View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Hochschulschriftenserver - Universität Frankfurt am Main

Narrativas com alternâncias de código em contexto escolar de uma comunidade multilíngüe

Bernardo Kolling Limberger

This article analyzes two oral narratives produced in a school in Santa Maria do Herval (RS). These narratives are peculiar because of the frequent code switching, sometimes from Portuguese to standard German, sometimes from standard Portuguese to the dialectal variety spoken in that particular community. The first narrative to be analyzed is produced in the *story telling time*, in which the librarian tells the children a story from a picture book, switching the code between Portuguese and German. The second narrative is a story told by the class teacher during *talking in circle*, also based on a picture book. The code switching in this narrative involves teacher/pupils interaction directly. The use of both languages is, as mentioned by Breunig (2005), a cultural responsive pedagogy, since the language spoken at home by most children is being positively valued at school. Furthermore, teachers' practices are close to those carried out by the children at home.

Keywords: oral narratives, code switching, bilingualism, cultural responsive pedagogy

1 Introdução

As narrativas estão presentes em toda a nossa vida, nos diversos âmbitos e contextos, desde os mais espontâneos até os mais institucionais. De acordo com Bastos (2005, p. 74), "estudar essas estórias[1] é uma forma de compreender a vida em sociedade". Nesse sentido, as narrativas entre a criança e seus familiares, especificamente, são de fundamental importância porque moldam a natureza das habilidades de letramento das crianças, influenciando suas experiências e a probabilidade de seu sucesso escolar, isto é, a sua vida em sociedade. Os estilos interacionais empregados pelos pais e/ou mães ao conversarem com seus filhos durante as práticas de letramento realizadas em casa fomentam o desenvolvimento da linguagem da criança. Ao mesmo tempo, eles exercem influência nas práticas priorizadas na escola. Diante disso, esse artigo é um primeiro passo para compreender, mesmo que parcialmente, as relações entre as práticas de letramento familiar que estão sendo observadas na comunidade de Santa Maria do Herval[2] e as práticas de letramento escolar. Para tanto, analisam-se aqui diferentes narrativas gravadas em vídeo por Breunig (2005) numa turma de alfabetização de uma escola localizada na comunidade.

As narrativas orais aqui analisadas são peculiares, uma vez que as professoras narram alternando o código várias vezes, ora do português para alemão[3] e vice-versa, ora do português padrão para a variedade dialetal do português falado na comunidade[4] e vice-versa. A primeira narrativa é produzida na *hora do conto*, na qual a bibliotecária conta

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Curso de Letras, Avenida Unisinos, 950, São Leopoldo – RS, Brasil. Fax: (51) 3590-8486; Tel: (51) 3590-8476; e-mail: bernardo_kl@yahoo.com.br

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

uma história para as crianças a partir de um livro de gravuras, usando português e alemão alternadamente. A segunda é uma história contada pela professora titular da turma, na *hora da rodinha inicial*, igualmente baseada em um livro de gravuras. A alternância de códigos nessa narrativa envolve diretamente a interação com os alunos. O uso das duas línguas nas narrativas é, portanto, como constata Breunig, uma forma de pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo e Dettoni, 2001)[5], pois a língua falada em casa pela maioria das crianças é valorizada na escola.

Considerando que, de acordo com a concepção de Auer (1999), a alternância de código tem sentido comunicativo e social e é um recurso retórico do dia-a-dia e não parte da gramática, busca-se compreender em que partes da narrativa a alternância de código ocorre, em que parte e em que língua as professoras procuram ceder o turno de fala às crianças e designar o próximo falante durante a interação.

2 A narrativa: sua importância e seus constituintes

Não há dúvida de que as narrativas fazem parte do cotidiano de todas as pessoas. Elas estão em diversos âmbitos e contextos. Segundo Bastos (2005, p. 74), narrar é muito importante na vida do indivíduo porque "não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca".

Os tópicos de uma estrutura narrativa são culturalmente definidos, ou seja, para cada cultura há tópicos relevantes e não-relevantes dentro de uma narrativa. A respeito disso, Bruner (2001) diz que é através da narrativa que "construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros". É importante, então, na aquisição de tal discurso, saber e ensinar o que pode/deve e o que não pode/não deve ser narrado.

