

## **A ANÁLISE DE ERROS E SUAS LIMITAÇÕES\***

**Mehmet Yavas**

Pós-Graduação em Lingüística e  
Letras da PUCRS

Por mais de uma década o campo de Lingüística Aplicada tem assistido ao debate sobre a utilidade da Análise Contrastiva (daqui por diante AC) e da Análise de Erros (daqui por diante AEC). Até o fim da década de 1960 e início de 1970 havia muito entusiasmo pela AC: (Fries, 1945), (Lado, 1957), (Stockwell & Bowen, 1965), (Politzer, 1967), (Di Pietro, 1971). Pensava-se que uma comparação sistemática da língua nativa com a língua alvo forneceria predições adequadas das dificuldades que o aprendiz encontraria. Em outras palavras, a semelhança e a diferença entre as duas línguas eram vistas como determinantes da facilidade e da dificuldade. Conseqüentemente, assegurava-se que os melhores materiais de ensino deveriam enfatizar os aspectos onde as diferenças entre as línguas eram maiores.

A AC apoiava-se na idéia de que o aprendizado da língua é formação de hábitos, portanto aderindo à psicologia comportamental (behaviorist psychology). Isto deu origem ao método audiolingual no ensino de línguas. Neste método os erros de aprendiz eram vistos sob um ângulo muito negativo. Afirmava-se que os hábitos em línguas estrangeiras eram formados mais efetivamente pelas respostas certas, e não pelo cometimento de erros. Portanto, segundo esta abordagem, é feito todo o esforço para eliminar erros ou reduzir seu número a um mínimo.

Iniciando-se no fim da década de 1960 houve uma crescente reação à materiais e métodos baseados na AC devido aos resultados não satisfatórios obtidos no ensino de línguas estrangeiras. Afirmava-se que a AC podia apenas prever parte

---

\* Este artigo foi escrito em inglês. Agradeço à professora Neusa Martins Carson a gentileza da tradução para o português.

dos problemas de aprendizagem e que muitos erros eram devidos às complexidades da própria língua alvo, ou eram devidos a estratégias gerais de aprendizagem. Os pesquisadores mantinham que, a fim de desenvolver um esquema ou modelo de aquisição de uma língua estrangeira, as especulações teóricas de AC deveriam ser substituídas por um cuidadoso estudo dos erros cometidos pelos aprendizes. Corder (1967: 167) é quem primeiro enfatizou a importância dos erros.

"Eles (os erros) são significativos de três maneiras diferentes. Primeiro, para o professor, pois eles lhe dizem, se ele fizer uma análise sistemática, até que ponto progrediu o aprendiz em seu objetivo e conseqüentemente o que lhe resta aprender. Segundo, eles evidenciam ao pesquisador d como a língua é aprendida ou adquirida, que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando em sua descoberta da linguagem. Terceiro, eles são indispensáveis ao próprio aprendiz, porque podemos considerar o fazer erros como um instrumento usado pelo aprendiz para aprender."

O ponto central desta idéia é que a criança e o aprendiz de uma língua estrangeira basicamente passam pelos mesmos tipos de processos de aprendizagem, embora as circunstâncias sob as quais a primeira língua e a língua estrangeira são aprendidas sejam diferentes. O paralelismo entre os dois processos de aprendizagem tem implicações muito importantes no cometimento de erros ao aprender uma língua estrangeira. Os enunciados da criança são cheios de erros e estes são aceitos como parte natural da 'fala-de-criança'. Além disso, é através de tais erros que podemos entender o nível de competência que a criança atingiu naquele ponto. Então, por que os erros do aprendiz em língua estrangeira devem ser considerados tão indesejáveis e por que espera-se que ele produza enunciados corretos desde o início? Procurar evitar erros no ensino de uma língua estrangeira significa ir contra a própria natureza do processo de aprendizagem; os erros são características normais e inevitáveis que indicam as estratégias que os aprendizes usam.

