

Análise contrastiva e

análise de erros

— um estudo comparativo

Se se pode falar numa comparação entre Análise Contrastiva e Análise de Erros, apesar de serem dois tipos de estudo inteiramente distintos em suas metodologias e pressupostos teóricos, é porque ambos visam o mesmo objetivo final: o aprimoramento do Ensino de Línguas Estrangeiras. É neste objetivo prático, pedagógico, que se concentra toda semelhança que possamos vir a destacar entre estes dois ramos de Lingüística Aplicada. Além da contribuição prática, ambos podem oferecer excelentes 'insights' sobre aspectos teóricos do processo da aquisição da linguagem e do conhecimento lingüístico em geral, mas não se justificam plenamente apenas por esta fração de seus resultados.

1. A Análise Contrastiva (AC) foi a princípio muito valorizada graças à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua. A idéia de Fries (1945) de que os materiais pedagógicos mais eficientes são aqueles baseados numa descrição científica da Língua Estrangeira (LE) cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da Língua Materna (LM), foi, em 1957, lançada por Lado como um dos princípios da AC. Esta comparação favoreceria a predição dos erros que seriam cometidos pelos alunos durante a aprendizagem, permitindo evitá-los. Segundo este pensamento, o erro é tido como uma erva-daninha que precisa ser evitado, exterminado

antes mesmo de sua ocorrência.

A comparação dos sistemas lingüísticos envolvidos no aprendizado é feita com vistas a apontar as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Para Mackey (1965:80) o método contrastivo é uma base extremamente valiosa para o Ensino de Línguas Estrangeiras, pois muitas das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua se devem ao fato de que esta difere da língua materna do aprendiz. Assim, subtraindo-se as características da primeira das da segunda, o que sobrar é provavelmente uma lista das dificuldades do aluno. Onde os sistemas contrastados apresentam semelhanças, o aprendizado da segunda língua será mais fácil e onde forem detectadas diferenças ocorrerão erros, pois em se tratando de áreas de difícil manipulação, os alunos tenderão a usar formas da LM para suprir a insuficiência de suas habilidades até que consigam dominá-las por completo. Este afeito, decorrente do sistema da LM agindo sobre o da LE se chama **interferência** e sobre ele é fundada a AC.

A AC clássica, utilizando-se de métodos essencialmente lingüísticos, trai sua concepção simplista e estática de aprendizagem de línguas. Hoje se sabe que não é só a interferência da LM que provoca erros de desempenho na LE. Há diversos outros fatores envolvidos, tanto de ordem lingüística como extra-lingüística. Eles agem sobre a aprendizagem da LE e provocam o aparecimento de erros da mesma forma que o faz a interferência da LM. A AC, no entanto, concentra-se nos aspectos lingüísticos da interferência da LM e é em função de sua predição e explicação que ela existe.

Wardhaugh (1970) foi quem distinguiu duas abordagens possíveis em AC:

1. coletarem-se listas de erros e então explicá-los com base na AC dos sistemas lingüísticos envolvidos na aprendizagem. Esta abordagem, sobretudo diagnóstica, recebe o nome de **versão fraca** da AC;
2. proceder-se a uma comparação sistemática entre os dois sistemas lingüísticos e, destacando-se seus pontos de semelhança e diferença, predizer os erros que os alunos cometerão em sala de aula. A esta abordagem prognóstica da AC dá-se o nome de **versão forte**.

Para Wardhaugh, a versão forte é irreal e impraticável. Também Gradman (1971:11-4) afirma que a AC deve ser uma hipótese 'a posteriori' e nunca preditiva. Dušková (1969) já havia observado que os erros preditos pela AC representavam uma parcela mínima daqueles efetivamente encontrados no desempenho dos alunos por não oferecer este estudo a predição de todos os erros causados pela interferência da LM, e ainda por prever alguns erros que jamais foram encontrados na prática. Além disto, sendo a interferência da LM apenas um dos fatores envolvidos no processo da aprendizagem,

como foi dito anteriormente, os procedimentos pedagógicos apontados pela AC são suficientes para garantir a revolução pretendida nos métodos habituais de ensino de LE.