Labov e Waletzky (1969) definiram a narrativa como um método de recapitular experiências passadas, combinando uma seqüência de eventos passados, de modo a organizar os enunciados temporalmente na ordem em que os eventos realmente aconteceram. Narrar requer, então, a habilidade de organizar os episódios em uma narrativa coerente. É deste modo que o outro, o interlocutor, é capaz de entender a narrativa. Esta organização tem elementos optativos e obrigatórios. Bastos (2005) apresenta um resumo da estrutura da narrativa de acordo com estes autores. Conforme Labov e Waletzky, é muito comum que a narrativa se inicie com um resumo, isto é, com enunciados que a sumarizem. Essa seção da narrativa é similar ao que Sacks (apud Garcez, 2001) denomina de *prefácio*, ou seja, a conquista do espaço privilegiado, mediante o qual o participante sinaliza seu propósito de produzir uma fala extensa, estabelecendo a expectativa de que o que virá será relevante. É um recurso que desperta o interesse do ouvinte. A essa seção inicial segue-se uma a *orientação*, que contextualiza o evento a ser relatado, indicando tempo, lugar, pessoas e circunstâncias. Em seguida, vem a história propriamente dita, que consiste numa seqüência de enunciados temporalmente ordenados – *ação complicadora*, sem a qual não há narrativa. A seção que segue, mesmo que não obrigatoriamente, é a *resolução*, respondendo à pergunta "E finalmente, o que aconteceu?". A *avaliação*, cuja função é informar sobre a sua carga dramática ou o clima emocional da narrativa é outro elemento importante. Por fim, a *coda* marca que a narrativa acabou, pois essa fala traz o narrador e o ouvinte (ou co-narrador) de volta ao presente e à conversa.

Outros fatores importantes sobre a narrativa são os estilos narrativos e os papéis adotados pelos participantes na interação. Melzi e Caspe (2005) analisam narrativas baseadas em um livro de gravuras, produzidas por mães e filhos. A partir dessa análise,

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

elas afirmam que as mães de sua análise adotam, fundamentalmente, dois estilos narrativos: "contadoras de histórias" e "co-construtora de histórias". As mães cujo estilo é o de "contadora de histórias" enfatizam, principalmente, a informação e a descrição dos eventos da história, a partir de uma narrativa mais informativa do que interativa. Nesse sentido, essas mães não requisitam tanto a contribuição oral da criança, nem esta contribui espontaneamente para a construção da narrativa. Esse estilo tem tendência a usar poucas perguntas (a maioria das perguntas é do tipo "tag", nas quais há uma informação a ser fornecida pela criança, correspondente a uma lacuna: "Hoje vai ser uma historinha diferente, tá?") e mais sentenças declarativas. Outra tendência desse estilo é o fato de se prender tanto aos eventos representados nas gravuras quanto à avaliação, e não a eventos que ocorrem fora do contexto narrativo. O papel da criança, portanto, é mais o de audiência, e as mães realizam turnos mais longos ou apenas dão à criança a oportunidade de sinalizar que está acompanhando.

Quanto às mães que adotam o outro estilo narrativo, as "co-construtoras de histórias", as autoras sugerem que elas tendem a agir como co-construtoras da narrativa com a criança, fazendo uma grande quantidade de perguntas e estimulando a criança a participar oralmente da narrativa. Por esta razão, a interação com esse estilo é constituída por maior número de trocas conversacionais entre a mãe e a criança do que a interação com o estilo contador de histórias. A criança desempenha, portanto, o papel de co-narradora da história. As mães que adotam esse estilo fornecem mais andaimento para as crianças, pois, segundo Donato (1994), "na interação social um participante mais instruído pode criar, através da fala, condições de apoio nas quais o novato pode concretizar e estender o nível das habilidades e conhecimentos já existentes para níveis mais altos de competência".

Cabe ressaltar, ainda, que ambos os estilos narrativos podem ser observados também em outros contextos, principalmente no contexto escolar, como veremos a seguir.

3 Alternância de código

A alternância de código é, num sentido geral, "a passagem do uso de uma variedade lingüística para outra que os falantes de alguma forma percebem como distintas" (Garcez e Ostermann 2002, p. 258). Especificamente sobre a alternância de código em comunidades bilíngües, Breunig traz a contribuição de Appel e Muskey (1992) que dizem: a alternância de código não deve ser julgada como uma decadência lingüística, pois ela "não é um fenômeno isolado, mas parte central do discurso bilíngüe".

Auer (1999) focaliza a alternância de código não apenas como indicativa de um grupo de membros de uma comunidade de fala particular, mas também como uma estratégia de criação de sentido comunicativo e social na interação, sendo necessária a interpretação dos participantes. Ela tem, então, sentido comunicativo e social e é um recurso retórico do dia-a-dia e não parte da gramática.

