

OS ESTUDOS  
ANGLO-AMERICANOS  
E O ENSINO DO INGLÊS  
EM PORTUGAL

ACTAS DO VII ENCONTRO  
DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE  
ESTUDOS ANGLO-AMERICANOS

OFIR - 1986

## CURSOS DE INGLÊS COM ORIENTAÇÃO LOCAL

M. GOMES DA TORRE

Estudos em análise de erros (AE) e análise contrastiva (AC) realizados em várias partes da mundo <sup>(1)</sup> têm revelado que «entre um terço e metade dos erros cometidos pelos aprendentes» (James 1980: 146) podem ser causados pela dissemelhança entre a língua materna (L1) dos alunos e a língua estrangeira (L2) que aprendem <sup>(2)</sup>. Tal parece acontecer independentemente da origem linguística dos alunos, i.e. independentemente da língua materna que têm. Aos erros cuja causa é essa dissemelhança entre a L1 e a L2 tem-se chamado erros interlinguais ou de interferência.

---

<sup>(1)</sup> Num estudo de erros cometidos por aprendentes canadinos de inglês, mas cuja língua primeira era o francês, R. Sheen concluiu que 74 % dos desvios se deviam à interferência da L1. Gnutzmann, sem nos fornecer percentagens, admite a importância da interferência como causa dos erros cometidos em inglês pelos seus alunos alemães. Yarmohammadi reconhece igualmente que a interferência é um fenómeno sério no inglês dos seus alunos iranianos. Conclusões semelhantes encontram-se no estudo que Bhatia fez acerca do inglês dos seus estudantes indianos. Tran-Thi-Chau descobriu que a interferência interlingual era a maior causa de erros, responsável por aproximadamente 51 por cento de todos os erros que analisou. Estes erros tinham sido cometidos por estudantes americanos que estudavam espanhol. Duskova também concorda que a interferência da língua materna dos aprendentes está presente em erros de ordem das palavras, construção das frases, regência em geral, constituindo-se assim numa causa de desvio das normas no inglês de cinquenta estudantes checos em pós-graduação.

<sup>(2)</sup> McKeating refere números diferentes: «Cálculos sobre a percentagem de erros causados por interferência da língua materna variam entre 33 % e apenas 3 %» (p. 230).

No estudo que eu próprio fiz de 3.033 erros cometidos por estudantes universitários no seu quarto ano de inglês na Faculdade (Torre 1985) <sup>(3)</sup>, cheguei à conclusão de que 43 % das formas incorrectas que analisei podem ser definitivamente atribuídas à interferência do português. Quase todos os tipos de erro incluem exemplos de interferências: desde a ortografia à fonologia, dos adjectivos aos verbos, dos pronomes aos advérbios, da ordem dos elementos na frase ao léxico ...

Não é surpresa que os modelos da língua materna dos aprendentes tendam a impôr-se na sua produção em língua estrangeira, mas surpreende de facto o analista que, em algumas áreas da língua inglesa particularmente bem conhecidas, o processo de ensino tenha falhado e não tenha eliminado a interferência. Alguns exemplos servirão para ilustrar o que acaba de ser afirmado.

- 1 — a) \* ... that makes possible the study of ...  
( ... que torna possível o estudo de ...)
- b) \* There is one example very interesting  
( Há um exemplo muito interessante)
- c) I knew already what are the problems  
( Eu já sabia quais são os problemas)

Nestes três exemplos há violação da ordem dos elementos da frase na língua alvo, e a ordem dada pelos aprendentes às frases que escreveram em inglês é uma clara transferência da ordem que, na sua língua materna, é mais frequentemente usada.

Ao contrário da inglesa, a gramática portuguesa não é tão rígida em relação à colocação do complemento directo imediatamente após um verbo transitivo. Por outro lado os dois elementos que constituem a expressão *tornar possível* são em muitos casos usados conjuntamente. O exemplo (1a) reflecte claramente um hábito de ordem de palavras que foi adquirido em português e transferido para a L2.

