

## Interferências linguísticas como sintoma de Tradição Discursiva na produção escolar

*Linguistic interference as  
a symptom of Discursive  
Tradition in school production*

Fernanda Faustino da Silva AGUIAR (UFRN)  
*nandafaust@gmail.com*

Recebido em: 21 de jan. de 2019.  
Aceito em: 18 de maio de 2019.

AGUIAR, Fernanda Faustino da Silva. Interferências linguísticas como sintoma de Tradição Discursiva na produção escolar. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 332-353, maio-ago/2019.

**Resumo:** O emprego apropriado da linguagem, seja em sua modalidade escrita ou falada, é uma temática que exige constantes reflexões na prática docente. Considerando que o espaço escolar deve proporcionar ao aluno o contato com a variedade culta da língua, o presente artigo investiga o deslocamento das produções do gênero artigo de opinião no contínuo de oralidade e de escrituralidade por meio da análise de interferências linguísticas (KABATEK, 1997). Para tanto, compara as produções iniciais e finais, resultado da aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Fundamenta-se no modelo de tradições discursivas (KABATEK, 2006), segundo o qual os textos estão em um contínuo entre oralidade e escrituralidade, em que a oralidade é entendida como a linguagem da imediatez, enquanto a escrituralidade é a esfera da distância comunicativa, de acordo com os parâmetros comunicativos postulados por Koch e Oesterreicher (1990). Em termos de resultados, constatamos o impacto causado pela leitura de gêneros da escrituralidade, resultando no deslocamento das produções no contínuo de textos, através

da substituição, pelos alunos, de interferências que caracterizam a oralidade, pelo emprego de estruturas voltadas à distância comunicativa, conforme exigência do contexto em questão.

**Palavras-chave:** Interferência linguística. Tradição Discursiva. Sequência Didática.

**Abstract:** The proper use of language, whether in its written or spoken form, is a theme that requires constant reflections in teaching practice. Considering that the school space should provide the student with contact with the cultured variety of the language, this article presents an analysis of the textual productions belonging to the genre of opinion, resulting from the application of a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004 ) in a class of the 9th grade of Elementary School. Through the comparison between the initial and final productions, we analyze the presence of linguistic interferences (KABATEK, 1997) as a symptom of discursive traditions. It is a master's research linked to the Professional Master's Program in Letters – ProfLetras, Federal University of Rio Grande do Norte – UFRN, based theoretically on the model of discursive traditions (KABATEK, 2006). In this perspective, the texts are in a continuum between orality and scripturality, in which orality is understood as the language of immediacy, while scripturality is the sphere of communicative distance, according to the communicative parameters postulated by Koch and Oesterreicher (1990) . In order to do so, our object of study is constituted by the production of the opinion article genre. In terms of results, we verified the impact caused by the reading of genres of scripturality, resulting in the displacement of the productions in the continuum of texts, of interferences that characterize orality, by the use of structures focused on the communicative distance, as required by the context in question.

**Keywords:** Linguistic interference. Discursive Tradition. Following teaching.

## Introdução

Não é de hoje que o trabalho com a língua falada na escola faz parte das discussões sobre o fazer docente nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil. De acordo com a Base Curricular Nacional – BNCC, a oralidade (aqui, entendida como sinônimo de língua falada) refere-se às práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, peça teatral, entre outras. Trata-se também da oralização de textos em situações socialmente significativas e discussões que envolvem temas e outras dimensões linguísticas nos diferentes campos de atuação.

Dessa forma, é válido salientar a importância de se proporcionar ao aluno a oportunidade de empregar a linguagem oral em práticas situadas de interação no espaço escolar. Antes da BNCC, outro documento que trata da questão do ensino no País, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – já mostravam que:

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização

de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p.25).

A partir desse entendimento, este artigo vem mostrar uma análise das produções textuais pertencentes ao gênero artigo de opinião, resultado da aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Por meio da comparação entre as produções iniciais e finais, analisamos a presença de interferências linguísticas (KABATEK, 1997) como sintoma de tradições discursivas<sup>1</sup>. A escolha do gênero deu-se por ser adequado o emprego da variedade culta e por sua pertinência para a expressão de um entendimento crítico e reflexivo de temas relevantes na sociedade a exemplo da Reforma do Ensino Médio no Brasil, sancionada pelo governo federal no mesmo ano em que ocorreu a intervenção pedagógica. A lei tem origem na Medida Provisória 746/2016, e causou, à época, inúmeras discussões acerca dos aspectos positivos e negativos de sua implantação, despertando o interesse em nossos alunos, os quais passariam para o Ensino Médio no ano seguinte.

No que se refere à organização do presente artigo, faremos uma breve explanação acerca do modelo de Tradições Discursivas e do contínuo de oralidade e escrituralidade, de acordo com Koch e Oesterreicher (1990), os quais nortearam teoricamente nossa pesquisa, seguida de uma discussão sobre o dispositivo sequência didática. Logo após, abordaremos o conceito de interferência linguística como sintoma de tradição discursiva além de uma análise dos dados gerados. Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre o trabalho com o contínuo de textos no espaço escolar.

### **O modelo teórico de Tradições Discursivas**

O conceito de Tradições Discursivas – TD – tem sua origem na linguística românica alemã, com base nas contribuições de Coseriu, as quais consistem em um relevante aporte para os estudos linguísticos.

<sup>1</sup> Este trabalho retoma os resultados de Aguiar (2008), pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Entre elas, destacamos a distinção feita pelo autor entre os três níveis linguísticos: o nível universal do falar em geral, o nível histórico das línguas e o nível individual dos textos, como ilustra o Quadro 1.