Blom e Gumperz (2002) enfatizam mais o significado social da alternância de código representa. No seu estudo sobre a alternância de códigos em uma pequena cidade da Noruega, constataram que as alternâncias de código, mesmo sutis (do falar padrão para a forma dialetal), emergem na relação do dia-a-dia, nas múltiplas interações do cotidiano. Para a sua análise, Blom e Gumperz estabeleceram duas formas distintas de alternância de código: alternância de código situacional e metafórica. A alternância situacional tem relação direta entre a língua e a situação social, pois a escolha de variáveis é rigidamente balizada por normas sociais. A alternância de código pode ser, então, uma pista lingüística, em meio a várias outras pistas, como as contextuais, que dentro de um

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

mesmo cenário sinalizam a mudança de evento social. Já a alternância metafórica está relacionada a determinados tópicos e assuntos, e não a mudanças na situação social. Auer (1998) amplia esta concepção e propõe estudar também a alternância de código como parte de uma ação verbal, isto é, como manutenção da conversa em curso e construção do significado na interação. Breunig apresenta ainda a contribuição de Poulisse (1997), que considera também como função da alternância de código o seu emprego por suposta falta de conhecimento/ entendimento de uma das línguas em jogo. Diante disso, partimos, então para a análise das narrativas.

4 Contexto do estudo

Em 2004, Breunig gravou uma primeira série, primeira etapa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco, de Boa Vista do Herval, localidade pertencente ao município de Santa Maria do Herval, RS. A turma era composta por 18 alunos, divididos entre 9 meninos e 9 meninas. Dentre estas crianças, duas não nasceram na região e, por isso, não falam a variedade do alemão falado na comunidade, o *Hunsrückisch*. Das outras 16 crianças, como se pode ver na tabela abaixo, três não sabiam o português (três meninos) ao ingressarem na escola e 13 eram bilíngües. A professora da turma dominava ambas as línguas, era nova na escola e pela primeira vez estava trabalhando com primeira série. No seu estudo, a língua falada em casa pelas crianças era valorizada e vista como aproximação à realidade, o que as ajudava a ter sucesso no letramento escolar. A professora da turma, por conhecer as práticas de letramento das quais as crianças participam em casa, não as subestimava, pois entendia as estratégias que as crianças utilizam. A identificação dos participantes da pesquisa é feita por um nome próprio, pseudônimo, com o objetivo principal de preservar a identidade:

Tabela 1: Línguas dos alunos

alemão			**alemão e português**													**Portu-guês**	
Luiz	Davi	Marcos	Carlos	Joana	Miltom	Ana	Sandra	André	Vasco	Rita	Jaques	Bruna	Carol	Doris	Jamile	José	Marta
♂	♂	♂	♂	♀	♂	♀	♀	♂	♂	♀	♂	♀	♀	♀	♀	♂	♀

No que tange ao município de Santa Maria do Herval, ele tem, segundo Knorst (2003), uma área de 157 km^2. A sua sede é um vale cercado por três planaltos, cujas encostas e cimos estão cobertos de reservas da Mata Atlântica ou de variadas espécies da tradicional policultura familiar, desenvolvidas, majoritariamente, pelos descendentes dos imigrantes alemães. Pelos dados do IBGE de 2000, a população é de 5.888 habitantes. A distância de Santa Maria do Herval a Porto Alegre é de 75 km, a Dois Irmãos é de 21 km e a Gramado de 26 km.

Os habitantes da comunidade de Santa Maria do Herval possuem fortes traços de afirmação da identidade étnica, pois preservam os costumes que herdaram dos seus descendentes alemães, entre eles, o uso cotidiano do *Hunsrückisch*. Isso pode ser notado quando habitantes da comunidade falam, por exemplo, "Nós somo alemão mesmo. Tomo acostumado a fala alemão" (Breunig, 2005) e, segundo os diários de campo referentes à pesquisa desenvolvida na comunidade, "É ruim que ela não fala alemão porque quando a

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

gente pede pra ela cortar um *Stick* (pedaço) de torta ela olha com uma cara de quem não entende. Mas ela tá aprendendo" (cliente de uma padaria de Morro Reuter, cidade vizinha de Santa Maria do Herval e de costumes parecidos, quando se referia à atendente, que não fala alemão). Na comunidade há, também, várias iniciativas de preservação do *Hunsrückisch*. Há projetos realizados por uma lingüista alemã Ursula Wiesemann e pela curadora do museu municipal Solange Johann, que visam à valorização dessa língua na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas do município. Outros projetos das mesmas autoras trabalham com a escrita do *Hunsrückisch*, pois elas já publicaram uma coletânea de histórias tradicionais da comunidade, denominada de "Unser xeen hunsrik xprooch"[6]. Além disso, as escolas do município têm nas séries finais do Ensino Fundamental duas horas/aula por semana de alemão padrão como disciplina obrigatória do currículo. Através de observações de aulas em duas escolas do município feitas durante a coleta de dados do projeto de pesquisa supracitado e também das gravações de Breunig (2005), pôde-se perceber que, durante essas aulas, a variedade dialetal falada na comunidade é, geralmente, aceita e respeitada. Ela é usada, também, conforme pode-se perceber na pesquisa de campo, em eventos de letramento realizados em casa. As mães e/ou pais contam histórias para seus filhos, baseando-se em livros em português. Devido ao fato de a primeira língua das crianças ser o alemão, alguns pais cujos filhos são bilíngües, lêem os livros em português para seus filhos, mas explicam-no em alemão, utilizando também alternância de código para narrar.