O segundo exemplo, (1b) é típico dos níveis elementares da aprendizagem e pode ser tomado como prova das dificuldades causadas ao processo de aprendizagem pelos aspectos linguísticos contrastantes. Em português, os adjectivos atributivos vêm normal-

---

<sup>(3)</sup> O meu corpus foi produzido por 84 estudantes de inglês no seu último ano da universidade. Todo o material linguístico analisado foi produzido em testes escritos.

mente depois dos substantivos que modificam. A primeira tendência dos aprendentes portugueses é transferir esta mesma ordem para a sua produção na língua estrangeira. A despeito da insistência de muitos professores para contrariar tais tendências, como (1b) prova, há casos em que a força do hábito na língua materna anula os esforços dos professores. E porque estes casos podem ocorrer a níveis adiantados do sistema educativo somos levados a pensar que se está na presença de formas erradas fossilizadas. Parece-me mais plausível, contudo, que os aprendentes que continuam a fazer erros do género de (1b) no final dos seus cursos universitários nunca foram efectivamente alertados para o poder da interferência que se insinua permentemente na produção em L2, sempre que eles falam ou escrevem.

O terceiro exemplo de erro é muito interessante e pode ser a consequência de duas forças concomitantes: uma interlingual e a outra intralingual. De facto no género de interrogativas indirectas representado pela versão portuguesa de (1c) é regra a inversão verbo / sujeito. Não admira, portanto, que os aprendentes portugueses tendam a aplicar este esquema ao inglês, visto ser minha opinião que, na maioria dos casos, os estudantes formulam os enunciados em português, numa primeira fase, e, em seguida (ou quase simultaneamente), traduzem-nos para a língua estrangeira. Este factor pode ser reforçado pelo hábito de ouvirem ou lerem (assim como o de falarem e escreverem) a inversão verbo / sujeito em frases interrogativas directas iniciadas por um pronome ou advérbio interrogativo *wh*-. O que vem depois é apenas a ultrageneralização dessa ordem de palavras «interiorizada» a casos em que ela não é admitida pelas regras padrão do inglês. Creio, porém, que o factor interlingual desempenha uma influência mais decisiva em erros como (1c).

Um outro erro que é familiar a todos os professores de inglês em Portugal é o *that* redundante em

2 — \* Of course that I would spend some money  
(Evidentemnte/ é claro que eu gastaria algum dinheiro)

*Of course* ocorre com muita frequência tanto nas formas orais como escritas do inglês. Se, como crêem alguns autores (e.g. Krashen & Terrell 1983), a exposição a «compreensível input» é

condição suficiente para a aquisição de formas de língua estrangeira, então os estudantes que cometeram os erros que estão a ser analisados nunca teriam usado o *that* redundante depois de *of course* no fim do seu período de (pelo menos) nove anos de aprendizagem de inglês. Em (2) a causa imediata de erro foi de novo a interferência da L1. O facto de terem ouvido e lido a forma alvo correcta centenas (ou mesmo milhares) de vezes não foi condição suficiente para a aquisição sem erros. Algo mais do que a simples exposição às formas da L2 parece ser necessário.

Nos domínios do léxico a influência da língua materna é ainda mais notória.

- 3 — a) \* The plot is *actual*  
(o enredo é actual)
- b) \* After the first impact of the *notice*  
(depois do primeiro impacto da notícia)
- c) \* Music and *lecture* are my favourite hobbies  
(a música e a leitura são os meus passatempos favoritos)

A proximidade ou coincidência total na ortografia das palavras nas duas línguas é sem dúvida a razão porque às palavras sublinhadas foi dado um significado que não têm na língua alvo. Todavia, as palavras alvo que deviam ter sido usadas, i.e. *modern*, *news* e *reading*, são absolutamente familiares a todos os estudantes universitários portugueses que aprendem inglês e que são capazes de as identificar imediatamente e dar-lhes o seu significado correcto se acontecer de as ouvirem ou lerem. Porquê, então, deram as palavras correctas lugar àquelas que foram usadas incorrectamente em (3), todas elas pertencentes à categoria vulgarmente designada por falsos cognatos («false friends»)?