Quadro 01: Níveis do linguístico

Níveis do linguístico	Ponto de vista: língua como atividade	Tipos de conteúdo	Disciplinas correspondentes
<i>Nível universal</i>	Falar no geral	Designação	Linguística do falar
<i>Nível histórico</i>	Língua particular	Significado	Linguística das línguas particulares
<i>Nível individual</i>	Discurso (ou texto)	Sentido	Linguística do texto

Fonte: Coseriu (2007)

No que se refere ao nível universal, este corresponde aos eventos comuns a todas as línguas. Para o autor, tal nível trata da natureza das línguas e sobre os falantes, sendo a primeira propriedade universal das línguas a possibilidade de se fazer referência a algo que não se identifica com a língua em si. Através da comparação entre as línguas, podemos comprovar essa propriedade: diferentes línguas correspondem a configurações distintas para uma mesma realidade extralinguística (Cf. COSERIU, 2007, p. 130).

O segundo nível autônomo do falar é o nível histórico das línguas. Coseriu atesta que cada língua possui estruturas diferentes, sua própria gramática e um léxico estruturado de modo diferente. No nível histórico, encontra-se o conhecimento idiomático como conjunto das regras de uma determinada língua.

Dessa forma, no nível histórico, correspondente ao saber idiomático, fala-se em correção: uma expressão é considerada correta quando se ajusta às regras de um determinado idioma. Já em relação ao nível do texto, o que corresponde ao conhecimento expressivo, fala-se em adequação (Cf. COSERIU, 2007, p. 145).

O nível individual dos textos é autônomo em relação ao nível histórico das línguas. Entre os argumentos utilizados pelo autor, estão o fato de, embora os textos sejam realizados em uma só língua, isso não é uma condição necessária, já que um mesmo texto pode apresentar elementos de duas ou mais línguas. Além disso, as regras da língua podem ser transgredidas no texto, pois o desrespeito a essas normas, quando motivado, pode ser aceitável. Outro aspecto é o de que os textos são influenciados pelos universos de discurso, diferentemente das

línguas: são diferentes os textos constituídos no universo da literatura, das ciências, da mitologia. Os textos também são influenciados pela situação em que são produzidos, além de possuírem tradições particulares, diferentes das tradições das línguas históricas.

Para o conceito de tradições discursivas, Koch e Oesterreicher (2007) sugerem uma alteração ao que fora proposto por Coseriu, em relação ao saber expressivo. Para os autores, entende-se por saber expressivo a

nossa capacidade de produzir textos segundo tradições e modelos históricos, no entanto, essas tradições históricas na forma de textos ou discursos são logicamente independentes das tradições das línguas particulares (KOCH; OESTERREICHER 2007, p. 54).

Por essa razão, eles propõem uma subdivisão relacionada ao nível histórico de Coseriu, inserindo no esquema o domínio das TD pertencentes ao nível histórico, mas diferente das línguas históricas particulares (Cf. KOCH; OESTERREICHER, 2007, p. 54). Dessa forma, estes retiram a relação discurso – saber expressivo, segundo Coseriu, a fim de que não sejam confundidos o saber individual/ domínio do discurso – e nem o saber idiomático e expressivo, o qual, para Koch e Oesterreicher, refere-se ao domínio das regras discursivas que viabilizam a produção de textos segundo tradições do nível histórico, e não particular (cf. Quadro 2).

Quadro 02: Diferenciação entre os níveis de linguagem

Nível	Domínio	Tipo de regras
<i>Universal</i>	Atividade de falar	Regras elocucionais
<i>Histórico</i>	Língua histórica	Regras idiomáticas
	Tradição Discursiva	Regras discursivas
<i>Individual</i>	Discurso	

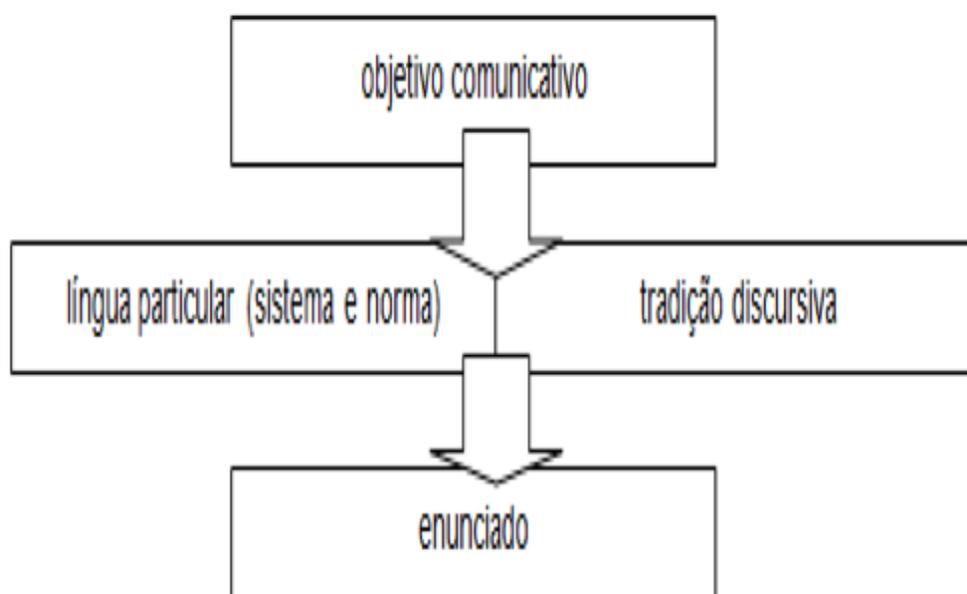
Fonte: Koch e Oesterreicher (2007)

Os autores defendem essa alteração diante da diferença entre a historicidade das TD e a historicidade das línguas históricas: enquanto as línguas históricas são constituídas por comunidades linguísticas, as TD são constituídas por grupos religiosos, políticos, corrente literárias, entre outros. Logo, as línguas históricas definem os grupos, e os grupos definem as TD, só que “tanto as línguas históricas como as tradições discursivas constituem tradições do falar” (KOCH; OESTERREICHER, 2007, p. 55). É por essa razão que as regras a serem conhecidas são

diferentes e históricas e não se deve relacionar o saber expressivo de tais regras ao nível individual, mas sim ao histórico.

Kabatek (2006), ao explicar essa posição quanto ao nível histórico, nos diz que a atividade do falar, com uma finalidade comunicativa concreta, passaria por dois filtros até chegar ao produto do ato comunicativo ou enunciado: o primeiro corresponde à língua, e o segundo filtro refere-se às TD, conforme o esquema a seguir (Figura 1).

Figura 01: Finalidade comunicativa do enunciado



Fonte: Kabatek (2006)

A definição de TD, segundo Kabatek (2006), pode associar-se, de início, às formas tradicionais de se dizer algo, desde uma fórmula simples até um gênero ou uma forma literária complexa. Sendo assim, costuma-se considerar, equivocadamente, o conceito de TD como sinônimo de gênero textual. Diante do exposto:

Entende-se por Tradição Discursiva a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou de falar que adquire valor de signo próprio. Pode-se formar uma relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e Tradição, qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos da Tradição que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados (KABATEK, 2006, p. 512)

Podemos observar que o conceito de TD adquire uma noção bastante ampla, pelo fato de o signo linguístico e os contextos nos quais os signos estão inseridos serem premissas para o texto pertencer ou não a uma determinada tradição.

### **O contínuo de oralidade e de escrituralidade**

Pensar que a fala assume um patamar inferior em relação à escrita é algo insustentável, por existirem formas diversas de se expressar de acordo com as situações, os contextos e os interlocutores. Apreendemos, então, que a língua falada não se opõe à língua escrita, nem são produções em situações polares, mas estão relacionadas no contexto do contínuo dos gêneros textuais com distinções graduais. A escrita, nesse ponto de vista, não se trata de uma transposição gráfica da fala para o papel, sendo as duas práticas discursivas, até porque:

a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho das letras, cores, formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representadas. (MARCUSCHI, 2010, p.17)

Os trabalhos de Marcuschi em relação aos conceitos de fala e de escrita são de grande relevância quando tratamos desses tópicos no âmbito do ensino. Entretanto, são nos postulados de Koch e Oesterreicher (1990) em que encontramos um embasamento que contempla consistentemente tal noção.

Para os autores, os conceitos de proximidade e de distância comunicativa resultam do entendimento sobre as noções de meio e de concepção. O primeiro corresponde à manifestação física do discurso, por meio de sons (fonemas), ou escrito, por meio de símbolos (grafemas). Já concepção, por sua vez, abrange as condições de comunicação do texto e as estratégias adotadas para sua formulação, tendo em vista o modo como o evento discursivo foi concebido ou estruturalmente planejado, de forma a revelar, portanto, os graus em um contínuo entre proximidade (oralidade) e distância comunicativa (escrituralidade).

Sendo assim, convém refletirmos acerca dos inúmeros fatores que influenciam a configuração linguística de um texto veiculado gráfica ou fonicamente. Por exemplo, em nosso cotidiano, deparamos com situações em que textos veiculados fonicamente exigem uma certa

distância social ou emocional, como uma palestra ou uma conferência, entre outros, assim como, podemos observar que textos veiculados por meio da escrita adquirem certa informalidade, entre eles, os textos redigidos nos aplicativos de mensagens. É nesse sentido que Koch e Oesterreicher (*apud* CASTILHO DA COSTA, 2017, p. 108) nos apresentam a substituição dos conceitos de fala e de escrita no que se refere à veiculação dos textos, pelos conceitos de *oralidade* e *escrituralidade*. É essa a concepção que serve de embasamento para Marcuschi (2010), assim como é a teoria que norteia nossa pesquisa, a qual parte para a distinção entre duas dimensões no tratamento da língua: a separação entre o **meio** (fônico *versus* gráfico) e a **concepção discursiva** (imediatez comunicativa *versus* distância comunicativa), conforme podemos observar na representação da Figura 2.

Figura 02: Representação do conceito de meio e concepção



Fonte: Aguiar (2018), com base nos estudos de Koch e Oesterreicher (1990)

Nesse sentido, oralidade e escrituralidade passam a ser utilizadas para designar atividades comunicativas que ultrapassam o plano do código, passando muito mais a condição de eventos do que produtos. A partir dessa reflexão, pretende-se sugerir um tratamento menos preconceituoso à oralidade diante da escrituralidade. Seria um *continuum* e não uma dicotomia:

Com os termos “oralidade” e “escrituralidade”, os autores fazem referência a dois extremos de um contínuo: a imediatez comunicativa, típica de comunicações marcadas por proximidade entre os interlocutores e mais características

da esfera privada, e a distância comunicativa, em que os interlocutores expressam afastamento em diversos sentidos, e que está ligada à comunicação da esfera pública (CASTILHO DA COSTA, 2017, p. 108).

A partir desse contexto, Koch e Oestirreicher (2007) demonstram o que eles denominam de parâmetros comunicativos, os quais ilustram a caracterização da concepção discursiva no contínuo de oralidade e escrituralidade:

1. **Grau de publicidade:** considera-se o número de interlocutores e o caráter institucional – público ou privado – a que se destina a produção;
2. **Grau de intimidade entre os interlocutores:** consideram-se as experiências comunicativas e o conhecimento partilhado entre os interlocutores;
3. **Grau de emocionalidade:** relação de alta ou baixa afetividade entre os interlocutores;
4. **Grau de dependência do contexto situacional de comunicação:** dependência ou autonomia do texto em relação à situação de comunicação;
5. **Ponto de referência da situação de comunicação:** diz respeito ao fato de os objetos do discurso relacionarem-se – ou não – com o “eu-aqui-agora” do falante;
6. **Proximidade física:** proximidade ou distância espacial e temporal;
7. **Grau de cooperação:** medição da influência direta – mínima ou nenhuma – dos interlocutores na produção do discurso;
8. **Grau de dialogicidade:** possibilidade – ou não – de troca do papel de enunciador;
9. **Grau de espontaneidade da comunicação:** alto ou baixo grau de planejamento;
10. **Grau de fixação temática:** fixa ou livre temática.

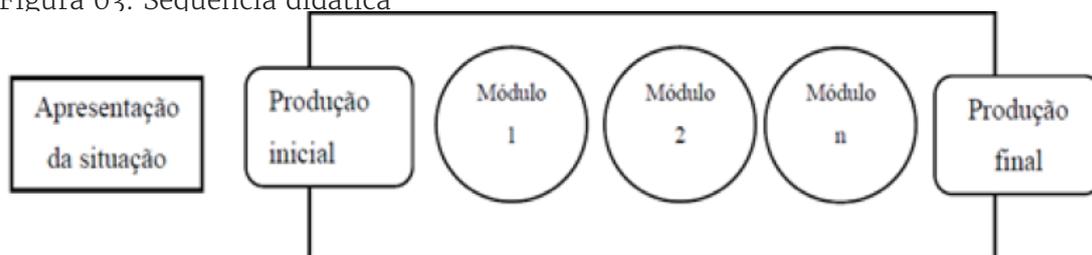
Como podemos observar, no que se refere à finalidade do discurso, é notória a influência dos graus de elaboração, representados em um polo, pela linguagem de proximidade – imediatez comunicativa – de um lado e, do outro, pela linguagem de distância.

## A sequência didática

Entendendo-se que é por meio de contextos precisos de produção que o aluno apropriar-se-á dos recursos essenciais ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão – seja oral ou escrita – em situações variadas, é que se faz necessário o uso do instrumento *sequência didática* em sala de aula. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem a *sequência didática* como sendo um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja finalidade é a de ajudar o aluno a dominar melhor o gênero analisado, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A estrutura de base de uma *sequência didática*, segundo Dolz e Schneuwly (2004), consiste na **apresentação da situação de produção**, na qual é descrita minuciosamente a atividade de expressão oral ou escrita a ser desenvolvida pelo aluno; na **produção inicial**, em que o professor avaliará as capacidades já adquiridas para que se possam ajustar os exercícios previstos na sequência às possibilidades e carências da turma; **nos módulos**, os quais constituem atividades diversas como instrumentos para o trabalho sistemático na resolução de problemas diante da produção do gênero; e por fim, na **produção final**, em que o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo, servindo para o professor como parâmetro de avaliação dos progressos alcançados pela turma, conforme a figura 3.

Figura 03: Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p.183)

Em nossa pesquisa, acreditamos ser conveniente nomearmos a produção inicial presente no esquema de *sequência didática*, como **produção diagnóstica**, para enfatizar o caráter investigativo das habilidades apresentadas pelos alunos e a busca pelo aprimoramento de tais habilidades. Após o diagnóstico, adotamos os módulos de leitura,

com a aplicação de atividades que visaram, sobretudo, à compreensão textual e ao reconhecimento de variedades linguísticas e de TD próprias dos gêneros da esfera jornalística. Entre os módulos de leitura, foram realizados módulos de escrita, como a produção de paráfrases dos textos utilizados nos módulos de leitura.

Ao compreender que, para a produção textual, é fundamental que o aluno tenha o que dizer, ressaltando o que afirma Geraldí (1993), após os módulos de leitura e de escrita, realizamos a **produção reescrita**, cujo intuito foi o de verificar as influências da leitura para a adequação da produção diagnóstica à situação de produção. Em sequência, utilizamos as próprias produções dos alunos para o reconhecimento das construções apropriadas ao contexto. Tais produções foram expostas e analisadas coletivamente através de projeção. Sendo assim, as atividades propostas em nossa intervenção visaram à reflexão pelos alunos sobre a linguagem utilizada por eles na versão diagnóstica para que, por meio desse procedimento, compreendessem a necessidade de reescrever seus textos, utilizando uma configuração linguística adequada à situação de comunicação apresentada.

Depois da avaliação coletiva de textos reescritos, deu-se a **produção final**, a qual serviu como parâmetro para a avaliação dos progressos alcançados durante o procedimento, conforme nos mostram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

### **Interferência linguística: um sintoma de Tradição Discursiva**

Ao falarmos sobre interferência linguística, é válido ressaltar antes que o tratamento da variação linguística no espaço escolar deve receber a devida atenção, uma vez que além do grande número de variedades existentes, ainda há de se considerar a frequente heterogeneidade presente na sala de aula, em que cada indivíduo expressa seu repertório linguístico, seja na fala ou na escrita. Os PCN nos dizem que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BRASIL, 1998, p.29).

Associando o conceito de interferência linguística às implicações da variação no ensino de língua portuguesa, recorreremos a Kabatek (2006), o qual afirma que os indivíduos definem sua posição social não apenas mediante a seleção de uma variedade linguística concreta, mas também por suas relações com diferentes grupos por meio da combinação de elementos pertencentes a diferentes variedades.

Diante disso, entende-se por interferência linguística o desvio das normas de uma língua a partir do aparecimento de elementos de uma outra, seja no campo fonético, morfológico, sintático ou lexical.

Entretanto, para contemplar-se a proposta de pesquisa de nosso trabalho, há de se ampliar o conceito de interferência linguística para interferência textual, ou seja, interferência entre TD, uma vez que, ao considerar o trânsito entre diversas variedades em um registro, seja no que se refere à distância ou à proximidade comunicativa, há de se considerar também a utilização de TD diversas. As interferências são sintomas que determinam a que tradição discursiva pertencem.

Nessa perspectiva, pode-se entender que o conhecimento de determinadas variedades é transmitido mediante as TD, e o emprego destas variedades, considerando-se o contexto, pode ser condicionado pelas TD. “Por definição, sempre que houver transformação de uma TD, haverá interferência” (KABATEK, 2006, p.10).

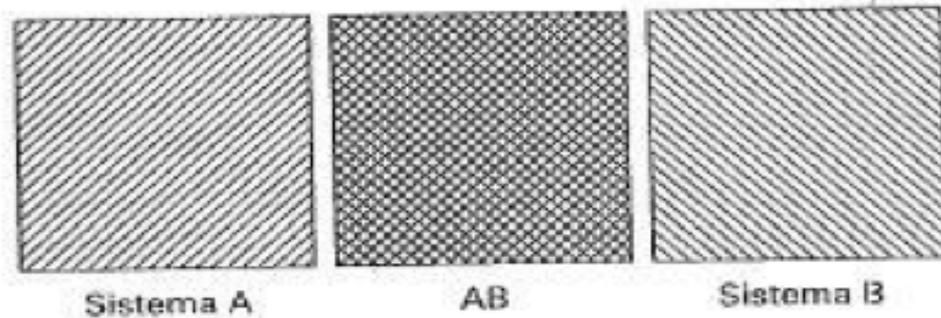
Ainda segundo o referido autor, é necessário que se faça a separação entre dois tipos de interferência: a positiva e a negativa. A primeira refere-se ao uso de um elemento de uma língua **A** em textos pertencentes a uma língua **B**. Já a segunda refere-se à ausência de determinados elementos em um texto de uma língua **B** devido à presença de uma língua **A**. A interferência negativa não se configura erro, mas sim mudanças no emprego das formas. Diante disso, Kabatek reitera que:

observamos que sempre é necessário distinguir entre dois tipos de interferência, a interferência positiva e a interferência negativa. A interferência positiva é o que geralmente se entende por interferência (IF) sem mais, no caso da IF linguística, a presença de elementos de uma língua A em um texto da língua B. A IF negativa, pelo contrário, muitas vezes não é considerada nos estudos de IF e consiste na ausência de determinados elementos em um texto da língua B por causa da presença da língua A. É uma IF que não produz um resultado que é um “erro” abertamente visível, mas alterações na frequência do emprego das formas (KABATEK, 2006, p. 514-515).

Em outras palavras, podemos assimilar a interferência como

resultado de três conjuntos de dados: elementos com marca de um sistema, elementos com marca de outro e elementos pertencentes aos dois, como podemos visualizar na figura 4.

Figura 04: Relação entre os sistemas linguísticos



Fonte: Kabatek, 1997, p.221

A relação entre esses sistemas origina as interferências consideradas como positivas, denominadas de *transposição* e de *hipercorreção*. As interferências negativas são as de *convergência* e de *divergência*. Para Kabatek:

Os quatro tipos de interferência que temos distinguido podem afetar a todos os campos da língua, e podem afetar tanto os significados quanto os significantes. No caso das interferências positivas, há de se distinguir entre interferências que afetam o sistema de uma língua e interferências que não afetam o sistema, mas que produzem alterações na norma. As interferências negativas, por outro lado, só podem produzir alterações na norma de uma língua, alterando apenas a frequência normal de realização de certos elementos (KABATEK, 1997, p. 224, tradução nossa).

Conforme dito anteriormente, podemos perceber que a realização do discurso, no que se refere à interferência linguística, determina a posição do indivíduo no espaço social. Entretanto, as características da fala desse indivíduo estão vinculadas a dois fatores: seu repertório e a finalidade do discurso realizado. De acordo com Kabatek (1997), a fala de um indivíduo reflete suas finalidades sociais, dadas as diferenças individuais, considerando traços linguísticos e fatores extralinguísticos. Ainda segundo o autor, as marcas fonéticas da fala de um indivíduo, de modo geral, são reflexos de elementos de sua língua materna enquanto no léxico, tal influência não é tão perceptível.

## **A interferência de transposição**

Entende-se por interferência de transposição, segundo Kabatek (1997), o deslocamento de elementos de uma língua para um discurso proferido em uma outra língua diferente. Em se tratando de produções escritas analisadas no contínuo de oralidade e de escrituralidade, fundamento postulado por Koch e Oesterreicher (1990), conforme já mencionado, a transposição consiste, portanto, no emprego de escolhas presentes na linguagem de proximidade comunicativa, enquanto o mais adequado seriam as escolhas voltadas para a linguagem de distância. Em outras palavras, podemos constatar que a interferência de transposição é caracterizada pela presença de marcas de uma variedade em outra, sendo separadas por níveis, segundo Kabatek (1997), sendo eles o fonético, o morfossintático e o lexical.

Para efeitos de análise na presente pesquisa, serão considerados, entre outros fenômenos, a ausência do -R em coda final, no nível fonético; no nível morfossintático, os equívocos na concordância verbal e nominal, e por fim, no nível lexical, o uso do verbo ter em substituição ao verbo haver existencial<sup>2</sup>. É válido salientar que os fenômenos elencados caracterizam as variedades populares e a influência da oralidade.

## **A interferência de hipercorreção**

Kabatek (1997) define hipercorreção como o resultado da aplicação de regras de conversação de uma língua em elementos de uma outra língua, originando-se uma forma até então inexistente nos dois sistemas. Trata-se de uma forma singular de interferência já que sua existência só ocorre pela presença simultânea de mais de um sistema linguístico na competência de um falante e diferencia-se da interferência de transposição por criar novos elementos, indicando o objetivo de um falante de fazer uso de uma forma correta de um sistema, mas que, pela ausência de conhecimento, acaba-se criando estruturas desconhecidas. Recorrendo ao que diz Camara Jr (2002), trata-se de um equívoco em decorrência do desejo de falar bem, isto é, quando se modifica, numa tentativa de correção, o que é da norma linguística.

<sup>2</sup> No que tange a esse aspecto analisado durante a pesquisa, convém salientar que, embora o uso do verbo ter em estruturas existenciais esteja disseminado, inclusive em textos escritos por falantes cultos, consideramos o emprego do verbo haver nesse contexto como uma marca da escrituralidade por estar praticamente restrito a contextos de escrita mais formais.

Com base no que atesta o referido autor, é bastante comum identificar o fenômeno da hipercorreção durante o contato com as produções textuais de nossos alunos, seja na modalidade oral ou escrita, uma vez que eles, assim como outros produtores que não possuem certo repertório, já demonstram alguma noção das normas da língua; caso contrário, não teriam a disposição para o seu emprego. Tal constatação nos leva a perceber a preocupação, por parte do produtor, em evitar determinadas inadequações com as quais já teve contato, resultando na aplicação da regra onde esta não se faz necessária.

Em nossa intervenção pedagógica, ao considerarmos a presença da hipercorreção na produção escrita dos alunos, evidenciamos a tentativa de aproximação com a escrituralidade, embora lhes falte, em algum momento, o exato conhecimento acerca das regras.

### **A interferência de convergência e de divergência**

A interferência de convergência é caracterizada pela preferência do falante por elementos comuns às duas línguas – ou duas variedades, no caso da presente pesquisa –, evitando-se formas diferentes, preferência esta motivada por razões de economia linguística como também pela falta de conhecimento de elementos divergentes entre si. Do lado oposto, a interferência de divergência refere-se à preferência por formas diferentes, evitando formas comuns. Esses dois tipos de interferência podem estar presentes concomitantemente, na produção de um texto e são particularmente frequentes no contato de línguas semelhantes, como o português e o espanhol, por exemplo. Para o autor:

o conceito de interferência negativa também é aplicável no caso da interferência entre TD. Seguindo com o exemplo da épica, o autor de uma crônica, consciente da diferença das características textuais entre épica e crônica, pode estar tentado a evitar qualquer alusão ao gênero original, evitando qualquer repetição de vogais interpretável como rima. De maneira semelhante, o tradutor de um texto de uma língua a outra semelhante, pode estar tentando buscar expressões diferenciadas do original mesmo se as expressões do original fossem totalmente “normais” também na língua de chegada. No estudo das transformações das TD, o aspecto da interferência textual, tanto positiva como negativa, é um dos mais importantes, não sendo muitas vezes a transformação outra coisa do que uma combinação nova de elementos procedentes de diferentes tradições (KABATEK, 2006, p.515).

A interferência de transposição e a de hipercorreção são consideradas positivas, por apresentarem resultados demonstráveis nos discursos produzidos, isto é, ambas as interferências produzem elementos positivamente presentes. Por outro lado, a interferência de convergência e a de divergência são negativas, porque não produzem elementos positivamente realizados no discurso, já que consistem em não-realização de certos elementos. “As interferências negativas só podem produzir alterações na norma de uma língua, alterando apenas a frequência normal de realização de certos elementos<sup>3</sup>” (KABATEK, 1997, p. 224).

### **Análise dos dados**

Na intervenção pedagógica realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, ocupamo-nos em observar as interferências linguísticas identificadas nas produções textuais, como sintoma de tradições discursivas.

O *corpus* é por 22 produções para diagnóstico, 22 produções reescritas<sup>4</sup> e 22 produções finais realizadas após a execução dos módulos de leitura e de escrita de textos da esfera jornalística, como artigos e reportagens sobre a Reforma do Ensino Médio, totalizando 66 textos pertencentes ao gênero *artigo de opinião*, cuja autoria é identificada como PD – 01 (produção para diagnóstico do aluno 01); PR – 01 (produção reescrita do aluno 01) PF – 01 (produção da versão final do aluno 01), e assim sucessivamente.

De caráter comparativo e qualitativo, delimitamos, conforme mencionado, alguns fenômenos para a interferência de transposição, entre eles, o apagamento da desinênciã “R” em coda final, no nível fonético; no nível morfossintático, as ocorrências de concordância verbal e nominal em desacordo com a variedade culta; e por fim, no nível lexical, o emprego do verbo “ter” em detrimento do verbo “haver” em construções existenciais. Ressaltamos que a interferência de transposição evidencia modelos de TD da proximidade comunicativa, ou seja, da oralidade.

<sup>3</sup> Las interferencias negativas sólo pueden producir cambios en la norma de una lengua, alterando sólo la frecuencia normal de realización de determinados elementos (KABATEK, 1997, p. 224).

<sup>4</sup> Conforme mencionado, sugerimos uma alteração ao modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e S Schneuwly (2004).

Além da transposição, também foram analisadas, de forma mais ampla, as interferências de hipercorreção e de divergência, nos níveis fonético, sintático e lexical, e como tais interferências influenciaram as TD utilizadas, observando se estas atenderam ao contexto de produção e ao seu propósito comunicativo.

A partir desse contexto, considerando as produções para diagnóstico, observamos a presença marcante de interferências de transposição, como em “*as escolas publica do Brasil muitas delas não tem estrutura*” – PD-01, em que constatamos que o adjetivo “*pública*”, no singular, não concorda com o sintagma “*escolas*”, caracterizando uma variação popular, a qual se refere ao emprego da marca de plural nos artigos, e a ausência nos substantivos

Quanto à transposição de nível fonético, percebe-se a ausência da desinência “R” em coda final, marca de infinitivo em “*com a reforma do ensino médio pode melhora muita coisa*”, *chegou a hora do Brasil para te uma melhoria* – PD-01. Tal marca, de acordo com Pedrosa (2014), apresenta grande predisposição ao apagamento quando aparece em coda final, caracterizando uma variedade bastante presente em textos escritos em que não há, por parte do produtor, familiarização com as convenções da escrita.

Como exemplo de interferência de transposição no nível lexical, em que o verbo “ter” é utilizado em uma estrutura existencial, temos: “*Não tem Diferença de professor de escola publica para um professor de escola particular*”; “*tem gente que Fala*” e “*escola publica só tem Bagunça*”, todos da PD-02

No trecho “*Quando entrega suas redações, os professores não acreditam que foi ela e a dão notas baixas*” – PD-03, é evidente uma tentativa, por parte do produtor, de empregar a variedade culta, com a qual ainda não possui familiaridade. O emprego inadequado do pronome oblíquo átono “a”, em próclise caracteriza uma interferência de hipercorreção no nível morfossintático.