O estabelecimento de uma hierarquia de dificuldades foi considerado um dos objetivos supremos da AC por Stockwell et al. (1965). Considerando-se que quanto mais distintos os aspectos estudados nos dois sistemas lingüísticos maior a dificuldade encontrada pelo aluno, a AC permite a construção de uma lista de dificuldades hierarquicamente dispostas, para assim contribuir na gradação do material pedagógico da LE. No entanto, pesquisas empíricas têm demonstrado a falsidade desta premissa. Um bom exemplo destas são as de Buteau (1970) e Dušková (1969), que testam o grau de dificuldade de categorias não existentes na LM do aluno. Estes estudos parecem indicar que uma hierarquia baseada exclusivamente nas semelhanças e diferenças entre dois sistemas lingüísticos não é suficiente como base para a gradação de materiais pedagógicos. Dentre outras coisas, que apontam estes autores, seria importante considerar a freqüência em que ocorrem as estruturas, pois ela também contribui para a facilitação ou inibição do processo de aprendizagem de uma LE.

Dos resultados obtidos em AC pode-se almejar a construção de uma gramática pedagógica (de interesse de professores, alunos, tradutores e pedagogos), a elaboração de exercícios estruturais destinados à prática de estruturas-problema, enfim, a confecção de materiais pedagógicos eficientes, bem graduados, fundados na pedagogia do sucesso (Debyser, 1970:32-4). No entanto, por se concentrar a AC em aspectos puramente lingüísticos negligenciando outros fatores relevantes ao processo de aprendizagem, muitas das recomendações pedagógicas da AC são lógicas e empiricamente falhas, como apontam Newmark e Reibel (1968). Marton (1972) expressa pensamento semelhante pois afirma que o material de ensino baseado exclusivamente na AC pode ser até mesmo prejudicial. A AC recomenda ênfase em certos elementos da LE podendo-se negligenciar outros aspectos da mesma. Em decorrência disto, o aluno terá apenas uma visão parcial da LE, perdendo-se a noção do sistema lingüístico como um todo.

II. A Análise de Erros (AE) baseia-se na idéia de que um estudo cuidadoso da produção (escrita ou falada) do aluno pode, revelando suas habilidades e conhecimento da LE, providenciando meios de avaliação do ensino-aprendizado, determinar prioridades do ensino de LE para o futuro (Stendahl, 1972:116). A AE pode contribuir para o aprimoramento do Ensino de Línguas Estrangeiras auxiliando, como mostra Svartvick (1972:13):

1. no estabelecimento de uma hierarquia de dificuldades;

2. na hierarquização das prioridades lingüísticas de ensino para cada nível fundamentada em bases realistas;
3. na ordenação do material pedagógico feita de maneira objetiva;
4. na produção de materiais pedagógicos adequados;
5. na revisão pertinente da gradação dos cursos de LE e sua descompartmentalização em vários níveis;
6. na construção de testes distintos para a avaliação de pontos específicos.

Visando aproximadamente os mesmos objetivos da AC, a AE opera de forma nitidamente distinta: em AE se fala do estudo da produção do aluno. Esta abordagem envolve portanto identificação de erros num corpus dado e sua explicação e predição (Svartvick, 1972:11) à luz de aspectos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, fisiológicos e pedagógicos.

Na identificação e explicação dos erros causados pela interferência da LM, a AE se utiliza dos princípios da AC. Como a AE procura explicar todos os desvios encontrados no desempenho de aprendizes de uma língua estrangeira, ela tem apontado outras causas de erros que não a interferência da LM, como, por exemplo:

1. **interferência intralingual:** interferência de outras formas do sistema da própria LE, devida a fenômenos de generalização por semelhanças estruturais ou desconhecimento de restrições à regra envolvida. Svartvick (1972:10) menciona o estudo de Carlbom (1973) sobre erros de estudantes suecos durante a aprendizagem do inglês, mostrando que apenas 01 (um) dos 257 erros não podia ser explicado em termos de interferência. E, o que é mais interessante, a interferência intralingual foi vista como a causa da maior parte dos erros neste estudo. Dušková (1969) mostrou que somente 19 dentre 166 erros levantados em seu estudo eram explicáveis em termos de interferência da LM, enquanto que um número enorme dos demais podia ser atribuído à interferência intralingual do sistema morfológico do inglês, a LE envolvida nesta pesquisa;
2. **interferência de outras línguas estrangeiras conhecidas pelos alunos;**
3. **interferência de outros dialetos da LM conhecidos pelo falante** (Politzer e Ramirez 1973:58);

Como exemplos de causas extra-lingüísticas, Debyser (1970:44-5) aponta:

4. **fatores sociolingüísticos** tais como a atitude do aluno face à comunidade falante de LE, suas relações com a mesma, a própria representatividade do sistema dentro de parâmetros comunicativos, aspectos ideológicos e culturais do aluno, motivação para o aprendizado, etc.;
5. **idade:** poder-se-ia pensar que o adulto está mais apto que a criança para aprender uma LE, uma vez que nele estão mais desenvolvidas a capacidade de abstração e a de discriminação de sons. Estas habilidades, no entanto, tornam-no, ao mesmo tempo, mais suscetível à interferência. O adulto tem ainda uma forte formação de hábitos auditivos e articulatórios que dificultam a articulação adequada de sons novos para ele;
6. **fatores fisiopsicológicos** tais como tensão nervosa e esquecimento também devem ser considerados;
7. **modalidade de exposição à LE:** deve-se mencionar aqui não só o grau e intensidade de contato do aprendiz com a língua estudada como também sua interação com a comunidade falante da LE, sua experiência na LE quando usada em contextos situacionais bem definidos. Newmark e Reibel (1968:151) argumentam ser a coesão situacional, mais do que a gramatical, condição necessária e suficiente para o aprendizado de uma língua;

8. metodologia de ensino utilizada.

Duškóvá (1969) mostra ainda a existência de erros idiossincráticos, esporádicos, que ocorrem num indivíduo, em determinado corpus, uma só vez. Estes erros não são classificáveis dentro de qualquer sistema, sendo de pouco interesse e relevância para o ensino. A AE pode mostrar também que algumas das dificuldades sentidas pelos alunos são inerentes ao próprio sistema lingüístico que está sendo aprendido. Neste sentido, independente de quaisquer dos fatores listados acima, a dificuldade se apresenta. Este é o resultado de interessante estudo desenvolvido por Buteau (1970).

Politzer e Ramirez (1973:58) chamam atenção para o fato de que a categorização de erros é por natureza problemática. As fontes às vezes se confundem, podendo-se, com freqüência, atribuir determinado erro a mais de uma causa. Svartvick (1972:12) diz que até mesmo realizar entrevistas com os alunos para se estabelecer com maior segurança as causas do erro é um procedimento por vezes necessário.

Há, obviamente, fatores mais fortes do que outros envolvidos na elicitación de erros, e, além dos listados acima, muitos outros poderiam ser apontados. Em AE é preciso estar atento para diversos aspectos da aprendizagem e do aprendiz ao tomar contato com a LE. O erro já não é visto aqui como algo de prejudicial, mas como a atualização de estratégias do aluno, como hipóteses a serem testadas na criação de uma gramática própria que se aproxime gradativamente da de LE. No dizer de Svartvick (1972:9), em AE "erro tem um significado positivo com uma função na estratégia do aprendiz. Os erros constituem um "feedback" valioso no processo de ensino. Pode-se dizer que é, pelo menos parcialmente, localizando os erros que os alunos aprendem a aprender e os professores aprendem a ensinar." Depois de ocorrido é que o erro será apontado e explicado para que o aluno possa reelaborar suas hipóteses sobre o sistema que deseja aprender.

Esta abordagem favorece resultados mais realistas que a AC, oferecendo portanto contribuições mais seguras — verificadas e não hipotetizadas — à pedagogia das línguas estrangeiras. É um estudo empírico que permite a formulação de guias de expectativas gerais sobre a variedade de linguagem que deve ocorrer a cada estágio do aprendizado.

Tanto a compreensão quanto a produção da mensagem na LE podem sofrer influências dos fatores acima listados. Como ressalta Debyser (1970:45-50), tanto os estudos de erros quanto as pesquisas contrastivas têm-se apegado demais à descrição dos mecanismos interferenciais afetando a produção em detrimento dos problemas de compreensão, por ser aquela mais facilmente observável. Os erros de compreensão só podem ser descobertos mediante a aplicação de testes formais. Argumenta que os estudos em questão não devem se limitar a predizer e/ou descrever as falhas de produção, devendo também dar conta de:

1. interferências que afetam os dois polos comunicacionais;
2. correlações e dissimetrias possíveis entre as interferências sobre a codificação e decodificação;

pois não raro observamos alunos que têm dificuldade em produzir sentenças que compreendem sem o menor esforço.

III. Vê-se claramente que, apesar de terem os mesmos objetivos pedagógicos, ou de fazerem ambas parte da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, estas duas abordagens diferem uma da outra em alguns pontos essenciais. Falou-se acima de sua metodologia de trabalho e de alguns de seus pressupostos teóricos. Uma visão mais detalhada das teorias da aprendizagem de línguas adotadas por cada uma delas poderá esclarecer ainda mais este

contraste permitindo-nos avaliar melhor sua diferença.