O emprego dos adjectivos em inglês é uma outra área rica em erros. Eis alguns tipos bem conhecidos:

- 4 — a) \* all Christians beliefs  
(todas as crenças cristãs)
- b) \* messages hostiles to mankind  
(mensagens hostis à humanidade)
- c) \* People will be more happy  
(A gente será mais feliz)

Em português, os adjetivos, quer atributivos quer predicativos, concordam sempre com os substantivos que modificam em número e gênero. Os estudantes responsáveis pelos dois primeiros erros de (4) aplicaram esta regra (no que respeita ao número) da gramática portuguesa ao inglês embora dificilmente se acredite que eles não seriam capazes de corrigir os erros se para estes lhes chamassem a atenção. É também inconcebível que nenhum dos seus professores de inglês lhes tenha jamais dito que a concordância dos adjetivos em número não existe em inglês. A realidade é que os erros não foram espontaneamente (automaticamente) evitados. Porque é que isto ocorre com aprendentes (teoricamente) adiantados?

Algo semelhante é o que ocorreu com (4c). Com poucas exceções, o comparativo de superioridade em português, é «perifrástico» e não «flexionado» (cf. Quirk & Greenbaum 1980:114), independentemente do número de sílabas que qualquer adjetivo contenha. Devido a hábitos da L1, os aprendentes portugueses tendem a usar a comparação perifrástica em casos em que o outro processo (i.e. flexionado) é devido. Estamos de novo confrontados com uma espécie de erro que é tradicionalmente considerado elementar e que se supõe que os aprendentes superem nas fases elementares da aprendizagem do inglês. Porque é que isto acontece?

Outra famosa área de erros entre os aprendentes portugueses é o artigo definido, tanto nos casos de emprego obrigatório como de determinante zero. Assimetria entre as duas línguas é, sem dúvida, a explicação mais natural como se demonstra pelos exemplos seguintes.

- 5 — a) \* The ethical values represent a norm of conduct  
(Os valores éticos representam uma norma de conduta)
- b) The time seems to go from present to past  
(O tempo parece caminhar do presente para o passado)

Como Lacy diz, «o sistema inglês do artigo representa um problema familiar a todos os professores de estudantes cuja língua materna usa os artigos de maneira diferente» (1977:33). O português é definitivamente uma dessas línguas, e os exemplos de 5) testemunham isso com clareza. Como se pode ver pela versão portuguesa dos exemplos, o emprego do artigo definido é obrigatório, enquanto que no inglês corresponde a regra é o determi-

nante zero. Em (5a) temos um contável no plural com referência genérica, o que, de acordo com uma regra da gramática inglesa, implica o determinante zero. A mesma regra aplica-se a (5b), onde o substantivo é massivo. Se o artigo tivesse sido omitido nas frases portuguesas correspondentes, (5a) soaria, no mínimo, estranhamente e (5b) estaria definitivamente errado. A aplicação de regras do português foi, portanto, a causa dos erros.

Mas curiosamente há exemplos do fenómeno oposto.

- 6 — a) \* What for think of others if I'm not happy with myself  
in  $\phi$  first place?  
(Para quê pensar nos outros se não sou feliz comigo  
próprio em primeiro lugar?)
- b) \* ... the man who was  $\phi$  lover of his wife  
( ... o homem que era amante da mulher dele)

Em (6a) a aprendente limitou-se a «traduzir» o português «em primeiro lugar», uma expressão em que o artigo definido nunca é usado sempre que o contexto é semelhante ao do exemplo. A explicação para (6b) é igualmente simples visto que a estudante se baseou no português, conforme a versão fornecida entre parêntesis. Se ela tivesse partido de uma alternativa na língua materna que é perfeitamente «gramatical», i.e. «... que era o amante da mulher dele», a solução em inglês teria saído correcta, dada a presença do artigo definido. Esta é uma hipótese que levanta a questão interessantíssima de quantas vezes a transferência da L1 é facilitadora e, por isso, passa despercebida, especialmente aos analistas de erros. O assunto, porém, está fora das preocupações do presente artigo.