4 Narrativas com alternâncias de código

Neste trabalho, são analisadas duas narrativas. A primeira é produzida na *hora do conto*, na qual a bibliotecária conta a história "O Patinho feio" para as crianças a partir de dois livros de gravuras, usando português e alemão alternadamente. A segunda história se intitula "Pancinha, o porquinho", igualmente baseada em um livro de gravuras, é narrada pela professora da turma, durante a *hora da rodinha inicial*.

A alternância de código do português para o alemão tem várias funções nas narrativas em análise. O primeiro segmento, que está inserido na narrativa da professora da turma, produzida na hora da rodinha inicial, exemplifica, primeiramente, a alternância de código por falta de conhecimento do português. A professora começa a narrar a história (linha 1) e, logo em seguida, Marcos acusa o colega (linha 3) falando alemão, alternando, assim, o tópico iniciado pela professora – historinha – para o alemão. Essa alternância se justifica pelo fato de Marcos estar aprendendo o português (Poulisse, 1997). Já Ana repreende a colega empregando o alemão (linha 8), funcionando, então, como alternância de código metafórica (Blom e Gumperz, 2002), pois Ana conhece as duas línguas e muda o tópico – historinha – mudando também a língua.

Segmento 1 – "Pancinha, o porquinho" [08.03.2004 – 06:01-06:22][7]

1	Professora	Então tá:: (.) Vou contar uma historinha [que é "Panci::nha] o porquinho."
2	(?)	[Fecha a boca]
3	Marcos	**Profe, guck mo dot (.) º(wie)º de hã tut- macha mit- (dem) Finger.** *Profe, olha lá, (como) ele está fazendo com os dedos.*
4	Professora	Não precisa cuidar dele. Ele ([ ) .]

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

5		[((barulho de cadeira sendo arrastada por Bruna))]
6	Ana	Ò[o::
7	Professora	[Bruna, senta [( )
8	Ana	**[O::, du tust ja Platz (halla), und ich- ich sie::hn nich.** *Tu ficas ali nesse lugar e eu não vejo.* ((Dirigindo-se a Bruna, que não dá importância, pois não quer enxergar o livro de historinha.))
9	Professora	Vou- vou contar (essa) historinha ainda e depois vocês podem contar as novidades do final de semana.

A professora da biblioteca utiliza para contar a história "O patinho feio" dois livros de gravuras, mas não os lê. Na narrativa, ela se utiliza muito da alternância de código, pois alterna do português para o alemão e vice-versa, por vezes até traduzindo o conteúdo. Durante as nossas pesquisas de campo em Santa Maria do Herval, procuramos pela bibliotecária e conseguimos conversar com ela. Ela foi muito atenciosa e nos disse que, infelizmente, não conta mais histórias para as crianças, pois teve que trocar de emprego. Em relação à história em análise, olhamos o vídeo com ela e, durante a conversa, ela nos disse que alternava o código para as crianças compreendessem a história, pois havia, como dito anteriormente, crianças que entendiam somente o alemão e também crianças que entendiam somente o português. Então, a alternância de código era empregada, principalmente, por suposta falta de conhecimento/ entendimento de uma das línguas da interação. Além disso, como havia 13 crianças bilíngües, estas gostavam de ouvir histórias em alemão, pois as achavam mais divertidas. O segundo segmento exemplifica as alternâncias de código empregadas por suposta falta de conhecimento/ entendimento de uma das línguas da interação:

Segmento 2 – "O patinho feio" [15.03.2004 – 05:52-06:19]

1	Narradora	Então, era uma vez um patinho feio.
2	Narradora	A dona pata, ela tinha colocado uns ovinhos.
3	Narradora	Quatro ovinhos ela tava chocando.
4		(0,1)
5	Narradora	E daí um dia os ovinhos quebraram e daí nasceram os patinhos.
6	Narradora	**Do waren Patchen, wescht du, die mamãe pata, die hat Oiche gelegt.** *Então tinha patinhos, sabe, a mamãe pata, ela tinha colocado ovinhos.*
7	Narradora	**Und do is die Pat komm, hon die Oia so en barulho gemacht, hon's gekracht und do sin Patchen uff die Welt kommt.** *Então a pata veio, os ovos fizeram um barulho assim, eles quebraram e daí nasceram os patinhos.*
8	Narradora	**Sche:ne Patchen!** *Patinhos bonitos!*

Considerando essas alternâncias de código, que são analisadas sob uma perspectiva interacional, passa-se agora, a analisar a presença das alternâncias na narrativa da

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

professora da biblioteca dentro das seções narrativas propostas por Labov e Waletzky, (1967).