III.1. A AC parte do princípio de que a aprendizagem da LE não oferece os mesmos problemas que a aquisição da LM. Fundamenta-se na psicologia behaviorista amplamente difundida nos Estados Unidos em 1957, quando Lado lança as bases da AC, segundo a qual:

1. a aquisição da linguagem corresponde a uma aquisição de comportamentos, de palavras e paradigmas;
2. a linguagem é adquirida por um processo de imitação que leva à formação de um comportamento verbal adequado graças a um reforço diferencial que se lhe impõe;
3. a habilidade de falar uma língua é fundamentalmente a formação de um vasto sistema de hábitos de estruturas e padrões usados quase mecanicamente, na qual a prática desempenha papel importante;
4. a criança oferece, para o aprendizado da LM, uma 'tabula rasa' que será aos poucos preenchida com estímulos externos; o adulto, ao contrário, tem a competência prévia da LM, que interferirá no aprendizado da LE;
5. o cérebro do adulto é diferente do da criança, uma vez que perdeu a habilidade neurológica de inferir leis lingüísticas a partir de instâncias particulares;
6. a criança é mais fortemente motivada a aprender a LM que o adulto o é para aprender uma LE.

No que diz respeito à aprendizagem em geral, a teoria behaviorista preconiza que o aluno percorra minuciosamente algumas etapas, sendo reforçado a cada acerto, caracterizando-se pela redução ao máximo de possíveis erros que desencadeiam punições. Estes aspectos têm como implicações pedagógicas:

1. a prática de "áreas de difícil manipulação" através de exercícios estruturais cuidadosamente preparados assegura o aprendizado, ou melhor, a formação de hábitos na LE, para usar a terminologia behaviorista;
2. a LM do aluno interfere sempre no aprendizado de uma LE;
3. o material pedagógico da LE deve ser graduado de forma a dar o aluno condições de sucesso no aprendizado, uma vez

que ele perdeu a capacidade de inferir leis a partir dos dados disponíveis;

4. a AC deve ajudar a munir o professor de um 'arsenal de instrumentos anti-erro'.

III.2. Não é de se estranhar que, com o advento da Gramática Gerativa a AC tenha recebido sérias críticas, decorrentes sobretudo da crítica que os gerativistas desencadearam contra os conceitos behavioristas sobre a aprendizagem. Pesquisas então realizadas sugerem a necessidade de se revitalizarem estes conceitos, de se dar uma visão mais dinâmica à aprendizagem. É com este intuito que noções tais como sistemas aproximativos e interlíngua são introduzidos em AC (Svartvick, 1972:10-1), fazendo com que a nova teoria aos poucos penetre neste já conhecido ramo da Linguística Aplicada. No entanto pode-se ver o pensamento racionalista sobre a aquisição da linguagem como a base teórica da AE, com todas as implicações pedagógicas dela derivadas. Em AE são considerados os seguintes aspectos da aquisição da linguagem pelas crianças:

1. têm uma predisposição inata para a linguagem, não sendo, portanto, 'tabula rasa' como afirmaram os behavioristas;
2. devem ser expostas a uma língua qualquer para que o processo de aquisição desta língua se inicie;
3. possuem um mecanismo interno de natureza desconhecida que permite a construção de uma gramática particular a partir de um corpus limitado de dados que lhe são disponíveis.

Estas são as hipóteses que a AE preconiza sejam aplicadas ao ensino de Línguas Estrangeiras. Considera-se que a capacidade de assimilação lingüística presente nas crianças permanece disponível ao adulto em estado de latência tornando-o igualmente capaz de aprender uma segunda língua. Daí que a aprendizagem da LE é vista como semelhante, senão idêntica à aquisição da LM, conforme a conclusão a que chegam Newmark e Reibel (1968) e Corder (1967). Estes autores mostram que, assim como a criança controla os dados lingüísticos que lhe são disponíveis graduando, ela própria, a aprendizagem, hipotetizando formas a partir de outros dados da LM que ela já manipula, o aprendiz de LE, adulto ou não, comete erros de desempenho na segunda língua que devem ser vistos como evidências de que a aprendizagem está se efetivando.