A lista de exemplos poderia ser largamente prolongada; creio, porém, que os que foram apresentados são suficientes para demonstrar quanto a L1 interfere com a produção dos estudantes numa língua estrangeira. Não obstante, não gostaria de terminar a lista sem discutir outros dois tipos de erros «populares»:

- 7 — \* It is without no doubt  
(É sem dúvida nenhuma)
- 8 — \* What is money? He cannot give us ...  
(O que é o dinheiro? Ele não pode dar-nos...)

Ao contrário do inglês, o português admite dois elementos negativos numa mesma oração, o que não é invulgar em algumas variedades de inglês «inculto», mas que a língua padrão não tolera. Os professores de inglês em Portugal com alguma experiência procuram normalmente ultrapassar as consequências negativas da dissemelhança entre as duas línguas através de insistência especial neste ponto gramatical tanto quando tratam da formação da negativa como quando ensinam o emprego de *some*, *any* e *no*. A explicação para (7) pode ser pouca prática na construção da negativa ou falta de consciencialização da regra que preside a tal construção.

O exemplo (8) é certamente ainda mais curioso, e aqui, mais do que em qualquer outro apresentado neste trabalho, as consequências de «pensar na língua materna» são manifestas. A língua portuguesa tem apenas dois géneros gramaticais: o masculino e o feminino. Porque *dinheiro* (money) é de género masculino, a estudante usou *he* (correspondente ao masculino da 3.<sup>a</sup> pessoa do singular do pronome pessoal *ele*), denunciando, desse modo, a sua incapacidade para evitar as estruturas cognitivas da sua L1. Se houvesse o género neutro em português, é previsível que muitos destes erros seriam evitados.

Que conclusões se poderão extrair desta amostra de erros acabados de analisar? Antes de mais parece provar-se que a interferência da língua materna tem de ser reconhecida como um importante factor de erro. Outra conclusão óbvia é que um longo período de aprendizagem (no caso vertente, nove anos, pelo menos) não é suficiente para impedir a interferência, mesmo em certas áreas que são tradicionalmente consideradas elementares e fáceis de dominar.

Além destas duas, uma terceira conclusão parece ser legitimada pelos erros apresentados (e.g. (7) e (8)): mesmo em níveis adiantados da aprendizagem os estudantes «pensam» na sua língua materna e não directamente na língua estrangeira, inclusivé em casos em que os estímulos a que reagem são em inglês. Uma quarta conclusão pode ser adicionada ainda: a mera exposição à língua usada em situações significativas («comprehensible input») não é condição suficiente para a aquisição de uma língua estrangeira. Esta conclusão é justificada pelo longo período de tempo que os autores dos erros que tenho analisado dedicaram à aprendizagem da língua inglesa; especialmente porque passaram os últimos quatro anos na universidade, onde, além de frequentarem aulas de inglês,

tiveram de ler nesta língua para as cadeiras de cultura e literatura inglesa e norte americana.

Se as minhas conclusões forem correctas e a língua materna for um factor tão significativo na produção de inglês incorrecto, os metodólogos, os autores de livros de texto e todos aqueles que são directa ou indirectamente responsáveis pelo ensino do inglês como língua estrangeira não podem ignorar a L1 dos aprendentes. Algo de urgente tem que ser feito a fim de que os erros interlinguais sejam reduzidos e o ensino/aprendizagem tornado mais eficaz e a comunicação em inglês mais correcta.