A alternância do português para o alemão está presente em todas as partes da narrativa da professora da biblioteca. No prefácio (Sacks) ou resumo (Labov e Waletzky), a alternância ocorre em menor número (há somente três turnos em alemão, o que equivale a 10% do total de turnos), pois há a negociação do turno por parte da bibliotecária que deseja começar a história. Além disso, ocorre a apresentação da Maricota, marionete que desempenha o papel do Patinho Feio e da professora Alice, professora convidada que manipula a marionete.

Na seção da *orientação*, que contextualiza o evento a ser relatado, a utilização da alternância de código é bem mais freqüente, isto é, corresponde a 40% dos turnos, ou seja, a grande maioria dos turnos tem correspondentes em alemão. A bibliotecária começa a narrativa em português e muda para o alemão, quase que traduzindo as partes mais importantes da orientação.

A seção narrativa seguinte, a *ação complicadora* é o corpo propriamente dito da narrativa. É constituída formalmente de orações ordenadas temporalmente e se estende praticamente até o clímax do acontecimento. Ela é o único elemento obrigatório, pois sem ela não há narrativa. A utilização de alternância de código nesta seção é ainda mais freqüente, aproximadamente a metade dos turnos (45%) é em alemão, ou seja, quase todos os turnos têm turnos correspondentes em alemão. Na conversa que tivemos com a bibliotecária, ela nos disse que faz essas freqüentes alternâncias de código porque quer que as crianças entendam, principalmente, as partes principais da história.

Na *resolução*, que apresenta o desenlace dos acontecimentos e é a finalização da série de eventos da ação complicadora, há menor ocorrência de alternância de código, aproximadamente um quarto dos turnos é em alemão.

Após o término da narrativa propriamente dita, a bibliotecária faz uma retomada. Ela mostra para as crianças os dois livros de gravuras nos quais ela se baseou para contar a história, um depois do outro. Ela conta novamente, mas mais resumidamente a história, de acordo com os dois livros. Há, então, pouca ocorrência de alternância de código, somente três turnos são ditos em alemão, ou seja, aproximadamente 8% dos turnos a cada reconto. Isto está ligado à presença predominante do português nos livros de gravuras e também ao fato das figuras garantirem a compreensão de todos, preocupação da bibliotecária. Ela nos disse que utiliza, aqui, mais o português de forma inconsciente. Apesar disso, ela nos disse que, devido ao fato de a língua oficial da escola ser, obviamente, o português, ela visa ao entendimento da história nesta língua. As alternâncias de código empregadas aqui enfatizam partes importantes da narrativa, para que as crianças se lembrem da história com mais facilidade:

Segmento 3 – "O patinho feito" [15.03.2004 –15:14-15:28]

1	Narradora	Daí lá na fazenda lá na fazenda, no sítio todo mundo debochava e ria dele.
2	Narradora	Daí ele sempre saía triste.
3		(0,1)
4	Narradora	**Die haben all verspott iwa.** *Eles todos debochavam dele.*
5	Narradora	Daí ele sempre saía triste, ele chorava.

Temos, portanto, a seguinte distribuição dos turnos em cada seção da narrativa:

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

Tabela 2: Relação entre o número de turnos nas duas línguas com as seções da narrativa

	Resumo/ prefácio	**Orientação**	**Ação complicadora**	**Resolução**	**Reconto**
Turnos em alemão	10% (3/29)	40% (13/32)	45% (44/97)	20% (8/40)	8% (4/56)
Turnos em português	90% (26/29)	60% (19/32)	55% (53/97)	80% (32/40)	92% (52/56)

Quanto à concessão do turno de fala às crianças, esta acontece principalmente no momento em que as professoras (a bibliotecária e a professora convidada, Alice) estão apresentando a marionete, quando pedem que as crianças interajam com ela, que desempenha o papel de patinho feio. Os turnos de fala são sempre cedidos em português, principalmente no início e no fim da contação da história, quando a bibliotecária pergunta: *É parecido?* (a marionete com o patinho da história), ou seja, no prefácio/resumo e no reconto. Com exceção desses momentos, as crianças devem somente escutar e, quando se não o fazem, as professoras sinalizam que devem ficar quietas para ouvir a história, através da pista de contextualização *Pscht*. Essa assimetria das professoras em relação às crianças se deve, segundo a conversa com a bibliotecária, à orientação das professoras que na biblioteca se deve fazer silêncio e se comportar para entender a história. Durante a história propriamente dita, as crianças têm o dever de ouvir com atenção e agir como uma platéia, sem interromper a narradora. Elas têm o direito de rir, de reagir com, mas não de tomar turno. As crianças aprendem a se portar como uma platéia e, indiretamente, a reconhecer recursos narrativos, para utilizá-los nas suas narrativas.