Estes conceitos modificam a essência da pedagogia preconizada pela AC: os erros verificados no desempenho dos indivíduos (no caso, das crianças), são vistos como hipóteses na construção de uma gramática particular, sendo, por isso, necessários à efetivação do

aprendizado da língua. Exigir do aluno ou criança a repetição de uma determinada estrutura ou palavra em conformidade com o sistema lingüístico a ser aprendido pode não ser a melhor forma de ajudá-lo neste processo de aprendizagem. Ao enunciar a forma correta ele poderá estar apenas repetindo o que ouviu, sem ter internalizado as regras e transformações que a produzem. Daí que a prática exclusiva e permanente de exercícios estruturais, o pivô da pedagogia fundamentada na AC, pode levar à formação de um comportamento lingüístico falso, artificial. Não se está com isto negando que o treinamento sistemático propiciado pelos exercícios estruturais possa trazer algum benefício à aprendizagem de uma LE. Sugere-se apenas que eles sejam abandonados em estágio propício para que o aluno possa testar suas hipóteses a respeito do funcionamento da LE, para que possa atingir um aprendizado global da mesma (Magro e Gonçalves, 1977).

Estas hipóteses sugerem ainda que são os próprios alunos, e não o professor ou o método de ensino que constroem, em última instância, a hierarquia de dificuldades, que graduam e sequenciam sua aprendizagem.

As análises baseadas nos erros dos alunos têm se mostrado frutíferas e mais econômicas que as análises contrastivas entre dois sistemas lingüísticos, reduzindo gasto de tempo e pessoal envolvido no trabalho de pesquisa. Por centrar-se em situações reais, a AE oferece maior segurança na indicação de materiais pedagógicos adequados, enquanto que a AC, por só apontar dificuldades decorrentes do fator 'interferência da LM' e assim mesmo dificuldades hipotéticas, resulta numa aplicação pedagógica insuficiente com a criação de materiais incompletos.

As diferenças entre estas abordagens são tantas que não se pode almejar aqui um estudo exaustivo e detalhado das mesmas. Foi dito, de maneira geral, que a AC e a AE se distinguem em desde seus pressupostos teóricos à sua metodologia. Pode-se e deve-se afirmar no entanto que, precisamos graças a tantas diferenças, seu uso conjunto na pedagogia de Línguas Estrangeiras é muito importante, pois, completando-se mutuamente, estas abordagens podem sistematizar e explicar adequadamente nossa experiência no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUTEAU, Magdelhayne F. *"Students' Errors and the Learning of French as a Second Language — A Pilot Study."* IRAL VIII(2): 133-45, 1970.

- CORDER, Pit. "*The Significance of Learner's Errors*". IRAL V(4), 1967.
- DEBYSER, Francis. "*La Linguistique Contrastive et les Interférences*". *Langue Française*: 31-61, 1970.
- DUŠKOVÁ, Libuse. "*On Sources of Errors in Foreign Language Learning*." IRAL VII (1): 11-36, 1969.
- FRIES, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Un. of Michigan, 1945.
- GRADMAN, Harry L. "*The Limitations of Contrastive Analysis Predictions*." In: *PCCLLU Papers III(4)*: 11-6. Honolulu, 1971.
- LADO, Robert. *Introdução à Lingüística Aplicada*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1971 [orig. ing. 1957].
- MACKEY, W.F. *Language Teaching Analysis*. London, Longmans, 1965.
- MAGRO, Maria Cristina e GONÇALVES, Ana M. Z. "*Os Exercícios Estruturais no Aprendizado de Línguas Estrangeiras*". *Letras de Hoje* 30:25-37. Porto Alegre, PUC/RS, 1977.
- MARTON, Waldemar. "*The Pedagogical Implications of Contrastive Studies*." *Studia Anglica Poznaniensia IV(2)*: 115-26. Poznan, 1972.
- NEWMARK, Leonard e REIBEL, D.A. "*Necessity and Sufficiency in Language Learning*". IRAL VI: 145-64, 1968.
- POLITZER, R.L. e RAMIREZ, A.G. "*On Error Analysis of the Spoken English of Mexican American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School*." *Language Learning* 23(1): 39-61, 1973.
- STENDAHL, Christina. "*A report on Work in Error Analysis and related areas*." In: Svartvick, J. (ed) 1972: 115-23.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J. e MARTIN. "*Appendix: Pedagogy*." In: Stockwell et al. (eds). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago, Chicago Un., 1965: 66-74.
- SVARTVICK, Jan (ed) *Errata - Papers in Error Analysis*. CWK, Gleerup/Lund/Sweedon, 1972.
- , "*Introduction*". In: Svartvick (ed) 1972: 7-15.
- WARDHAUGH, Ronald. "*The Contrastive Analysis Hypothesis*". In: *1970 Tesol Meetings*, San Francisco, March 19, 1970.