Esta atitude realista com relação aos erros — a análise de erros — na aprendizagem de uma língua estrangeira rapidamente desalojou a alternativa anterior — análise contrastiva. A seguir, faz-se uma rápida revisão de alguns dos problemas encontrados em qualquer projeto de AE.

## 1. O QUE CONSTITUI UM ERRO

É um fato bem conhecido que mesmo o falante nativo adulto, ocasionalmente, produz enunciados com deslizes gramati-

tais. Por exemplo, o fenômeno de hesitação é comum; iniciamos um enunciado mas o cortamos pela metade e o iniciamos novamente com uma estrutura diferente. Outro exemplo comum seria a aplicação errada da regra de concordância do verbo com o sujeito:

- 1) He can never be allowed to teach in the English Center as long as his pronunciation, behavior remains foreign.

(Não lhe permitem ensinar no Centro de Inglês desde que sua pronúncia, comportamento permaneça estrangeiro.)

Tais desvios na fala da língua materna não são considerados erros, mas enganos ou lapsos, pois dessas atuações defeituosas não se pode deduzir que o falante tenha competência insuficiente. Seus erros são devidos a fatores psicológicos. Mas uma pessoa com competência insuficiente na língua, isto é, o aprendiz, produz erros. Isto, é claro, não significa que os desvios do aprendiz sejam sempre os resultados de sua competência insuficiente e que ele nunca cometa enganos. Os aprendizes de língua estrangeira, como outros seres humanos, estão sujeitos a efeitos psicológicos; a própria situação de tentar comunicar-se em uma língua estrangeira está mais exposta a tais efeitos psicológicos negativos. Não parece existir maneira fácil de distinguir os enganos de um aprendiz de seus erros. Parece que os erros tendem a ser sistemáticos enquanto os enganos não o são. Portanto, ao decidir-se sobre o que seja um erro e o que seja um engano, deveríamos basear nosso julgamento somente em amostra adequada da atuação do aprendiz. Outro modo possível de distinguir erros e enganos é a capacidade que o aprendiz tem de reconhecer seus enunciados incorretos. Os falantes nativos são capazes de reconhecer e corrigir seus enganos, se o aprendiz da língua pode fazer o mesmo, então, provavelmente, seus enunciados contêm enganos e não erros (mas, às vezes, a correção pode ser feita apenas pela adivinhação). A incapacidade de reconhecer e corrigir um desvio implica insuficiência de competência, dando, desta maneira, lugar a erros.

O problema de decidir-se sobre o que se considera erro não fica totalmente resolvido pela verificação de que enganos e erros são diferentes. Um problema relacionado com isso é o que se chama de distinção entre erros 'claros' (overt) e 'camuflados' (covert). Se acreditarmos na visão, amplamente aceita, de que a língua é um sistema de sistemas onde tudo está interligado, então deveríamos também concordar que, se o valor de um termo em um sistema é alterado, o valor dos

outros termos naquele sistema é também alterado. É exatamente isto o que se torna básico à noção de erros 'camuflados' — aqueles erros que não parecem ostensivamente errôneos, mas apesar disso são erros, porque são produzidos simplesmente por acaso, ou as frases que os contêm não significam o que deveriam significar. Considerem-se as seguintes frases em inglês:

- 2) Sounds can be classified as a musical ones and the ordinary ones. (Os sons podem ser classificados como os musicais e os comuns.)
- 3) Today all our life is full of sounds which are a results of our modern life. (Hoje toda nossa vida está cheia de sons que são um resultados de nossa vida moderna.)
- 4) But if you are sleeping in your comfortable bed the sound of the alarm-clock would be a very unpleasant one. (Mas se você estiver dormindo em sua cama confortável o som do despertador constituir-se-á num som muito desagradável.)

As frases 2 e 3 mostram que o aluno não se dá conta que, em inglês, o artigo 'a' é sempre usado com nomes contáveis no singular (de fato, o texto está cheio de erros relacionados com o uso dos artigos). Entretanto, a frase 4 parece estar correta; assim, como vamos considerar a correção desta frase? Parece que as frases deste tipo, isto é, aquelas que estão corretas na superfície, podem ser o resultado da aplicação de regras erradas, produzindo, ao acaso, orações aceitáveis; isto é, o aprendiz está certo por razões erradas.