A bibliotecária adota o "estilo contador de histórias", que é um dos estilos adotados também pelas mães, pois, segundo Melzi e Caspe (2005) ela enfatiza as informações e as descrições dos eventos. A bibliotecária se prende mais aos episódios que acontecem na narrativa e, quando as crianças falam sobre experiências pessoais, a bibliotecária não as explora, pois a sua tarefa é narrar a história para as crianças. A bibliotecária faz poucas perguntas para as crianças, isto é, ao todo nove, das quais quatro são do tipo "tag". Esse tipo de perguntas é bastante característico desse estilo.

Na história da professora da turma, "Pancinha, o porquinho", a alternância de códigos envolve diretamente a interação com os alunos e, dentro da narrativa propriamente dita, a alternância de código só acontece do português dito padrão para a variedade dialetal do português falado na comunidade. O livro de gravuras que ela lê para contar a história é inteiramente em português e, por isso, há o uso predominante desta língua. Como ela lê a história para as crianças, não analisaremos aqui essa narrativa de acordo com as seções narrativas, que são utilizadas para analisar narrativas orais. A professora acolhe os turnos das crianças em alemão, sendo os tópicos falados exteriores à narrativa, conforme o segmento 4.

Aqui ocorre, também, outro tipo de uso de alternância de código: do português padrão para o português falado na comunidade, quando a professora explica o que acontece na história de uma forma mais coloquial, explicando o que é subentendido da narrativa do livro de gravuras. Isso, como já foi dito, se aproxima das práticas realizadas em casa, nas quais as mães explicam o texto para as suas crianças em alemão ou em português.

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

Segmento 4 – "Pancinha, o porquinho" [08.03.2004 –07:03-07:27]

1	Professora	Olá amigo, [você é um porco de sorte.
2	Bruna	[Pára::. ((reclamando para Ana pois ela mexe no seu cabelo.))
3	Professora	"Quem me dera ter um pai dono de confeitaria" [( ) ((fala coloquial))
4	Bruna	[Pá::ra:::. ((reclamado de Marcos, que mexeu no seu cabelo.))
5	Professora	Psch:t.
6		(0,4)
7	Professora	E daí o os amigos do porquinho falaram: "quem me dera ter um pai que tivesse uma confeitaria que eles pudessem também comer as coisas como ele tinha", né? ((fala coloquial, mostrando as gravuras.))
8	Professora	Porque os outros não tinham isso pra comer.

Após narrar a história, a professora também a reconta. Aparece, então, a alternância de código do português para o alemão por parte da professora. Ela pergunta em português para Luiz se ele entendeu a história. Durante a contação da história, esse menino se levantou e foi pegar um biscoito na mochila, provavelmente por não estar entendendo muito bem a história (ele é um dos meninos que só fala alemão, mas entende um pouco de português). Com um meneio de cabeça, ele responde negativamente e, então, ela reconta a narrativa resumidamente para ele, incluindo-o no grupo. Ela não menciona em alemão o fato de ele ter saído da rodinha para pegar biscoito, apesar de ter falado sobre isso anteriormente em português, relacionando o comportamento de Luiz com o comportamento da personagem principal da história. A alternância de código que ela utiliza para contar a história para o menino Luiz é empregada, portanto, com a função de envolver o aluno que tem dificuldades com o português.

Segmento 5 – "Pancinha, o porquinho" [08.03.2004 –12:19-12:45]

1	Professora	Tu entendeu a história, Luiz? ((Luiz meneia negativamente a cabeça.))
2		(0,2)
3	Professora	Não?
4	Professora	**Es wor en Witche gewes, wo immer allen allen wolle Si:ss essen.** *Era uma vez um porquinho que sempre sempre queria comer doces sozinho.*
5	Professora	Sorvete, Picolé.
6	(?)	(Amarela) ((conversas laterais))
7	Professora	**Und do: ai e:: is er krak geb.** *E então ele ficou doente.*
8	(?)	Eu também. ((conversas laterais))
9	Professora	**Is er krank geb, weil er immer (wollt) [si:ss Dings essen.** *Ele ficou doente, porque ele sempre (queria) comer doces.* .
10	(?)	**Und do ho'ra Panzweh kriet, weil die Coleguinhas dicht**
11	Professora	**komm ( ) wollt si:ss Ding len essen.** *E ele ganhou dor de barriga porque os coleguinhas vinham perto*

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

( ) *ele queria comer os doces sozinho.*

A professora cede o turno de fala para as crianças principalmente no fim da narrativa, quando pergunta: *O que que tinha nessa história?* Esta pista sinaliza que as crianças devem, a partir deste momento, responder às perguntas da professora.

