

# *Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações*

Gretel Eres FERNÁNDEZ  
Universidade de São Paulo

**Resumo:** O presente texto reflete o que foi apresentado, em forma de conferência, no I Simpósio de Lingüística Contrastiva e Gêneros textuais. Evidencia que a Lingüística Contrastiva surge em 1945, consolida-se na década de 50, entra em crise nos anos 80, mas recupera sua força, voltando a ser empregada com vistas a potencializar o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** contraste de línguas; ensino de línguas estrangeiras

**Abstract:** This paper reflects what was presented, in a conference, in the I Symposium of Contrastive Linguistics and Text Genres. It is pointed out that Contrastive Linguistics appears in 1945, gets stronger in the 50s, falls into crises in the 80s, but recovers its strength and it is used in order to make stronger the process of foreign languages teaching and learning.

**Key words:** language contrast; foreign language teaching

**Resumen:** El presente texto refleja lo que fue presentado, en forma de ponencia, en el I Simposio de Lingüística Contrastiva y Géneros de texto. Evidencia que la Lingüística Contrastiva surge en 1945, se consolida en la década de 50, entra en crisis en los años 80, pero recupera su fuerza, volviendo a ser empleada con el fin de potencial el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

**Palabras-clave:** contraste de lenguas; enseñanza de lenguas extranjeras.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>1</sup> é, como se sabe, bastante complexo. Embora não seja este o momento mais adequado para entrar numa discussão profunda a respeito, é importante assinalar que, justamente pela sua complexidade, nenhuma teoria por si só pode dar conta de explicá-lo totalmente. Evidentemente, estão consagrados e são aceitos alguns princípios, estratégias e procedimentos gerais presentes no processo ou que sobre ele incidem, tais como a repetição, a transferência a partir da língua materna, a generalização, fatores sociais, afetivos, psicológicos etc. (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 22).

Se aceitarmos, como afirma Santos Gargallo (1999, p. 28), que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo, no sentido de que está composto por etapas que se sucedem no tempo, com um ponto de partida (língua materna) e um ponto de chegada (língua estrangeira), aceitaremos, também, que cada uma dessas etapas ou estágios da aprendizagem constitui o que se denomina *Interlíngua* (IL), termo utilizado por Selinker (1972).

<sup>1</sup> Opto pela designação *línguas estrangeiras* e não por *segundas línguas* – embora alguns autores as equiparem – pois entendo serem conceitos diferentes. Utilizo a expressão *línguas estrangeiras* para referir-me àqueles idiomas que são aprendidos em contextos de não-imersão, ou seja, em contextos em que a língua em estudo não exerce uma função social e institucional. Assim, as línguas que se estudam no Brasil – exceto em algumas situações pontuais de determinadas comunidades – são, para mim, estrangeiras.

Os conceitos *aquisição e aprendizagem*, embora também sejam passíveis de discussão, foram distinguidos por Corder (1973) e por Krashen (1981). *Grosso modo*, pode-se afirmar que *aquisição* supõe um processo inconsciente de internalização de regras a partir do uso de uma determinada língua sem que se ponha, expressamente, atenção na forma. *Aprendizagem*, por outro lado, é um processo consciente que ocorre a partir do estudo formal de uma língua e supõe um conhecimento explícito do idioma em questão enquanto sistema (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 19). Parece claro, pois, que num contexto de ensino o que temos é *aprendizagem* e não *aquisição*, o que justifica a minha opção por aquele termo.

É fácil constatar, é possível responder com relativa facilidade às perguntas fundamentais relacionadas ao processo ensino/aprendizagem, quais sejam, *Quem aprende?* e *Onde aprende?* porém, não é tão simples encontrar respostas para a questão *Como aprende?* pois, dependendo da linha teórica à qual nos filiamos, da nossa concepção de língua e de ensino de língua, das nossas crenças e preconceitos, teremos uma resposta diferente.

Assim, esclareço que tomo como base o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1971) e aplicado ao processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras segundo as adaptações de Canale (1983). Isto equivale a dizer que o estudo de um idioma estrangeiro abrange a *língua em uso* e não o modelo que privilegia a língua enquanto sistema hierarquizado de estruturas lingüísticas, por exemplo (como postulado pelo estruturalismo).

