no deserto. Ao cair prisioneiro, o personagem vive o inverso da experiência   qual estava destinado, transportar a cultura europeia a um universo “primitivo”, e acaba submetido à crença do povoado. Seu percurso irá da certeza da verdade   angústia da d vida entre o bem e o mal com base na instabilidade sempre presente na língua – própria e alheia – e em seu poder inesgotável de transformar visões de mundo.

Por isso, o questionamento interno do missionário, que d  a t nica do conto insistindo na oposi o entre sim e não e impondo uma espetacular dinâmica ao texto, pode ser proveitosamente utilizado para evidenciar a dinâmica a que se submete um aprendiz em plena sala de aula de LE em que o professor é a voz “evangelizadora”. Uma *bouillie* (turbilhão, mistura confusa, indistinta) toma conta de seus pensamentos no entrechoque entre a língua materna (doravante LM) e a LE. Mesmo que “cortem sua língua” (como acontece com o personagem de Camus) com regras de “não traduza! pense em LE!”, uma força maior, a LM, insiste em imiscuir-se em seu pensar. Diante dessa nova língua que ele não consegue decifrar, em que nem mesmo é capaz de se expressar, uma outra língua, proibida e portanto sem direito a ser verbalizada, permanece em sua mente.

  possível silenciar essa língua que, como no caso do personagem de Camus, parece insistir em aflorar? “  uma outra língua em mim ou aquele que insiste em não morrer, a meus p s, e que repete: Coragem,

² Quelle bouillie, quelle bouillie ! Il faut mettre de l'ordre dans ma tête. Depuis qu'ils m'ont coupé la langue, une autre langue, je ne sais pas, marche sans arrêt dans mon crâne, quelque chose parle, ou quelqu'un qui se tait soudain et puis tout recommence, à j'entends trop de choses que je ne dis pourtant pas, quelle bouillie, et si j'ouvre la bouche, c'est comme un bruit de cailloux remués. De l'ordre, un ordre, dit la langue, et elle parle d'autre chose en même temps, oui j'ai toujours désiré de l'ordre (CAMUS, 2011, 1957, p.37).

coragem, coragem? Ah! Se me enganei de novo!”³ (CAMUS, 2011, 1957, p.57, tradução nossa). A melhor escolha para o ensino de LE é mesmo a de não permitir que esse *turbilhão* tome forma e encontre um lugar nesse processo de ensino-aprendizagem?

O texto de Camus permitiu discutir não apenas o lugar da tradução e da LM no ensino-aprendizagem de uma LE como também o lugar central que o aprendiz ocupa nesse processo. Esse aprendiz se vê desafiado por um turbilhão de palavras estranhas (LE) misturadas ao seu repertório de LM. É possível e desejável criar compartimentos e colocar cada língua confinada em seu lugar? Como fazer para não permitir à LM, companheira de toda a vida, impactar a LE? Como entender as representações de ensino de LE desse professor que não traduz e não permite o uso da LM e nem mesmo quer que o aprendiz ouse pensar em LM? Como dominar o turbilhão de palavras e frases que invadem o pensamento do aprendiz e querem tomar forma?

Ao longo da história, verificaram-se mudanças radicais sobre a forma “certa” para a aquisição de uma LE. Durante muito tempo, acreditou-se que a maneira correta de ensinar era pelo método da gramática-tradução⁴. Muito depois, decidiu-se por um método que habilitasse o aprendiz a se comunicar em LE e banisse para sempre a vontade de traduzir; era o ensino chamado de “imersão”. Dentro dessa perspectiva, várias pesquisas apontam para o fato de que a resistência à tradução como ferramenta ultrapassada de ensino baseia-se em leituras específicas sobre os conceitos de língua, ensino e tradução.

O propósito desse artigo é, assim, investigar as mudanças ocorridas no lugar da língua materna como instrumento para o ensino-aprendizagem de LE e refletir sobre as novas perspectivas que despontam para esse processo. Para incrementar esse estudo, uma pesquisa junto a professores

³ Est-ce une autre langue en moi ou celui-ci toujours qui ne veut pas mourir, à mes pieds, et qui répète: Courage, courage, courage? Ah ! Si je m'étais trompé à nouveau ! (CAMUS, 2011, 1957, p.57).

⁴ Conferir Germain, 1993, capítulo 7, *La méthode grammaire-traduction*, p.101-110.

de francês língua estrangeira (doravante FLE) da cidade de São Paulo ajudará a iluminar diversos temas que compõem essa problemática⁵.

Língua materna: qual seu lugar atualmente em cursos de LE?

O uso da língua materna em cursos de LE – o presente artigo examina especialmente os de FLE - representa ainda hoje um tema polêmico para professores e pesquisadores. Há uma grande pluralidade de ideias sobre o lugar ou não-lugar da tradução como recurso em sala de aula, sobretudo nas últimas décadas, com a ascensão da comunicação oral como dimensão prioritária do ensino de FLE⁶. Esse fenômeno pode ser observado em vários campos do ensino-aprendizagem como, por exemplo, na formação de professores, nos métodos utilizados, na orientação pedagógica de cursos etc. Assim, é conveniente esboçar um diagnóstico, mesmo que preliminar, das origens dessa situação.

Ao observar os métodos mais prestigiosos das últimas décadas, pode-se perceber a virtual ausência de atividades de tradução. Sua presença geralmente se resume a léxicos traduzidos em várias línguas instalados ao final desses livros didáticos.

Tome-se como exemplo o método *Saison 1*, Didier, 2014. Ele traz, ao final do volume, um *Lexique plurilingue*, uma lista com sua respectiva tradução em inglês, espanhol, português de Portugal, chinês e árabe. A enumeração linear das palavras contrasta fortemente com a multiplicidade e a variedade das outras atividades. Longe de ser irrelevante, o modo como se apresentam a língua e as atividades didáticas em um livro-curso de LE importam grandemente, pois o prestígio das editoras acaba ditando regras para o ensino-aprendizagem de FLE (no caso, reservando um espaço absolutamente residual à língua materna)⁷.