A atitude da professora de alternar o código é, por vezes, utilizada para fornecer andaimes (Donato, 1994) para as crianças entenderem a história e, conseqüentemente, como constatou Breunig (2005), como uma pedagogia culturalmente sensível. Ao explicar partes da narrativa em português coloquial e, no fim da narrativa em alemão, cria condições de apoio para que os alunos compreendam, efetivamente, o sentido da narrativa. Ao reformular as perguntas porque nenhum aluno às respondeu, a professora também fornece andaimento, até que um aluno responde à pergunta:

Segmento 6 – "Pancinha, o porquinho" – [08.03.2004 – 05:59-06:22]

1	Professora	Que que ele aprendeu com isso?
2		(0,1)
3	Professora	Qual [é a li- qual é a lição que ele aprendeu?
4	(?)	([ )
5	Professora	Se ele comer sozinho o que que acontece?
6	André	Ganha dor de barriga.
7	Professora	E se ele repartisse com os amigos, e daí?
8		(.)
9	André	Ele não ia ganhar dor de barriga.

A professora titular da turma adota, comparativamente às mães, o estilo de "co-construtora de histórias", pois utiliza várias perguntas e fornece oportunidades para as crianças participarem da construção da história. Além disso, ela não se prende apenas aos eventos das gravuras, mas inclui aspectos do contexto não-narrativo, isto é, episódios que ocorreram dentro da sala de aula com aquelas crianças. As perguntas da professora são, em sua maioria, perguntas abertas (13), nas quais há várias possibilidades de resposta. Há também perguntas do tipo "tag" (9): *Chamar o médico, pra tratar ele, né?*, perguntas fechadas (6), como: *A gente- a gente pode ser egoísta?* e, em menor número, de lacuna e de continuidade, totalizando 39.

Há, contudo, uma diferença entre as mães "co-construtoras de histórias" e a professora. As mães fazem comumente as perguntas no decorrer da história, e professora pergunta no fim da história, por se tratar, justamente, de um contexto mais institucional e haver mais crianças na sala. Esta é a discussão pós-narrativa que acontece tipicamente na sala de aula. Logo, poderíamos dizer que a professora, além de ter características de "co-construtora", age como uma "(re)construtora" de histórias, pois, devido ao fato de estar em sala de aula, constrói a narrativa e depois (re)constrói o sentido com os alunos. Segundo Bastos (2005, p. 82), a cada recontagem, ou a cada performance narrativa, há, necessariamente, adaptações ao contexto e ao ouvinte. Isto acontece também nesta narrativa, pois a professora relacionou, a narrativa à realidade dos alunos da sua turma.

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

No evento *hora da rodinha inicial* é rotina que as crianças participem das discussões. Os direitos e deveres dos participantes da interação não são os mesmos da hora do conto. As crianças têm o dever de responder às perguntas da professora e o direito de tomar turnos. A professora busca ter certeza que as crianças entenderam a história e, por isso, utiliza predominantemente a seqüência canônica de sala de aula IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação):

Segmento 7 – "Pancinha, o porquinho" – [08.03.2004 – 11:38-11:50]

1	Professora	E daí ele ficou? ((pergunta de lacuna – Iniciação))
2	André	Com dor de barriga ((Resposta))
3	Professora	Huhum ((Avaliação))

A discussão da história é conduzida na variedade do português falado no comunidade, embora a o livro seja escrito, evidentemente, na variedade mais padrão. Assim, a professora utiliza esse tipo de alternância de código com a função de, também, garantir a compreensão da história pelos alunos.

5 Conclusão

Podemos dizer que as alternâncias de código são utilizadas, nas narrativas analisadas, de formas diferentes pelo fato serem empregadas em eventos diferentes e os papéis dos participantes da interação serem distintos entre si. As alternâncias de código verificadas na interação na sala de aula da turma envolvem diretamente a interação da professora com os alunos, por se tratarem de uma estrutura de participação que envolve os alunos como participantes da interação. Já as alternâncias de código verificadas na hora do conto não envolvem a interação com os alunos, pois os turnos de fala a eles cedidos são poucos e acontecem somente em português.