Agora, considere-se o seguinte:

- 5) Banks are very useful for us to keep our money in it. (Os bancos são muito úteis para mantermos nosso dinheiro nele.)
- 6) Also, we can borrow these books and keep it as much as we want, but we have to return them. (Também, nós podemos pedir emprestados estes livros e ficar com ele por quanto tempo quisermos, mas nós temos que devolvê-los.)
- 7) When we can't find our books at the book-stores, we can go to the library and we can find it. (Quando nós não podemos encontrar nossos livros nas livrarias, nós

podemos ir à biblioteca e podemos encontrá-lo.)

O aluno que escreveu as frases acima obviamente não conhece as regras de co-referência, mas ainda assim o uso de 'them' ('os'), na segunda parte do enunciado 6, torna-se correto.

Por outro lado, algumas frases resultam camufladamente erradas exatamente por serem inadequadas ao contexto em que ocorrem. Se tais frases fossem interpretadas fora do contexto, elas seriam perfeitamente aceitáveis. Por exemplo a oração

- 8) She is the John Smith.  
(Ela é o John Smith.)

poderia ser considerada apropriada, uma oração enfática, com acento forte sobre 'the', significando 'the famous John Smith' ('o famoso John Smith'). Mas o contexto do enunciado mostra que o aluno não queria usar um 'the' enfático. Portanto, analisar erros fora do contexto, não teria valor.

## 2. FONTES DE ERROS

Outro aspecto problemático relacionado com a AE é a classificação de erros. Geralmente concorda-se que os erros do aprendiz constituam duas categorias básicas: a) erros interlinguais e b) erros intralinguais.

a) Erros Interlinguais: são os que resultam do fato de o aprendiz impor padrões de sua língua nativa àqueles da língua alvo nas áreas em que as línguas diferem. Considere as seguintes frases que foram observadas nas competições de alguns alunos turcos.

- 9) They were busy for to help me.  
(Eles estavam ocupados para ajudar-me.)
- 10) Now I have no problem for to start the university.  
(Agora eu não tenho problema para iniciar a universidade.)
- 11) They helped me for to find a room in Kansas to come um quarto em Kansas para vir para iniciar estudo.)  
for to start study. (Eles me ajudaram para encontrar

Em turco, o sufixo do infinitivo junto ao verbo pode ocorrer junto com a preposição 'for', e, de fato, esta é uma característica muito comum. Vê-se claramente a transferência nega-

tiva do padrão turco para o do inglês. Agora, considere a seguinte oração:

- 12) I arrived to New York by plane.  
(Eu cheguei a Nova York de avião.)

Este é um exemplo interessante: mostra que o aluno adquiriu o significado do verbo inglês 'chegar', pois, de outra maneira, ele teria usado a contrapartida turca do inglês: o verbo *gelmek* 'vir', que é mais adequado em uma frase como esta. Aparentemente, não há transferência observável tanto quanto se possa concluir pela semântica do verbo. Mesmo assim, um cuidadoso exame revelaria a existência de uma transferência de forma; em turco o verbo *varmak* 'chegar' requer o substantivo no caso dativo e isto seria traduzido em inglês pela preposição 'to'. E, por isto, a produção do aluno de 'I arrive to...'

Para outros exemplos de interferência da L1, considere o seguinte:

- 13) He has thirty years.  
(Ele tem 30 anos.)
- 14) When you make these questions I don't know what to say.  
(Quando você faz estas perguntas eu não sei o que dizer.)

Estas orações ditas por alunos brasileiros claramente demonstram os padrões do português: 13 vem de 'Ele tem trinta anos' e 14 vem de 'Quando você faz estas perguntas...'