⁵ A pesquisa em questão foi realizada entre os meses de julho e setembro de 2014.

⁶ Conferir autores citados nesse artigo, Revuz, Pendanx, Castellotti, entre outros.

⁷ Hoje surge, mesmo que timidamente, uma nova luz sobre essa perspectiva: CLÉ International lançou *Grammaire contrastive pour Brésiliens* que tem por alvo específico estudantes brasileiros de FLE.

Por outro lado, é possível observar que, de maneira geral, os cursos de formação de professores tampouco enfatizam essa prática, chegando por vezes, a recriminá-la. Como o professor tem lugar fundamental no processo de ensino-aprendizagem, seu posicionamento dentro desse contexto de deslegitimação da língua materna como ferramenta pedagógica adquire enorme importância. É urgente, portanto, que ele seja capaz de refletir sobre sua prática: entendendo a língua materna como instrumento potencial de ensino-aprendizagem, ele será um multiplicador desse recurso. Será igualmente capaz de levar o aprendiz a ampliar seu horizonte de aprendizagem a partir de sua própria língua.

Tradução: origem do ensino-aprendizagem de LE

A tradução está presente desde o início do ensino de línguas estrangeiras no Ocidente. Claude Germain, em *Évolution de l'enseignement de langues: 5.000 ans d'histoire*, esboça um panorama detalhado dessa evolução, enfatizando o problema do uso da tradução. O autor examina primeiramente os conceitos de três professores que, segundo ele, são os mais importantes precursores no ensino de línguas segundas e estrangeiras.

Germain (1993) confronta as posições de Ascham, professor inglês do século XVI - favorável à tradução, - às de Montaigne, que se opõe a essa técnica pedagógica e preconiza o *método natural*. Quase um século depois, John Locke, por sua vez, revitaliza e acrescenta nuances à posição de Montaigne. Ele adota a proposta do pensador francês para os aprendizes cujo objetivo é apenas o da comunicação; entretanto, aconselha àqueles que aprendem uma LE considerando a produção escrita a passarem por uma aprendizagem da gramática igual àquela em LM.

Locke, considerado um dos precursores do ensino de línguas vivas no século XVII, foi defensor do ensino de francês aos ingleses como primeira LE. Contudo, é com Comenius que se estruturam os princípios didáticos para o ensino de LE ligados a uma teoria da educação pensada, desenvolvida e argumentada. Segundo tais princípios, a aprendizagem de

uma língua se faz *“plus par l’usage que par les règles”*, mas ele acrescenta que *“les règles, doivent aider et confirmer l’usage”*⁸ (Comenius in GERMAIN, 1993, p.87).

Comenius acredita, assim, que a aprendizagem da LE faz o mesmo caminho da LM, tanto na dimensão oral, quanto na escrita; essa última constitui a referência a partir da qual se opera a explicação de fatos linguísticos. A partir dessa ideia, Comenius recomenda exercícios de tradução ao mesmo tempo que exercícios lúdicos — ele é considerado um precursor ao utilizar a imagem como recurso didático (Idem, p.85-94).

As concepções do ensino de LE desses educadores reinam durante séculos, com prestígios diferentes. Será preciso esperar o fim do século XIX e o início do XX para uma mudança de orientação do ensino-aprendizagem de LE. Nessa época, adota-se um objetivo mais prático para esse ensino: a prioridade se torna a habilidade oral e o objetivo principal capacitar o indivíduo a se comunicar no cotidiano.

A tradução banida do ensino-aprendizagem

Tal mudança de orientação pedagógica emerge de um novo contexto: a Revolução Industrial impacta todos os aspectos da vida social. A partir da transformação tecnológica que a impulsionava, veem-se afetados o comércio entre os países, a mobilidade, a imprensa e o acesso à informação, por exemplo. Nesse quadro, a necessidade de falar outras línguas como instrumento de comunicação oral interpessoal começa a se impor com mais urgência.

Nesse período, surge no cenário do ensino-aprendizagem o Método Direto (doravante MD), cujo objetivo principal é o de fazer aprender a LE como meio de comunicação. Ele almeja levar o aprendiz não apenas a falar mas a pensar automaticamente em LE, como o faria um bebê ou uma criança. A língua é recebida pelo aprendiz de forma direta (daí a

⁸ “mais pelo uso do que pelas regras”... “as regras devem ajudar e confirmar o uso” (tradução nossa).

denominação), e esse deve incorporá-la sem nenhuma interferência da LM (GERMAIN, 1993, p.127).

Assim, o ensino de LE se vê marcado, naquele momento, pela crença de que acessar “diretamente” o sentido estrangeiro sem nenhum recurso à LM é o caminho mais eficaz para o sucesso do aprendiz. Esse método conquista espaço pedagógico e torna-se hegemônico por um longo período. Ao final dos anos 1950, se verifica um *aggiornamento* dessa perspectiva que, sobretudo na França, substitui o MD: o Método Estrutural-Global Audiovisual (SGAV). Ele propõe que “o essencial de uma língua é a percepção ‘global’ do sentido” (GERMAIN, 1993, p.154, tradução nossa)⁹. Mesmo com essa variante metodológica, a crença da “imersão” na LE ainda continuará a reinar: a LE é prioritária e o aprendiz deve falar como um nativo da língua alvo.

Pesquisas recentes, entretanto, têm se posicionado de forma crítica ao MD. Alguns autores entendem que a tentativa de uma transferência da dinâmica de aquisição de LM para o quadro de ensino de LE, usando a imersão, tende a desprezar a formação geral do aprendiz e a negligenciar a interferência que a LM tem nesse processo.