Os analistas de erros e os contrastivistas têm sido unânimes em reconhecerem a importância dos seus estudos como meios de se encontrarem as medidas didácticas mais adequadas (4). Tais medidas contudo, baseadas no estudo de erros interlinguais, têm de ser orientadas localmente, isto é, têm de ser dirigidas aos aprendentes de uma determinada língua materna e não aos aprendentes de uma outra L1, se esta for consideravelmente diferente daquela. Atitudes pedagógicas com orientação local podem funcionar perfeitamente com aprendentes alemães ou holandeses e serem irrelevantes para estudantes portugueses e brasileiros ou chineses.

Isto levanta o problema dos cursos internacionais, i.e. livros de textos e materiais didácticos complementares (e.g. livros de exercícios, fitas gravadas, exercícios de laboratório, etc.). Todos sabemos que muitos cursos de língua inglesa internacionais são excelentes obras didácticas, com material linguístico perfeitamente graduado, com «story lines» cheias de imaginação, exercícios divertidos e motivadores, ilustrações atraentes e aspecto gráfico excelente. Mas todos sabemos igualmente que alguns desses materiais (em grau variável) insistem em certos aspectos gramaticais porque os seus autores reconhecem que tais aspectos são tradicionalmente difíceis de aprender em qualquer parte do mundo, visto serem aquilo a que se pode chamar pontos de dificuldade universal. Entre eles poderíamos referir o -s da terceira pessoa do singular do Simple Present, as «contact relative clauses», a passiva indirecta e o emprego do operador do. Se a insistência nestes aspectos especiais do inglês se justifica plenamente pela dificuldade com que são aprendidos à escala universal, ninguém de boa fé pode pôr em causa esta estra-

---

(4) Poderia citar, entre outros, os seguintes: Rivers (1970), Ghadessy (1980), Corder (1967), Soudek (1977), Fisiak (1981), James (1972), Wilkins (1972).

tégia pedagógica. Não se pode ignorar, porém, que a dificuldade destes itens gramaticais radica no contraste que apresentam com as línguas naturais dos aprendentes.

Então, porque não conceber cursos, e especialmente livros de textos, mais eficazes através da sua adaptação às condições linguísticas locais, dando-se, deste modo, atenção específica aos problemas locais ao mesmo tempo que às dificuldades internacionais?

Razões de ordem financeira (comercial) são certamente obstáculos sérios à minha proposta. A publicação de materiais para o ensino do inglês como língua estrangeira pode ser considerada «big business» nos tempos que correm, e, como Espleen diz de maneira muito elucidativa, «as decisões quanto à publicação não são tomadas no vácuo mas como resposta às necessidades do mercado». Todavia, as necessidades de que ele fala não são necessidades pedagógicas, sendo, em vez disso, de carácter comercial. O «mercado global» que Espleen tem em mente inclui «o Reino Unido e a Europa, o Médio Oriente, a América Latina, o Japão e partes da Ásia». É óbvio que a interferência da L1 em países tão diferentes toma formas diversas e afecta diferentes componentes e usos da língua inglesa. Em consequência, as soluções pedagógicas têm de ser diferentes também e «diferentes livros de texto terão de ser produzidos para cada grupo linguístico» (Wilkins 1972: 198).

Os editores e autores de materiais para o ensino de inglês à escala mundial certamente que reconhecem esta realidade do mesmo modo que reconhecem as vantagens pedagógicas dos cursos com orientação local, mas, compreensivelmente, hesitam quanto a darem passos decisivos a caminho da solução que aqui proponho. Uma tal mudança na sua política editorial acarretaria, obviamente, reduções nas margens de lucro e nos direitos de autor, algo que vai contra os padrões comerciais da civilização moderna. E é igualmente óbvio que nenhum autor individual ou grupo de autores seria capaz de adaptar os seus cursos a todas as comunidades linguísticas em que se aprende e ensina inglês. O próprio Robert Lado se viu forçado a renunciar à «tarefa de preparar testes separados para todos os «language backgrounds» porque ela era «tão gigantesca que nunca podemos ter a esperança de conseguir tais testes a não ser para um número limitado de línguas» (Lado 1950). A tarefa de preparação de cursos de inglês na mesma base é ainda mais gigantesca e pode apenas ser conseguida por diferentes autores.

