

# NORMAS DE INTERAÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO NA ATIVIDADE NARRATIVA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM

*Maria do Socorro Oliveira*

## **Abstract**

Based on ethnomethodological analysis, this paper examines norms of speaking that guide narrative activities (norms of interaction) and the meaning that children can construct in these speech events, according to narrative experiences in which they have been involved (norms of interpretation). We demonstrate that the way in which these norms are established in the home/school contexts interferes in the schooling process, and the interactive and interpretative conventions can be identified as causes of success or failure in teaching/learning.

**Key words:** Norms of interaction, norms of interpretation, narrative activities, schooling.

## **1. INTRODUÇÃO**

Dentre os inúmeros problemas identificados como causa de sucesso ou insucesso no ensino/aprendizagem, situam-se aqueles relativos às convenções interativas e interpretativas. Em função disso, este artigo, que tem como quadro de informação a análise etnometodológica, dedica-se à discussão das regras de conduta que governam a atividade narrativa – normas de interação – e do significado que a criança pode construir desse evento de fala, face à experiência narrativa a que é exposta – normas de interpretação (Hymes, 1972). Essa discussão é parte de um estudo maior (Oliveira, 1994), cuja preocupação básica é refletir sobre a natureza do contexto social dentro do qual as crianças aprendem a produzir narrativas. Nesse sentido, são examinadas interações narrativas entre crianças

de grupos sociais diferentes e adultos (pais e professores) em duas escalas nucleares – casa e escola. A população-alvo desta pesquisa é constituída por quarenta crianças – vinte de famílias letradas (grupo I) e vinte de famílias iletradas (grupo II), todas freqüentando a turma de alfabetização em escolas da cidade de Campina Grande – PB. O estudo demonstra serem as normas de interação dependentes do grupo social no qual a atividade narrativa se situa. Por sua vez, a interpretação que a criança faz dos eventos narrativos depende largamente de molduras (*frames*) (Tannen, 1985), por ela construídas nas experiências de linguagem em que se engaja o seu grupo social. A forma como esses dois aspectos se estabelecem interfere, sem dúvida, no desempenho e na avaliação escolares.

## 2. NORMAS DE INTERAÇÃO

Na atividade de contar estórias, dependendo do tipo de contexto social (casa/escola) em que está situada e do(s) interlocutor(es) com o(s) qual(is) interage (mãe, professora, etc.), a criança aprende que a relação narrador(a)-audiência é governada por determinadas *regras de conduta*, chamadas *normas de interação* (Hymes, 1972), que devem ser respeitadas pelos atores do evento de fala.

O caráter normativo da interação narrativa, além de implicar a análise do *contexto social* e dos *relacionamentos sociais* em que se produz o ato de narrar, envolve aspectos de natureza variada, quais sejam: a *distribuição dos espaços* próprios ao(à) narrador(a) e ao(à) ouvinte, as *ações* consideradas adequadas no *falar* (isto é., no narrar) e no *ouvir* e os *acordos* implícitos no jogo de narrar. Com vistas à descrição desses aspectos que regem o ato de narrar, serão analisadas condutas de fala de professores, mães e crianças, na qualidade de narradores e ouvintes, em contextos situacionais diversos, ou seja, em casa e na escola, como se encontram registrados nos depoimentos de pais e professores e em vídeo-gravações feitas em casa e na escola (Oliveira, 1994).

No contexto da escola, *contar estórias* é visto como uma atividade de preparação para o letramento, orientada pelo(a) professor(a). Nesse evento de fala, as crianças sentam-se em círculo (no chão ou em suas próprias carteiras) e o(a)

narrador(a)/professor(a) coloca-se em lugar estratégico de forma tal que todos possam participar (com as devidas restrições) do ato de narrar, que é, geralmente, intermediado pelo livro infantil. Entre as estratégias básicas, aplicadas pelo(a) professor(a) no processo narrativo, incluem-se: exploração do aspecto plástico do livro; leitura, em voz alta, da legenda e da ilustração do livro; explicação da noção de autor(a), ilustrador(a) e título; apresentação de questões relativas à compreensão da mensagem do livro, personagens e eventos relevantes; criação de oportunidades para que histórias sejam recriadas pelos alunos, individual ou coletivamente. As crianças aprendem que devem se restringir ao seu espaço de ouvinte, sendo proibidas condutas que interfiram no bom andamento da atividade, como levantar-se, mudar de lugar, conversar com o(a) colega no momento da narração, etc.. Duas atitudes de fala são exigidas nesses eventos: *saber ouvir* e *indicar quando pretende falar*. Nas rotinas do narrar, o(a) professor(a) espera que a criança conduza-se como uma *boa ouvinte*, estando atenta não só para a informação narrativa que é fornecida, mas também para possíveis perguntas que o(a) professor(a) pode fazer no curso da narração. Um outro aspecto saliente desse tipo de interação é o da *passagem do turno*. Deve a criança solicitar o direito à palavra por meio de um sinal (dedo indicador levantado). Além dessas condutas de fala, o(a) professor(a) espera que a criança seja capaz de produzir recontos, de recriar histórias, a partir das histórias já narradas ou de ilustrações, e de interpretar questões relativas a textos narrados pelo(a) professor(a). Evidentemente que essas condutas podem se alterar, dependendo do nível de formalidade ou informalidade das rotinas narrativas. Consideramos como *formais* aquelas rotinas em que a atividade narrativa faz parte de uma abordagem interpretativa de um texto narrativo lido (histórias infantis) ou tem como objetivo treinar a capacidade auditiva da criança. Nas rotinas narrativas cujo objetivo é propiciar entretenimento, prazer ou gosto pela leitura ou pelo narrar em si, o processo de narrar é realizado de maneira mais *informal*. Essas narrações, geralmente, são levadas a efeito através da leitura de livros infantis, sem qualquer preocupação didática, ou apenas pelo recurso da memória do(a) professor(a), comportando-se as crianças de acordo com a situação narrativa. Se se trata de um evento de leitura de histórias, as crianças ficam sentadas ou deitadas no chão ou em tapete; manuseiam o livro e com-

partilham do ato de narrar, apontando, no livro, as imagens que correspondem à informação narrativa e interferindo na narração com perguntas e comentários. Se a experiência narrativa é produzida pelo recurso da memória, as crianças costumam ouvir em silêncio, realizam pequenas interrupções ou atendem com respostas às questões da professora.

Com relação à primeira situação narrativa – aquela intermediada pela leitura, observou-se que as crianças do grupo I (Grupo letrado) e II (Grupo iletrado) apresentam comportamentos divergentes. Enquanto as crianças do grupo II demonstram fraco interesse pela atividade, desviando a atenção do livro para outro objeto qualquer, em fração de pouco tempo, as crianças do grupo I revelam forte envolvimento com a atividade, internalizando as condutas típicas do(a) professor(a) de tal modo que, ao mudarem de papéis, isto é, quando a criança passa a ser o(a) narrador(a), ela adota a mesma conduta, procedimentos e restrições do(a) professor(a), por exemplo: posiciona-se de forma estratégica; coloca o livro ao alcance visual das outras crianças; folheia compassadamente as páginas do livro, lendo as legendas e/ou as ilustrações; controla as tomadas de turno, no curso da narração, etc. Com relação à segunda situação – aquela narrativa produzida como uma tarefa de memória, o que se observou é que as crianças do grupo II revelam uma atenção especial por ela, quer dizer, ouvir histórias, assim contadas, é fonte de prazer para aquelas crianças, não se querendo com isto dizer que este tipo de situação narrativa não seja agradável também para as crianças do grupo I. O que se quer aqui destacar é a *norma de conduta* revelada especialmente pelas crianças do grupo II face a esta situação, plenamente justificável pelo fato de as interações narrativas dessa natureza serem freqüentes dentro do grupo familiar dessas crianças, do mesmo modo que, entre as famílias do grupo I, são comuns as rotinas narrativas, veiculadas pela leitura de materiais escritos (livros, revistas, etc.) ou pictóricos (livros sem texto).

No contexto da família, as normas de interação que se podem observar nos eventos narrativos dependem significativamente do grupo social em que a atividade se situa. Conforme os nossos dados, verificamos que, entre as famílias de crianças do grupo II, é comum a prática de a criança não interromper a narração do adulto; a ela é permitido falar apenas no final da história. Essa regra interacional tem a ver com a *forma de narração monológica*,

além de poder ser interpretada como uma norma cultural – *não se deve interromper alguém que fala*, principalmente se o(a) falante é mais velho(a) do que o(a) ouvinte (é o caso da relação adulto/criança). Semelhantes orientações de conduta interacional são registradas por Heath (1983: 60), quando analisa rotinas narrativas em Roadville. Nesta comunidade, embora sejam permitidas às crianças falas participativas, durante a leitura de histórias, até três anos de idade, ao ultrapassarem essa idade, elas são proibidas de interromper a história com questões e comentários, sendo, em vez disso, orientadas para aprenderem a ouvir e para ficarem sentadas e quietas. Em Heath, essa orientação está presente nos eventos narrativos em que são narradas histórias longas (histórias da Bíblia).

Em razão de as experiências narrativas do grupo I associarem-se a atividades de leitura, a conduta dos membros desse grupo não coincide com aquela assumida pelos membros do grupo II. Faz parte das rotinas narrativas do grupo I o modo compartilhado de narrar. Dessa forma, as crianças são encorajadas a participar do processo narrativo, sendo-lhes permitido pedir esclarecimentos sobre o significado de palavras desconhecidas, encontradas no texto; quebrar a seqüência narrativa com a inserção de conversas que, indiretamente, se ligam à narração ou julgar atitudes dos personagens ou eventos da história. Interferências dessa natureza são interpretadas pelos pais como indicativas de que as crianças estão atentas, entenderam o que ouviram, sabem se comportar como ouvintes e reconhecem momentos apropriados para usar a palavra (aqueles em que elas têm o direito à palavra). Por outro lado, os pais enfatizam o processo interacional da leitura (ler com o outro), apontando as figuras, passando o dedo nas palavras, comentando passagens do texto, chamando a atenção da audiência para certos detalhes do livro, explorando o aspecto plástico do livro e a mensagem do texto, além de representarem o episódio lido, pelo recurso à gesticulação, à entonação e à dramatização. Nessas ocasiões de leitura, o *ouvir quieto* fica esquecido, não se entendendo, por isso, que os pais não façam restrições quanto a esse aspecto. Saber ouvir e saber quando falar é uma norma esperada também por esses pais. Esse modo de interação do grupo I inclui *troca de rotina* na qual a criança imita a mãe, lendo a história.

Além desse aspecto referente às trocas verbais no processo narrativo, um outro ponto significativo que se tem observado nessas interações são os acordos estabelecidos entre a criança e a mãe. Ao(à) narrador(a)-adulto(a) é proibido alterar a estória (por exemplo, mudar algum episódio); ao(à) narrador(a)-criança qualquer mudança é permitida, mesmo que se alterem categorias básicas da estória, isto é, personagens sejam acrescentados, eventos e estados sejam transformados, à estória original seja dada uma nova roupagem. É o que ocorre no texto a seguir:

Texto (1) <sup>1</sup>

- 001 I – *isso, (+) tu queres contar que estória*”  
MO – eu quero contar a estória de chapeuzinho verme::lho,  
I – *ah:: tá bom (+) tá, então começa’*  
MO – o chapeuzinho vermelho foi trazer (+) com pizza pra  
005 vovó (+) e aí:: o pica-pau veio e disse, a poi tá (++++)  
I – [ *hum* ]  
MO – se rachan::do’ vai logo pra (+) em cima da ár::vore  
em cima da rede elétrica’ lo::go’ senão cai tua ca::sa  
(+) aí a vé/ a vovó saiu correndo aí o pica-pau (+)  
010 entrou vestiu a roupa de velhinha e dormiu (+) ficou  
na cama (+) aí o chapeuzinho entrou e disse (+) que  
I – [ *hum rum* ]  
MO – bico grande vovó::’ aí ele disse’ é assim mesmo, aí  
I – [ *ah* ]  
015 MO – descobriu o bico e viu que é bico de pica-pau’ depois...  
(Texto 15 A, MO, ls. 1-15)

Quando ocorre à mãe modificar a estória, tal conduta é reprimida pela criança, que retruca, aborrecida: – “não foi assim que aconteceu”.

---

1. A transcrição dos dados observa as convenções adotadas por Marcuschi (1986).

### 3. NORMAS DE INTERPRETAÇÃO

A identificação das normas de interação conduz, necessariamente, o(a) investigador(a), a pensar sobre o *significado* que elas podem ter para os participantes na interação narrativa, associando-se, inclusive, com a representação interna que a criança pode construir desse evento de fala, face à experiência narrativa a que é exposta. Nesse sentido, *normas de interpretação*, como observa Hymes (1972), devem ser analisadas culturalmente. Em outros termos, diríamos que o conceito de estória, ou seja, a questão “*O que é uma estória?*”, só pode ser satisfatoriamente respondida de acordo com o julgamento ou a interpretação que os membros de um grupo social fazem, contando e ouvindo estórias em contexto (Colby, 1966). Se, para alguns grupos, uma estória é interpretada como uma narrativa ficcional na qual se inclui um ser animado cujas ações, desenvolvidas em uma série de eventos, são dirigidas a um propósito; para outros, ela consiste numa narrativa de eventos reais, vivenciados ou presenciados pelo(a) narrador(a) (Heath, 1983). Paralelamente a esse aspecto há quem defina a estória pela sua estrutura interna ou tendo em vista a audiência e os propósitos de narração (Heath e Branscombe, 1986). Assim sendo, o conceito que a criança constrói do narrar depende largamente *do que se narra, como se narra, por que se narra*. Essa relação especial entre o que se narra e o que se faz ao narrar explica a razão por que, solicitadas a contar estória, as crianças produzem textos de natureza tão variada. Para poder entender por que as crianças recitam textos, cantam músicas, relatam experiências pessoais, narram fatos singulares e irreais e descrevem eventos, sob a designação geral de estórias, não há outra alternativa senão aquela de associar o tipo de narração produzida com a situação narrativa em que a narração se dá. Se o ato de contar é mediado pelo livro, *contar estória* é sinônimo de *contar um livro*, o que sugerirá, como conseqüência, forte influência da forma narrativa dos livros, na produção de estórias. Se, ao contrário, a criança não tem disponível esse tipo de recurso, o seu conceito de estórias relaciona-se com as rotinas de narrar da comunidade a que pertence e com o tipo de material oral com que ela tem contato, incluindo-se, nesse aspecto, formas alternativas de narrar, atitudes de fala, registros, interpretações culturais dos participantes acerca desse evento. As represen-

tações mentais ou estruturas de conhecimento que a criança constrói de uma situação narrativa específica, sócio-culturalmente construída, corresponde ao que se chama de *moldura, roteiro ou esquema*.

Em vários campos da ciência estes conceitos são usados para explicar os processos de interpretação e de produção do discurso.

No campo da psicologia, Bartlett (1932) foi um dos primeiros investigadores que tentou definir os tipos de estruturas mentais usadas durante a construção e recuperação de histórias. Seu paradigma científico foi o estudo da noção de *esquema*, definida como “uma organização ativa de reações e experiências passadas que estão sempre operando em organismos bem desenvolvidos” (Bartlett, 1932: 207). A compreensão da memória não como um mecanismo de estocagem, mas como um processo construtivo, bem como a apreensão da natureza dinâmica do esquema são alguns dos aspectos mais significativos do trabalho de Bartlett, que justificam a sua preferência pelos termos *padrão ativo de desenvolvimento* ou *ambiente organizado* em vez de *esquema*.

Na inteligência artificial, está associado ao trabalho de Schank e Abelson (1977) o conceito de *roteiro*, que é definido como “uma seqüência de ações estereotipadas e predeterminadas que define uma situação bem conhecida” (Schank e Abelson, 1977: 41). Existem, assim, roteiros para comer em um restaurante, tomar um ônibus, assistir a um jogo de futebol e dele participar, participar de uma festa de aniversário e assim por diante. Nesse sentido, *roteiros* representam situações estilizadas (fixas) do dia-a-dia.

O termo *moldura*, proposto por Minsky (1975) na inteligência artificial, está associado aos trabalhos de orientação antropológica (Bateson, 1972; Hymes, 1974; Frake, 1977) e sociológica (Goffman, 1974), além de ter sido usado na lingüística por Fillmore (1975, 1976) e Chafe (1977). Trata-se de um conceito de largo uso, cujo sentido é variadamente definido, sendo caracterizado de diversas formas: como uma noção estática – “uma estrutura-base para representar uma situação estereotipada” (Minsky, 1975, 212); como um conceito psicológico – “uma moldura psicológica é (ou delimita) uma classe ou um conjunto de mensagens (ou ações significativas)” (Bateson, 1972: 186); como um conceito dinâmico ou relacional – uma unidade interacional com significado social, ou seja,

uma atividade familiar, determinada culturalmente (Hymes, 1974; Goffman, 1974; Frake, 1977); uma unidade semântica – “sistema de escolhas lingüísticas... que podem ser associadas com instâncias de cenas prototípicas” (Fillmore, 1975: 124).

Dentre as variadas formas de abordar o conceito de moldura, uma nos interessa particularmente. É aquela utilizada por Tannen, na análise do discurso, em diferentes publicações (1979, 1984, 1985, 1986). Nesses estudos, Tannen tem explorado o conceito de estruturas de expectativas, sugerindo que ele subjaz a todas as discussões realizadas sobre os conceitos de esquema, roteiro e moldura. Analisando vídeo-gravações de interações entre pediatra/criança (com lesão cerebral)/mãe, Tannen (1985) relacionou a noção de estruturas de expectativa aos conceitos de esquema e moldura, sendo entendido o primeiro como um conjunto de expectativas sobre objetos pessoais e situações e o segundo como um conjunto de expectativas sobre como a linguagem é usada na interação. Entretanto, em obras anteriores (1979, 1984), que analisam narrativas orais e escritas, ela focaliza a evidência de que molduras são conjuntos de expectativas relacionadas a aspectos específicos do contexto e do conteúdo de fala. Com relação, especificamente, às análises de verbalizações narrativas, o trabalho de Tannen mostra-se acrescentador, no sentido de que, além de ilustrar o que entende por moldura, ela demonstra que o(a) falante constrói, a partir de experiências prévias, uma rede de estruturas de expectativas que operam em vários níveis (situação de fala, formas de interagir, eventos, pessoas, objetos, ambiente, formas de fala) e se revelam na superfície narrativa através de evidências lingüísticas (por exemplo: omissões, adições, repetições, falsos inícios, *hedges*, negativas, conectivos contrastivos, linguagem avaliativa).

A aplicação do conceito de moldura, entendido como estruturas de expectativas, à análise de dados do discurso narrativo infantil, permite-nos afirmar que, ao produzirem narrativas, as crianças (na faixa etária por nós examinada) revelam expectativas sobre a situação específica do narrar e sobre a forma e o conteúdo da atividade narrativa.

O fato de a criança ser solicitada a participar de uma situação de experimento, na qual ela deve reproduzir de memória um episódio para

alguém cujos propósitos não conhece, leva-a a manifestar comportamentos que refletem expectativas sobre a interação narrativa.

Nos eventos narrativos documentados, nós observamos que as crianças, em geral, demonstraram envolvimento com a situação de experimento. Deixamos claro que essa prontidão para atender a tarefa narrativa deu-se naturalmente entre as crianças do grupo I, atendendo ao convite da pesquisadora, como se constata na fala abaixo:

Texto (2)

001 I - *conta uma prá mim*”

DA' - tá o nome da estória é (++) a bota do bode’

(Texto 1A, DA, ls.1-2)

Ocorre também fechando a atividade narrativa com expressões do tipo: “e fim de papo contei,” (T 6, DL, l. 32), significando, respectivamente, que concordam em participar da interação narrativa e que dão a atividade por cumprida. Entretanto, registrou-se, como norma comum entre crianças, a preocupação de ser um(a) narrador(a) competente no sentido de: 1) lembrar-se integralmente da estória a ser narrada; 2) ser capaz de incluir detalhes relevantes da perspectiva de quem escuta; 3) narrar um fato reportável; 4) atender à expectativa da audiência (agradar à audiência, contando um evento digno de ser ouvido). A evidência de que essas expectativas estão em operação na mente do(a) narrador(a) é simbolizada na superfície narrativa através de vários recursos verbais e não-verbais. Frases do tipo “só sei dos porcos” (T 20, YV, l. 01) evidenciam a disposição do(a) narrador(a) para narrar *apenas* essa estória, isto é, a estória de que ele(a) se lembra; formas de julgamento, como “eu não gosto não,” (T 8, TH, l. 14) indicam operação de expectativas, correspondendo a “este não é o desempenho que eu deveria ter tido”; expressões negativas, tais como “num tem mais nada” (T 25 B, SL, l. 11), “num sei mais não” (T 29B, JN, l. 8), revelam o desconforto por não colaborar, incluindo outros detalhes da estória, e/ou de não ser capaz de se lembrar da estória.

Embora reconheçamos que situações de experimento sempre afetam a produção narrativa, verificamos que crianças acostumadas a ser

expostas a atividades narrativas tendem a se conduzir de forma mais natural, em situações dessa natureza. Ao contrário, crianças que raramente participam de eventos narrativos revelam, nestas situações, sinais de ansiedade e desconforto. Esses comportamentos apontam para a existência de expectativas que se confirmam ou não.

Expectativas sobre *como contar uma estória* são verbalizadas através de vários mecanismos, por exemplo: 1) falsos começos, que se constituem em formas de abertura da estória – “era uma vez/tinha um gati::nho e uma gati::nha”(T 30B, JC, l. 2); 2) expressões do tipo: “pronto’ só’ só é isso” (T 28C, JA, l. 12), que revelam formas de fechamento do evento e a suposição de que a audiência poderia esperar mais detalhes; 3) reformulações do tipo:

Texto (3)

010 LI - ai:: (+) um dia ela recebeu/ (+) ela acordava bem  
cedinho pra/ (+) arrumava a cozinha eh:: fazia eh:: fazia a  
comida’ o jantar’ o almoço e o café da manhã  
I - [sei]  
LI - aí um dia ela recebeu’

(Texto 10, LI, ls. 10-14)

que refletem a preocupação com a ordem exata da seqüência temporal dos eventos, conforme a estória original. Além desses aspectos atinentes à forma da narrativa, os conteúdos expressos nas narrativas mostram o que constitui *matéria* para ser narrada, sob o rótulo de estória.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que se discutiu nesse estudo, podemos afirmar que, referentemente ao caráter normativo da interação narrativa, duas atitudes de fala são exigidas no âmbito da escola: saber ouvir e indicar quando pretende falar, devendo-se observar também o aspecto de passagem de turno. No contexto familiar, verificamos que, entre famílias iletradas, é comum a prática de a criança não interromper a narração do adulto. Já entre famíli-

as letradas, faz parte das rotinas narrativas o modo compartilhado de narrar. Com relação às normas de interpretação, demonstramos que a interpretação de eventos narrativos feita pela criança depende largamente do seu conhecimento de mundo, ou seja, das expectativas que ela cria nas experiências *narrativas* nas quais se engaja o seu grupo social. Isto quer dizer que, se narrativas podem ser associadas a diferentes molduras, o ato de contar histórias terá diferentes significados, sendo variadas as consequências para os participantes.

#### **4.1. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

Um fato curioso que se observa, entre as crianças do grupo II, e que traz implicações para o ensino, é a mudança de conduta, registrada por elas, face à sua exposição a situações narrativas formais e informais. Quando expostas a experiências narrativas de memória, as crianças revelam o tipo de comportamento que é regulado pela família (mantêm-se em silêncio, atentas, curiosas), o que favorece, conseqüentemente, a situação de ensino/aprendizagem. Quando expostas, porém, a atividades de leitura de histórias, elas manifestam condutas que ferem os códigos da interação narrativa na escola, demonstrando desatenção, sobrepondo falas à fala do(a) professor(a), o que significa não estarem acostumadas a esse modo de narrar. Esse descompasso interacional manifestado nas interações narrativas em contexto escolar indica que, quando a criança partilha das mesmas convenções interativas adotadas pela escola, a colaboração entre professor(a)/aluno(a) é ritmicamente sincronizada, resultando no sucesso da criança e, conseqüentemente, no desenvolvimento do discurso letrado esperado institucionalmente. Quando, porém, o estilo interacional da criança é diferente das expectativas do(a) professor(a), a interação se dá sem sucesso, afetando o desempenho discursivo da criança. A evidência, então, de que há uma conexão direta entre estilos interativos e sucesso escolar aponta para a necessidade de o(a) professor(a) considerar o conhecimento que a criança traz para a escola, na forma de atitudes, expectativas e/ou representações de mundo, a fim de que possa auxiliá-la melhor nas atividades de letramento.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bartlett, F. C. *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- Bateson, G. *Steps to an ecology of the mind*. Nova York: Ballantine, 1972.
- Chafe, W. Creativity in verbalization and its implications for the nature of stored knowledge. In: R. Freedle (ed.) *Discourse production and comprehension*. Norwood, N.J.: Ablex, 1977.
- Frake, C. O. Playing frames can be dangerous: some reflections on methodology in cognitive anthropology. *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Cognition*, 1 : 1-7, 1977.
- Fillmore, C. J. The need for a frame semantics within linguistics. *Statistical Methods in Linguistics*, 5 - 29. Stockholm: Skriptor, 1976.
- \_\_\_\_\_ . An alternative to checklist of meaning. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 123-132. Berkeley, CA: Linguistics Department, University of California, Berkeley, 1975.
- Colby, B. Cultural patterns in narrative. *Science*, 151: 793 – 798, 1966.
- Goffman, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Nova York: Harper & Row, 1974.
- Heath, S. B. *Ways with words*. Nova York: Cambridge University Press, 1983.
- \_\_\_\_\_ . Separating “Things of the imagination” from life: learning to read and write. In: W. H. Teale & E. Sulzby (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, N. J.: Ablex, 1986, p. 156-172.
- Heath, S. B. e Branscombe, A. (Com C. Thomas). The book as narrative prop in language acquisition. In: B. B. Schieffelin and P. Gilmore (eds.). *The acquisition of literacy: ethnographic perspectives*. Vol. XXI. Norwood, N. J.: Ablex, 1986, p. 16-34.
- Hymes, D. Models for the interaction of language and social life. In: J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, p. 35-71.
- \_\_\_\_\_ . *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- Marcuschi, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- Minsky, M. A frame for representing knowledge. In: P. H. Winston (ed.). *The psychology of computer vision*. Nova York: Mcgraw Hill, 1975.

Oliveira, M. S. Contar estórias: um evento de fala em análise ( uma visão etnometodológica do ato de narrar). Campinas, Unicamp, tese de doutorado, 1994.

Schank, R. C. e Abelson, R. P. *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum, 1977.

Tannen, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In: R. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N. J.: Ablex, 1979, p. 137-181.

\_\_\_\_\_. The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5 (3): 188-195, 1984.

\_\_\_\_\_. Frames and schemas in interaction. *Quaderni di Semantica*, 4 (2): 326-335, 1985.

\_\_\_\_\_. *That's not what I meant!* Nova York: William Morrow & Company, 1986.