Feitos tais esclarecimentos cabem as perguntas: e a Lingüística Contrastiva: que papel assume no processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras atualmente? É possível, ainda hoje, estabelecer relações entre eles?

Como é sabido, a Lingüística Contrastiva surge em 1945 (C.Fries), consolida-se na década de 50 (LADO, 1957) e entra em crise a partir, principalmente, dos anos 80. Por que, então, voltar-se a ela?

Em primeiro lugar é preciso assinalar que, historicamente, via de regra, cada surgimento de uma nova teoria lingüística ou procedimento metodológico veio acompanhado de uma rejeição à teoria ou metodologia que o precedeu. O enfoque “ultrapassado” *versus* “novo” consagrou-se ao longo do tempo. Assim, não é de se estranhar que há alguns anos se rejeitassem os princípios gerais da Lingüística Contrastiva por entender-se que ela não era capaz de explicar satisfatoriamente todos os fenômenos envolvidos

no processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, é preciso considerar, como já mencionei, que nenhuma teoria, por si só, tem condições de abranger todos os aspectos envolvidos nesse processo nem de resolver todos os problemas. Daí que sempre surjam novas propostas teóricas e práticas: cada uma procura, à sua maneira, avançar e encontrar caminhos mais adequados para aquilo que suas antecessoras não foram capazes de solucionar.

Entretanto, as teorias surgidas após a Lingüística Contrastiva também deixam no ar alguns pontos. Ou seja, a história se repete. Assim, em lugar de simplesmente rejeitar o antigo e valorizar o novo, parece-me muito mais acertado aproveitar as contribuições de cada proposta, nova ou antiga. E é nesse sentido que considero perfeitamente pertinente pensar-se, ainda hoje, na utilização da Lingüística Contrastiva aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. É possível tirar proveito dela, sem dúvida.

Prova de que a Lingüística Contrastiva ainda tem muito a oferecer é o fato de que, apesar de algumas rejeições, continuaram sendo realizadas pesquisas contrastivas e a metodologia de ensino de línguas estrangeiras associada à Lingüística Contrastiva também continua sendo utilizada (PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 8).

Se pensarmos nas pesquisas contrastivas realizadas na atualidade, evidentemente não poderemos vinculá-las ao modelo de aprendizagem comportamentalista que estava em vigor na década de 70. Naquele momento, acreditava-se que os erros poderiam ser evitados se o ponto de partida estivesse centrado na Análise Contrastiva. Como se sabe, a teoria comportamentalista considerava, entre outros aspectos, que a aprendizagem ocorre a partir da formação de hábitos. Assim, quem aprende está exposto a um *input* lingüístico e o hábito se forma por um reforço positivo quando há uma repetição

ou imitação corretas. Este mesmo modelo preconiza que a aquisição também se dá pela formação de hábitos. Assim, quem aprende uma língua estrangeira tende a transferir hábitos de sua língua materna, o que pode levar a erros (BARALO, 1999, p. 35-36). Isto equivale a dizer que os erros cometidos pelos aprendizes são decorrentes da interferência de hábitos da língua materna.

Hoje em dia, quando os métodos audiolinguais não mais são utilizados em grande escala, quando nos predispomos muito mais a trabalhar numa perspectiva comunicativa, é evidente que não podemos continuar utilizando o mesmo modelo de Lingüística Contrastiva de três décadas atrás. Isso não significa, entretanto, que não o utilizemos.

As pesquisas relacionadas à Lingüística Teórica e Aplicada, bem como as vinculadas às teorias de aprendizagem, fizeram surgir o que, em dado momento, denominou-se “versão moderada” da Lingüística Contrastiva que, mais tarde ficou conhecida como Análise de Erros (PARKINSON DE SAZ, 1980, p. 244). Essa versão configura-se como uma análise contrastiva de dois idiomas que, ao tomar como base os erros presentes nas produções dos estudantes, demonstra que muitos desses erros não são devidos a transferências negativas da língua materna. Estas idéias, explicitadas por Corder (1973), são oriundas da certeza de que os erros são necessários e inevitáveis na aprendizagem e conhecer os processos e mecanismos que os provocam poderá ajudar a entender como ocorre a aprendizagem (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 40).

