

**IV. Linguistique appliquée.
Psycholinguistique et Didactique.**

Interlocuções discursivas e sua repercussão na leitura de imagens

Lélia ERBOLATO MELO
Universidade de São Paulo/USP

1. QUADRO TEÓRICO INICIAL DE APOIO

1.1. Estados internos de tipo epistêmico:

Perner&Wimmer (1985) tratam dos estados epistêmicos atribuídos às pessoas, com base em experimentos realizados.

Para estes autores, embora descrever o que as pessoas pensam sobre eventos reais (*crenças de primeira ordem*) represente um papel crucial na explicação de sua interação física com objetos e com outras pessoas, esta descrição não pode apreender integralmente a interação social. A interação entre as pessoas baseia-se em grande parte na interação das mentes, as quais só podem ser devidamente compreendidas, quando se leva em conta o que as pessoas pensam sobre os pensamentos de outras pessoas (*crenças de segunda ordem*), e o que as outras pessoas pensam sobre seus pensamentos (*crenças de ordem mais elevada*).

Conforme Perner (1991), estamos diante de dois fatos importantes: a) metarrepresentação de ‘primeira ordem’ (=entendimento do entendimento); b) metarrepresentação de ‘segunda ordem’ (=compreensão da interpretação). Para levar em conta a questão da intenção comunicativa, as crianças precisam adquirir uma determinada noção de subjetividade.

1.2. Competências pragmáticas e teoria da mente na criança

Para Veneziano& Hudelot (2002), o estudo de quando a criança começa a fazer uso da linguagem de tipo informativo é importante para a compreensão de como ela pratica esse conhecimento pragmático. Neste caso, o objetivo é verificar a utilização da linguagem de tipo informativo na produção de explicações/justificações. Para isso, foi delimitado teoricamente o quadro do fenômeno explicativo e oferecidos exemplos com crianças francesas, com base nos dados de seu desenvolvimento pragmático obtidos em situação interacional. Esta conduta ilustra o duplo interesse nessas utilizações: (a) interesse pragmático no estudo do surgimento e do desenvolvimento de uma conduta central nas trocas conversacionais; (b) o interesse na linguagem como conduta reveladora da ação dos estados internos, intencionais e cognitivos do outro.

1.3. Condutas explicativas na narração e efeito da tutela

Veneziano&Hudelot (2005), com base em exemplos de narrativas orais infantis, com imagens, levam em conta os elementos descritivos e a rede de relações causais e explicativas na qual estão imbricados. Os dados coletados mostram o desenvolvimento da capacidade das crianças, entre 4 e 11 anos de idade, para dar coerência a suas interpretações, tecendo conexões explicativas entre os acontecimentos.

Os resultados obtidos, neste estudo, destacam a capacidade das crianças para produzir, em situação epilinguística, narrativas coerentes, e fornecem subsídios sobre a questão de concentração na linguagem e intenções atribuídas a personagens fictícios das crianças para invocá-los, explicar, e fornecer coerência narrativa ao conjunto dos acontecimentos observados.

1.4. Falsa crença e retificação da falsa crença

Para Veneziano&Hudelot (2006), a falsa crença e sua retificação é raramente explicada antes dos 10-11 anos de idade, e por poucas crianças. O fato da colocação de um mal-entendido no centro da intriga não facilita a referência aos estudos epistêmicos das personagens, a compreensão dos liames entre estados internos e comportamentos, a apreensão e a expressão da falsa crença, ou a necessidade de evitar o mal-entendido. Os resultados questionam o pesquisador sobre a significação da raridade de expressão da falsa crença nas narrativas espontâneas de crianças abaixo de 9 anos, e a

necessidade de dispor de um meio de avaliação multidimensional para apreender as competências das crianças além das limitações devidas à complexidade da atividade em questão.