O diagnóstico dos erros interlinguais é a tarefa de um importante componente da AE — a análise contrastiva. Eu não subscreevo a posição de que a AE e a AC se excluem mutuamente e que uma deveria ser feita sem a outra. A AC cobre mais do que apenas relações contrastivas na descrição de erros e a contribuição da AC é sua capacidade potencial de analisar aqueles erros que têm suas bases na L1.

b) Erros Intralinguais: são os que podem ser explicados referindo-se à língua alvo. Tais erros ocorrem quando o aprendiz atinge a falsas conclusões sobre as regras da língua alvo. É um fenômeno comum o aprendiz produzir uma oração não-gramatical com base em dois padrões gramaticais que ele tenha dominado anteriormente.

- 15) She can't finds a time to work with me.  
(Ela não pode encontrar uma hora para trabalhar comigo.)

O aluno que escreveu esta oração provavelmente domina os dois padrões que produziriam

she can... she finds...

e está agora produzindo, por falsa analogia, 'she can't finds'. Parece que supergeneralização é um processo muito comum no aprendizado. Observe também os seguintes exemplos:

- 16) The historical museums keep the historical items, the art museums keep and show the artical items. (Os museus históricos guardam os itens históricos, os museus de arte guardam e mostram os itens articulares.)
- 17) We can see Germans, Greeks, Italians, Americans, Englishes, Arabians in our country every summer. (Podemos ver alemães, gregos, italianos, americanos, ingleses, árabes em nosso país todos os verões.)

Estes erros são considerados como tais devido à estrutura da língua alvo e todos os aprendizes, seja qual for sua língua nativa, tendem a cometer erros semelhantes.

Richards (1971) propõe outra categoria de erros que ele rotula de 'desenvolvimento'. Tais erros refletem as estratégias pelas quais o aprendiz adquire a língua. Eles mostram que o aprendiz está fazendo falsas hipóteses sobre a língua alvo, e que estas hipóteses são completamente independentes de sua língua nativa. A principal razão para separar tais erros é a semelhança destes com aqueles produzidos por crianças que estão adquirindo a língua alvo como sua língua materna.

Entretanto, a divisão entre erros que são atribuíveis à interferência da língua nativa e aqueles que são independentes da interferência da língua materna não é invariavelmente clara. O exemplo freqüentemente mencionado da cópula em inglês demonstra isso claramente. Conforme foi apontado em Schacter e Celce-Murcia (1977), para os falantes nativos de árabe, Chinês e muitas outras línguas a omissão da cópula obrigatória é geralmente explicado como erro intra lingual, visto que estas línguas apresentam diferenças estruturais com o inglês. Entretanto, o fato de que as crianças que aprendem inglês como língua materna, e os falantes nativos de espanhol (e português), que não exibem nenhuma diferença estrutural do

inglês, nesta área, produzem o mesmo erro, nos forçaria a classificar estes erros como de desenvolvimento.

Muito ligado a esse problema é o debate sobre o peso relativo dos erros interlinguais e intralinguais. Não há concordância entre os pesquisadores com relação a este problema. Dulay e Burt (1975), por exemplo, sustentam que menos de 5% dos erros em seu estudo podem ser atribuídos às estruturas da língua nativa. Da mesma forma, George (1972) relata que apenas um terço dos erros de seus alunos pode ser explicado através da interferência da língua nativa. Representando a visão oposta, Mougeon e Herbrard (1975) atribuem 70% dos erros de seu estudo à interferência da língua materna.

Parece que o debate permanecerá por muito tempo, até que tenhamos uma compreensão mais clara sobre a causa do erro, pois alguns experimentos recentes revelaram interessantes resultados e sugerem que se empreste maior importância aos universais da linguagem do que aos padrões da língua nativa. Gass (1979) relata um experimento com relação à formação da oração relativa em inglês com 17 alunos avançados, de 9 diferentes línguas maternas. Ela resume os resultados assim:

"Em se considerando o relacionamento entre fatos da língua nativa e universais de linguagem, verificou-se que os últimos desempenham o papel mais importante neste estudo, pois foram dominantes tanto na indicação de ordens relativas de dificuldade bem como na determinação do lugar onde ocorre a transferência da língua."