Além disso é minha convicção de que um bom curso de língua estrangeira não pode ser concebido sem bons conhecimentos da língua materna dos aprendentes a quem o curso é dirigido ou sem a colaboração de professores locais experimentados (sejam eles naturais do país onde ensinam ou estrangeiros), ou, alternativamente, sem o acesso a dados de AE abrangentes e de confiança. Os editores poderiam investir nesta nova modalidade de cursos e, ao fazerem-no, não correriam maiores riscos do que aqueles que correm com cursos de inglês para fins específicos dirigidos a públicos comparativamente reduzidos. Ao lado de inglês para computadores, para enfermeiras ou para hoteleiros, porque não publicarem-se cursos de inglês independentes para aprendentes cuja língua primeira seja português, alemão ou dinamarquês?

Se os editores continuarem a sua política presente sofrerão, do mesmo modo, uma redução nas suas vendas. O que está a acontecer em Portugal pode ser interpretado como sintoma do que poderá acontecer no futuro. Há alguns anos, de modo muito especial a partir da promoção intensa da abordagem comunicativa, que, como se sabe, foi fundamentalmente «made in England» <sup>(5)</sup>, dificilmente se encontrava em Portugal um livro de texto que não fosse edição inglesa. Presentemente a situação é praticamente a oposta: cada vez menos são as edições inglesas usadas nas nossas escolas de ensino preparatório e secundário.

A razão principal de tão radical e rápida mudança é, a meu ver, a falta de orientação local e consequentes dificuldades de utilização, bem como a falta de eficácia desses livros estrangeiros. É claro que o preço também terá aqui desempenhado um papel importante; no entanto, isso também se sentia há sete ou oito anos atrás e, não obstante, os livros eram adoptados nas escolas. As edi-

---

<sup>(5)</sup> Uma análise muito interessante dos esforços feitos por certas entidades no sentido de promoverem novos métodos e abordagens é Richards 1984. Aí ele demonstra quanto o sucesso das novas propostas depende do poder financeiro usado na publicidade. Ele considera que a popularidade da abordagem comunicativa se deve aos esforços e investimentos feitos pelo British Council e pelos editores britânicos, enquanto que alguns outros métodos recentes (e.g. Silent Way, Suggestopedia, Counselling-Learning, etc.) permaneciam praticamente desconhecidos para a maioria dos professores devido ao facto de os seus promotores não disporem do poder publicitário requerido à escala mundial.

ções portuguesas, da autoria de professores portugueses, revistas, em alguns casos, por falantes nativos da língua inglesa, têm gradualmente vindo a substituir as edições inglesas mesmo que a solução não seja a ideal pela razão óbvia de que, como falantes não nativos, os autores portugueses, porquanto competentes em inglês, estarão sempre limitados quanto à flexibilidade e autenticidade. Naturalmente que o inglês apresentado nos seus livros reflectirá estas limitações, limitações essas que os professores portugueses não podem superar por sofrerem eles próprios dessas mesmas limitações. Não obstante estas desvantagens, tais livros do texto têm merecido crescente adesão entre os professores portugueses e isso deve-se, certamente, à atenção que é dada aos problemas específicos apresentados pelos aprendentes portugueses, o que torna a utilização de tais livros mais fácil e o ensino com base neles mais eficiente. Pelo menos aparentemente.

A minha proposta de solução é de iniciativas conjuntas de autores de livros de inglês (bem como de outros materiais didácticos), falantes nativos, e de professores locais que funcionariam como consultores. Pode objectar-se a esta proposta com o argumento de que qualquer livro de texto universal pode ser complementado pelo professor à medida que o utiliza para as suas aulas, compensando deste modo a não insistência em aspectos específicos da língua estrangeira que careçam de tratamento local. Ninguém de boa fé poderá negar validade a este argumento, mas temos de tomar outra vez em consideração o facto de os professores portugueses não serem falantes nativos de inglês.