1.5. O papel da interação com tutela

Bruner (1991) estuda a natureza do processo de tutela, com trinta crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, e como um adulto ou um ‘especialista’ auxilia alguém menos especialista do que ele na construção de uma pirâmide, a partir de blocos constitutivos complexos e imbricados. Dentro deste contexto, examina a função do tutor, em seis etapas: 1) envolvimento do tutor para obter o interesse e a adesão do ‘pesquisador’, em relação às existências da tarefa; 2) redução dos graus de liberdade, isto é, da simplificação da tarefa para redução do número dos atos constitutivos para atingir a solução; 3) manutenção da orientação da criança pelo tutor, seus interesses e suas capacidades; 4) sinalização das características determinantes por meios típicos da tarefa pertinentes para sua execução; 5) controle da frustração pelo tutor, em relação aos erros cometidos para que a criança utilize outros meios; 6) demonstração ou ‘apresentação de modelos’ de soluções para uma tarefa. Os resultados mostram propriedades de um sistema de troca em interação, no qual o tutor procede conforme uma teoria implícita de ações e soluções.

1.6. Panorama da ação e da consciência

Bruner (2002) lembra inicialmente que existem dois tipos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento da experiência, e construção da realidade. São eles: panorama da ação e panorama da consciência. O panorama da ação, em que os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento. O panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam, e não sentem. Um modo é paradigmático ou lógico-científico, e o outro é narrativo. Conforme Bruner, embora complementares, eles diferem radicalmente em seus procedimentos de verificação, e de funcionamento.

1.7. A narrativa como forma do discurso e da comunicação humana

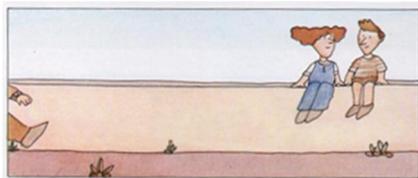
Bruner (2014: 74-75) considera que “a narrativa é uma das formas mais universais e poderosas do discurso e da comunicação humana”.

Compreende os seguintes componentes: um indivíduo em ação, uma ordem sequencial de eventos, uma 'intriga', que coloca o indivíduo diante de um problema, uma situação inesperada, alguma coisa de anormal, de imprevisível, de extraordinário. Ela tem necessidade da perspectiva do narrador, que se projeta na situação e a interpreta de seu modo. Para Bruner, a narrativa é também um modo de entrar na sociedade, de explorar mentalmente o campo dos possíveis que se oferece para as crianças. Enfim: ela é um modo imaginário de explorar o mundo e de restituir a experiência.

2. NATUREZA DA PESQUISA

A coleta dos dados, realizada em situação de narrativa oral interativa adulto/criança, com e sem a tutela do adulto, compreende um total de 18 crianças, de 5, 8 e 10 anos de idade, de ambos os sexos, que frequentam escola pública. A coleta e a transcrição dos dados foram feitas por integrantes do Grupo de Pesquisa em Psicolinguística/GPPL-USP, sob minha coordenação. As crianças selecionadas foram indicadas pelos professores, por atender aos critérios de inclusão (ausência de alterações e/ou histórico de fala, de audição, de visão e de desenvolvimento motor). A história selecionada, 'A trombada', extraída do livro '*Cabra-Cega*' (Eva Furnari, 2003: 10-11), constituída de quatro imagens ilustradas, sem texto, contando um episódio com começo, meio e fim, apresenta uma brincadeira divertida, entre duas personagens (um menino e uma menina), com o objetivo de trabalhar as noções de sequência temporal. Os dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990). Como fios condutores de observação são considerados os principais eventos de cada história narrada, e seus respectivos ingredientes contextuais (cenário; desenvolvimento; conflito; desfecho); identificação e retificação das falsas crenças da personagem; utilização dos liames causais dos acontecimentos; efeitos da tutela reflexiva do adulto, a fim de centrar a atenção da criança nos acontecimentos, principalmente. São quatro os eventos codificados da história 'A trombada'.

- 1) Cenário: um menino e uma menina estão sentados no muro, e alguém está caminhando (evento1).