O mito do professor nativo e os mecanismos para a aquisição da LE

Decorre ainda desse processo de demonização da LM, a idealização da figura do professor nativo que, na perspectiva da “imersão” é o docente ideal, já que não trará para a sala de aula senão a língua alvo. Essa concepção representa ainda hoje uma sombra para professores não-nativos que, por vezes, se sentem ameaçados por essa figura que, supostamente, produz os sons de “modo correto” e conhece perfeitamente sua língua. Pندانx fala desse “mito do professor nativo” (1998, p.14-15), isto é, a crença de que o professor que ensina sua LM

⁹ Claude Germain destaca que, segundo Guberina (precursor do método) “l’oreille (c’est l’aspect “audio” de la méthode SGAV) et la vue (c’est son aspect “visuel”). L’oreille et l’œil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau” (GERMAIN, 1993, p.155).

como LE tem mais autoridade do que o professor que ensina uma língua que para ele também é estrangeira.

Entretanto, com a evolução das pesquisas na área, ganha força o entendimento de que o aprendiz, mais do que imitar um falante de LE, deve ser capaz de compreender vários mecanismos que compõem essa nova língua¹⁰.

É ainda Pendanx quem indica que o ensino de LE requer observar três dimensões, que ela considera um tripé: quadro cultural (cognitivo e afetivo no qual o aprendiz está inserido), a instituição (local onde é realizado o ensino) e as atividades (desenvolvidas nesse processo e que orientam o aprendizado) (PENDANX, 1998, p.9).

Ao considerar o ponto de vista cognitivo do ensino e o sociolinguístico como peças fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, torna-se praticamente impossível cogitar o exílio da LM, bem como a idealização do professor estrangeiro como ideal de docente.

Nesse sentido, Castellotti alerta sobre os riscos de se ignorar a língua *primeira* que tem um papel essencial nesse aprendizado, já que está no centro das representações do aprendiz e constitui para ele sempre um porto seguro (CASTELLOTTI, 2001, p.47). A autora destaca ainda que, após pesquisas que conjugam os pontos de vista cognitivo e sociolinguístico, nos anos 1980, o MD passa a ser questionado, havendo um lento mas constante processo de valorização da língua primeira em sala de aula (Idem, p.19). A partir desses estudos, o ensino-aprendizagem de LE começa a mudar e se vê despontar uma nova visão para o papel da LM na aquisição da LE.

Nesse contexto, Lopriore destaca que a tradução pode servir como suporte em processos cognitivos que facilitam a aprendizagem:

Algumas inovações caracterizando os estudos em didática das línguas destacaram como a tradução pode sustentar em numerosas

¹⁰ Como se pode verificar nas diretrizes apontadas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2008).

ocasiões os processos cognitivos que facilitam a aprendizagem. As pesquisas feitas sobre os estilos cognitivos, têm, por exemplo, indicado a necessidade de os professores darem atenção às referências e ao respeito de estilos individuais e estratégias de aprendizagem dos aprendizes, e essas indicações têm sido retomadas nos estudos sobre a tradução como estratégia de leitura (LOPRIORE, 2006, p.89, tradução nossa).¹¹

O “estilo individual” e as “estratégias de aprendizagem” são destacados assim como a necessidade de o professor estar atento a esses componentes do processo de aquisição da LE. Na mesma linha, Revuz assinala que aprender uma nova língua “solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador” (REVUZ, 1998, p.217). Para a autora, essa é uma das pistas para entender a dificuldade de aprender uma LE. O possível insucesso na aprendizagem pode derivar de problemas em uma ou mais de três dimensões fundamentais: “afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva” (Idem, p.217).

Vale dizer: quando o aprendiz é solicitado a aprender uma LE, ele também é solicitado à relação do saber, com o corpo, com ele mesmo e com a linguagem, a LM. O esforço de se apropriar de uma LE remete a um questionamento da LM. Como nos lembra Revuz, a língua é quem funda o psiquismo e a vida relacional; não é possível reduzi-la a “um simples instrumento de comunicação” (Idem, p.217).

Nesse mesmo viés, Pedroso assinala que a tradução sempre esteve presente no processo didático. Para o autor, o que se deve fazer é explicitá-la e não ignorá-la. Ele acredita que há uma ilusão de controle sobre o tradutório e que esse fato é decorrente de “três fantasmas” que

¹¹ Certaines innovations caractérisant les études en didactique des langues ont mis en évidence comment la traduction peut soutenir dans de nombreuses occasions les processus cognitifs qui facilitent l'apprentissage. Les recherches faites sur les styles cognitifs ont, par exemple, souligné la nécessité pour les enseignants de prêter attention au repérage et au soutien des styles individuels et des stratégies d'apprentissage des apprenants, et ces indications ont été reprises dans les études sur la traduction comme stratégie de lecture (LOPRIORE, 2006, p.89).

assombram o movimento comunicativo: o meta¹² em geral, o contrastivo em particular e a tradução como ferramenta principal (PEDROSO, 2006, p.66).

Ainda segundo Pedroso, ensinar LE considerando a LM potencializa a possibilidade de aquisição a partir do referencial já existente para o aprendiz. Isso tende a levá-lo a uma zona de conforto desejável para o contato com um idioma desconhecido cujas peculiaridades podem, por vezes, representar elemento inibidor do novo saber. Para o autor, negar a relação Língua Não Materna-tradução leva à negação de um fator constitutivo do ser humano: a inscrição na linguagem (Idem, p.67).

Assim, a evolução de pesquisas levou a discussão sobre a tradução nos cursos de LE ao centro da reflexão de especialistas, suscitando crescente interesse em suas possibilidades. Além disso, ressurgem também, nesse contexto e como reverso da medalha, novos argumentos pela restrição da LM em sala de aula. A intensidade do debate recomenda que se examinem as razões — explicitadas ou não — para defender uma ou outra perspectiva. Nesse sentido, vale refletir sobre os dois atores centrais nesse processo: o aprendiz e o professor.