Se a esmagadora maioria dos professores que ensinam inglês em Portugal é portuguesa, esta situação implica que o inglês que é ensinado é aquele que se encontra nos livros de textos, nos livros de exercícios, nas gravações ou em outros materiais auxiliares. Os professores reconhecem, honestamente, as suas limitações e não se atrevem a produzir os seus próprios materiais por temerem que aquilo que eventualmente produzissem pudesse não ser autêntico ou mesmo correcto. Embora a minha proposta não deva ser interpretada como um meio de tornar os professores escravos dos livros de texto, tem de reconhecer-se que, se os professores fossem encarregados de preparar os materiais didácticos por si próprios, os resultados do ensino do inglês em Portugal seriam ainda piores do que o são presentemente.

Em conclusão, o que acabo de dizer pode ser resumido nos pontos seguintes:

- 1 — A utilização de dados de análises contrastivas e de análises de erros, onde eles existirem, pode fornecer indicações importantes sobre os problemas postos pela aprendizagem do inglês a nível local. Tais problemas devem merecer tratamento didáctico e metodológico específico.
- 2 — Os cursos devem ser concebidos a pensar no que foi apontado no número anterior, e a melhor maneira de o conseguir seria a colaboração entre professores locais experientes e autores falantes nativos de inglês.
- 3 — Os materiais que fossem elaborados em obediência aos dois pontos precedentes facilitariam imenso a difícil tarefa dos professores de inglês em Portugal.

#### REFERÊNCIAS

- BHATIA, Aban T. 1974 — «An error analysis of students' compositions». IRAL XII, 4: 337-350.
- CORDER, S. P. 1967 — «The significance of learners' errors». IRAL V, 4: 161-170.
- DUSKOVA, Libuse 1968 — «On sources of errors in foreign language learning». IRAL VII/1: 11-36.
- ESPLEN, Mike 1985 — «ELT publishing — state of the art?». IATEFL Newsletter: 89-7.
- FISIÁK, Jacek 1981 — *Contrastive Analysis and the Language Teacher*. Pergamon.
- GNUTZMANN, Claus 1972 — «Zur Analyse lexikalischer Fehler». In G. Nickel 1972 *Fehlerkunde*: 67-72.
- JAMES, Carl 1972 — «The diagnosis and analysis of error». AVIJ X/2: 75-79.
- , 1983 — *Contrastive Analysis*. Longman (3rd impression).
- KRASHEN, Stephen & Tracey D. Terrell 1983 — *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- LACEY, Andrew 1977 — «Rules in the teaching of the English articles». ELTJ XXXII/1: 33-37.
- LADO, Robert 1950 — «Survey of tests in English as a foreign language». LL 3/1-2: 51-66.
- McKEATING, Douglas 1981 — «Error analysis». In G. Abbott, J. Greenwood, D. McKeating & P. Wingard (eds.) 1981 *The Teaching of English as an International Language: A Practical Guide*: 211-234.
- QUIRK, Randolph & Sidney Greenbaum 1980 — *A University Grammar of English*. Longman.

- RIVERS, Wilga M. 1970 — «Contrastive linguistics in textbook and classroom»  
FORUM VII/4:7-10.
- SHEEN, Ronald 1980 — «The importance of negative transfer in the speech of  
near-bilinguals». IRAL XVIII/2: 105-119.
- SOUDEK, Lev I. 1977 — «Error analysis and the system of English consonants:  
an application of contrastive phonology in TESOL». ELTJ XXXI/2: 125-130.
- TORRE, Manuel Gomes da 1985 — *Uma Análise de Erros: Contribuição para o  
Ensino da Língua Inglesa em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras.
- TRAN-THI-CHAU 1975 — «Error analysis, contrastive analysis and students'  
perception: a study of difficulty in second-language learning». IRAL XIII/2:  
119-143.
- WILKINS, David 1972 — *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold