

Análise de erros em um corpus escrito digital de uma Comunidade Virtual¹

Error Analysis in a Digital Written Corpus of Virtual Community

Anita Ferreira Cabrera²
Universidad de Concepción
aferreir@udec.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

Jessica Elejalde Gómez³
Universidad Católica de Temuco
jelejalde@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6024-2381>

Resumo: As comunidades virtuais para a aprendizagem de línguas facilitam a prática comunicativa em uma segunda língua ou em uma língua estrangeira em contextos naturais. Estes ambientes virtuais surgem como uma resposta à integração e à globalização a partir dos recursos tecnológicos fornecidos na Internet. Neste artigo, são analisados textos digitais de uma comunidade virtual a fim de determinar a influência da L1 (inglês) nos erros causados pela transferência negativa na escrita produzida pelos participantes que desejam melhorar sua escrita em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Para isto, foi realizado um estudo de análise de erros assistido por computador, focalizando a identificação dos erros etiológicos interlinguísticos mais frequentes e a tendência de uso errôneo em um corpus digital constituído por 100 textos. Os resultados mostram que os erros de transferência negativos mais frequentes são o artigo definido e a preposição "a". Quanto ao artigo, o maior problema observado corresponde à omissão em substantivos de temas gerais. Em relação à preposição "a", foi observada uma maior frequência na omissão de introduzir objeto direto ou indireto da pessoa e a falsa seleção da preposição "a" ao invés da preposição "en".

¹ Este artigo foi desenvolvido no contexto do Projeto Fondecyt N° 1180974 "*Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE) para el análisis de la interlengua*", 2018-2021.

² Doutora em Linguística pela Universidade Católica de Valparaíso, Chile e Doutora em Inteligência Artificial pela Universidade de Edimburgo, Escócia. Atualmente ela é professora na Universidade de Concepción, Chile.

³ Doutora em Linguística pela Universidade de Concepción. Professora na carreira de Pedagogia em Língua Espanhola na Universidade Católica de Temuco.

Palavras-chave: Comunidades Virtuais para Aprendizagem de Línguas; Análise de Erros Assistidos por Computador; Corpus de Aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em formato digital.

Abstract: Virtual communities for language learning facilitate communicative practice in a second or foreign language in natural contexts. These virtual environments arise as a response to integration and globalization from the technological resources provided on the internet. In this article, digital texts from a virtual community are analyzed in order to determine the influence of L1 (English) on errors caused by negative transfer in writing produced by participants who want to improve their writing in Spanish as a Foreign Language (ELE). To this end, a study on computer-assisted error analysis was carried out, considering as the focus the identification of the most frequent interlinguistic etiological errors and the trend of misuse in a digital corpus made up of 100 texts. The results show that the most frequent negative transfer errors are the definite article and the preposition “a”. Regarding the article, the greatest problem observed corresponds to the omission in nouns of general topics. In relation to the preposition “a”, a greater frequency was evidenced in the omission to introduce direct or indirect object of person and the false selection of the preposition “a” instead of the preposition “in”.

Keywords: Virtual communities for language learning, Computer-aided error analysis (CEA), Computer Learner Corpora (CLC).

Introdução⁴

As comunidades virtuais de aprendizagem são vistas como ambientes que geram novas metodologias de ensino e pesquisa em linguística aplicada, abrangendo uma ampla gama de disciplinas, incluindo a aquisição de segundas línguas (L2) (*Aquisição de Segunda Língua, ASL*) ou línguas estrangeiras (LE). De uma perspectiva baseada na análise do discurso digital, as comunidades virtuais constituem contextos naturais de interação linguística e comunicativa em uma segunda língua.

Os ambientes e comunidades virtuais de aprendizagem surgem como uma resposta à integração e generalização da Internet na educação, assim como a conscientização da mudança pedagógica que significa a implementação, uso e desenvolvimento da tecnologia. (Martínez, 2015). Uma comunidade virtual é constituída por um grupo de pessoas ou instituições que se conectam através da rede compartilhando o espaço virtual que foi criado para um propósito específico (Miranda, 2004).

Os corpora digitais em L2 ou LE são geralmente utilizados em estudos sobre a aquisição de uma segunda língua com o objetivo de poder delimitar exatamente quais são os processos que o aprendiz segue até atingir um certo nível de proficiência na língua meta. Eles fornecem informações relevantes sobre as etapas pelas quais o aluno passa até a aquisição completa e as características da

⁴ Agradecemos a excelente tradução para o português da Dra. Adriana Ribeiro Alves da Universidad de Concepción – Chile.

interlíngua de acordo com o nível de proficiência em que ele/ela se encontra. Através de estudos (Granger, 2015; Campillos, 2014), é possível saber quais aspectos linguísticos são aprendidos antes dos outros, quais são mais difíceis de aprender e as diferenças com falantes nativos (HN), por meio de análise contrastiva. Os corpora digitais são especialmente úteis ao investigar o processo de aprendizagem e constituem uma fonte empírica de dados para linhas de pesquisa como a CEA⁵ e estudos em análise interlíngua (Piñol, 2012; Asención e Collentine, 2011). Ao mesmo tempo, estas descrições melhoradas da língua do aluno podem ser usadas no ensino da L2 (Granger, 2015; Pastor, 2001, 2006).

O fenômeno da transferência subscreve todas aquelas palavras, regras e subsistemas que ocorrem na interlíngua como resultado da influência da língua materna (Santos Gargallo, 1992; Pastor, 2001; 2006). Martínez (2015) refere-se à transferência como um fenômeno linguístico que consiste no uso estratégico dos recursos linguísticos disponíveis na língua nativa para compensar as deficiências ou limitações do conhecimento da *língua meta*. Especificamente, ela aborda a transferência negativa que ocorre quando o uso de uma palavra ou estrutura da língua nativa ou outras línguas leva o aprendiz a cometer um erro.

Neste trabalho, os textos digitais de uma comunidade virtual são analisados a fim de determinar a influência da L1 (inglês) nos erros causados pela transferência negativa na redação de textos digitais produzidos pelos participantes que desejam melhorar sua redação em espanhol como língua estrangeira (ELE). Para este fim, foi realizado um estudo de análise de erros assistido por computador, considerando como foco principal a identificação dos erros etiológicos mais frequentes e a tendência de uso errôneo em um corpus digital constituído por 100 textos.

O artigo está organizado nas seguintes seções: na seção 2, abordamos os fundamentos teóricos em comunidades virtuais e erros interlíngües. Na seção 3, abordamos o estudo sobre uma análise de erro com critérios etiológicos. Na seção 4, apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos. Finalmente, apresentamos algumas conclusões sobre os avanços e realizações obtidas nesta pesquisa.

O fenômeno da transferência subscreve todas aquelas palavras, regras e subsistemas que ocorrem na interlíngua como resultado da influência da língua materna (Santos Gargallo, 1992; Pastor, 2001; 2006). Martínez (2015) refere-se à transferência como um fenômeno linguístico que consiste no uso estratégico dos recursos linguísticos disponíveis na língua nativa para compensar as deficiências ou limitações do conhecimento da *língua meta*. Especificamente, ela aborda a transferência negativa que ocorre quando o uso de uma palavra ou estrutura da língua nativa ou outras línguas leva o aprendiz a cometer um erro.

Neste trabalho, os textos digitais de uma comunidade virtual são analisados a fim de determinar a influência da L1 (inglês) nos erros causados pela transferência negativa na redação de textos digitais produzidos pelos participantes que desejam melhorar sua redação em espanhol como língua estrangeira (ELE). Para este fim, foi realizado um estudo de análise de erros assistido por computador, considerando como foco principal a identificação dos erros etiológicos mais frequentes e a tendência de uso errôneo em um corpus digital constituído por 100 textos.

O artigo está organizado nas seções seguintes: na seção 2, abordamos os fundamentos teóricos em comunidades virtuais e erros interlíngües. Na seção 3, abordamos o estudo sobre uma análise de erro com critérios etiológicos. Na seção 4, apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos. Finalmente, apresentamos algumas conclusões sobre os avanços e realizações obtidas nesta pesquisa.

⁵ Usaremos a sigla CEA para *análise de erros auxiliada por computador*.

Pesquisa nas comunidades de aprendizagem *on-line*

Até hoje, o aumento do uso da Internet como principal meio de gestão e promoção da aprendizagem de idiomas tem sido exponencial e continua a progredir. A este respeito, uma das potencialidades da aprendizagem de idiomas *on-line* corresponde à prática assíncrona de habilidades comunicativas publicadas em diferentes formas e sites na Internet. Este é o caso das comunidades virtuais, que visam promover o aprendizado baseado no papel da interação entre pares, autorregulação de habilidades, correção e troca de conhecimentos linguísticos. Comunidades de aprendizagem de idiomas *on-line* surgiram nos anos 80 com o objetivo de estimular a prática contínua síncrona ou assíncrona através do intercâmbio de conhecimentos sobre os quais existe um interesse comum. O surgimento de tecnologias comunicativas e a possibilidade de comunicação à distância mediada por computador permitiram que "um grande número de usuários em um espaço comum de troca de mensagens" (Rodríguez, 2007) interagissem em torno de interesses comuns. Esses interesses podem ter como objetivo a discussão, a troca de informações ou o aprendizado de línguas estrangeiras.

A definição dessas comunidades virtuais responde a uma modalidade de oficina em sala de aula *on-line* com objetivos específicos de aprendizagem para aprimorar diferentes habilidades linguísticas (Martínez, 2015). A comunicação que ocorre nestes ambientes *em rede* (*networked*) permite a prática de habilidades linguísticas e tem um impacto na melhoria de seu uso em uma segunda língua ou língua estrangeira (Warschauer, 2001; Lamy & Hampel, 2007; Cassany 2012). No entanto, a habilidade mais utilizada é a escrita, uma vez que permite o feedback aos participantes da comunidade, oferece oportunidades de intercâmbio assíncrono e permite a correção pelos pares (Ocampo & Toledo, 2012). Nesta área, os estudos focados em descobrir novas tendências de escrita originadas em ambientes de aprendizagem comunicativa *on-line* (comunidades virtuais, blogs, plataformas) são escassos (Elejalde, 2017; Elejalde & Ferreira, 2016; Elejalde & Ferreira, 2018; Carrillo & Ferreira, 2020). Da mesma forma, há poucos trabalhos no campo do texto como produto eletrônico mediado por computador, especialmente no campo da aquisição de segunda língua ou língua estrangeira (Manchón, 2001; Cassany, 2012; Piñol, 2014). Por outro lado, considerando a importância destes ambientes de aprendizagem e a prática da linguagem com a tecnologia como ferramenta mediadora para administrar a interação entre pares, estas comunidades podem favorecer a realização dos objetivos de aprendizagem atenuando aqueles fatores internos do aprendiz que impedem uma interação e prática adequadas no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Entre estes fatores internos, um dos mais complexos diz respeito ao estado emocional, seguido pelas diferenças individuais e, finalmente, pelas atitudes em relação à aprendizagem de línguas. Quanto ao estado emocional, a escrita assíncrona e escrita sob uma figura anônima ou pseudônima do praticante, por um lado, estimula uma participação sem pressão favorecendo um planejamento e uma escrita mais autênticos e espontâneos. Isto pode até ser corroborado, já que as linhas de prática comunicativa nestas comunidades são temáticas, baseadas no interesse do escritor. Por outro lado, embora estimule a escrita espontânea, é necessário buscar instâncias de participação para que o aprendiz de língua enfrente a tarefa comunicativa com falantes nativos.

Esta naturalidade com que a amostra escrita digital é gestacionada na virtualidade das comunidades reflete, além disso, o real estado de desenvolvimento da interlíngua daqueles que escrevem em uma segunda língua (Elejalde & Ferreira, 2016). Desta forma, os níveis de estresse e ansiedade produzidos tanto pelo próprio processo de aprendizagem quanto por fatores externos são

reduzidos graças à interação mais espontânea através do computador (Sawyer & Ranta, 2011).

Algumas comunidades de aprendizagem *on-line* de línguas, tais como *Italki*, *Polyglot Club* e *Livemocha*, são exemplos documentados da disponibilidade de recursos para a prática e comunicação em uma língua estrangeira com diferentes aprendizes ao redor do mundo. Nestas comunidades eles compartilham histórias, contos, ensaios, entre outros, que coincidem entre seus membros, onde também oferecem oportunidades de interagir no LO. Esta prática comunicativa se baseia na metodologia da abordagem colaborativa onde membros da comunidade trabalham juntos para atingir um objetivo comum (Lamy & Hampel, 2007; Rodríguez, 2007; Piñol, 2014). Vale notar que estas comunidades, estando disponíveis em plataformas *on-line* mediadas por recursos computacionais, as tornaram quase exclusivamente baseadas na escrita. Neste aspecto, o registro contínuo das interações escritas (experiências, histórias, etc.) reflete uma adaptação do valor simbólico do que uma comunidade de aprendizagem representa (Rodríguez, 2007).

Portanto, a geração de estudos baseados na escrita gerada neste ambiente virtual de aprendizagem nos permitirá investigar os novos códigos de escrita, sua estrutura, as influências que têm as disposições para a aprendizagem e, entre outros tópicos que dizem respeito ao processo de aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira.

A escritura nas comunidades virtuais e a influência da língua materna

As comunidades de aprendizagem de idiomas *on-line* são baseadas na comunicação e troca de informações *mediadas por computador* (do inglês, *Computer-mediated Communication, CMC*). Entre as possibilidades de uso, os alunos das comunidades se beneficiam do intercâmbio com outros falantes nativos, dado o interesse em aprender uma língua estrangeira comum ou a do aprendiz (Lamy & Hampel, 2007). Neste contexto, são desenvolvidas linhas de comunicação, discussão e correção tanto de publicações escritas como orais. Estes últimos estão geralmente em atividades que a própria comunidade oferece aos participantes.

Através da comunicação mediada por computador, estas comunidades linguísticas tornaram-se um espaço de interação quase exclusivamente escrita, baseada principalmente em trocas via chat (síncrono) ou na publicação de textos escritos resultantes da prática em uma língua estrangeira (assíncrono). Escrever nestes sites é livre, espontâneo e o uso da *lingua meta* é real em contextos de comunicação autêntica. Desta forma, torna-se um processo colaborativo que incentiva a interação, negociação de significado e prática da língua estrangeira em várias situações comunicativas (Lamy & Hampel, 2007).

Neste aspecto, quando o aprendiz enfrenta o uso do L2 em um ambiente natural, ele recorre a diferentes estratégias de comunicação ou aprendizagem, entre as quais a língua materna (LM) é a primeira opção. O uso da LM torna-se importante para preencher lacunas nas informações linguísticas e outras estratégias como a sobre-generalização ou neutralização permitem a replicação de regras já aprendidas na L2. Além disso, os alunos neste ambiente de aprendizagem podem controlar a ansiedade ou nervosismo causado pela participação presencial na sala de aula (Lamy & Hampel, 2007). Portanto, a produção escrita digital proporciona um novo procedimento de escrita, onde sua relevância e análise é semelhante à de qualquer outro tipo de texto gerado em outro meio físico (Cassany, 2006; Cruz Piñol, 2014).

No processo de revisão das habilidades de escrita, podem ser observadas diferenças na operacionalização quando ocorre em contextos de aprendizagem presencial (sob instrução direta do

professor), ou na escrita espontânea em comunidades virtuais ou escrevendo blogs. Estudos sobre a produção escrita e a influência da LM têm sido orientados para a identificação de erros nos aspectos linguísticos, lexicais, sintáticos e gramaticais a fim de reconstruir a competência transitória ou interlíngua do aprendiz e reconhecer os fenômenos intervenientes (Manchón, 2001; Gutiérrez, 2004; Whitle, 2004; Iglesias, 2003; Alexopoulou, 2006, 2011).

Há poucos estudos (Ocampo; Toledo, 2012; Miranda, 2004; Rodríguez, 2007) que descrevem a interação na escrita em comunidades virtuais de aprendizagem. As diferenças em termos de produção escrita em um ambiente virtual estão em como a escrita ocorre em oposição às aulas presenciais, onde o processo não está sujeito à instrução direta ou sob a pressão de entregar uma tarefa solicitada pelo professor LE. O processo de escrita em um contexto virtual é caracterizado pela espontaneidade na prática com outros não-nativos e falantes nativos para melhorar e aumentar os conhecimentos linguísticos em LE. Esta naturalidade com a qual este tipo de escrita surge poderia, em termos observacionais, render maior autenticidade do processo na evolução do LE em sua expressão escrita.

O Estudo

O desenho do estudo é descritivo com uma abordagem mista de análise de dados: quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos nos permitirão identificar as frequências e a sistemática dos erros, assim como determinar as tendências de uso de acordo com as funções gramaticais ou sintáticas correspondentes. Com relação aos dados qualitativos, estes fornecerão explicações sobre a possível origem dos erros, de acordo com análises da influência direta da língua materna.

Há dois objetivos principais, concebidos no contexto deste artigo:

1. Delimitar quantitativamente os erros de transferência negativos mais frequentes observados no corpus digital produzido pelos participantes de uma comunidade virtual.
2. Explique qualitativamente a transferência negativa da língua materna inglesa com exemplos ilustrativos do corpus digital.

O corpus digital

O corpus digital é composto por 100 textos escritos de atividades de escrita da ELE em ambientes de aprendizagem mediados pela tecnologia, tais como comunidades virtuais. Coletamos escritos digitais feitos de forma pública, livre e gratuita, que foram publicados em uma seção da comunidade virtual. Estes textos são gerados no âmbito da correção espontânea entre pares de alunos e do intercâmbio linguístico das línguas em estudo. O objetivo da coleta deste corpus era determinar problemas e fenômenos interlíngues derivados do uso autêntico e espontâneo da *língua meta* relacionados a esta modalidade de aprendizagem.

A amostra

A amostra de assuntos que gerou os textos do corpus digital é composta por 20 participantes de uma comunidade virtual de falantes nativos de inglês de nível B1 do ELE dos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. As idades dos sujeitos variavam de 20 a 30 anos.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos são baseados nos princípios da Linguística de Corpus e da Análise de Erros Assistido por Computador (do inglês *Computer Aided Error Analysis* - CAE) para determinar as frequências e a sistemática de erros (Granger, 2004; 2012; 2015). Os modelos de análise de erros (coleta de corpus, identificação, classificação e etiquetagem) são baseados em estudos anteriores de Ferreira e Elejalde (2017) e Elejalde e Ferreira (2016) e a etiquetagem é baseada na proposta taxonômica de Ferreira e Elejalde (2020).

O corpus foi processado na plataforma *Sketch Engine* (Kilgarriff; Baisa; Bušta; Jakubíček; Kovář; Michelfeit; Rychlý; Suchomel, 2014; Kilgarriff; Rychlý; Smrz; Tugwell, 2004) para obter listas de concordância automaticamente a fim de determinar as características do corpus e também marcamos e processamos os erros através do programa *UAM Corpus Tool* (O'donnell, 2008) para determinar suas frequências e ocorrências.

Procedimentos

De acordo com os 2 objetivos da pesquisa, o corpus foi organizado e compilado para processamento posterior pela plataforma *Sketch Engine* e pelo software *UAM Corpus Tool*. O uso destes recursos permitiu obter as frequências de erros e determinar os contextos e tendências de uso errôneo. As etapas para realizar estes procedimentos foram organizadas em: 1) criação e compilação do corpus na plataforma *Sketch Engine*, 2) identificação, classificação e etiquetagem dos erros no *UAM Corpus Tool*, 3) obtenção das frequências e sistematização do erro, 4) análise das concordâncias para determinar as tendências de uso errôneo e 5) construção das explicações e origens dos erros resultantes do desenvolvimento da interlíngua.

- *Compilação do corpus digital de uma comunidade virtual*

A estrutura dos textos corresponde a uma sequência textual predominantemente narrativa com diversos temas sobre cultura, gastronomia, entre outros. O corpus foi armazenado em txt, para sua posterior análise e a produção foi revisada de acordo com os critérios estabelecidos por extensão e número de palavras. Para este fim, foi determinado um total de dois a cinco textos por assunto e uma média de 200 a 300 palavras por texto.

- *Identificação, classificação e etiquetagem de erros*

Uma vez compilado e processado o corpus, procedemos à identificação dos erros, sua classificação e posterior etiquetagem na ferramenta *UAM Corpus*. A taxonomia em que se baseia a classificação dos erros etiológicos de transferência negativa corresponde ao sistema de notação desenvolvido por Ferreira (2014; 2018)⁶. Para a etiquetagem, houve um nível de etiquetagem linguística e outro com uma análise etiológica por professores e tradutores de inglês com domínio do inglês como LE no nível C1. Estes etiquetadores analisaram as fontes do erro detectado e possíveis explicações relacionadas ao sistema linguístico do inglês. O processo de etiquetagem corresponde

⁶ A criação, evolução e refinamento da base taxonômica deste estudo foi desenvolvida no âmbito do projeto Fondecyt N° 1140651. A taxonomia final publicada corresponde ao desenvolvimento do projeto Fondecyt N° 1180974 dirigido pela investigadora principal Dra. Anita Ferreira.

à identificação do erro, onível de profundidade do erro e a notação sobre a taxonomia. Neste ponto, deve-se notar que alguns erros têm mais de um nível de profundidade para o qual procedemos a etiquetar todos os casos (Ferreira e Elejalde, 2017; Elejalde e Ferreira, 2016; Ferreira e Elejalde, 2020).⁷

- *Obtenção de frequências*

Com o corpus etiquetado, procedemos à obtenção das frequências dos erros a fim de identificar aqueles com maior frequência e sistematização em um número representativo de sujeitos. Para isso, utilizamos a metodologia de elicitación e análise derivada dos procedimentos de *Corpus Linguistics* e a Análise de Erros em *Corpus of Learners* realizada no estudo de Ferreira e Elejalde (2017). Neste aspecto, as frequências foram combinadas com a recorrência (sistematização do erro) para identificar se o erro tinha sido sistemático em relação ao número de sujeitos que o fizeram. Ou seja, para identificar a partir da frequência quantos sujeitos da amostra total tinham cometido o erro. Estes dados obtidos podem ser observados com maior profundidade na seção sobre os resultados. Da mesma forma, estes dados obtidos servem para identificar quais são as tendências de uso errôneo nos problemas presentes para cada erro. Por exemplo, se um dos erros mais frequentes é a omissão do artigo, a tendência de uso em termos de sistemática corresponde aos casos específicos desta omissão (omissão do artigo em substantivos no plural, omissão em lugares, entre outros).

Resultados

Os resultados apresentados abaixo estão organizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Neste sentido, as frequências gerais e específicas foram obtidas para determinar os erros mais frequentes, a fim de explicar qualitativamente a transferência negativa do inglês L1 com exemplos ilustrativos do corpus.

A Tabela 1 mostra os resultados gerais dos erros linguísticos cruzados no corpus digital e a soma total dos erros. São apresentados o número total de erros para cada classificação linguística cruzada, sua porcentagem relativa do total e a soma total do corpus. Como pode ser visto, o número total de erros no corpus corresponde a 656 erros de transferência negativos. Esses erros estão distribuídos da seguinte forma: a) 434 (66%) erros de categoria gramatical; b) 57 (9%) erros de concordância sintática; c) 12 (2%) erros de estrutura morfológica; d) 15 (2%) erros lexicais; e) 25 (4%) erros de coerência textual; f) 21 (3%) erros de comutação de código; g) 6 (1%) falsos erros cognatos e h) 86 (13%) erros de tradução literal. Estes resultados gerais mostram uma maior concentração de erros de frequência no mau uso das categorias gramaticais, o que corresponde a mais da metade dos erros, como resultado da influência da língua materna do aprendiz. Parece que os aprendizes de inglês ELE se voltam para seu L1 quando não sabem ou não dominam algum aspecto da estrutura do espanhol, produzindo erros porque não estão conscientes das diferenças entre as duas línguas (Camarero, 2012). Os resultados acima coincidem em alguns aspectos com os obtidos por Perea (2007), Navarro Gala (1999) e Giraldo (1997). Estes resultados podem ser úteis para informar sobre os tipos de construções que apresentam um maior número de erros na prudência dos textos digitais no nível B1 de aquisição do espanhol como um LE em ambientes virtuais.

⁷ Para mais informações a respeito da taxonomia base, sugerimos a revisão da publicação de Ferreira e Elejalde (2020) sobre os critérios etiológicos e a etiquetagem dos erros interlíngues.

Tabela 1: Resultados gerais dos erros interlinguísticos no corpus digital

Clasific.	Tipo	Profundidade	Fr. Abs.	%
Erros interlinguísticos	Transferência direta	Categorias gramaticais	434	66%
		Concordância sintática	57	9%
		Estrutura morfológica	12	2%
		Léxico	15	2%
		Coerência textual	25	4%
		Mudança de código	21	3%
		Falsos cognados	6	1%
		Tradução literal	86	13%
		Total	656	100%

Fonte: Elaboração própria

Agora, considerando a maior frequência presente nas categorias gramaticais, foi realizada uma análise mais profunda no nível de frequências no corpus. Os resultados são distribuídos da seguinte forma: 1) uso de preposição com um total de 214 erros, 2) uso de artigo com 122 erros, 3) uso de verbo com 30 erros, 4) uso de pronome com 43 erros, 5) uso de adjetivo com 10 erros, 6) uso de advérbio com 15 erros (Tabela 2).

Tabela 2: Frequência de erros nas categorias gramaticais

Categoria	Omissão	Adição	Falsa seleção	Total	%
Preposição	110	21	83	214	49%
Artigo	96	6	20	122	28%
Verbo	0	0	30	30	7%
Pronome	34	4	5	43	10%
Adjetivo	0	0	10	10	2%
Advérbio	0	0	15	15	3%
Total	240	31	163	434	100%

Fonte: Elaboração própria

Com estes resultados, se visualiza que há uma maior concentração de frequência tanto no uso da preposição quanto no artigo. No corpus digital, uma frequência maior é observada na omissão de preposições com 110 erros, seguida pela seleção falsa da preposição com 83 erros e a adição de preposições com 21 erros.

Da mesma forma, a Tabela 3 mostra os resultados relacionados com os erros no uso do artigo.

Observa-se que a omissão de artigos tem a maior frequência, com 96 omissões nototal, seguida por seleção de artigos falsos com 20 erros e adição de artigos com 6 erros.

Estes resultados gerais mostram que tanto as preposições quanto os artigos são categorias mais complexas para os participantes que estão praticando a escrita em comunidades virtuais. Tanto o sistema preposicional quanto o uso de artigos para alunos de inglês como segunda língua representam um desafio de comunicação linguística, uma vez que a multifuncionalidade de cada preposição depende do contexto do assunto na frase ou de seus modificadores.

Nesta mesma perspectiva, em relação aos erros mais frequentes no corpus, a Tabela 3 mostra os 4 erros mais frequentes e sua porcentagem em relação ao total. Em primeiro lugar, a omissão do artigo definido aparece com 96 (46%) erros, em segundo lugar, a omissão da preposição "a" com um total de 83 (40%) erros, seguida pela seleção falsa da preposição "a" com 23 (11%) e a adição da preposição "a" com 7 erros (3%). Estes resultados são consistentes com a complexidade mostrada no nível de processamento cognitivo desta preposição em seus diferentes usos (Ferreira & Oportus, 2020).

Tabela 3: Detalhe dos erros mais frequentes

Nº	Formulário	Tipo de erro	Fr. Abs	%
1	Artigo definido	Omissão	96	46%
2	Preposição "a"	Omissão	83	40 %
		Adição	7	3%
		F. Seleção	23	11%
Totais			209	100%

Fonte: Elaboração própria

Tanto o uso de preposições quanto o artigo na produção escrita aparecem como uma das características que apresentam as maiores dificuldades para os alunos da ELE, com uma alta frequência e concordância de desvios em seu uso (Rogueiro, 2014; Giraldo, 1997). Esta evidência é relatada por numerosos estudos que examinaram os erros dos alunos e que concluem que as preposições constituem uma das principais fontes de erro no domínio gramatical (Giraldo, 1997; Perea, 2007; Leontaridi, 2010; Campillos, 2014; Ferreira & Lafleur, 2015; Elejalde & Ferreira, 2016; Ferreira & Elejalde, 2017).

Entre as preposições espanholas, "a" é uma das mais utilizadas pelos alunos. Além disso, numerosas investigações revelaram que é uma das que aparecem mais frequentemente de forma equivocada por escrito; de cujos dados foi possível descrever amplamente os mecanismos formais de erro que a afetam (Fernández, 1997; Giraldo, 1997; Campillos, 2014; Ferreira & Lafleur, 2015).

Tendências de uso errôneo na omissão do artigo definido

O artigo definido em espanhol como categoria gramatical tem como função principal determinar o substantivo que acompanha, marcando aspectos como gênero, número e especificidade do substantivo que determina. Entretanto, em outros idiomas, como no caso do inglês, as regras se

limitam a determinar se o substantivo corresponde a uma situação específica ou é conhecido pelo orador ou a identificar uma espécie a partir do resto. Neste e em outros usos, os sujeitos do corpus cometeram diferentes erros de uso entre os quais 4 correspondem a regras inversas entre o inglês e o espanhol. Ver Tabela 4 com os resultados por tendência de uso errôneo:

Tabela 4: Tendências de uso errôneo na omissão do artigo definido

Tendência de uso impróprio				
Omissão artigo definido	Fr. Abs.	%	Rec. Sujeito	%
Substantivos plurais	19	20	15	75
Lugares	17	18	10	50
Temas gerais	38	40	17	85
Grupo coletivo no singular	3	3	3	15
Temas abstratos	4	4	4	20
Uso relativo do pronome	11	11	9	45
Números	4	4	4	20
Totais	96	100	20 sujeitos=100%.	

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 4 mostra a frequência detalhada por caso de ocorrência, porcentagem relativa e número de sujeitos que cometeram o erro. Nestes últimos dados, é possível identificar com maior precisão se a frequência corresponde a um único assunto ou a mais de um. Ela também nos permite determinar se o erro é sistemático em termos de sua frequência em vários assuntos e a importância de sua aparência em diferentes produções escritas. A Tabela 4 mostra sete casos em que a *omissão do artigo* é evidenciada como resultado da influência da língua materna inglesa; entretanto, apenas quatro casos têm uma frequência maior e recorrência.

No corpus observa-se que o problema mais frequente é a omissão do artigo definido em substantivos referentes a *tópicos gerais*. O número total de ocorrências é de 38 erros, o que representa 40% do número total de tendências. Esses erros foram produzidos por 17 sujeitos, o que representa 85% do número total de sujeitos. A omissão do artigo definido pode ser interpretada em termos do uso controlado do artigo. Ou seja, o artigo definido requer regras explícitas tanto em espanhol como em inglês. A seguir estão os exemplos relacionados à omissão do artigo nos 3 casos mais frequentes: assuntos gerais, substantivos no plural e lugares.

- *A omissão do artigo para substantivos em temas gerais*

Por outro lado, em espanhol, o artigo definido deve ser sempre usado com substantivos de *assuntos gerais*, ao contrário, em inglês a regra específica a não utilização do artigo “*the*”. De fato, em inglês, o artigo definido é usado para apontar para um indivíduo em particular. Por isso que embora em espanhol utilizemos “*las serpientes me dan miedo*”, em inglês o artigo não é utilizado,

ficando “*snakes scare me*”.

É evidente que os substantivos mostram a omissão reiterativa do artigo por parte do aprendiz de L1, pois estes substantivos representam tópicos gerais.

Exemplos da omissão do artigo para substantivos em tópicos gerais:

- 1) “...*la participación del enredo de las mujeres en ()* política ocurrieron...*” (Sujeito 12). Do inglês, “*women in ()* politics occurred*”.
- 2) “...*Como se luchan contra ()* violencia, ()*estrés, ()* acoso y ()* agotamiento...*” (Sujeito 27). Do inglês, “*to fight against ()* violence, ()*stress, ()*harassment and ()*exhaustion*”.

Em espanhol, o uso de substantivos para nomear temas gerais deve ser determinado pelo artigo definido e de acordo com o gênero e o acordo de número. Em inglês, quando falamos de temas gerais contáveis e não contáveis (categorias, espécies, grupos ou coisas), não colocamos o artigo antes do substantivo.

- *A omissão do artigo em substantivos plurais*

Como pode ser visto nos exemplos, a omissão do artigo definido em substantivos no espanhol é recorrente quando eles são expressos no plural. Isto se deve ao fato de que em inglês estes substantivos correspondem a generalizações de substantivos comuns no plural, o que implica em não utilizar o artigo “*the*”. Por exemplo, na frase (3) o sujeito usa um substantivo plural sobre um grupo de cientistas, transferindo a estrutura do inglês para o espanhol da mesma forma, omitindo o artigo definido.

Exemplos da omissão do artigo em substantivos plurais:

- 3) “...*()* Científicos dicen que la refrigeración de fuertes vientos ha resultado...*” (Sujeito 40). Do inglês, “*()* Scientists say*”.
- 4) “...*()* Reformas laboristas dio mucho más atención y apoyo hacia los derechos de ()* mujeres...*” (Sujeito 12). Do inglês, “*()* Labor reforms*”.

Em espanhol, os substantivos no plural devem ser determinados pelo artigo definido considerando gênero e acordo numérico. Por outro lado, os artigos em inglês não são usados ao determinar um grupo plural referente a assuntos ou coisas gerais de substantivos contáveis ou não contáveis: “*()* Dogs are good pets.*”

- *Omissão do artigo para substantivos comuns referidos a lugares.*

Outro caso interessante é a *omissão do artigo para substantivos comuns* quando se trata de *locais específicos*. Como, por exemplo, nas sentenças (5) e (6), os substantivos são semelhantes com relação à escolha de local dos sujeitos e observa-se que a omissão do artigo corresponde à regra inglesa. Neste caso, os substantivos comuns de lugar não são determinados pelo artigo “*the*”, por exemplo “*at home*”, “*at school*”.

Exemplos da omissão do artigo para substantivos comuns referentes a lugares:

5) “...*Paso mucho tiempo en ()* escuela, y por eso no tengo mucho tiempo...*” (Sujeito 41).
Preposição da estrutura + substantivo “*At ()* school*”.

6) “...*no empezó a oscurecerse hasta que he vuelto a ()* casa...*”. (Sujeito 10). Do inglês, “*at ()* home.*”.

No espanhol, os substantivos comuns, em geral, precisam ser introduzidos por um artigo. Contrastando com o inglês, o artigo não é usado para substantivos que se referem a pessoas, lugares ou coisas com um substantivo singular específico. Por exemplo: *Lake Green* (lugar), “*at home*” (em casa). E no caso de lugares quando se fala em geral, tão pouco há artigo: “*He went to ()* school at 8:00*”.

Em síntese: no corpus digital observamos a omissão de: 1) substantivos referentes atópicos gerais, 2) substantivos no plural e 3) substantivos de lugares. Estes dados nos permitem sugerir tendências e focos de atenção necessários para apoiar as habilidades de escrita em termos de precisão linguística no uso do artigo definido na ELE.

Tendências de uso errôneo na preposição “a”

Como ilustrado na Tabela 3, a preposição “a” apresenta três tipos de erros mais frequentes: a omissão da preposição com 40%, a falsa seleção da preposição com 11% e, finalmente, a adição com uma porcentagem menor de 3%. Nesta seção, estes casos serão explicados e ilustrados com exemplos extraídos de textos digitais gerados pelos participantes da comunidade virtual.

Omissão da preposição “a”

No corpo deste estudo, foram identificados vários problemas no uso da preposição “a”, dos quais dois casos específicos são dignos de menção. A Tabela 5 apresenta os resultados em detalhes.

Tabela 5: Tendências de uso errôneo da preposição “a”

Tendências de uso errôneo				
	Fr. Abs.	%	Rec. Sujeito	%
Omissão preposição “a”				

Comple. direc/indirec.pessoa*	54	65	20	100
Perífrases	11	13	10	50
Outros (animal, marcador, complemento)	5	6	5	25
Distância/localização	6	7	6	30
Regime	7	8	5	25
Totais	83	100%	20 sujeitos=100%	

Fonte: Elaboração própria

Em relação à multifuncionalidade da preposição "a", na Tabela 5 podemos identificar 7 tendências de uso errôneo das quais a *omissão no objeto direto e indireto da pessoa* representa a maior frequência de erros com uma frequência de 54 erros (65%) pelos 20 sujeitos da amostra (100%). Uma tendência menor é marcada nos últimos casos (perífrase, regime, distância/localização e outros).

- *Omissão da preposição "a" para objeto direto/indireto*

Em espanhol, para introduzir um complemento de pessoa, a preposição "a" deve ser usada porque, se a unidade executora "se refere a entidades capazes de serem atores da noção designada pelo verbo, a necessidade de distingui-la do sujeito" (Vigón, 2005: 229) requer a preposição "a" no objeto direto. A acusação preposicional em espanhol é o uso da preposição "a" diante do regime tradicionalmente chamado "*a personal*" ou "*a de acusativo*". "a" marca um objeto direto, se o referente for percebido como identificado ou particularizado, tal como se observa no exemplo 7, "...*Cada semana visito (a)* una mujer...*". Em inglês, o caso acusativo que introduz este tipo de complemento dispensa a preposição, onde o objeto direto da pessoa é seguido imediatamente após o verbo. Os problemas relativos a este tipo de erro congregam os erros mais frequentes de transferência negativa observados nesta preposição.

Exemplos da omissão da preposição "a" para objeto direto/indireto:

7) "...*Cada semana visito ()* una mujer vieja en una casa para los mayores ...*" (Sujeito 1)

8) "...*Mi favorito animal del zoológico es el gorila que asustó ()* mi hija...*" (Sujeito 17)

A falta de conhecimento da estrutura gramatical do seu uso, conforme mencionado pela Perea (2007:9) "*quizá se corresponda con las mismas dificultades de los gramáticos en establecer los límites de sus apariciones*" e as explicações existentes não permitem determinar os casos em que ela é utilizada adequadamente.

Em inglês, duas estruturas diferentes podem ocorrer quando ambos objetos (diretos e indiretos) estão em uma frase, de modo que o objeto direto pode ser antes ou depois do objeto indireto: quando o objeto direto é colocado antes do objeto indireto, *para ser* colocado antes do objeto indireto, sendo semelhante ao espanhol ("*Ana entregó un informe a su directora para que ella dramatizara* / *Ana entregou um relatório para que ela dramatizasse*); quando o objeto direto é colocado depois do objeto indireto, *para não ser* usado ("*Ana le entregó a su director un informe para que ella dramatizara*" /

“*Ana gave a report to her director for her to dramatize*”). Este tipo de erro foi considerado por Vázquez (1991) como um erro fossilizável, dado que é regido pelas diretrizes estruturais da língua materna do aluno, neste caso o inglês, onde se dispensa a preposição de introduzir o complemento direto (CD) ou o complemento indireto (CI) da pessoa. Da mesma forma, Aparecida (1999) explica que o valor da preposição como introdutora do complemento do regime verbal e do complemento nominal não é fácil de sistematizar.

- *Omissão da preposição “a” na perífrase verbal*

Por outra parte, observa-se a omissão da preposição "a" no uso de *perífrases verbais*. Neste caso, o desconhecimento da estrutura em espanhol, seu significante (verbo auxiliar + preposição + verbo em forma não-pessoal) e seu significado (expressão de tensão, humor e aspecto), faz com que o sujeito omita a preposição em diferentes construções com a preposição "a". No entanto, alguns verbos coincidem em inglês e em espanhol quando a perífrase inglesa é acompanhada pela preposição *a*. Em outras palavras, o conhecimento do sujeito do uso dos verbos que requerem a preposição "para" é necessário para a construção das perífrases e para evitar o vazio desta preposição quando transferem o uso ou não de "para" no infinitivo em particular. Em inglês nem todas as perífrases são usadas com a preposição "to". Por exemplo, com os verbos "comenzar" e "empezar" não sempre estão precedidos pela preposição (*it began to* rain*).

Exemplos da omissão da preposição “a” em perífrases verbais:

9) “...*Hace un poco más que un año, comencé ()* trabajar como voluntaria...*” (Sujeito 1)

10) “...*Allá en Cancún, mi novia empezó ()* tener un dolor en sus dientes...*” (Sujeito 32)

Falsa seleção da preposição “a”

A Tabela 6 apresenta os diferentes tipos de erros associados a uma *falsa seleção da preposição “a”*.

TABELA 6: Tendências de uso errôneo falsa selección de la preposición “a”

Tendências de uso errôneo				
Falsa seleção preposiçãp a	Fr. Abs.	%	Rec.Sujeito	%
Seleção de “a” --> ”de”	6	26	5	25
Seleção de “a” --> ”para”	5	21,7	4	20
Seleção de “a” --> ”en”	11	47,8	9	45
Seleção de “a” --> “desde”	0	0	0	0
Seleção de “a”--> “con” e “que”	0	0	0	0
Seleção de “a”--> “por”	1	4	1	5
Totais	23	100%	20 sujeitos=100%	

Fuente: elaboración propia

- *Falsa seleção da preposição "a" no lugar da preposição "en"*

A tendência mais problemática corresponde ao uso da preposição "a" em vez da preposição "en". Observamos uma frequência total de 11 (47%) erros produzidos por 9 sujeitos (45%) do corpus. A maioria dos erros se concentra na seleção falsa entre "a" e uma direção proveniente da influência do uso das preposições "at/in" e o uso de "a" para lugares, como no exemplo 17, onde o sujeito se traduz erroneamente por "a". Nesses casos, a falsa seleção é determinada por uma tradução literal incorreta, o sujeito escolhe a forma mais próxima ou *supergeneralizada* da preposição "a".

Exemplos de seleção falsa da preposição "a" ao invés da preposição "en":

11) "...*Después de graduarme de un programa de trabajo social a* la universidad local ...*" (Sujeito 42)

12) "...*No voy a menudo al cine. Suelo quedar a* casa...*" (Sujeito 53)

Em inglês, a preposição "em" tem outros equivalentes e não corresponde ao espanhol. Por esta razão, em estruturas onde são determinados lugares ou lugares de origem, a preposição "to/throughout" é usada em inglês. Na sentença 18, o sujeito transfere a preposição "a" devido ao desconhecimento do uso da preposição "en" para este caso.

- *Falsa seleção da preposição "a" no lugar das preposições "de"*

Em seguida, observa-se a falsa seleção da preposição "a" ao invés da preposição "de". Neste caso, foi delimitado um total de 6 erros (26%) produzidos por 5 sujeitos (25%).

Ejemplos de falsa selección de la preposición "de", selección de a por de:

13) "...*Yo estubo sorprendido a* aprender que hay actualmente...*" (Sujeito 9).

14) "...*pero realmente necesito aprovechar la oportunidad a* aprender*" (Sujeito 41)

Em espanhol, assim como ocorre no inglês, alguns adjetivos são regidos por preposições. Para isso, é necessário identificar quais preposições devem ser usadas com esta categoria gramatical. No caso dos exemplos, temos o adjetivo "*sorprendido por*". No entanto, o uso também depende do contexto comunicativo do adjetivo. Da mesma forma, é observado com outros como o "*sorprendido por*", que em inglês, de acordo com o contexto, é usado o "to".

O aprendiz de inglês L1, ao utilizar o sistema preposicional, transfere a funcionalidade dessas preposições para o espanhol, escolhendo a preposição inadequada por similaridade. Neste caso, deve-se observar que o aprendizado do sistema preposicional deve ser enquadrado na funcionalidade de cada preposição e seus usos de acordo com os contextos comunicativos da LO. Desta forma, a transferência da LM para a língua-alvo como estratégia para resolver as lacunas gramaticais na construção da sentença na LO seria evitada.

- *Falsa seleção da preposição "a" ao invés da preposição "para".*

Em relação à falsa seleção da preposição "a" em vez da preposição "para", como no caso anterior, isto poderia ser explicado pela falta de conhecimento do aluno sobre o uso de preposições que regem certos elementos da sentença. Esta alternância corresponde ao comportamento natural e ao uso da preposição "para" em inglês ("to"), que é muito diferente da situação apresentada em espanhol com a preposição "para". Em espanhol, o uso da preposição "para" pode indicar o destino, objeto indireto, finalidade, destinatário. Essas funções precisam ser identificadas para o uso correto da preposição. Em algumas sentenças do corpus há uma transferência da preposição *para* como preposição *para* em espanhol. Isto acontece devido às diferenças no uso de preposições em inglês que, em muitos casos, como neste, não correspondem ao espanhol.

Exemplos de seleção falsa da preposição "para" em vez da preposição "para":

15) "...A* mi, es más importante a tener dinero..." (Sujeito 9)

16) "...estación de autobús, donde había cogido el autobús a* mi otro trabajo..." (Sujeito 1)

Adição da preposição "a"

Finalmente, quanto ao tipo de erro observado na preposição "a" denominado *adição da preposição*, é possível indicar que ocorrem vários casos, identificando o infinitivo como um complemento do verbo.

Exemplos de adição da preposição "a":

(17) "...Me gustaría a practicar mi español..." (Sujeito 10)

(18) "...Me encanta a nadar en el mar..." (Sujeito 20)

A adição da preposição "a" em construções com infinitivo como complemento do verbo é enganosa porque em inglês muitas construções são precedidas da preposição "to" + infinitivo e como em espanhol pode ser o sujeito da frase ou do objeto verbal, dependendo do verbo conjugado. No espanhol, a preposição não é necessária nestes casos, "*ella deseaba ocupar el puesto de su profesora*".

Em resumo, com relação à preposição "a", pode-se ver que o uso mais problemático corresponde à omissão da preposição "a" para introduzir objetos diretos e indiretos como resultado da influência do inglês, onde a preposição é omitida. Na seleção falsa da preposição, o uso da preposição "a" em vez de "en" é observado em maior grau.

Considerações finais

Os novos cenários de aprendizagem no âmbito do *e-learning* (cursos a distância monitorados por tutores profissionais), ou autoensino colaborativo (comunidades de aprendizagem monitoradas por pares de alunos interessados em uma língua comum ou nas línguas uns dos outros) mudaram a forma como a língua é aprendida e, neste contexto, também afetam a forma como as questões linguísticas podem ser investigadas. Neste aspecto, estudos recentes e projetados procuram investigar

o uso da linguagem em ambientes digitais com o apoio da tecnologia e, por sua vez, como desenvolver metodologias e estratégias que tendem a uma autonomia na aprendizagem e auto-regulamentação linguística, melhorando os processos de revisão da escrita e os resultados nesta habilidade.

Neste trabalho, realizamos um estudo sobre Análise de Erros por transferência negativa em ELE assistida por computador. Para este fim, foi realizada uma análise de dados de um corpus digital fornecido por uma comunidade virtual, em resposta a dois objetivos: (1) delimitar quantitativamente os erros mais frequentes observados no corpus digital produzido pelos participantes de uma comunidade virtual e (2) explicar qualitativamente a transferência negativa da língua materna inglesa com exemplos ilustrativos do corpus digital. Nesta linha, o foco principal foi considerado a identificação dos erros etiológicos mais frequentes e a tendência de uso indevido, a fim de explicar qualitativamente a transferência negativa do inglês L1 com exemplos ilustrativos do corpus.

Em relação aos resultados encontrados, pode-se concluir que os erros mais frequentes no corpus digital da comunidade virtual correspondem ao uso do artigo definido e da preposição "a". Com relação ao artigo definido, os erros mais frequentes foram a omissão do artigo para determinar substantivos plurais, substantivos coletivos sobre lugares e substantivos comuns referentes a tópicos gerais. Na explicação desta tendência, a divergência entre as regras de uso do inglês como L1 e do espanhol como LE é especificada como uma causa possível. Por exemplo, na omissão de substantivos relacionados a temas gerais contáveis e não contáveis (categorias, espécies, grupos ou coisas), o artigo não é colocado antes do substantivo. Na verdade, em inglês é apropriado usar o substantivo apenas sem o artigo *o*. Este conhecimento gramatical e a falta de competência linguística na *língua meta* fazem com que os alunos L1 transfiram este conhecimento para a *língua meta*. Isto também poderia ser entendido como uma negligência deste tipo de formas linguísticas causada por uma maior concentração nos aspectos comunicativos na habilidade escrita. Com relação à preposição "a", foi observada uma maior frequência de omissão a fim de introduzir objeto direto ou indireto da pessoa. Sua explicação corresponde ao fato de que em inglês o caso acusativo que introduz este tipo de objeto dispensa a preposição, onde o objeto direto da pessoa é seguido após o verbo. O segundo tipo de erro na preposição "a" corresponde à falsa seleção da preposição "a" ao invés da preposição "en".

Estes resultados são, por sua vez, corroborados por estudos realizados em ambientes de aprendizagem ELE, como no caso das preposições já estudadas pela Perea (2007), Lafleur e Ferreira (2016), Ferreira e Oportus (2020), Carrillo e Ferreira (2020), Campillos (2014). Entretanto, os estudos referentes à omissão do artigo são escassos (Elejalde, 2017; Elejalde; Ferreira, 2016; Ferreira; Elejalde, 2017).

É interessante notar que estas tendências correspondem tanto em ambientes de aprendizagem presencial quanto virtual. Estes tipos de erros indicam que eles são os mais frequentes e sistemáticos, portanto, seu estudo e aprofundamento permitirá a criação de modelos ou métodos para ensinar estas estruturas e evitar futuras fossilizações nestes tipos de erros. Consequentemente, os resultados obtidos neste estudo sugerem que o tipo de ambiente das comunidades virtuais de aprendizagem mostra problemas na escrita, bem como em outros contextos de aprendizagem. Assim, pode-se observar que a interação entre os membros da comunidade ocorre num contexto enriquecido pela comunicação digital e colaboração entre os participantes, melhorando o processo de aprendizagem da língua em questão, mas não aquelas interferências inerentes à produção na L2 proveniente da LM. Um dos fatores que pode explicar a razão desta interferência é a possibilidade de cada membro ter que escrever sem restrições, controle ou pressão, negligenciando a precisão linguística, o que em muitas ocasiões poderia gerar interferência direta ou indireta a partir do L2. Neste sentido, o participante desta comunidade é o único que exerce controle sobre sua produção escrita e, portanto, suas estratégias de

comunicação e aprendizagem podem levá-lo a usar sua língua materna sem estar ciente disso. Por outro lado, os erros produzidos no contexto de públicos acadêmicos, como a sala de aula, geram maior preocupação com os aspectos formais da escrita e levam a um maior grau de conscientização por parte do aprendiz sobre o que ele está escrevendo em uma segunda língua ou em uma língua estrangeira.

Finalmente, este estudo contribui para o campo da aquisição e ensino de línguas na medida em que contribui com linhas de pesquisa linguística em ambientes de comunidades virtuais. O cenário principal das comunidades são as plataformas virtuais, que oferecem vantagens como a disponibilidade ilimitada e gratuita de espaço e tempo para o aprendizado. Nesses contextos, os alunos e participantes dessas comunidades podem acessar parceiros linguísticos em qualquer parte do mundo, dispostos a estabelecer uma relação de intercâmbio linguístico e cultural que permita o desenvolvimento de processos de comunicação de uma forma mais eficaz. Estes ambientes virtuais proporcionam um ambiente confortável e sem pressão que permite que os alunos realizem a aquisição da língua sem a pressão da avaliação ou da pressão do tempo.

Referências

ASENCIÓN-DELANEY, Y; COLLENTINE, J. 2011. A multidimensional analysis of a written L2 Spanish corpus. *Applied linguistics*, v 32, n. 3, p. 299-322.

ALEXOPOULOU, A. 2006. Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le. In: Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas XVI: Nuevos caminos del hispanismo. Instituto de Cervantes. *Proceedings...Madrid*.

ALEXOPOULOU, A. 2011. El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n. 9, p. 27-36.

APARECIDA, C. 1999. Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. In: Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE. *Proceedings...* Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones. p. 511-518.

CAMARERO, A. 2012. Análisis de errores de estudiantes anglohablantes con los verbos españoles que rigen preposición. *AnMal Electrónica*, 33.

CAMPILLOS, L.2014. Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n. 16, p. 5-27.

CASSANY, D. 2006. *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. 2012. *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

CARRILLO, A.; FERREIRA, A. 2020. Contexto de aparición de los errores más frecuentes por transferencia negativa del inglés como L1 en el uso de las preposiciones “a”, “en”, “de”, “para” y “por” en ELE. *Revista FOLIOS*, 51, 151-161. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.51-8612>

ELEJALDE, J. 2017. *Errores de transferencia en textos escritos en español como lengua extranjera producidos en ambientes de aprendizajes mediatizados por la tecnología*. Tesis de Doctorado en Lingüística - Universidad de Concepción, Concepción:Chile.

ELEJALDE, J.; FERREIRA, A. 2016. Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). *Trabalhos em Lingüística*. 55/3: 619-650. <http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n3/0103-1813-tla-55-03-00619.pdf>

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

FERREIRA, A.; ELEJALDE, J. 2020. Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ele. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. 2020. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion>

FERREIRA, A., OPORTUS, R. 2020. Uses of the preposition a: cognitive processing in the correction of errors in ELE learners. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 15, 27-38. 2020. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2020.12218>

FERREIRA, A.; OPORTUS, R. 2018. Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín de Filología*, vol.53, n.1, pp.83-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000100083>.

FERREIRA, A.; ELEJALDE, J. 2017. Análisis de errores recurrentes en un Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, 17/3: 509-538. <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-201710927.pdf>

FERREIRA, A. 2014-2017. Proyecto Fondecyt de investigación No. 1140651, El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera. CONICYT, Chile.

FERREIRA, A. 2018-2021. Proyecto Fondecyt de investigación No. 1180974, Diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua. CONICYT, Chile.

FERREIRA, A.; LAFLEUR, N. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en espagnol L2. *Lingüística y Literatura*, 57-79.

GIRALDO, I. 1997. Adquisición y uso correcto de las preposiciones a, en, para y por en niveles superiores. ASELE. Actas, 8, 379-386.

GRANGER, S. 2004. Computer learner corpus research: current status and future prospects. En *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.

GRANGER, S. 2012. Learner corpora. *The encyclopedia of applied linguistics*, John Wiley & Sons, Ltd, 2012.

GRANGER, S. 2015. Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, v. 1, n. 1, p. 7-24.

GUTIÉRREZ, M. L. 2004. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros.

LAMY, J; HAMPEL, R. 2007. *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

IGLESIAS, J. 2003. Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE. España: Universidad de Salamanca.

KILGARRIFF, D.; BAISA, V.; BUŠTA, J.; JAKUBÍČEK, M.; KOVÁŘ, V.; MICHELFEIT, J.; RYCHLÝ, P.; SUCHOMEL, V. 2014. *The Sketch Engine: ten years on*. *Lexicography*, 1: 7-36.

KILGARRIFF, D.; RYCHLÝ, P.; SMRŽ, P.; TUGWELL, D. 2004. Itri-04-08 *The Sketch Engine*. *Information Technology*.

LAFLEUR, N.; FERREIRA, A. 2016. The effectiveness of written direct corrective feedback on learning improvement of the prepositions por and para in Spanish as second language. *Alpha*, v. 43, 57-74.

LEONTARIDI, E. 2010. El uso del paradigma preposicional español por grecófonos desde el punto de vista morfológico, sintáctico y semántico. IX Congreso Internacional de Lingüística General. Actas del Congreso, pp. 1338-1356.

MARTÍNEZ, C. 2015. Plataformas virtuales como herramientas para el aprendizaje de una segunda lengua. *Redit*, v. 9, n. 1, pp. 23-46.

MANCHÓN, R. 2001. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística*, Anexo 1, p. 39-71.

MIRANDA, G. 2004. De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista digital universitaria*, v. 5, n.10, p. 1-15.

NAVARRO GALA, R. 1999. Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita. En nuevas perspectivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz - ASELE

OCAMPO, J; TOLEDO, D. 2012. ¿Es posible el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras a través de las redes sociales? En *Memorias en extenso Congreso Internacional de Idiomas. Proceedings...* Tecate, México: Universidad Autónoma de Baja California. p. 52.

PASTOR, S. 2001. La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, Anexo 1, p. 95-125.

PASTOR, S. 2006. *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

PEREA, F. 2007. Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *MarcoEle revista de didáctica*, v.5, p. 1-13.

PIÑOL, M. 2014. Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19).

PIÑOL, M. 2012. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.

RAE. 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

REGUEIRO, M. L. (2014). El desafío preposicional en ELE; A propósito de " Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus" de Leonardo Campillos Llanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (16).

RODRÍGUEZ, J. 2007. Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, v. 8, n.3, p. 6-22.

SANTOS GARGALLO, I. 1992. Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Síntesis.

SAWYER, M; RANTA, I. 2011. Aptitud, diferencias individuales y diseño de la enseñanza. En Robinson, P. 2011. *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Edinumen.

O'DONNELL, M. 2008. The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. Proceedings of the XXVI Congreso de AESLA, Almeria, Spain, 3-5 April.

VÁZQUEZ, G. 1991 *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang Pub Incorporated.

VIGÓN, S. 2005. La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. Tese (doutorado), Universidade do Minho.

WHITLE, S. 2004. Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español. *Hispania*, v. 87, n.1, p. 163-172

WARSCHAUER, M. 2001. Online communication. In: Carter R; Nunan, D. (Ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University, 2001. p. 207-212.

Submetido: 07/01/2022

Aceito: 14/04/2022