O professor, o aprendiz e a língua não tão estrangeira

Todo aprendiz inicia o ensino de LE dispendo de um repertório prévio sobre ela, construído de diversas formas: p. ex., presença da LE no meio social em que vive, proximidade linguística da LE com a LM, com outra LE já conhecida etc. Pendanx afirma que “(...) em toda aprendizagem, o aprendiz está longe de ser virgem de qualquer conhecimento” (PENDANX, 1998, p.10, tradução nossa)¹³. Nesse sentido, não é raro verificar professores que iniciam seu curso levando o aprendiz a tomar consciência do repertório que já possuía LE.

¹² Degache (1998) explica que “meta” pode ser todo tratamento intencional e/ou controlado dos dados da língua a que o leitor está exposto (in PEDROSO, 2006, p.64).

¹³ (...) au seuil de tout apprentissage, l'apprenant est loin d'être vierge de toute connaissance (PENDANX, 1998, p.10).

Esse repertório, construído sem nenhuma interferência formal, pode ajudar o aprendiz a deduzir, de forma natural, mecanismos relevantes para o ensino-aprendizagem de LE. Sob essa perspectiva, a LM é de grande importância nesse processo como agente facilitador, criando pontes entre o conhecimento que o aprendiz já adquiriu em sua própria língua, o repertório involuntário que desenvolveu em LE e o novo conhecimento em LE adquirido formalmente.

O professor, nesse contexto, é o facilitador no complexo processo pelo qual LM, repertório inconsciente de LE e ensino formal de LE se entrelaçam para fornecer um percurso de aprendizagem. Sua atuação se pautará, em grande medida, pela forma como entende o uso (ou não) da LM em sala de LE, e de como consegue gerir esse confronto.

Diferentes razões podem levar o professor ao uso da LM como, por exemplo, a falta de competência linguística, a artificialidade da situação escolar do ensino-aprendizagem, o nível que ele ensina (início da aprendizagem, por exemplo) e o contexto de aprendizagem (institucional, sociocultural), entre outros (CASTELLOTTI, 2001, p.61).

O professor pode ainda se valer da LM para gerar atividades, facilitar a progressão das trocas, controlar e verificar a compreensão, induzir uma reflexão e uma explicação metalinguística. Entretanto, o desenvolvimento dessa reflexão metalinguística ainda é incipiente, fato que poderia ser justificado, entre outros fatores, pela formação dos professores e pelos métodos de ensino de línguas.

Castellotti acredita, no entanto, que a razão mais avançada sobre a falta de coesão no desenvolvimento dessa reflexão é de outra ordem:

[...] ela remete à diferença de objetivos que dizem respeito a essas atividades nos dois campos: em língua primeira, o aluno raciocina sobre um sistema que ele conhece bem, que manuseia cotidianamente para responder a necessidades linguageiras numerosas e diversificadas. Trata-se de fazê-lo refletir sobre esse “já ali”, a fim de explicitar um certo número de fenômenos cujo domínio poderá levá-lo a aprofundar, precisar e estender competências que ele já possui maior ou menor grau. Em língua

estrangeira, as atividades de reflexão metalinguística têm uma outra finalidade; elas não se apoiam em uma competência de comunicação já instalada mas visam, ao contrário, construí-la e melhorá-la (CASTELLOTTI, 2007, p.79-80, tradução nossa)¹⁴.

Essa falta de coesão pode então ser justificada pela diferença de objetivos que se relacionam a atividades em dois diferentes contextos: o da LM e aquele da LE. É possível sugerir que ao se conhecer mais claramente as implicações dessa diferença, pode-se estar mais bem preparado para discutir e desenhar estratégias de ensino. Lopriore acrescenta a essa ideia o papel de professores formados sob abordagem comunicativa que, apesar de se colocarem contra a tradução como instrumento didático, acabam por usá-la — embora talvez nem sempre da melhor forma (LOPRIORE, 2006, p.86).

O sentimento de “trair os princípios fundadores do ensino de línguas”, trair a doutrina à qual o professor foi disciplinado aponta simultaneamente para a permanência do *Método Direito* e para seus limites de aplicação. O professor, convicto da verdade do MD, parte para a sala de aula como o personagem de Camus para a evangelização dos nômades, sem conseguir ouvir outras vozes: “Ah! Eu estava certo de refletir bem sobre isso, nunca muito seguro de mim antes, mas minha ideia, quando a tenho, não a largo mais, é minha força só minha da qual eles todos tinham piedade!” (CAMUS, op. cit., p.41, tradução nossa)¹⁵.

¹⁴ (...) elle renvoie à la différence d’objectifs concernés par ces activités dans les deux domaines : en langue première, l’élève raisonne sur un système qu’il connaît bien, qu’il manipule quotidiennement pour répondre à des besoins langagiers nombreux et diversifiés. Il s’agit de le faire réfléchir sur ce « déjà-là », afin d’explicitier un certain nombre de phénomènes dont la maîtrise claire sera susceptible de l’amener à approfondir, préciser et étendre des compétences qu’il possède déjà à plus ou moindre degré. En langue étrangère, les activités de réflexion metalinguistique ont une toute autre finalité ; elles ne s’appuient pas sur une compétence de communication déjà installée, mais visent au contraire à la construire et à l’améliorer (CASTELLOTTI, 2001, p.79-80).

¹⁵ Ah! J’étais certain de bien raisonner là-dessus, jamais très sûr de moi autrement, mais mon idée quand je l’ai, je ne la lâche plus, c’est ma force à moi dont ils avaient tous pitié ! (CAMUS, op. cit., p.41).