- 2) Desenvolvimento: duas personagens, um homem e uma mulher, usando chapéu e óculos, caminham em direção contrária. O homem tem na mão direita uma pasta e a mulher uma bolsa. Ela vira a cabeça para trás, cumprimenta as duas crianças que estão sentadas no muro (evento2).



- 3) Conflito: o homem e a mulher trombam; o chapéu dele vai para a cabeça dela e o chapéu dela, para a cabeça dele. A pasta e a bolsa caem no chão, e as duas crianças que estão sentadas no muro se assustam (evento3).



- 4) Desfecho: eles vão embora: o homem com o chapéu, os óculos e a bolsa da mulher, e a mulher com o chapéu, os óculos e a pasta do homem, e as duas crianças que estão sentadas no muro dão risada (evento4).



A coleta dos dados se desenvolveu em três tempos: (a) narrativa autônoma com imagens; (b) narrativa com tutela e imagens; (c) narrativa sem tutela e imagens. O objetivo principal é verificar, com base nos itens (a), (b) e (c), os efeitos do papel do adulto no ato de narrar da criança, quanto à utilização da linguagem e integração entre os elementos verbal e não verbal. Além destes pressupostos, retomando Kail et Fayol (2004), verificamos que o plano de recuperação das informações na memória funciona como uma lembrança de itens reagrupados em categorias tem um papel importante na continuidade da narração. Enfim, o contraste entre os itens nos permite acompanhar também o que acontece na esfera do inteligível, do interpretável e do compreensível, retomando Orlandi (1993).

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este item tem como principais fontes inspiradoras de leitura a Linguística, a Psicolinguística e a Pragmática. Quanto à escolha dos autores, destacamos Bruner (1991), Cosnier et Brossard (1984), Deniau (2015), F.François (01993), Kerbrat-Orecchioni (2006), Perner&Wimmer (1985). Na caracterização dos fios condutores da análise e interpretação dos resultados, sob minha responsabilidade, foi levada em conta, especialmente, a implicação de habilidades específicas de desempenho, que, de alguma forma, fornece subsídios para o desempenho cognitivo e social infantil, conforme assinalamos inicialmente. O objetivo é enfatizar que os atos de linguagem são o resultado da interação da criança com o contexto e das intervenções discursivas, em situações de narrativa oral, quanto aos efeitos da tutela (Bruner,1991), quando o adulto ajuda crianças de 3, 4 e 5 anos na construção de uma pirâmide, e da contratutela (F.François,1993), e quando o adulto é controlador, organizador, no sentido de ‘mandar falar’, ou ‘ajudar a falar’. Partindo destes pressupostos, os dados coletados são observados, conforme as posições discursivas do adulto, por ocasião da construção da narrativa pela criança: (a) de enquadramento da tarefa (etapa A); (b) de orientação e regulação (etapa B); (c) de aprovação e encorajamento (etapa C). Quanto à questão ‘interpretar’/‘interpretação’ dos resultados, retomamos, entre outros, Deniau (2015) para quem a ‘interpretação’ é sempre reflexiva, uma retomada consciente do movimento da compreensão, por algum motivo.

3.1. Exemplo 1 – (J. 5 a. 10 m.)

3.1.1. *Dados do exemplo 1*

A) Narrativa autônoma com imagens

J: o menino e a menina tavam sentado... aí veio uma moça e um moço e deu um ou pra eles... aí depois...ela foi lá e bateu nu outro homem que tava na frente dela ...aí depois...

B) Narrativa com tutela e imagens

P1: mas agora a gente vai ver juntinho tá?...vamos ver essa história junto... na primeira imagem quem é aqui?

J1: um menino e a menina sentada

P2: isso... e aí o que acontece...quem chega?

J2: esses homens

P3: uhn...quem é ele?...quem é este?

J3: este que tava indu pra lá e essa mulher tava indo pra cá ...aí eles bateram

P4: ahn ...e nessa trombada quando eles bateram o que aconteceu ?

J4: os meninos falaram ...oh...oh...opa eles continuaram a andá

P5: uhn... por que será que eles estão rindo aqui?

J5: porque eles são felizes

P6: porque eles são felizes ...tem alguma coisa diferente aqui?