Outro assunto debatido é o valor da AC na explicação de erros devidos à L1. Têm havido várias objeções ao uso da AC em AE. A principal objeção deve-se à idéia de que a AC dá as diferenças e as dificuldades potenciais através de um contato total das duas línguas. Isto pode ser relevante para os primeiros estágios do aprendizado de línguas. Mas, logo que inicia a familiarização do aprendiz com o sistema da língua alvo, ele não se encontra mais numa 'tábula rasa' e está em um sistema diferente (sistemas aproximativos, Nemser, 1971), (interlíngua, Selinker, 1972). Isto simplesmente significa que os contrastes que foram levantados para ele, pela AC, perdem sua validade à medida que ele avança no processo de aprendizagem. Tais críticas da AC são bem fundamentadas, certamente, e há abundante literatura para dar-lhes apoio. A validade dessas críticas é enfraquecida, entretanto, quando consideramos os componentes diversos da língua. Por exemplo, há uma diferença clara entre sintaxe e fonologia. É um truismo afirmar que os hábitos motores persistem por muito tempo; é comum,

e até corriqueiro, ver-se alunos avançados utilizando uma sintaxe quase perfeita, mas com uma fonologia cheia de interferências. Sem considerar a quantidade de aspectos que tentamos ver na língua como um todo indivisível, parece que para o aprendiz da L2 há algum tipo de hierarquia das dificuldades de aquisição com relação aos diferentes componentes da língua.

### 3. INTERPRETAÇÃO E DESCRIÇÃO DE ERROS

Sem tomar em conta o tipo de erro, quer seja intralingual, interlingual ou de desenvolvimento, o passo seguinte que gostaríamos de dar seria o de fornecer uma descrição do mesmo. Em que nível lingüístico ele ocorre, isto é, trata-se de um erro sintático, lexical ou fonológico? Trata-se de um erro de omissão, de super-inclusão, de seleção ou de ordem? Mas, a fim de responder estas perguntas, devemos, antes, saber o que o aluno pretendeu com seu enunciado errôneo. Assim, a interpretação de um erro é anterior à sua descrição lingüística. Como chegamos à tal interpretação? Se o aprendiz estiver disponível, então, é claro, podemos pedir-lhe que diga em sua L1 o que ele pretendeu expressar na L2 (interpretação autorizada). Embora haja alguns problemas mesmo com a interpretação autorizada (por exemplo o tempo transcorrido, adivinhação) é o mais autêntico e o mais fácil.

Na ausência do aprendiz defrontamo-nos com maiores problemas. Temos que basear nossa interpretação em fatores tais como o contexto do erro, a interferência da L1, o conhecimento que o aprendiz possui da língua alvo, etc. (interpretação plausível). Sempre que uma interpretação for possível, autorizada ou plausível, confrontamos o enunciado errôneo com seu par reconstruído e bem formado, na língua estrangeira.

- 18) I enjoyed and visit many place.  
(Eu me diverti e visito muitos lugares.)  
I enjoyed and visited many places.  
(Eu me diverti e visitei muitos lugares.)

A comparação revelará o tipo de erros cometidos.

#### erro de omissão

- 19) I went to cinema.  
(Eu fui a cinema.)  
I went to the cinema.  
(Eu fui ao cinema.)

### erro de super-inclusão

- 20) I went to home.  
(Eu fui para a casa.)  
I went home.  
(Eu fui para casa.)

### erro de seleção

- 21) He asked to me.  
(Ele perguntou a mim.)  
He asked me.  
(Ele perguntou-me.)

### erro de ordem

- 22) He struck with his hand hard.  
(Ele bateu com sua mão forte.)  
He struck hard with his hand.  
(Ele bateu forte com sua mão.)

Mas há muitos casos em que não é fácil categorizar o erro.

- 23) I went and asked a book.  
(Eu fui e pedi um livro.)

Vamos reconstruí-lo como

I went and demanded a book.  
(Eu fui e exigi um livro.)

e, portanto, tratá-lo como um erro de seleção, ou como

I went and asked for a book  
(Eu fui e pedi um livro.)

e, portanto, tratá-lo como um erro de omissão?

Para outro exemplo que mostra que tal classificação não é muito reveladora, considere-se o seguinte:

- 24) I see moon. (erro de omissão)  
(Eu vejo lua.)
- 25) The education is helpful for mankind.  
(erro de super-inclusão)  
(A educação é útil para o ser humano.)

As orações parecem conter dois tipos diferentes de erro. Mesmo assim, eles são erros do mesmo tipo, principalmente aquele do uso errôneo do artigo 'the'.

### 4. HIERARQUIA DE ERROS

Outra importante área diz respeito à hierarquia de erros. Já que nosso propósito é usar a informação obtida da AE (e também de seu subcomponente AC) na construção de materiais de ensino, precisaremos de uma hierarquia de erros para ver onde é maior a necessidade do ensino. De modo algum isto sugere uma super-ênfase dos pontos de dificuldade em detrimento do manuseio da língua alvo como um todo. É, entretanto, um fato inegável que diferentes tipos de erros têm diferentes graus de efeitos comunicativos. O estabelecimento da hierarquia de erros tem uma íntima conexão com o objetivo que temos em mente no ensino de línguas. Conformidade e compreensibilidade são os dois objetivos mencionados no ensino de línguas (Quirk, 1968). A abordagem que considera a conformidade como objetivo avaliaria os erros dos aprendizes sem consideração sobre seus efeitos na comunicação. Entretanto, como sugere Johansson (1973: 25), a conformidade é um objetivo não-realista.

"Conformidade é um objetivo inatingível para a maioria dos aprendizes de línguas estrangeiras. Além de tudo, a maioria dos aprendizes de línguas estrangeiras não aspira a tornar-se membro integral da comunidade estrangeira."

Isto nos deixa com a compreensibilidade como o objetivo do ensino de línguas. Uma vez identificados os erros, então o passo seguinte deveria ser sua avaliação em termos de compreensibilidade. Johansson sugere que o critério de compreensão deveria ser ligado com um componente 'irritação' a fim de estabelecer uma hierarquia de erros. O critério de 'irritação' verifica se o erro provoca alguma irritação no ouvinte. Portanto, se um erro não afeta a compreensibilidade da mensagem e não causa irritação no ouvinte, ser-lhe-á atribuído o mais baixo grau de erro. Esta maneira de ver a gravidade do erro é bastante diferente de algumas outras propostas (James, 1974), para as quais a gravidade do erro foi definida com referência a critérios puramente lingüísticos. Johansson (1975) relata um experimento piloto que, conforme ele, demonstra alguns resultados imprevisíveis: 3 tipos diferentes de erros:

a) **erros de concordância**, exemplo:

John says that the visitors have probably left.

(João diz que os visitantes provavelmente saiu.)  
John says that the visitors have probably left.  
(João diz que os visitantes provavelmente saíram.)

b) **erros de complementação verbal, exemplo:**

\*My doctor suggests me to take a holiday.  
(Meu médico sugere-me tirar umas férias.)  
My doctor suggests that I should take a holiday.  
(Meu médico sugere que eu deva tirar férias.)

e

c) **erros de ordem de palavras, exemplo:**

\*Not a single mistake they have ever made.  
(Nem um simples erro eles jamais fizeram.)  
Not a single mistake have they ever made.  
(Nem um simples erro eles jamais fizeram.)

têm sido usados nos testes aplicados a falantes nativos de inglês. Johansson resume seus resultados:

"O relacionamento consistente entre os três tipos de erros incluídos no estudo merece algum comentário de um ponto de vista lingüístico. A priori, erros na ordem das palavras pareceriam talvez mais danosos que outras categorias. Entretanto, o relacionamento oposto surgiu consistentemente em todos os experimentos."

As descobertas podem parecer favorecer o ponto de vista de que a gravidade do erro não pode e não deve ser medida com critérios puramente lingüísticos. Há, entretanto, um problema sério com este argumento; 'irritação' é algo muito interessante, mas muito difícil de medir. Antes de tudo, precisamos aplicar os testes a uma amostra muito grande de falantes nativos. Mesmo que se consiga fazer isto, haverá outras dificuldades; medir a irritação a partir do próprio contexto comunicativo é bastante utópico, porque tem muito que ver com muitas variáveis não-lingüísticas (sociológicas, psicológicas). O que pode parecer muito irritante vindo de um falante, pode bem ser considerado não irritante vindo de outro falante, simplesmente devido a diferenças interpessoais que o ouvinte tem com falantes diferentes. Já que todos os tipos de fatores não-lingüísticos estão sempre presentes na situação comunicativa real, e já que temos um entendimento muito limitado destas ocorrências, teremos a tarefa impossível de tentar controlar todas estas variáveis incontroláveis. Isto, cremos, é uma das razões básicas para que os lingüistas defi-

nam a gravidade do erro em termos de critérios puramente lingüísticos.

Tudo o que foi afirmado sobre irritação é também aplicável, embora em um grau mais atenuado, à noção de 'compreensibilidade'. Assim, a conformidade é preferida à compreensibilidade como objetivo, não por causa de sua perfeição, mas por causa de sua praticabilidade. Vale a pena lembrar que a lingüística pode fornecer apenas parte da informação que tem que ser levada em conta. Os fatores não-lingüísticos indispensáveis seriam fornecidos pelos pedagogos, sociolingüistas e psicólogos.

## CONCLUSÕES

Embora sofra, devido a muitos problemas associados a ela, a AE tem sido definitivamente um instrumento dos mais valiosos em Lingüística Aplicada. Afora sua utilidade em testar a teoria da transferência e auxiliar na busca dos processos universais na aquisição da línguas estrangeiras, a análise de erros contribui muito ativamente à prática do professor de línguas por instruí-lo sobre seu material de ensino, fornecendo informação para trabalho terapêutico e dando importantes dados para a programação dos conteúdos didáticos. A saudável mudança da AC para AE, que teve início há mais de uma década, forneceu-nos uma maior compreensão da aprendizagem e do ensino. Entretanto, vale a pena lembrar que a pesquisa está ainda em sua infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORDER, S. P. (1967) "The Significance of Learners' Errors". *IRAL* 5, 161-170.
- DI PIETRO, R. J. (1971) *Language Structures in Contrast*. Rowley, Massachusetts. Newbury House.
- DULAY, H. and M. Burt (1975) "Creative Construction in Second Language Learning and Teaching". *New Directions in Second Language Learning* ed by M. Burt and H. Dulay Washington, D. C. TESOL.
- FRIES, C. C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GASS, S. (1979) "Language Transfer and Universal Grammatical Relations". *Language Learning* 29, 327-344.
- GEORGE, H. V. (1972) *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Massachusetts. Newbury House.
- JAMES, C. (1974) "Linguistic Measures for Error Gravity". *Audio-Visual Journal* 12, 3-9.
- JOHANSSON, S. (1973) "The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Language". in *Errata* ed. by J. Svartvik, Lund.
- JOHANSSON, S. (1975) "A Methodological Study of the Communicative Effect of Learner's Errors" in *Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing*. ed. by S. Johansson, Lund.
- LADO, R. (1957) *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- MOUGEON, R. and P. Hebrard (1975) "Acquisition et maîtrise de L'anglais par les jeunes bilingues de welland". Franco-Ontarian Section, OISE, mimeo.
- NEMSER, W. (1971) "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL* 9, 115-123.
- POLITZER, R. L. (1967) "Towards Psycholinguistic Models of Language Instruction". *TESOL Quarterly* 2.
- QUIRK, R. (1968) *The Use Of English*. Longman, London.
- RICHARDS, J. (1971) "A Non-contrastive Approach to Error Analysis". *ELT* 25, 204-219.
- SCHACTER, J. and M. Celce-Murcia (1977) "Some Reservations Concerning Error Analysis". *TESOL Quarterly* 11, 441-451.
- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage". *IRAL* 10, 209-231.
- STOCKWELL, R. P. and J. D. Bowen (1965) *The Sounds of English and Spanish*. The Contrastive Structure Series, Chicago.