Como lidar com crençastão arraigadas que fazem parte do imaginário e do concreto do ensino-aprendizagem? Como transformar a LM em um objeto suscetível de uso sem sentir-se culpado? Como planejar uma aula em que, naturalmente, a LM seja parte do conjunto de estratégias voltadas para a prática em sala de aula?

Um caminho produtivo parece ser o de rediscutir a função pedagógica da LM, que se desenha não apenas como meio auxiliar na aquisição de LE, mas também como um instrumento imprescindível para a formação de um bilinguismo que contribui para o novo saber. Para Lopriore, a presença da LM via prática da tradução também ajuda a ativar um processo reflexivo de construção de hipóteses e de significação que incrementa o processo de ensino-aprendizagem (LOPRIORE, 2006, p.91).

A construção de uma nova língua: da interlíngua ao plurilinguismo

Com essa intervenção proeminente da LM, um novo fenômeno desponta: o da interlíngua. Pendanx afirma que entre a LM e a LE existe uma língua intermediária que ajuda o aprendiz a construir a nova língua (PENDANX, 1998, p.17).

De fato, é importante observar que mesmo em um curso de LE elaborado e desenvolvido apenas com base na língua alvo, é impossível determinar ao aprendiz somente a utilização dessa nova língua em seu raciocínio de aprendizagem. Vigner indica ser preferível ajudar o aprendiz a construir essa comparação entre as línguas a tentar impedi-lo:

[...] ainda mesmo quando se desenvolve um ensino completamente em francês, não se pode impedir o aluno, por sua própria conta, de empreender uma análise e uma comparação, fortemente empírica, das duas línguas. Vale mais ajudá-lo a empreender esse trabalho (VIGNER, 2013, p.18, tradução nossa).¹⁶

¹⁶ [...] même si on développe un enseignement tout en français, on ne pourra empêcher l'élève, pour son propre compte, d'entreprendre une analyse et une comparaison, fortement

Na formação dessa interlíngua, a LM tem papel central. É a partir dela que o aprendiz será capaz de formular hipóteses para construir a novalíngua (CASTELLOTTI, 2001, p.72-74).

A LM surge portanto como uma fonte de reflexão metalinguística que permite a evolução na nova língua. A interlíngua apresenta ainda a vantagem de levar o aprendiz a estruturar de forma mais coerente a sua própria língua, criando um mecanismo de vai-e-vem entre as línguas e se tornando capaz de uma troca de língua mais rápida, natural e eficaz que estrutura o novo saber.

Como o aprendiz, o missionário de Camus toma consciência da cultura do povo que deseja evangelizar e percebe que, ao tentar invadir sua mente, sua cultura e sua formação, uma nova cultura nasce, originária desse entrelaçamento de saberes: “É uma outra língua em mim ou aquele que insiste em não morrer, a meus pés, e que repete: Coragem, coragem, coragem?” Ah! Se tinha me enganado de novo! Homens antes fraternais, únicos recursos, oh solidão, não me abandone!” (CAMUS, 2011, 1957 p.57, tradução nossa)¹⁷.

O conceito de interlíngua, e a ideia de bilinguismo que implica (LM/LE), levam, por sua vez, a outra ideia, a do plurilinguismo. Nele, o aprendiz, ao invés de classificar cada língua aprendida em blocos separados, constrói “uma competência comunicativa a partir de seu conhecimento e experiência das línguas que estão em correlação e se interagem.” (*Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, p.11) A interação positiva entre as línguas e as culturas se torna um argumento importante para que se valorize a LM no processo de aquisição de uma LE,

empirique, des deux langues. Mieux vaut l'aider à entreprendre ce travail (VIGNER, 2013, p.18).

¹⁷ Est-ce une autre langue en moi ou celui-ci toujours qui ne veut pas mourir, à mes pieds, et qui répète: Courage, courage, courage ? Ah ! Si je m'étais trompé à nouveau ! Hommes autrefois fraternels, seuls recours, ô solitude, ne m'abandonnez pas! (CAMUS, 2011, 1957 p.57).

como pode se verificar nas orientações do *Quadro Europeu de Referência*¹⁸.

Com o conceito de plurilinguismo, o *Quadro* amplia a noção de “experiência linguajar do indivíduo”, aquela em que o indivíduo constrói uma experiência comunicativa a partir de seu conhecimento e experiência das línguas que estão em correlação e interação. Com isso, é possível repensar o objetivo do ensino de línguas levando o aprendiz a “desenvolver um repertório linguajar no qual todas as capacidades linguísticas encontram seu lugar” (idem, p.11).

O plurilinguismo será então capaz de formar aprendizes voltados para uma pluricultura. Castellotti acredita que a LM tem um papel decisivo na constituição do indivíduo plurilíngue e considera que a LM “pode se tornar um pivô para reorganizar a aprendizagem a partir de um repertório complexo, oferecendo múltiplas ancoragens” (CASTELLOTTI, 2001, p.106, tradução nossa)¹⁹. Ancoragens essas que fortalecem a aprendizagem e que encorajam o aprendiz a reconhecer em sua LM uma fonte de saber e um lugar de multiplicação de saberes.

Lugar ou não-lugar da tradução: com a palavra os professores

Esboçado o quadro teórico em que se dá o debate sobre o uso da tradução no ensino-aprendizagem de FLE, essa secção propõe uma

¹⁸ Bien au-delà, **l’approche plurilingue** met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d’autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d’une langue ou d’un dialecte à l’autre, chacun exploitant la capacité de l’un et de l’autre pour s’exprimer dans une langue et comprendre l’autre. (p.11) [grifos nossos]

¹⁹ (...) peut devenir un pivot pour réorganiser l’apprentissage à partir d’un répertoire complexe, offrant des ancrages multiples (CASTELLOTTI, 2001, p. 106).

reflexão feita a partir de um questionário (anexo) aplicado a professores de FLE de diferentes instituições da cidade de São Paulo²⁰.

