



DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DO ESPANHOL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA

Simone dos Santos França

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar algumas dificuldades dos aprendizes brasileiros em relação à escrita em língua espanhola. Os aspectos apresentados serão abordados em linhas gerais. Quanto à escolha do tema, esta tem um caráter subjetivo, motivada pela dupla experiência como estudante e professora de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Atualmente, há uma grande demanda pelo ensino e aprendizagem da língua espanhola, mas, diferentemente do que muitos acreditam, o espanhol não é uma língua tão fácil para os brasileiros, uma vez que a semelhança entre as duas línguas faz com que a primeira etapa de aprendizagem seja de grande estímulo e motivação, visto que o mínimo de conhecimento de espanhol permite ao aluno entender o que lê e escuta e comunicar o imprescindível; porém, nas etapas mais avançadas, a semelhança constitui uma fonte contínua de interferência. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica explicando o problema em questão a partir de referências teóricas. Há tempos tem preocupado docentes e investigadores o papel que a LM desempenha na aquisição de LE, de forma que a teoria linguística e a da aprendibilidade têm estado presentes nas últimas décadas com a finalidade de ajudar a compreender melhor o papel da LM na aquisição de LE. Por outro lado, tem-se o ensino da escrita em LE como um fenômeno complexo, cuja caracterização é possível na medida em que o docente a relaciona com um contexto específico, observando fatores diversos, como a natureza da escrita em LE e seu ensino, no qual se inter-relacionam enfoques didáticos e concepções curriculares.

Palavras-chave: Dificuldades dos aprendizes brasileiros. Escrita. Ensino e aprendizagem.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es presentar algunas dificultades de los aprendices brasileños en relación con la escritura en lengua española. Los aspectos presentados serán relacionados en líneas generales, la elección del tema tiene un carácter subjetivo, motivado por la duplicidad de experiencia como estudiante e profesora de español como Lengua Extranjera (E/LE). Hoy en día, hay mucha búsqueda por la enseñanza y aprendizaje de la lengua española, pero, distinto a lo que muchos creen, el español no es una lengua tan fácil para los brasileños, la proximidad entre las dos lenguas hace que, la primera etapa del aprendizaje, sea un estímulo y motivación, esto porque poco conocimiento del español permite al alumno entender lo que le y escucha, es capaz de comunicarse, pero, en etapas más avanzadas, la similitud se vuelve en una fuente continua de interferencia. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica explicando el problema desde las referencias teóricas. Hace tiempo lo profesores e investigadores están preocupados con el papel que la LM desempeña en la adquisición de la LE, es decir, que la teoría lingüística y la teoría de la aprendibilidad estuvo presente en los últimos años con la finalidad de ayudar en la comprensión del papel de la LM en la adquisición de LE. Por otro lado, hay la enseñanza de la escritura en LE como un fenómeno complejo, que es posible si el profesor relaciona con un contexto específico, observando factores distintos como: la naturaleza de la escritura en LE y su enseñanza, relacionando enfoques didáticos e concepciones curriculares.

Palabras clave: Dificultades de los aprendices brasileños. Escritura. Enseñanza y aprendizaje.



Simone dos Santos França é mestre em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

E-mail: anhin.1@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É uma preocupação frequente entre os docentes e investigadores o papel que a Língua Materna desempenha na aquisição da Língua Estrangeira. A teoria linguística e a da aprendibilidade, por isso, têm estado presentes na última década com o objetivo de ajudar a compreender melhor o papel da LM na aquisição da LE. Corder (1967, p. 234) afirma que “el aprendizaje de una lengua materna es inevitable ya que hace parte del proceso de maduración del niño, mientras que, en el aprendizaje de una LE, esa inevitabilidad no existe”.

Por outro lado, em congruência com as premissas anteriores, este trabalho propõe o ensino da escrita em LE como um fenômeno complexo, cuja caracterização é possível à medida que o docente o vincula a um contexto específico, observando fatores diversos, como a natureza da escrita em LE e seu ensino/aprendizagem, aos quais estão relacionados enfoques didáticos e concepções curriculares; as motivações e interesses de quem deseja escrever em uma LE e os obstáculos que podem vir com esta tarefa.

1 ANÁLISE CONTRASTIVA

Quando o aprendiz incorpora estruturas de sua língua materna (LM) ao sistema da “Interlíngua” que está aprendendo, pode-se dizer que ocorreu uma transferência linguística. É frequente que ocorram “erros de transferência”, especialmente no início do processo e em estágios intermediários de aprendizagem de uma LE. Segundo Selinker (1971, p. 304):

La transferencia puede deberse a la falta de conocimiento de la lengua meta, a la falta de adecuación de los materiales didácticos o a la metodología empleada en la enseñanza de ese idioma. El AC predecía los “errores” que podía cometer el estudiante a partir de una interferencia de la LM con la LE. Se consideraba que la transferencia de las estructuras de la LM, va a ser positiva si las estructuras de la LM son semejantes a las de la lengua meta, y negativas, si éstas son diferentes.

Por meio da Análise Contrastiva (AC) se podem prever elementos linguísticos que causam algumas das dificuldades e erros que o aprendiz brasileiro tende a cometer. Dentro dessa corrente, propunham-se “técnicas”, como repetições de estruturas e exercícios de substituição, que pudessem diminuir a interferência e promover o estabelecimento de novos hábitos para aprender a LE.

O modelo de Análise Contrastiva, basicamente, estuda as formas de desenvolvimento da aquisição de uma língua estrangeira por meio de uma comparação entre a LM e a LE. Para isso, observam-se as diferenças e semelhanças que existem entre as línguas. Como os aprendizes tendem a transferir e distribuir as formas e significados de sua língua nativa para a língua estrangeira, eles aproveitam os conhecimentos linguísticos que já têm de sua língua.

No início dos anos 1970, deixou-se de considerar o aprendiz como um produtor de linguagem imperfeita e se passou a ter uma visão de que ele é um ser criativo, que processa sua aprendizagem. Assim, os erros produzidos ganham um novo *status*, passando a ser analisados como tentativas que permitem ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações ao sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo. Corder (1971) foi o primeiro investigador que sustentou, de forma explícita, que a aprendizagem de uma



LE não é um processo de formação de hábitos, tal como se acreditava no modelo condutista.

Mesmo que existam semelhanças devido a suas origens, o português e o espanhol têm suas estruturas próprias, e é necessário que compreendamos suas diferenças e as assimilamos. A proximidade entre ambas pode facilitar a aprendizagem na etapa inicial, porém, mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta, também aumenta a possibilidade de fossilizar erros.

2 ANÁLISE DE ERROS

A Análise de Erros (AE), como corrente de investigação, transforma a visão que se tinha tradicionalmente sobre o erro. Essa corrente, em um primeiro momento, aproxima-se do que se chamava de versão moderada da AC (WARDHAUGH, 1970), que não tentava prever os erros, mas identificar aqueles que eram resultados dessa interferência.

A AE parte das produções reais dos aprendizes. Sua fundamentação deriva dos trabalhos de Chomsky (1965), que pensava na aquisição da LM como uma proposta em desenvolvimento de um mecanismo interno, capaz de construir a gramática de uma dada língua a partir dos dados que estão expostos. Desse modo, as produções incorretas do aprendiz de uma LE seriam marcas também dos diferentes estágios do processo de apropriação da língua. Desde o artigo de Corder (1967) sobre o significado dos erros e dos aprendizes, estudou-se cada vez mais, não apenas as realizações errôneas, como toda a produção dos aprendizes, para obter um quadro mais completo dos estágios por que passa a aprendizagem de um idioma.

Segundo Corder (1967, p. 253): “los errores son informaciones importantísimas para el alumno, para el profesor y principalmente para el investigador”. Corder observou ainda que “hasta determinado momento de la historia

de la enseñanza de lenguas extranjeras, los autores trataban los errores y su corrección de una forma superficial, como si éstos no tuvieran importancia”, porém chegou à conclusão de que “el profesor podía detectar áreas deficitarias del alumno e intentar dirigir la enseñanza de modo a evitar o superar estos errores”. São “los errores que van a proporcionar evidencias del sistema de la lengua que los alumnos han aprendido en un determinado momento”.

A AE ajuda a medir as dificuldades e o nível de aprendizagem dos alunos, o que permite aperfeiçoar a aprendizagem da língua estrangeira a medida que se constata as dificuldades. A AE pode demonstrar diferenças significativas entre a produção linguística de uma LE e a do falante nativo da mesma língua e também que certos tipos de erros são comuns na aquisição de uma LE, não importando qual é a L1 do aprendiz.

O resultado da AE dos alunos falantes de português demonstra que não há transferência quando as formas da LE são diferentes da L1. Outras vezes, os erros cometidos pelos alunos não são de transferência, mas de super-generalização.

A revolução mais importante dessa corrente é, sobretudo, a nova concepção de erro, que passa a ser valorizado, sendo até mesmo considerado um dos passos para se chegar à apropriação de uma língua. Na AE também se considera a interferência da LM como uma das estratégias de aprendizagem, como um dos mecanismos de aquisição da LE.

Os erros fazem parte do processo de aprendizagem, são inevitáveis, positivos e garantem o processo de aprendizagem. Sua valorização como passo obrigatório na aprendizagem tem levado à perda do medo de errar e a não ser considerado como “um pecado”. Os enfoques comunicativos do ensino de línguas têm contribuído com essa atitude, incitando o aprendiz a ensaiar mesmo com



poucos recursos suas primeiras tentativas. Além disso, as técnicas de superação do erro que se inspiram na AE têm em conta a tomada de consciência por parte do aprendiz de suas próprias estratégias e da interação discursiva.

3 INTERLÍNGUA

O termo interlíngua foi proposto por Selinker (1972) para designar o sistema linguístico não nativo. Define, também, a gramática interiorizada por cada indivíduo em seu processo de aquisição da língua objeto.

O carácter dinâmico da IL se pode observar na evolução do sistema, que passa das estruturas mais simples a construções complexas. A IL tem características que não correspondiam nem com a LM do estudante nem com a língua que se estava aprendendo. Ela possui características próprias de um sistema linguístico e, sem dúvidas, a instabilidade e variabilidade de suas estruturas, entre outras, são traços que distinguem as línguas naturais e que fundamentam seu carácter evolutivo. A fossilização, segundo explicado por Selinker (1972, p. 29), “es un proceso psicolingüístico que, con frecuencia, se presenta a lo largo del proceso de desarrollo del sistema intermedio en cualquiera de sus estadios y que lleva al uso de estructuras subyacentes en la gramática interiorizada del individuo”.

Segundo Fernández (1997, p. 314), a IL se constrói “sobre las bases de otro sistema ya existente, y va evolucionando constantemente para llegar a ser un sistema nuevo. Este sistema intermedio sigue las huellas dejadas por la LM, toma algunas reglas de la LE y establece ciertas estructuras que no pertenecen ni a la LM ni a la LE”.

O papel da Língua Materna (LM) na aquisição/aprendizagem de LE é muito importante. É necessário, primeiramente, considerar que quando se aprende uma língua

estrangeira já se tem internalizada a LM, um processo cognitivo universal e inerente ao ser humano que explica alguns comportamentos do aprendiz no processo de aquisição/aprendizagem de LE.

Outro fenômeno importante é o da “gramática não nativa”, que é um sistema que o aprendiz cria e utiliza para estabelecer uma comunicação em LE. Esse sistema possui regras e corresponde a um período de transição da aquisição/aprendizagem de LE, da LM até a LE. Para Selinker (1972, p. 151):

Parte del supuesto de que hay en la mente una *estructura latente* del lenguaje que es accionada en la adquisición de la LM, heredada genéticamente, la cual se vuelve una lengua concreta y, la *estructura psicológica latente*, que es accionada durante la adquisición/aprendizaje de una LE, cuyas reglas no están ni en la LM y tampoco en la LE.

Ademais:

Podemos analizar muchos aspectos lingüísticos presentes en este período, a partir de la producción del adulto cuanto éste intenta expresarse en la LE. Para este análisis debemos trabajar con cinco procesos centrales, algunos incluso, ya citados en este estudio. Son ellos: la *transferencia lingüística* de la LM, cuando el aprendiz intenta producir estructuras de la LE que no conoce; las *estrategias de comunicación*, que son intentos del aprendiz de hablar lo más próximo posible del hablante nativo; las *estrategias de aprendizaje*, como por ejemplo, la tendencia que el aprendiz tiene de reducir la LE a un sistema simple; la *hipergeneralización de las reglas de la LE* y, finalmente, la *transferencia de instrucción*; caracterizada por los elementos que vienen del proceso de instrucción del aprendiz (SELINKER, 1972, p. 83).

Moita Lopes (1996, p. 45), por sua vez explica em seu texto: “dos características importantes de la Interlengua: la *permeabilidad*,



que permite la penetración de reglas, ya sean de la LM o resultantes de la hipergeneralización de las reglas de la LE, y la *reincidencia* de errores, que algunas veces ya están fosilizados”. Liceras (1996), por seu turno, “dice que la *permeabilidad* es una propiedad de todos los sistemas lingüísticos y su papel es importante en el cambio lingüístico también, y ésta está, muchas veces, determinada por factores sociales, mecanismos de producción y elementos pragmáticos”. Dessa forma, a permeabilidade é uma propriedade tanto da gramática nativa como da não nativa, ainda que se manifeste de forma distinta em ambas.

Entre os motivos apresentados por Durão (2004) para a fossilização dos erros, estão: as características individuais dos aprendizes, a afinidade ou falta de afinidade entre o estudante e a LO, a metodologia e o método utilizados pelos professores.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATO DE ESCREVER

A discussão de aspectos conceituais relacionados com a escrita compreende a natureza do ato de escrever, sua relação com o texto escrito e as implicações que essa correspondência tem no discurso didático. O ato de escrever tem sido definido de diferentes maneiras, as quais vão desde a menção superficial (acaso rudimentar), a representação gráfica de sons e ideias, até a reflexão sobre seus alcances expressivos, funcionais e cognitivos. Em relação ao caráter representacional da escrita, este tem sido interpretado comumente como uma forma de fixar a oralidade em um meio físico, com base em um código gráfico. Porém, Paul Ricoeur (1978, p. 60) “señala que, aunque lo oral, el habla, es anterior psicológica y sociológicamente a la escritura (la cual tuvo como función primigenia transcribirlo), es válido afirmar que el acto de escribir puede sustituir el acto de hablar: muchas veces, el

discurso se escribe porque no ha sido pronunciado”. Assim,

[...] La autonomía que la escritura ha cobrado frente a la oralidad se confirma en el hecho de que las palabras gráficas y la ortografía ofrecen la posibilidad de encontrar significado en el texto escrito; dicho significado es, en muchas ocasiones, difícil de asir a partir de la simple vocalización (ZAMUDIO, 2008, p. 38).

A escrita como processo tem sido prevista, principalmente, nos currículos que abordam de maneira específica o ato de escrever (como os que contemplam cursos de redação ou oficinas literárias), sem subordiná-la ao ensino do sistema linguístico. O ensinar a escrever dentro da perspectiva de processo ou de produto é uma decisão que obedece aos contextos educativos, com seus fins específicos e as concepções de língua imanentes a ele. Também o ensino da escrita tem se apoiado em enfoques didáticos que, em congruência com uma outra das perspectivas mencionadas, proporcionam o desenvolvimento de um discurso metodológico de acordo com as especificidades contextuais.

5 DIFICULDADES DOS APRENDIZES BRASILEIROS NA ESCRITA DO ESPANHOL

“Entre as línguas românicas o português e o espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14). Essa afirmação é compartilhada pelos brasileiros que estudam E/LE e, em decorrência dela, advém a crença de que para os brasileiros apreender espanhol é muito fácil. Realmente, são muitas as semelhanças existentes entre ambas línguas a todos os níveis.

No que se refere à LE, o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) “propone las competencias comunicativas como elementos que caracterizam la lengua como fenómeno interactivo” (CONSEJO DE EUROPA, 2002, 106- 127). Essas competências são:



a. La competencia lingüística: se relaciona con el conocimiento de los recursos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlos. Comprende la *competencia léxica*, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; la *competencia gramatical*, que es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos; la *competencia semántica*, o la conciencia y control de la organización del significado con que cuenta el estudiante; la *competencia fonológica*, que supone conocimiento y destreza entre la percepción y producción de fonemas, rasgos fonéticos (que distinguen fonemas), estructura fonética de las palabras, prosodia (acento, entonación) y reducción fonética (reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión); la *competencia ortográfica*, que supone conocimiento y destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos, y la *competencia ortoépica*, que supone la pronunciación a partir de la forma escrita.

b. La competencia sociolingüística: se relaciona con el conocimiento de la dimensión social del uso de la lengua y la capacidad de participar en él. Comprende los *marcadores lingüísticos de relaciones sociales*, las *normas de cortesía*, las *expresiones de sabiduría popular*, las *diferencias de registro y dialecto y acento*. (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 106- 127).

A motivação do aprendiz influencia diretamente na aquisição de língua estrangeira fazendo com que, dependendo do seu grau de motivação, o aprendizado seja mais fácil ou não. Brown (2000) pressupõe que o sucesso de qualquer tarefa está, proporcionalmente, ligado ao nível de motivação. Assim, independente da idade: se o aluno estiver motivado terá grandes chances, possibilidades de aprender uma língua estrangeira. Em relação à motivação, tem-se a inserção de um fator do qual inclusive a linguística aplicada se utiliza, que são os elementos culturais. Assim, um argumento

utilizado por Méndez (2000) em relação à importância dos elementos culturais diz respeito à motivação do aprendiz de uma língua estrangeira. Ela afirma ser necessária que ele se sinta integrado a essa língua, e a única forma de conseguir isso é conhecendo a realidade em que se produzem essas estruturas linguísticas, ou seja, o contexto determinado no qual são produzidos. Segundo Águeda Alba Méndez (2000), estudiosa de Espanhol como Língua Estrangeira, língua e cultura são elementos que devem estar unidos para que a competência comunicativa do aprendiz possa alcançar um nível satisfatório. Ela afirma que, para nos comunicarmos em uma língua estrangeira, é indispensável conhecer a cultura do país falante dessa língua. Assim, tanto Almeida Filho (2002) quanto Méndez (2000) confirmam que o lugar da cultura é o mesmo que o da língua, e que estas não devem ser abordadas de maneira apartada nos livros didáticos de língua estrangeira, seja de espanhol ou de qualquer outro idioma.

A perspectiva interacionista de língua/linguagem adotada também se estende ao trabalho com leitura e escrita. Llopis García (2011) afirma “que el lector recibe y procesa el texto que tiene en manos, o sea, el lector establece interacción con el texto y en ese contexto coloca en actividad procesos cognitivos”. Além disso, a mesma autora defende que a leitura, ainda que seja uma atividade individual, é tão ativa como a oralidade, por exemplo. Segundo Llopis García (2011, p. 5):

Es importante tener en cuenta que la lectura es una interacción entre la persona que lee y el autor del texto y que, al igual que en una conversación oral, el lector/hablante lleva consigo un conocimiento del mundo, una forma de ver las cosas y procesar los significados que le llevará a sacar unas conclusiones únicas y a extraer unas ideas propias.



Da mesma forma que a leitura, a escrita de textos também exige a presença de um leitor, por isso também é uma expressão interativa. Llopis García (2011) destaca duas palavras-chave quando se refere à escrita: produção e interação. A primeira está centrada na criação textual, no processo necessário até o produto final e a segunda, no destinatário. Deve-se pensar no leitor, é necessário planejar os textos e organizá-los conforme o objetivo comunicativo. Sobre as tarefas de escrita, Llopis García (2011, p. 20), propõe:

Que nosotros profesores tenemos que ofrecer a nuestros alumnos diferentes tareas de escritura de acuerdo con el objetivo deseado. Esos objetivos pueden ser: distinguir diferentes géneros discursivos y sus funciones, trabajar con argumentación, descripción, narración; aprender a utilizar construcciones sintácticas distintas y vocabulario determinado; practicar e identificar los registros formales e informales; ordenar los párrafos y textos; autocorregirse, entre otros.

Nesse contexto, é função dos profissionais da linguagem proporcionar aos alunos o acesso a tais saberes linguísticos. É importante entender ainda que o processo de escrita, segundo Llopis García (2011, p. 30):

Es más que escribir y puede seguir siete etapas. La primera consiste en la actividad de pre-escritura que activará el conocimiento del tema por medio de una lectura, una discusión, un debate, una palabra escrita en la pizarra. La segunda etapa es la presentación de la tarea, la exposición y claridad de los objetivos. La tercera es la lluvia de ideas con recopilación de argumentos, pensamientos. El esquema, cuarta etapa, facilita la organización de ideas y es esencial para seguir el “hilo argumentativo”. La quinta etapa son los borradores, o sea, es la etapa que los alumnos revisan, reescriben, releen el texto hasta el texto final (sexta etapa). La (auto) corrección, séptima etapa, es hecha con la ayuda del profesor.

Com a produção textual (escrita) está se ajudando o aluno a ordenar suas ideias, sua argumentação e a entender que quando se escreve é para comunicação com os outros, por isso é necessário selecionar o conteúdo, organizá-lo e corrigi-lo.

Considerando o que tem se afirmado até o momento, o português e o espanhol compartilham uma base tipológica comum, o que ocasiona em muitas situações a instalação de uma interlíngua denominada “portunhol”. Sobre o tema, existe uma pesquisa publicada na Revista Desempenho de Yamilka Rabasa Fernández de tipo qualitativo interpretativista de cunho etnográfico, que se propôs a analisar o desenvolvimento da interlíngua de alunos/professores do segundo semestre do curso de Letras/Espanhol, auxiliada pelas metodologias de Análise Contrastiva e Análise de Erros. Assim, a partir de análises de produções escritas destacam-se os seguintes dados:

Transferência de estrutura: a estrutura portuguesa é transferida literalmente para o novo sistema linguístico

Interlíngua	Português	Espanhol
“(…) siempre que posible (…)”.	sempre que possível	siempre que sea posible
“(…) hacendo con que sean mirados los dos lados de la moneda (…) ”.	fazendo com que	Permitiendo/posibilitando

Revista Desempenho, v. 12, n. 1, junho/2011
www.revistadesempenho.org.br



Empréstimos literais: conservação da mesma grafia

Interlíngua	Português	Espanhol
<i>“Acredito que hoy en día (...).”</i>	Acredito que	Creo que
<i>“(...) no son reprovados por sus padres.”</i>	reprovados	Reprochados/ regañados

Revista Desempenho, v. 12, n. 1, junho/2011
www.revistadesempenho.org.br

Transferência literal de contrações

Interlíngua	Português	Espanhol
<i>“Al mi modo de ver creo que (...).”</i>	Ao meu modo de ver	A mi modo de ver O número de contrações nas duas línguas não coincide. O espanhol só possui duas – al / del -, fato que com frequência induz o aluno a transferir as variadas possibilidades de contrações da sua língua

Revista Desempenho, v. 12, n. 1, junho/2011
www.revistadesempenho.org.br

Além de erros causados pela transferência negativa da LM na língua-alvo, existem outras causas, tais como “falsas generalizações, aplicação incompleta de regras ou hipercorreção” que são “manifestação do papel ativo e criativo do aprendiz” (ORTÍZ ALVAREZ, 2002, p. 6).

Como é possível observar, no que se refere às dificuldades dos aprendizes brasileiros na escrita do espanhol, inclusive pelos dados coletados na pesquisa de Fernandez (2011), pela qual os participantes mostraram desenvolver uma interlíngua resultado da mistura de elementos do espanhol e do português, bem como de outros de criação própria, decorrentes da testagem de hipóteses, e como previsto pela AE, as interferências da LM não são a única fonte de erros nos processos de aquisição e aprendizagem, mas no caso de brasileiros aprendizes de espanhol, destacam-se também desvios da língua-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo desta pesquisa: apresentar algumas dificuldades dos aprendizes brasileiros em relação à escrita na língua espanhola, tem-se que uma das dificuldades observadas quanto a já mencionada escrita é o fator motivação. Ela tem influência direta na aquisição de uma língua estrangeira, já que, dependendo do nível de motivação, o aprendizado pode ou não ser mais fácil. Outro fator de dificuldade é a interferência da língua materna, geralmente em níveis mais avançados de aprendizagem do aluno.

Existe ainda como fator dificultador o fato de que os pesquisadores sobre o ensino de língua espanhola estiveram muito tempo centrados na oralidade e em estratégias de audição, de forma que a leitura e a escrita não ocupavam um lugar significativo nas aulas de língua espanhola. Porém, nos últimos anos, a preocupação com a leitura e a escrita nas aulas de língua estrangeira tem chamado atenção de professores que desenvolvem suas práticas em ensino de espanhol. Essa tendência talvez tenha sua raiz na busca por uma boa competência em leitura e produção de textos escritos em diversos contextos sociais.



A abordagem complexa dada à escrita, leva a refletir sobre a igualmente complexa tarefa do docente, que deve enfrentá-la com fórmulas, receitas ou abordagens dogmáticas, através da problematização de situações que o estudante viverá e já vive durante sua formação como estudante de LE.

Assim, trabalhos a partir do estudo de gêneros discursivos têm ocupado, desde a publicação de documentos oficiais, como os PCN, lugares expressivos nos estudos de Linguística Aplicada. Pelas expressivas investigações de professores como Sobral (2009) e Brait (2005) por exemplo, diversos congressos, simpósios (SIGET, por exemplo) e jornais discutem e difundem trabalhos que se preocupam com a leitura e a escrita de diversos gêneros nas aulas.

Atualmente, as pesquisas sobre LE têm de fato conquistado os grandes debates, mas ainda existe carência de trabalhos acerca dos problemas relativos ao exercício docente e escrita em LE, já que a maioria das pesquisas tem versado sobre aspectos gramaticais, fonológicos e literários da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. Paes. **"Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **¿Lengua después de cultura o después de cultura, lengua?** Aspectos de la enseñanza de la interculturalidad. Tradução do artigo presente In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora UNB, 2002, p. 209-215.

ALMEIDA FILHO, J.C. **Uma metodologia específica para o ensino de línguas**

próximas? In : ____ (org.). Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BECHARA, S. F.; MOURE, G. W. **Ojo con los falsos amigos**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BROWN, Douglas M. **Principles of language learning and teaching**. 4th ed. White Plains: Longman, 2000.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

Consejo de Europa (2002). **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y evaluación**. (Trad. Ministerio de Educación, Cultura y deporte). Madrid: Grupo Anaya.

CORDER, Stephen Pit. **The significance of learner errors**. *International Review of Applied Linguistics* (IRAL), v. 5, 1967.

CORDER, S.P. **Idiosyncractic dialects and error analysis**. *International Review of Applied Linguistics*, (IRAL), V9, n2, 1971.

DUARTE, C. A. **Diferencias de usos gramaticales entre portugués/español**. Colección Temas de español. Madrid: Edinumen, 1999.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

FERNANDEZ, Y. R. **A Presença de Erros na Interlíngua de Estudantes Brasileiros Aprendizes de Espanhol**. *Revista Desempenho*, v. 12, n. 1, junho/2011.



FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del Español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

LLOPIS GARCÍA, R. **Desarrollo de la comprensión y expresión escrita**. Diploma de formación y actualización de profesores de español como lengua extranjera. 2 ed. Valencia: Universitat de València, 2011.

_____. **Escribir sin pensar, ni pensarlo! Organizar la expresión escrita**. In: Fernández Colomer, M. J.; ALBELDA MARCO, M. A. (Orgs.). **Actas del Foro de profesores de E/ELE**, 3, Universitat de València, 2007.

_____. **La comprensión lectora, esa gran incomprendida!**. In: FERNÁNDEZ COLOMER, M. J.; ALBELDA MARCO, M. A. (Orgs.). **Actas del Foro de profesores de E/ELE**, 3, Universitat de València, 2008.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños: morfosintaxis**. Tomo I. 2ª ed. Madrid: Difusión, 2000.

MÉNDEZ, Á. A. **La cultura española más allá de los tópicos**. In **¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros**: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Afinal, o que é lingüística aplicada**. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas**. 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ZAMUDIO, Celia (2008): **La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro**, México, INEE.

SELINKER, L. (1972). **Interlanguage**. **Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10, 209-241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

RICOEUR, P. (1978). **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. (H. Japiassu, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1969).

WARDHAUGH, Ronald. **"The Contrastive Analysis Hypothesis"**, In: 1970 Tesol Meetings, San Francisco, March 19, 1970.

VÁSQUEZ, GRACIELA. **¿Errores? ¡Sin falta! Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado**. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, S.A., 1999.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

FRANÇA, S. S. Dificuldades na aprendizagem do espanhol no Brasil: Reflexões sobre a escrita. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 5, p. 36-45, 2018.