Tais modelos de pesquisa consideram, também, as estratégias utilizadas pelos estudantes durante o processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Tanto a tipologia de estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990) quanto a tipologia de estratégias de comunicação

estabelecida por Faerch e Kasper (1983) contribuem para alcançar-se a competência comunicativa, que nada mais é do que o grande objetivo que tanto nós, professores, como nossos alunos, almejam atingir.

É preciso considerar, também, que o conceito de *Interlíngua* ao qual já me referi ainda permanece em vigor. Sabe-se que ao longo do processo ensino/aprendizagem o estudante passa por vários estágios antes de alcançar o resultado final (FERNÁNDEZ, 1997, p. 14). Cada um desses estágios, ou competência transitória, constitui um sistema específico que pode apresentar regras (lingüísticas e sociolingüísticas) da língua-alvo, regras da língua materna e regras que não pertencem nem a uma nem a outra.

Os estudos sobre Interlíngua começam com a análise de erros mas, posteriormente, abrangem os estudos dos não-erros, posto que tanto uns como outros integram a língua do aprendiz (FERNÁNDEZ, 1997, p. 21). Embora tais pesquisas ainda sejam escassas, suas possibilidades são inúmeras e muito variadas e, entre elas, encontram-se trabalhos que ou partem da língua materna do estudante, ou se apóiam nela para explicar certos fenômenos presentes na Interlíngua.

Cabe, portanto, perguntar, qual é o papel da língua materna no processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Se lançarmos um rápido olhar aos métodos mais consagrados usados ao longo do tempo no ensino/aprendizagem de idiomas, temos:

- **Método Gramática e Tradução:** a língua estrangeira é, apenas, o objeto de estudo. As aulas ocorrem na língua materna, o foco é na modalidade escrita, norma culta e nas regras gramaticais. Emprega a tradução e a versão sistematicamente.
- **Método Direto:** elimina a presença da língua materna. A língua estrangeira é o objeto de estudo e veículo de

comunicação em sala de aula. Prioriza-se a modalidade oral ao mesmo tempo em que se abomina a tradução e a versão.

- **Método Áudio-lingual:** a língua estrangeira permanece como objeto de estudo e veículo de comunicação em sala de aula, assim como se dá destaque à modalidade oral. Em lugar de priorizar o conhecimento lexical, defende-se a necessidade de assimilar, a partir da imitação e repetição, as estruturas da língua-alvo. É preciso “criar” hábitos próprios da língua estrangeira e evitar os hábitos próprios da língua materna.

Nos três métodos, entretanto, o erro deve ser evitado. No Método Gramática e Tradução porque as regras da língua estrangeira devem ser perfeitamente assimiladas para que a tradução, a versão, a leitura e a escrita sejam perfeitas. No Método Direto, não são aceitos, principalmente, erros relacionados à fonética, pronúncia, entonação ou uso do vocabulário. O Método Áudio-lingual, por sua vez, valoriza a adequada pronúncia e entonação, assim como o correto uso das estruturas lingüísticas, seja oralmente, seja por escrito.

O Enfoque Comunicativo, por sua vez, entende que as quatro habilidades lingüísticas devem ser desenvolvidas, assim como todos os componentes da Competência Comunicativa. Ao assumir tal postura, a língua materna também adquire novo papel. Por um lado, ela pode ser utilizada em sala de aula quando houver necessidade, embora o veículo de comunicação deva ser, preferencialmente, a língua estrangeira em estudo. Por outro lado, entre as estratégias de aprendizagem e de comunicação utilizadas pelos estudantes encontra-se a interferência da língua materna, que funciona como um dos processos de formulação de hipóteses sobre a língua-alvo (FERNÁNDEZ, 1997, p. 23-24).

Do exposto, é possível afirmar que o conflito língua materna/língua estrangeira, tão marcado em correntes

metodológicas anteriores, não mais está presente nos modelos comunicativos. Ao estabelecer-se uma relação, digamos, mais pacífica entre elas, pode-se vislumbrar algumas contribuições que os estudos contrastivos oferecem. Vejamos, a título de ilustração, alguns exemplos em que é possível tirar proveito do conhecimento que o aprendiz possui de sua língua materna:

- a) nas estratégias de comunicação: o estudante pode fazer transferências da língua materna para a estrangeira; realizar traduções literais; criar novas palavras; mudar de código (ou seja, utilizar a LM), entre outras.
- b) nas estratégias de aprendizagem: o aprendiz pode formular hipóteses a partir do funcionamento da LM; evitar a estrutura/vocabulo que origina uma dificuldade; usar empréstimos da LM etc.
- c) na teoria dos universais lingüísticos: embora haja divergência entre vários pesquisadores sobre a aplicabilidade desta teoria, uma vertente, por exemplo, postula que o acesso à Gramática Universal é mediatizado pelos parâmetros fixados na língua materna enquanto outra defende a idéia de que a LM é o único ponto de referência para a aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que os princípios da Gramática Universal foram diluídos no processo de fixação dos parâmetros da língua materna (FERNÁNDEZ, 1997, p. 24-25).

Seja qual for a base teórica na qual nos apoiemos, é inquestionável, hoje, que a língua materna possui um papel ativo na aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Fernández (1997, p. 25-26), esse papel pode ser o de funcionar:

- a) como conhecimento preexistente ao qual se recorre “estrategicamente” na comunicação;

- b) como fonte de uma interferência, também estratégica, integrada nos mesmos processos de “construção criativa” da língua;
- c) como mediadora entre a língua estrangeira e a gramática universal;
- d) integrada no âmbito dos universais lingüísticos.

Em síntese, o papel da língua materna não pode ser ignorado no processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. E, sendo assim, voltam a ganhar força – se é que em algum momento a perderam – os estudos contrastivos.

Muitas das pesquisas que se realizam atualmente tomando como base – única ou parcial – a Lingüística Contrastiva têm como eixo as diferenças lingüísticas entre a língua materna e a língua estrangeira em estudo devido ao fato de que são essas diferenças as que costumam provocar dificuldades. Parte-se do suposto de que as semelhanças lingüísticas são mais simples de serem aprendidas e apreendidas, embora também haja discordâncias a esse respeito.

O que posso afirmar, pessoalmente, é que os trabalhos de investigação relacionados ao espanhol e ao português aos quais tive acesso nos últimos anos – e foram vários – centram-se, muito mais, nas diferenças do que nas semelhanças existentes entre ambas as línguas. O que se infere daí é que, no processo ensino/aprendizagem, as semelhanças transformam-se em transferências (positivas, neste caso), enquanto as diferenças provocam interferências (ou transferências negativas). Como a não-superação de uma interferência pode conduzir à fossilização do erro, a pesquisa contrastiva procura, de alguma maneira, encontrar caminhos tanto para evitar tal interferência antes que ela ocorra como para solucionar o problema, uma vez que já tenha sido verificado.

Nesse sentido, segundo afirma Parkinson de Saz (1980, p. 246), aplicam-se na atualidade, também, alguns princípios defendidos por Nickel (1972) posto que “não é possível aprender uma segunda língua<sup>2</sup> sem ter em conta a língua materna. E isso não é, necessariamente, um inconveniente, como opinavam os estruturalistas, mas, sim, uma vantagem porque parte do sistema lingüístico da segunda língua será parecido ao da língua materna e é preciso aproveitar esse fato” (PARKINSON DE SAZ, 1980, p. 246). Vale ressaltar, ainda, que de acordo com Nickel, “as diferenças entre os sistemas de regras das línguas materna e estrangeira são a causa de múltiplas interferências. Essas fontes potenciais de erros devem receber especial atenção no ensino de línguas. A solução – ainda segundo o autor – reside numa análise contrastiva detalhada da língua materna e da língua-alvo da aprendizagem, sendo que os resultados podem ser aproveitados diretamente na programação didática e metodológica. Esta é a tarefa da lingüística contrastiva aplicada” (*apud* PARKINSON DE SAZ, 1980, p. 246).

De acordo com tais princípios, o objetivo do estudo contrastivo de duas línguas é a descrição de uma gramática parcial que, para Nickel, é a soma das diferenças entre a gramática da língua materna e da língua estrangeira. Essa gramática contrastiva é que proporciona os dados para o programa pedagógico, e não a gramática da língua estrangeira.

Embora tais idéias sejam passíveis de muitas discussões, não se pode negar que, ainda assim, pensar-se numa gramática contrastiva não só é procedente como é fato. Ao centrarmos nossa atenção em alguns trabalhos realizados sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e que, de alguma forma

---

<sup>2</sup> A autora emprega o termo “segunda língua” sem distinguir entre esta denominação e “língua estrangeira”.

relacionam um aspecto da língua estrangeira à língua materna, ou seja, utilizam alguns princípios da Lingüística Contrastiva, o que temos nada mais é, do que uma tentativa de elaborar uma parcela dessa “gramática contrastiva”.

Entre as várias pesquisas envolvendo dois idiomas que tive a oportunidade de conhecer, verifiquei que os fenômenos mais abordados são os fonético-fonológicos, os morfossintáticos e a análise de erros produzidos pelos estudantes, seja na modalidade oral da língua-alvo, seja na modalidade escrita. Isso equivale a dizer que os pesquisadores procuram, em certa medida, não só entender a influência que a língua materna exerce no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, como também têm por objetivo traçar caminhos que evitem ou minimizem os erros provocados por interferências lingüísticas. Estamos, pois, no âmbito da Lingüística Contrastiva. A cada novo estudo realizado constrói-se, em certa medida, um “capítulo” dessa gramática contrastiva a que fiz referência. Não bastasse essa constatação, existem à disposição, no mercado editorial, obras que recebem o título ou o subtítulo de “Gramática Contrastiva”.

Eu mesma já realizei – e continuo realizando – vários trabalhos que tomam por base os estudos contrastivos. Considero que eles não só são importantes como são extremamente necessários, principalmente se as análises efetuadas e os resultados obtidos forem, num segundo momento, vinculados à sua aplicação prática no processo ensino/aprendizagem.

Esse, talvez – ou muito provavelmente – seja o aspecto mais complexo de todo o assunto. Parece-me que não se trata, simplesmente, de discutir a atualidade ou sustentabilidade das pesquisas no campo da Lingüística Contrastiva pois há um relativo consenso sobre sua utilidade. Considero, isso sim, que

a grande dificuldade com que nos deparamos reside em encontrar caminhos que viabilizem sua aplicação em sala de aula.

Se bem é certo que, muitas vezes, é possível incorporar à nossa prática docente, com relativa facilidade, determinados princípios da Linguística Contrastiva ou análises realizadas por estudiosos da área, também é certo que há um grande leque de entraves, dificuldades e problemas que tornam esse transporte – teoria/prática – inviável.

Se considerarmos que a grande maioria de nossas salas de aula de língua estrangeira é formada por grupos numerosos de alunos, muitas vezes pouco ou nada motivados, que nem sempre contamos com uma infra-estrutura adequada, que uma parcela significativa dos professores não possui uma formação – inicial ou continuada – plenamente satisfatória, que muitas vezes esses mesmos profissionais não dispõem de condições – de tempo e financeiras – para conhecer novas alternativas para o processo ensino/aprendizagem, entenderemos que, de fato, não é tão simples incorporar os avanços das pesquisas no nosso dia-a-dia. Terminamos, em muitas ocasiões, por repetir modelos didáticos consagrados, com os quais estamos bastante familiarizados pois não dispomos das condições necessárias para fazer nosso trabalho de outra forma.

É claro que tudo isso não justifica a distância que ainda separa o campo da pesquisa do campo da aplicação. Mas a explica.

E não devemos usar o fato de haver pouca aplicação efetiva das pesquisas realizadas nas aulas como motivo para rejeitar, menosprezar ou deixar de realizar estudos em Linguística Contrastiva. Eles devem continuar sendo feitos, sem dúvida alguma. Entretanto, é preciso que também sejam desenvolvidos mais trabalhos que avancem na relação teoria-prática, de forma a oferecer aos professores não fórmulas

prontas, mas opções ou propostas de como é possível aplicar, na sua realidade de trabalho, esses estudos.