Dividido em 21 questões, o questionário tem por intuito examinar a representação da tradução como ferramenta pedagógica no ensino de FLE. As perguntas iniciais buscam mapear a percepção dos docentes sobre o uso da tradução em aulas de FLE; um segundo bloco foca nas dinâmicas de aulas, materiais e nas percepções sobre professores nativos; uma última seção examina o posicionamento dos professores frente a questões teóricas do ensino de línguas. Ressalta-se que a questão abordada aqui é a tradução como instrumento para o ensino de língua e não como objeto de ensino em si mesmo.

As respostas ao primeiro bloco sugerem que, na percepção da maioria dos professores (73% dos entrevistados), a função metalinguística se mostra de grande relevância na apropriação de uma LE (Q1). Em geral, os professores utilizam apenas a LE em sala de aula, deixando exceções a essa prática para cursos de iniciantes ou para explicações metalinguísticas.

Essa tendência parece refletir o caráter referencial de que ainda hoje se reveste o método de “imersão” e a convicção de que o uso exclusivo da LE seria vital para garantir uma aprendizagem eficiente. As premissas do MD parecem ainda guardar bastante prestígio, permanecendo elemento constitutivo no imaginário do ensino-aprendizagem. Na prática, as reavaliações do uso exclusivo da LE no ensino-aprendizagem têm caminhado a passos lentos e produzido variações modestas. Entre os professores, o uso de LM segue residual dentro do leque de suas estratégias didáticas.

Talvez por esse caráter residual reservado à LM, as distinções entre seu uso (ou não) por docentes e discentes acabam se confundindo. Os respondentes (55% dos entrevistados) frequentemente apontam que é difícil opinar sobre o uso de um sem que o outro esteja diretamente envolvido (Q2 e Q3).

²⁰ Entre os professores pesquisados, a maioria cursou Letras Português-Francês e vários possuem mestrado e doutorado na mesma área.

Além disso, os respondentes apontam o uso da LM como fator de ganhos e perdas. No que diz respeito a ganhos, ela é vista como útil em casos específicos como o contraste sobre os sistemas de línguas, podendo ainda gerar vantagens de ordem cognitiva, cultural e identitária. Ela pode ainda ser eficaz como elemento estabilizante e integrante, ou como estratégia para evitar equívocos importantes de compreensão. No caso de iniciantes, o uso da LM aparece na fala dos professores como sendo potencialmente um facilitador ao acesso à LE, o que gera tempo adicional para realizar progressão de conteúdo.

Já em relação a perdas, uma parcela considerável dos respondentes (46% dos entrevistados) entende que existe o risco de o aprendiz se habituar a essa estratégia, o que poderia gerar dependência e conseqüentemente uma falta de autonomia em LE. Os docentes temem também que o uso contínuo da LM possa criar um desejo no aprendiz de traduzir palavra por palavra, o que atrapalharia o processo de aquisição da LE.

O que parece consenso é que o uso da LM é mais facilmente justificado nos primeiros níveis, servindo como elemento inerente ao processo e como instrumento de mediação. Também é consensual o entendimento de que a presença excessiva da LM poderia impedir o acolhimento do *Outro em si*, isto é, da diferença e do estranhamento representados pela LE.

Os respondentes acreditam, entretanto, que em cursos exclusivos de compreensão escrita e oral, o uso de LM não representaria perda, visto que o objetivo exclui a produção oral. Para os cursos que envolvem produção oral, contudo, o entendimento da maior parte dos respondentes (85% dos entrevistados) é de que o uso da LM representaria uma subtração do tempo de prática da LE em sala de aula.

A LM aparece então justificada (Q4), na perspectiva dos respondentes, em atividades que pedem explicações e reflexões metalinguísticas, contraste entre as línguas ou, ainda, como auxílio para evitar o esforço supérfluo. Esse lugar para a LM parece se articular com a falta de um planejamento específico para seu uso em sala de aula. Talvez

por se tratar de questão complexa e delicada, a conveniência ou não do uso da LM em sala de aula divide significativamente os professores (Q5 – 45,5% contra, 54,5% a favor).

As estratégias em sala de aula refletem essa representação do uso da LM e da tradução no ensino-aprendizagem do FLE (Q6). Quando um aprendiz pergunta o significado de uma palavra (Q11), os professores, em geral (90,9%), não traduzem, mas recorrem a outros meios como imagens, paráfrases, gestos, analogias em LE, sinônimos²¹. A tradução em LM, quando utilizada, surge como última opção. Essa cautela se manifesta, sobretudo, no que diz respeito ao uso da língua oral. No caso da língua escrita, como se verá adiante (Q6), a prática é diversa.

Quanto aos apontamentos do aprendiz em sala de aula serem em LM ou LE (Q7), os professores na sua maioria se mostram indiferentes ou afirmam que não têm como controlá-los (72,7% dos entrevistados). Alguns acreditam que esse tipo de registro não interfere significativamente na aprendizagem; outros, ao contrário, pensam que ele pode servir como elemento estruturante para a construção do saber e entendem, por isso, que cabe ao aprendiz julgar em qual língua deve realizar seus apontamentos.

A prática da tradução como exercício em aula de LE (Q6) surge como a estratégia de ensino/aprendizagem mais amplamente aceita pelos docentes (81,8%). Ela pode se apresentar de diversas maneiras: confecção de glossários bilíngues, atividades de tradução e versão ou mesmo, curiosamente, para desconstruir a ideia de que francês e português têm muito em comum.

Diretamente ligada à discussão sobre o uso da tradução, está a percepção que os docentes têm dos recursos didáticos utilizados em sala

²¹ Vale ressaltar aqui que imagens, paráfrase, gestos e analogias representam, também, um tipo de tradução, embora não verbal. Quando o professor mostra um desenho, por exemplo, de uma casa para não traduzir a palavra *maison*, ele apenas encontra em uma nova linguagem (a multimodal) que não faz parte de sua aula a solução para sanar a dúvida de seu aprendiz. A resistência parece ser, portanto, à tradução inter-língua e não a mecanismos de tradução, *lato sensu*.

de aula. O dicionário bilíngue (Q8), por exemplo, é bem visto pela maioria dos docentes para aprendizes iniciantes (81,8%). Não obstante, as respostas sugerem que a crença de que seu frequente uso pode ser nocivo ao aprendiz.

Outro recurso didático controverso são as legendas em português em filmes de LE (Q9). Os resultados sugerem que seu uso praticamente inexistem sala de aula (apenas 9% dos entrevistados considera essa opção). Os respondentes entendem que o uso de legendas em LM apenas se justifica em caso de aprendizes principiantes. Ainda uma vez, e a exemplo do que ocorre em relação ao uso de dicionários, o uso da LM é justificado pelo nível do aprendiz.

No que diz respeito a romances bilíngues (Q20), os resultados indicam que metade dos respondentes não os utilizam. Dentre os que o fazem (63,6%), 18,2% afirmam acreditar que seja um instrumento para a autonomia do aprendiz. Um grupo maior (45,5%), entretanto, acredita que o uso de tais romances é sobretudo negativo por induzir à perda do prazer do texto em LE ou não se adequar ao objetivo da aprendizagem (comunicativo).

De maneira geral, os professores acreditam que a LM pode interferir negativamente no ensino-aprendizagem (Q11), quando o aprendiz tenta nela se basear para se comunicar; positivamente, como referência e apoio, como mediação para o processo consciente e inconsciente da aprendizagem, como ajuda e como um porto seguro no início da aprendizagem. Essa perspectiva de base se traduz em estratégias concretas em sala de aula. Quando uma pergunta é formulada em francês e o aprendiz responde em português (Q12), a maioria dos professores (90,9%) tenta continuar a conversa em LE através de vários artifícios: continuando o diálogo em francês, auxiliando o aprendiz a compreender em LE, retomando em LE o que foi dito em LM, solicitando a reformulação em LE com a ajuda dos colegas. O uso da LE se impõe de forma determinante nesse caso e o uso da LM é visto como um artifício a ser excluído.

Quanto às possíveis vantagens do professor nativo (Q13), parte significativa dos entrevistados (72,7%) acredita que esse professor não terá necessariamente um resultado melhor apenas por sua condição de nativo, o que indicaria um gradual esvaziamento do “mito” do nativo. Para os respondentes, ele só teria vantagem quando especializado em letras e, portanto, quando capaz de reconhecer a interferência e detectar as necessidades do aprendiz em LM. Ele necessitaria também apresentar uma boa formação em sua LM e na cultura da LE que leciona.

Complementarmente, o fato de o professor falar a mesma língua materna que o aprendiz (Q14) é visto como fator positivo. Para os respondentes (81,8%), o professor nessa condição é capaz de instaurar comparações positivas entre LE e LM e de entender as dificuldades do aprendiz em LE.

Para os participantes, um professor que tem a mesma LM que seus aprendizes, percebe mais claramente a razão pedagógica para a alternância das línguas (Q15). Além disso, 72,7% acreditam que a alternância ajuda no processo de construção de uma interlíngua (Q16) que já está se formando espontaneamente no aprendiz.

Todas essas questões remetem à formação de um sujeito plurilíngue (Q19), ideia proposta pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Mais da metade dos professores acredita que há, nessa proposta, mais vantagens que limitações (63,6%). Alguns professores (18,2%) acreditam que o *Quadro* é idealmente perfeito, mas que está longe do contexto monolíngue do Brasil. Outros (18,2%) acreditam que ele aponta de modo positivo a tendência futura e acreditam que ele esteja em sintonia com nosso contexto atual.

Conclusão

Ao conjugar a reflexão acadêmica e a prática dos professores de LE, observam-se claras dissensões quanto ao uso da LM e da tradução no ensino-aprendizagem de LE. Emerge nesse estudo a falta de consenso em

torno do uso da LM no ensino de LE na modalidade produção oral; no que tange às outras modalidades (compreensão oral, produção e compreensão escritas), a LM não se desenha como uma ameaça importante.

Mesmo que a passos lentos, percebe-se que paradigmas tradicionais começam a ser questionados. Reavaliar conceitos tradicionais, voltar o olhar para novas tecnologias, repensar a posição do professor e do aprendiz, estratégias que podem renovar o ensino-aprendizagem da LE. Pensar um lugar para a LM na idealização, preparação e estruturação da aula de LE parece decisivo nessa nova perspectiva. Por isso, é preciso discutir o uso da LM nesse novo cenário.

A partir dessa discussão, pode-se idealizar a formação de um aprendiz mais completo, para quem a LE não serve apenas como instrumento de comunicação mas que se forma como indivíduo. Além disso, a LM - como elemento constituinte de um novo saber -, faz parte de uma nova perspectiva de aprendizagem que considera o aprendiz como sujeito em formação não enclausurado apenas no desejo de se tornar um falante de LE.

Nesse processo, em que a construção de uma aprendizagem plurilíngue representa fator relevante, é preciso ainda encontrar novos percursos para o ensino-aprendizagem da LE. No contexto da globalização e da aproximação de comunidades linguísticas que ela opera, uma nova rede de comunicação começa a ser tecida, e cabe ao docente ajudar o aprendiz a elaborar novos sistemas linguísticos e a entrecruzar as diferentes línguas, estrangeiras ou materna. Para isso, urge rever conceitos e buscar estratégias para que o aprendiz se torne um sujeito capaz de lançar um olhar diferente sobre as várias possibilidades de construção de seu percurso no ensino-aprendizagem de LE.