Ambas as professoras se mostram preocupadas com o desenvolvimento das crianças. Os dois estilos – "contador de histórias" e "co-construtor de histórias" e as respectivas alternâncias de código trazem benefícios às crianças. A professora da hora do conto, além de colaborar para a diversão das crianças, contribui, através da contação de sua história, para que elas se comportem como platéia na biblioteca e para que reconheçam os recursos narrativos, que, possivelmente, poderiam ser utilizados por elas. A professora titular da sala de aula colabora mais para desenvolver a capacidade das crianças em participar em uma conversa. Os dois eventos promovem o letramento da criança, pois valorizam as práticas de letramento que ocorrem em casa. Além disso, as duas professoras estão visivelmente preocupadas com a aquisição do português, pois utilizam mais esta língua, mas alternando para o alemão, para que as crianças entendam melhor as narrativas.[8]

6 Referências

AUER, Peter. From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. In: *International Journal of Bilingualism.* Vol 3, N. 4, December 1999. p. 309-332.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. O significado social da estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega. Trad. De P.M. Garcez e J.P. de Araújo. In: RIBEIRO,

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

Branca T. e GARCEZ, Pedro M. (orgs.) *Sociolingüística interacional.* 2. ed. ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 45-84.
BREUNIG, Carmen. *A alternância de código com pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em contexto bilíngüe.* Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2005.
BRUNER, Jerome. *A cultura da educação.* Porto Alegre: Artmed, 2001.
DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, James & APPEL, Gabriela (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 33-56.
GARCEZ, Pedro M. "Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana". In: TELLES RIBEIRO, B. *et al*. (orgs.) *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro, Edições IPUB/CUCA, 2001. pp. 189-213.
GARCEZ, Pedro M; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de Sociolingüística Interacional. In: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P. (orgs.) *Sociolingüística interacional.* 2. ed. ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 257-264.
LABOV, William, & WALETSKY, Joshua. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: J. HELM (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts.* Seattle, WA: University of Washington Press, 1967.
KNORST, B. *A História de Santa Maria do Herval.* 15 anos de município. 12 de maio de 2003. Gráfica São Luís, 2003.
MELZI, Gigliana; CASPE, Margaret. Variations in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative Inquiry* 15(1): 101-125, 2005.
POULISSE, Nanda. Some words in defense of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner. In: *Modern Language Journal*, 81(3), 1997, p. 324-328.

Notas

[1] A autora utiliza "estória" para se referir a "segmentos de fala que, nas entrevistas por ele [Labov] estudadas, remetem a uma seqüência de eventos (passados ou possíveis)".

[2] Participo como bolsista de iniciação científica do projeto *Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües*, coordenado pela professora Ana M. S. Zilles (Unisinos). Através do projeto, gravamos mães e seus filhos de 3 e de 5 anos enquanto eles compartilham um livro de gravuras e conversam sobre experiências pessoais. Já foram gravadas 32 díades mãe-criança em Porto Alegre e, atualmente, estamos gravando díades em Santa Maria do Herval. Há tanto gravações em português, quanto gravações em português e alemão. Busca-se, através da pesquisa de campo, a aproximação e vínculo com a comunidade, com a intenção de conceituar a sua cultura através do interesse na construção local de significado, de regras e de comportamentos, de modo a compreender qualitativamente as interações entre mães e filhos.

[3] Trata-se do *Hunsrückisch*, variedade do alemão falado pelos descendentes de imigrantes e que continua sendo a língua de interação na família e em conversas cotidianas entre os moradores da comunidade. Utilizo, aqui, para denominar essa língua, o termo "alemão" (*Daitsch*), pois é como os seus falantes a denominam na comunidade.

[4] Utilizo o termo "português" sempre que faço referência à variedade falada na comunidade pesquisada, embora a maioria dos moradores empregue o termo "brasileiro" (e em alemão, *Brasilionisch*) como denominação do "português". Como destaca Breunig,

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589

as professoras utilizam, para se referir a essa variedade, com mais freqüência o termo "português". A expressão "português padrão" é empregada para fins de distinção com a variedade do português falado na comunidade.

[5] Para a definição, Breunig utiliza a seguinte referência: BORTONI-RICARDO, S. M. e DETTONI, R. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: M.I.P.Cox e A.A.de Assis-Peterson (orgs). *Cenas de Sala de Aula.* Campinas, SP, Mercado das Letras, 2001.

[6] Elas escrevem o "Hunsrik" (como o denominam) de acordo com critérios baseados numa "escrita abrasileirada, levando em consideração a ortografia do Português".

[7] As normas de transcrição seguem, da mesma forma que Breunig, a tabela elaborada pelo Grupo de Pesquisa "Interação Social e Etnografia" (ISE), do Instituto de Letras da UFRGS, coordenado pelo professor Pedro M. Garcez, a partir de Atkinson *et al*. (1984).

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
: :	(dois pontos)	prolongamento do som
Nunca	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
ºpalavraº	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundo)*
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo*
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal
(?)	(ponto de interrogação entre parênteses)	aluno não identificado*
coro	(palavra coro escrita)	vários alunos falando simultaneamente
***** Critérios estabelecidos ou modificados por Breunig (2005)		

[8] Agradeço à colega Viviane Klein pela tradução do resumo e à colega Hires Héglan pela leitura crítica.

© Revista Contingentia
ISSN 1980-7589