Considerando a produção da versão final, temos como exemplo:

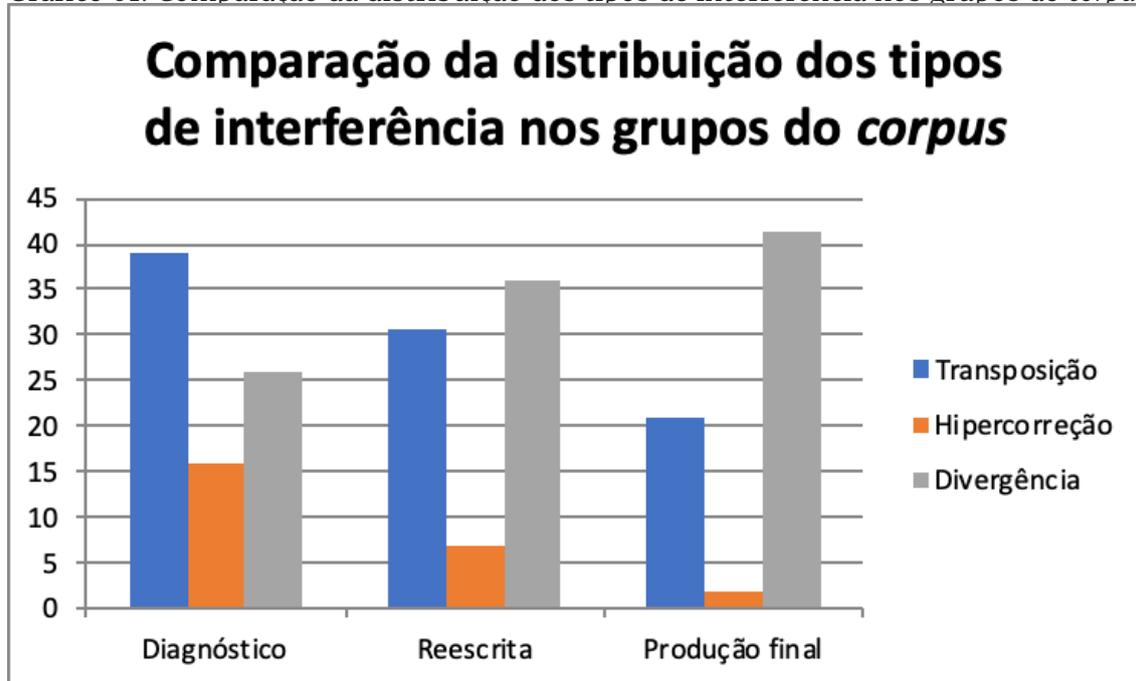
“[...] flexibiliza o currículo disciplinar em que as disciplinas de Português, Matemática e Inglês são os componentes obrigatório obrigatórios, – os outros 10 componentes vão ser definidos pelo BNCC – e aumenta a carga horária de 800 horas por ano à 1400 horas. É totalmente relevante que essa reforma seja repensada. Pois não existe dificuldades apenas no ensino médio e sim na educação em geral. Temos de observar que o resultado no IDEB” (PF-13)

Com base na PF-13, percebemos a inserção de informações específicas acerca da temática abordada para a produção do gênero *artigo de opinião*, a Reforma do Ensino Médio. Salientamos que o acesso a tais informações deu-se por meio da leitura de textos da esfera jornalística acerca da temática.

Entre os dados, estão a carga horária proposta – “*e aumenta a carga horária de 800 horas por ano à 1400 horas*”; siglas como BNCC e IDEB, além do emprego de expressões próprias de textos que tratam da educação, como “*evasão*” e “*currículo disciplinar*”. Os dados revelam também que a postura intencional do aluno ao escolher formas que se distanciam de uma variedade estigmatizada e que se aproximam de variedade culta, por meio de um repertório mais formal, comprova sua preocupação em adequar seu texto à situação comunicativa proposta, como podemos perceber em “*visto assim*”, PR-02; “*Certamente a tendência*”, PR-09; “*propósito*”; “*Indubitavelmente...*” e “*flexibilização*” e “*relevante*” – PR-13.

Com base na análise dos dados, convém estabelecermos uma comparação entre os grupos do *corpus*. Por meio das anotações do TraDisc<sup>5</sup>, chegamos ao gráfico 1.

Gráfico 01: Comparação da distribuição dos tipos de interferência nos grupos do *corpus*



Fonte: Elaborado pela autora

<sup>5</sup> O TraDisc é um recurso computacional desenvolvido na Universität Tübingen, o qual foi criado para anotar corpora linguísticos em um formato XML. Em princípio, serve para identificar e anotar juntores (conectivos) em um corpus, entretanto, pode ser utilizado para outros tipos de anotações, a exemplo das interferências linguísticas, como propomos em nossa pesquisa. Seu manual está disponível em [http://www.lingexp.uni-tuebingen.de/sfb441/b14/TraDisc-Handbuch\\_en.pdf](http://www.lingexp.uni-tuebingen.de/sfb441/b14/TraDisc-Handbuch_en.pdf).

O gráfico 1 comprova, portanto, a alteração na presença das interferências linguísticas nos três grupos analisados. Devemos atentar para a redução da ocorrência da transposição, por exemplo, nas produções finais, o que comprova o deslocamento desses textos no contínuo de oralidade e escrituralidade, resultado das influências dos módulos de leitura trabalhados durante a intervenção.

Em valores numéricos alcançados pelo *TraDisc*, contabilizamos para a produção diagnóstico, 39,13 para a transposição; 15,89, para a hipercorreção; e 25,9, para a divergência. Para a reescrita, temos 30,58, para a transposição; 7,06, para a hipercorreção; e 36,09 para a divergência. Por fim, na última versão, temos 20,8, para a transposição; 2 para a hipercorreção; e 41,35, para a divergência.