Importa que os pesquisadores, professores e indivíduos envolvidos nesse processo questionem sempre a própria prática e impeçam que regras engessadas ditem a dinâmica da sala de aula. É preciso que os professores não aceitem ser meramente “um escravo pedagogo, um companheiro gladiador, um amigo marinheiro” (BALBONI, 2011, p.3) cuja missão é apenas a de ensinar a pensar e falar na língua-alvo. É preciso que

um *turbilhão* de palavras e ideias esteja sempre presente não apenas nos pensamentos do aprendiz mas também nos do professor, pedra fundamental para novas perspectivas de formação desse novo saber. Ele não deve deixar, em nenhum momento, que “um punhado de sal encha a boca do escravo tagarela” (CAMUS, op. cit., p.58, tradução nossa)²².

Referências

- CAMUS, A. Le renégat ou un esprit confus. In *L'exil et le royaume*, Barcelone, Gallimard, 2011, 1957
- CASTELLOTTI, Véronique. *Langue maternelle en classe de langue étrangère*. France : CLÉ International, 2001
- COCTON, M-N. (coordination pédagogique) et alii. *Saison 1, méthode de français*. Paris, Les Éditions Didier, 2014
- GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLÉ International, 1993
- PENDANX, Michèle. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 1998
- PUREN, Christian. *Édition originale papier*. Paris: Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Présente édition numérisée au format pdf : décembre 2012. © Christian PUREN, www.christianpuren.com
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In : SOGNORINI, I. (organização) *Língua(gem) e identidade : elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo, Mercado das Letras, 1998
- VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, CLÉ International, 2013
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Editions Didier, 2008
- Artigos em periódicos:
- BALBONI, Paolo E. *A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação*. Revista In-traduições, v. 4, n. 1. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011

²² une poignée de sel emplit la bouche de l'esclave bavard (CAMUS, op. cit., p.58).

LOPRIORE, Lucilla. *A la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues*. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/1, nº 141, p.85-94

PEDROSO, Sérgio Flores. *Tradução e ensino de línguas não-maternas*. *Revista Letras & Letras, Uberlândia*, v. 22, n. 1, p.51-72, jan./jun. 2006

Anexo

Questionário enviado a professores da cidade de São Paulo

Como parte de meu projeto de pós-doutorado na UNICAMP estou desenvolvendo uma pesquisa que pretende discutir o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira (FLE). Para isto, serão entrevistados vários docentes, em diferentes instituições e atuando para diferentes públicos-alvo para que relatem sua prática e ofereçam sua perspectiva sobre o porquê a adotam. Tendo em vista seu reconhecido prestígio como docente de FLE, gostaria de convidá-lo a responder o questionário abaixo.

Dados do entrevistado:

1. Nome completo:

2. Profissão:

3. Formação:

a. graduação:

b. mestrado:

c. doutorado:

d. pós-doutorado:

4. Instituição onde trabalha/trabalhou [categorizar por data]

5. Utiliza livro didático? Se sim, qual?

Questões:

1. Em sala de aula você só usa a língua estrangeira? Se sim, em todos os níveis? Se não, em que contextos/níveis?
2. Como vê o uso da língua materna em curso de FLE pelo docente? Quais os maiores ganhos (se houver) e as maiores perdas (se houver) desse uso?
3. Como vê o uso da língua materna em curso de FLE pelo discente? Quais os maiores ganhos (se houver) e as maiores perdas (se houver) desse uso?
4. Existe algum momento dentro da dinâmica de aula em que você prefere falar em língua materna? Se sim, em qual/quais e por quê?
5. Existe algum momento dentro da dinâmica de aula em que você estimula que o aprendiz fale em língua materna? Se sim, em qual/quais e por quê?
6. Existe algum momento dentro da dinâmica de aula em que você utiliza a tradução como estratégia de ensino-aprendizagem? Se sim, em qual/quais e por quê?
7. Você permite e/ou estimula que os aprendizes utilizem a tradução em seus apontamentos de aula e estudos? Por quê?
8. Você permite e/ou estimula a utilização de dicionários bilíngues em sala de aula e/ou como ferramenta de apoio aos estudos? Por quê?
9. Quando utiliza filmes, você mantém as legendas em português? Por quê?
10. De que modo você acredita que a língua materna interfere no ensino/aprendizagem?
11. Quando um aprendiz pergunta o significado de uma palavra o que você faz? Tenta explicar em francês? Se ele não entende traduz? Traduz imediatamente? Adota outra estratégia? Qual?
12. Se você fizer uma pergunta em francês e o aprendiz responder em português, como você dá continuidade ao diálogo? Quais estratégias você usa?
13. Você acredita que o professor nativo pode ter um resultado melhor no ensino por ter como língua materna a língua alvo da aprendizagem? Por quê?
14. Você acredita ser positivo professor e aprendizes falarem a mesma língua materna? Por quê?
15. Em sua opinião, qual a razão pedagógica para a alternância de língua (materna/estrangeira)?
16. Você acredita que essa alternância ajuda a construir a interlíngua?
17. Você acredita que o contexto de ensino/aprendizagem influencia em usar ou não a língua materna? Por quê?
18. Você acredita que é importante a função metalinguística na apropriação de uma língua estrangeira?
19. Como você se posiciona frente a propostas baseadas no conceito de formar um sujeito plurilíngue? Quais são as vantagens/limitações dessa perspectiva?

Turbilhão de palavras: reavaliando o uso da língua materna no ensino de língua estrangeira

20. Qual sua opinião sobre o uso dos romances bilíngues em curso de FLE?

21. Qual a relevância (se houver) do Quadro Europeu Comum de Referência para sua atuação como docente de FLE?