Além disso, é preciso que os professores – já formados ou em formação – conheçam os trabalhos existentes nesta área. Como já mencionei, embora ainda haja muito por fazer, existem pesquisas importantes que apontam relevantes possibilidades de aplicação prática e, até certo ponto, de maneira imediata. Vejamos novamente, apenas a título de sistematização, algumas das contribuições de tais pesquisas (cf. DURÃO, 1999, p. 244):

- a) o aprendiz de uma língua estrangeira não pode ser considerado uma tábula rasa. Ele já possui um conhecimento gramatical organizado em língua materna e esse conhecimento influi no processo de aprendizagem da língua estrangeira;
- b) existe uma tendência, no estudante, de simplificar as regras da língua estrangeira, principalmente quando são diferentes das regras da sua língua materna. Em tal tipo de situação, o aprendiz emprega apenas um aspecto da regra, omite as exceções ou as aplica inadequadamente;
- c) em ocasiões, o aprendiz lança mão do léxico ou de estruturas da língua materna por não conhecê-las em língua estrangeira. Nesse caso, realiza traduções literais ou adaptações morfológicas ou fonológicas ou, ainda, as utiliza diretamente, sem nenhum tipo de ajuste.

Assim, se o professor tiver consciência de que tais fatos ocorrerão, poderá aproveitá-los positivamente. Dessa forma, conhecedor, de antemão, de que o aluno partirá dos conhecimentos que possui em língua materna, o professor pode apoiar-se nela para assinalar os pontos convergentes e/ou divergentes. Pretender que o estudante ignore a sua

língua materna e se atenha, exclusivamente, às formas de expressão do novo idioma é, para mim, perda de tempo, pois é algo que considero impossível de ser conseguido. Ganhamos em tempo e em entendimento se mostramos ao aluno que ele sabe como deve se expressar em determinada situação em língua materna e trazemos esse conhecimento à consciência. A partir daí, trata-se de apresentar-lhe as formas mais adequadas ou usuais de dizer o mesmo na língua estrangeira, de mostrar em quais aspectos há coincidência e em quais não.

Algo semelhante pode ser feito quando o aprendiz simplifica uma regra da língua estrangeira por não possuir um bom domínio dela. Em geral, a amplitude de um fenômeno lingüístico em língua estrangeira também ocorre na língua materna. Assim, fazê-lo perceber que há formas diferentes de dizer algo, a partir do que ele já conhece, pode ser uma ajuda valiosa. Pensemos, por exemplo, nas formas de expressão de futuro em português. Podemos dizer “Farei o trabalho amanhã” ou “Vou fazer o trabalho amanhã”. É freqüente que o aprendiz de língua estrangeira utilize apenas uma dessas duas formas de expressão (claro, quando a LE também as possui). Ou seja, ele simplifica a maneira de referir-se ao futuro (ou porque não domina bem uma das formas ou porque considera uma mais fácil do que a outra). Se mostrarmos a ele que embora ambas as estruturas sejam utilizadas para referir-se a uma mesma realidade, elas não são totalmente equivalentes em língua portuguesa. A mesma coisa – ou algo muito parecido – ocorre em língua estrangeira.

As adaptações e traduções literais que o aluno faz da língua materna por desconhecer a forma apropriada de expressão na língua estrangeira também devem merecer atenção por parte do professor. Não basta, apenas, corrigi-lo ou dizer qual é forma correta ou adequada. É preciso, em

primeiro lugar, saber qual foi o caminho percorrido pelo aluno para chegar àquela forma de expressão para, só depois, buscar a melhor forma de solucionar o problema. Em ocasiões, perguntar direta e claramente ao aluno porque ele disse aquilo, pode ser uma maneira de esclarecer o problema e levá-lo a encontrar uma solução.

Outra alternativa é, por exemplo, trabalhar com tradução. Não como o fazia o Método Gramática e Tradução, com textos longos, literários e com o único propósito de aplicar corretamente as regras gramaticais. Podemos, agora, trabalhar com pequenos textos do dia-a-dia, extraídos de embalagens de produtos que temos à mão em nossas casas. Fazê-los ver que as mesmas coisas se expressam de maneira diferente para que possam ser entendidas por falantes de línguas diferentes. Além disso, levá-los a descobrir que quando uma tradução é deficiente, ou quando se faz uma tradução literal, nem sempre o resultado é satisfatório. As embalagens de produtos se prestam maravilhosamente bem para esse trabalho. É incrível a quantidade de ingredientes ou componentes de uma fórmula que “desaparecem” na passagem de um idioma a outro! É surpreendente o volume de interferências da língua materna sobre a língua estrangeira nessas traduções! E é lamentável a quantidade de inadequações e erros de todo o tipo que se verificam nelas.