Diante dos dados, podemos depreender que a maior incidência de interferências, como a de transposição nas produções para diagnóstico, sugere que o aluno ainda não consegue empregar adequadamente a variedade culta. A presença da interferência de hipercorreção indica uma preocupação do produtor em corresponder às expectativas de um discurso da escrituralidade. Entretanto, pelo fato de não apresentar o conhecimento suficiente para tanto, acaba por criar formas inexistentes, tanto no que tange à proximidade, quanto à distância comunicativa. Após a execução dos módulos de leitura e de escrita, fica evidente o progresso em relação ao esforço do aluno para empregar a variedade exigida pelo contexto de produção, e afastar-se das formas da oralidade, através da redução das interferências de transposição e de hipercorreção, e o aumento da divergência na produção final.

### **Considerações finais**

Conforme mencionado, este artigo propôs-se a mostrar a análise das produções do gênero artigo de opinião realizadas por alunos do 9º ano do Ensino fundamental, cujo objetivo consistiu na investigação do deslocamento das produções do contínuo de oralidade e de escrituralidade por meio da verificação dos tipos de interferência linguístico-textual, segundo Kabatek (1997, 2006). Para isso, nosso trabalho fundamentou-se no contínuo de oralidade e de escrituralidade, conceito proposto por Koch e Oesterreicher (1990), tendo como objeto a influência das interferências linguísticas (KABATEK, 1997, 2006) como sintoma de TD que evidenciam a proximidade e a distância comunicativa nas produções dos alunos. Para tanto, elaboramos um projeto de

leitura e produção do gênero *artigo de opinião*, por meio do instrumento *sequência didática*, cujos módulos de leitura, de escrita e de divulgação contemplaram gêneros da esfera jornalística. Reiteramos a escolha do gênero por sua pertinência para a expressão de um entendimento crítico e reflexivo de temas relevantes na sociedade, através da variedade culta da língua.

A análise das 66 produções que integram nosso *corpus* contou com a utilização do programa computacional *TraDisc*, com o objetivo de identificar a incidência das interferências linguísticas nos três grupos do *corpus*, para assim, traçar um perfil de cada texto, a partir das informações anotadas no programa. Com base nas informações disponibilizadas, foi possível investigar, comparar e interpretar os dados que comprovaram o deslocamento das produções no contínuo, por meio dos gráficos gerados.

Com relação à produção diagnóstica, a maior incidência da interferência de transposição da oralidade comprova que o produtor ainda não consegue empregar adequadamente a variedade culta.

Quanto à reescrita, detectamos a redução de ocorrências na transposição e da hipercorreção, o que demonstra a influência dos módulos de leitura de textos em que a variedade culta esteja presente, fazendo com que o aluno empregue os conhecimentos adquiridos, apropriando-se da variedade própria da distância comunicativa.

No que se refere à versão final, podemos observar que a interferência linguística de divergência é bem mais presente que a de transposição e a de hipercorreção. Nesse sentido, destacamos a importância do trabalho com *sequências didáticas*, em que a versão final é produzida após a execução dos módulos de leitura e de escrita, resultando no afastamento do uso de formas da oralidade e, como consequência, na preferência por estruturas adequadas ao propósito comunicativo em questão. Quanto à divulgação, os textos foram publicados em um blog, cujo endereço é [www.reformarounao.blogspot.com](http://www.reformarounao.blogspot.com), com o intuito de enfatizar a importância de os alunos se apropriarem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real.

Diante dos resultados obtidos, podemos perceber avanços relevantes no processo de escrita, considerando o contínuo de oralidade e de escrituralidade, uma vez que podemos constatar que os alunos procuraram substituir as interferências linguísticas que caracterizam a proximidade comunicativa por estruturas mais apropriadas ao contexto de produção.

Em nossa intervenção, comprovamos que a leitura de textos da distância comunicativa influencia o aprimoramento da escrita dos alunos, muitas vezes marcado pela oralidade, haja vista ter ocorrido uma significativa redução das interferências de transposição, comparando as versões iniciais e finais. Dessa forma, abordamos os conceitos de oralidade e de escrituralidade no ensino, considerando a perspectiva de que ambos estão em um contínuo, percorrendo diversos graus de formalidade.

Além disso, constatamos que o modelo de Tradições Discursivas traz contribuições teórico-metodológicas relevantes para o deslocamento das produções, assim como observamos, também, que a produção do gênero *artigo de opinião* pôde contribuir para a aquisição de tradicionalidades e de variedades linguísticas necessárias à escrita formal, através da leitura de textos da esfera jornalística voltados para essa finalidade.

## Referências

AGUIAR, Fernanda Faustino da Silva Ribeiro de. **Interferências linguísticas no contínuo de oralidade e escrituralidade**: uma proposta de produção do gênero artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Mestrado Profissional em Letras – UFRN. Natal, RN, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.

BRASIL Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTILHO DA COSTA, Alessandra. Linguística Textual e Tradições Discursivas. In: (Org) JUNIOR, Rivaldo Capistrano; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS Vanda Maria. **Linguística Textual**: Diálogos Interdisciplinares. Labrador Universitário, São Paulo, 2017, p. 97-121.

COSERIU, Eugene. **Linguística del texto**: Introducción a la hermenêutica del sentido. Edición de Óscar Loureda Lamas. Madri: Arco Libros, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KABATEK, Johannes Dime cómo hablas y te diré quién eres. Mezcla de lenguas y posicionamento social, **Revista de Antropología Social** 6, 1997 p. 215-236.

\_\_\_\_\_. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, Tânia; et al. (Orgs.). **Para a história do português brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2006, v. 6, t. 1-2. p. 505-527.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf, **Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch e Spanisch, Tübingen**: Max Niemeyer, 1990.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Lengua hablada em la Romania: espanol, francês, italiano**: Madrid: Editorial Gredos, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. P.57-79.