Outras vezes, é preciso enxergar no “erro” do aluno, o grande “acerto” que existe. Exemplifico. Há alguns anos uma aluna-estagiária de Metodologia do Ensino de Francês relatou-me um fato curioso ocorrido com uma de suas alunas durante o estágio de regência. Minha aluna ministrava aulas para crianças que tinham, na média, 8 anos de idade. O objetivo do curso era a sensibilização das crianças para o estudo da língua francesa; daí que as aulas sempre fossem muito mais voltadas para o uso da língua, com muitos jogos,

atividades lúdicas etc. Não se explicitavam regras lingüísticas e quase nada se escrevia. Uns dois meses depois de iniciado o curso, uma de suas alunas, ao dirigir-se a ela, não o fez empregando o já conhecido e usual “Mademoiselle Alessandra” que todas as demais crianças usavam. Ela disse simplesmente: “Madê”. Esse “erro” deixou transparecer o quanto essa criança já havia aprendido do francês. Por exemplo: que muitas palavras “longas” podem ser “reduzidas” e que o francês é uma língua oxítone. Ou seja, ela havia percebido a ocorrência freqüente de certos fenômenos na língua francesa e fez uma adaptação perfeitamente plausível. Felizmente, minha aluna não corrigiu a menina e passou a aceitar ser chamada de “Madê” sem qualquer preconceito! Neste caso, é claro, não se trata necessariamente do estabelecimento de relações entre a língua materna e a língua estrangeira, mas o exemplo serve, creio eu, para ilustrar que nem sempre aquilo que consideramos um erro o é na sua totalidade.

Em síntese: a fonte de muitos problemas é, sem dúvida, a relação que o estudante estabelece, indevidamente, entre a língua materna e a língua estrangeira, embora nem todos os erros que se verificam se devam a ela. Seja qual for o caso, é preciso conhecer as causas para poder tratá-los. Entretanto, precisamos estar atentos àqueles desvios provenientes da língua materna, sejam eles fonéticos, morfossintáticos, lexicais ou socioculturais. E somos capazes, graças à nossa experiência pessoal e profissional e às pesquisas existentes, de saber quais deles possuem maior probabilidade de se manifestar. Mesmo que não tenhamos o propósito de evitá-los, temos o dever de corrigi-los, não numa perspectiva dicotômica de certo e errado, mas no intuito de que nossos alunos se tornem falantes competentes na língua estrangeira.

Com esse propósito em mente é que devemos, também, dedicar-nos, enquanto pesquisadores, à realização de novos trabalhos no campo da Lingüística Aplicada. Não convém,

na atualidade, segundo meu ponto de vista, realizar apenas pesquisas teóricas. É preciso avançar e estabelecer vínculos estreitos entre a teoria e a prática para que também se produzam avanços na prática diária das salas de aula. Ficam, assim, abertas as portas para inúmeras pesquisas do que poderíamos chamar “Linguística Contrastiva Aplicada”.

### Referências Bibliográficas

- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri, Arco/libros.
- D'INTRONO, F. et alii (1988). *Cómo dominar la Lingüística. Fundamentos de lingüística hispánica*. Madri, Playor.
- DURÃO, A.B.A.B. (1999). *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, UEL.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri, Edelsa.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. de (2002). *Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia, UFG, 2ª.ed.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. (2001). Consejo de Europa.
- PARKINSON DE SAZ, S.M. (1980). *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madri, Empeño 14.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (coord.) (1999). *Lingüística contrastiva y análisis de errores. (español – portugués y español – chino)*. Madri, Edinumen.
- PRESTON, D.R. & YOUNG, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madri, Arco/Libros. (Trad.: Francisco Moreno Fernández).

SÁNCHEZ LOBATO, J. et alii. (2002). *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/libros.