J6: *(balança a cabeça que sim)*

P7: o quê?

J7: é que ela tá nervosa e ele também...

P8: e aqui tem alguma coisa diferente?

J8: *(balança a cabeça que sim)*

P9: o quê?

J9: que ele tá nervoso

P10: quem que tava com esse chapéu aqui?

J10: *(aponta o dedo para a imagem)*

P11: ela? ...é... e por que será que eles estão rindo então?

J11: porque ele tá com o chapéu dela e ela tá com o chapéu dele

C) Narrativa sem tutela e imagens

P12: muito bem ...então agora eu vou pedir pra você me contar di novo essa história...então vai lá...pode contar

J12: u menino e a menina tava sentada né? ... aí ...aí o homem e a moça ...aí depois eles bateram no... aí... aí o menino falô oh... oh... aí depois ... eles...eles ficaram nervoso e o menino...o menino e a menina ficaram rindo...porque o homem tava com o chapéu dela e ela com o chapéu dele

3.1.2. Comentário do exemplo 1

Tomando como referência a produção discursiva inicial da criança (**etapa A**), a seguir, o adulto (**P1**), depois de estabelecer um vínculo com o sujeito, na tentativa de envolvê-lo na situação apresentada (“*vamos ver essa história junto*”), inicia um diálogo com o sujeito (“*...quem é aqui*”).

A partir da solicitação de (**P1**), o sujeito (J1) responde brevemente à solicitação (“*um menino e a menina sentada*”). Diante da concordância de (**P1**), ao pedido enfático de esclarecimento do adulto (**P2**) (“*isso... e aí o que acontece...quem chega?*”), o sujeito (J2) limita-se a responder (“*esse homem e essa mulher*”).

O pedido insistente de esclarecimento de (**P3**) (“*uhn...quem é ele?...quem é esse homem?*”), leva (J3) a recorrer ao uso do paralelismo, reutilizando estruturas, com diferentes conteúdos, e formas adverbiais ‘*pra lá*’ e ‘*pra cá*’ (“*esse que tava indu pra lá e essa mulher tava indu pra cá...aí eles bateram*”), que acabam favorecendo a encenação ou teatralização no ato de narrar o fato.

Na sequência, (**P4**), com o objetivo de manter a situação de interação discursiva, dá continuidade à tutela reflexiva sobre o episódio da ‘*trombada*’, e o que aconteceu, quando eles (=o homem e a mulher) ‘*bateram*’ (=trombaram).

Prosseguindo, a resposta do sujeito (J4), através da descrição dos fatos, mantém a agilidade da narrativa, na medida em que se estabelece uma relação articulada (“*os meninos falaram...eles continuaram a andá*”), a fim de justificar as ações ‘*falar/andar*’.

A utilização inicial do sinal de escuta, em (**P4 e P5**) (“*uhn*”), as sucessivas e insistentes indagações, em busca de esclarecimentos, em (**P4, P5 e P6**) (“*...o que aconteceu?*”); (“*por que eles estão rindo aqui?*”); (“*...tem alguma coisa diferente aqui?*”), levam o sujeito a imprimir um movimento à fala (J4), a justificar a razão do riso (J5), e ao uso do gesto ilustrador de “*balançar a cabeça*”, em sinal de concordância, mantém a comunicação interativa (J6),

Como esclarecimento complementar, diríamos que as perguntas reiterativas, em conexão com as diferentes manifestações do sujeito, ampliam o universo de envolvimento entre os interlocutores e a participação na troca interativa. Assim, podemos pensar que se trata de movimentos discursivos interligados entre si e em sintonia interativa.

Paralelamente, observamos também que a solicitação insistente de esclarecimento da pesquisadora (**P5**, **P6**, **P7**, **P8** e **P9**) sobre a razão do riso do sujeito (**etapa B**), leva a criança a recorrer à justificação sucessiva utilizando o tom emocional, ou enfático, de fala (J7 e J9), e ao uso de gestos, ou de ‘balançar a cabeça’ (J6 e J8), ou de ‘apontar o dedo’ (J10), conforme Cosnier et Brossard (1984). Uma vez esclarecida a situação, como (**P10**) não pretendia finalizar o diálogo, retoma a questão colocada no início por (**P5**), estabelecendo uma sintonia com (**P11**), com a intenção de obter um esclarecimento do uso do chapéu por (J11), reutilizando estruturas paralelas, com diferentes conteúdos (“porque ele tá com o chapéu dela e ela tá com o chapéu dele”). Além disso, o sujeito consegue combinar seu estilo minimalista de interação discursiva, na medida em que acrescenta tons emocionais à sua fala “porque eles são felizes” (J5); “é que ela tá nervosa e ele também” (J7).

3.2. Exemplo 2 - (I. S. S. 8 a. 7 m.)

3.2.1. *Dados do exemplo 2*

A) Narrativa autônoma com imagens

I.S.S.: tinha dois amigos sentados no muro... aí chegaram outros duas pessoas ...aí...aí chegaram outras pessoas e essas pessoas acabaram se esbarrando nelas (desculpa)... aí depois essas pessoas que estavam sentadas no muro começaram a rir ...enquanto os outros foram embora ... eu acho que foi isso que entendi

B) Narrativa com tutela e imagens

P1: vou mostrar pra você uma sequência de imagens que vão formar uma história ... aí enquanto eu vou mostrando você vai pensando na história e quando eu acabá de mostrar o vídeo ... aí você vai me contá essa história...tá bom?

I.S.S.1: (*mexe a cabeça que sim*)

P2: tá bom ...vamos começar ...oh...aqui oh...tem dois amigos sentados no muro e aí tá chegando outras pessoas...tá bom?

I.S.S.2: (*mexe a cabeça que sim*)

P3: então tá bom ... então agora vamos vê junto aí você vai me explicando tá?... então tá ... aqui você falô que tavam chegando outras pessoas né?... e aí o que aconteceu ?

I.S.S.3: aqui...essas duas pessoas chegaram uma e outra... e depois enquanto eles estavam indo embora essas pessoas que estavam sentadas no muro começaram a rir

P4: e ficou alguma coisa de diferente ?

I.S.S.4: pra mim não

C) Narrativa sem tutela e imagens

P5: então tá bom... então agora você me conta a história tudo de novo

I.S.S.5: tinha duas pessoas sentadas no muro e chegaram outras duas pessoas essas duas pessoas se esbarraram umas nas outras enquanto essas pessoas que se esbarraram foram embora...essas pessoas que estavam sentadas no muro começaram a rir

3.2.2. Comentário do exemplo 2

Tomando como referência a produção discursiva inicial da criança (**etapa A**), observamos que, inicialmente, ela utiliza (a) argumentos justapostos sucessivos com ‘aí’; (b) o pedido de ‘desculpas’, a fim de neutralizar simbolicamente um ato de esbarrão cometido contra pessoas; (c) inferências de pré-julgamento (“eu acho”) e de compreensão (“foi isso que entendi”).

A seguir, o adulto (**P1 e P2**), na etapa B), instala uma tutela reflexiva insistente com a criança, que envolve o cumprimento de procedimentos pela criança. Neste sentido, ao delimitar as ações da criança, o interlocutor adulto faz com que ela recorra, respectivamente, à comunicação não verbal de ‘mexer com a cabeça’ (I.S.S.1 e I.S.S.2), indicando um sinal de escuta. A solicitação de explicação e precisão do fato “e aí o que aconteceu”, e o uso da proforma adverbial, ‘aqui’, por (**P3**), leva I.S.S.3 a formular recategorizações lexicais de interpretação: (a) “essas duas pessoas chegaram...”; (b) “...enquanto eles estavam indo embora...”; (c) “essas pessoas... começaram a rir”.

Concluindo, como o interlocutor adulto (**P4**), ainda não estava satisfeito, interroga a criança (I.S.S.4) “e ficou alguma coisa de diferente?”, levando-a novamente a se posicionar na constituição da subjetividade, “pra mim não”, como uma espécie de fecho da situação interativa, instaurando dessa forma “certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p.89).

3.3. Exemplo 3 – (M.E.P.S. 10 a.1 m.)

3.3.1. *Dados do exemplo 3*

A) Narrativa autônoma com imagens

M.E.P.S.: eles tavam sentado num muro... aí veio umas pessoa e sem querer se atrapalhou todo e caíram no chão...aí depois elas ficaram nervosa virou um pro outro e foi embora ...eles ficaram assustados porque eles pensaram que ia brigá ... mas aí eles já viram que era só uma bobagem

B) Narrativa com tutela e imagens

P1: eu vou te mostrar uma sequencia de imagens que vão formar uma história ... aí você vai pensando essa história na sua cabeça e quando eu acabar de passar as imagens ...aí vai me contar tá bom?

M.E.P.S.1: ok

P2: tá bom?

M.E.P.S.2: sim

P3: ah:::...muito bem...então péra aí...você vai me ajudar a entender...então vamu lá...que que aconteceu aqui...aqui?

M.E.P.S.3: aqui eles estavam conversandu ...aí passou uma pessoa dandu tchau ...e ela não tava vendu que o homem tava vindu ... aí sem querer se atrapalhou todo o homem ficou nervoso e ela com vergonha ... aí ele se virou do outro e foi embora ... aí eles pensaram que eles iam brigá ...mas foi só uma bobagem

P4: ah:::... os meninos que pensaram?

M.E.P.S.4: é... os meninos pensaram que era uma bobagem

C) Narrativa sem tutela e imagens

P5: ah:::...entendi... conta pra mim tudo de novo por favor

M.E.P.S.5: eles tavam eh:::...eles tavam sentado no muro conversando...aí de repente chega uma pessoa e deu tchau pra eles ...mas ela olhou assim pra eles ...eles não (viram) que veio outro homem ...aí eles se atropelaram todo...aí eles ficaram nervoso e viraram um pro outro eh:::...foram embora... aí eles pensaram que iam brigá mas era uma bobagem

3.3.2. *Comentário do exemplo 3*

Tomando como referência a produção discursiva inicial de M.E.P.S., (**etapa A**), a seguir, (**etapa B**), a interação inicial do

interlocutor adulto (**P1 e P2**) é feita através de uma tutela reflexiva insistente, com uma solicitação incisiva de esclarecimento (“...aí você vai me contar tá bom?”), levando a criança a utilizar o sinal de escuta concordância “ok” (M.E.P.S.1), e “sim” (M.E.P.S.2), respectivamente.

Na sequência, a partir da questão colocada enfaticamente por (**P3**) (“...que aconteceu aqui...aqui?”), em sua resposta, (M.E.P.S.3), ao justificar o acontecimento, utiliza argumentos interconectados, i.e., articulados entre si, através do uso de ‘aí’ (“... aí passou uma pessoa dandu tchau... aí sem querer se atrapalhou todo o homi ficou nervoso e ela com vergonha... aí ele se virô pro outro e foi embora...”), que culminam com uma falsa crença, ou crença de segunda ordem (Perner & Wimmer, 1985) (“aí eles pensaram que ia brigá...”), e um encadeamento reativo (“mas foi só uma bobagem”).

Esta situação nos remete a Deniau (2008: 28), quando ele sinaliza que “compreender o sentido de uma história é compreender como a história está organizada, é apreender as articulações significantes”. Neste sentido, observamos que (P4), ao recorrer ao sinal de escuta (‘ah’), e ao questionamento, em relação à fala anterior do sujeito (“...os meninos pensaram que ele ia brigá de novo?”), leva (M.E.P.S.4) a confirmar o que já havia dito antes, e a retomar o encadeamento discursivo reativo (“é os meninos pensaram que era uma bobagem”).

Os resultados obtidos pela criança, nas etapas (A e B), de narrativa autônoma e narrativa com tutela, ambas com visualização de imagens, contribuíram de modo significativo para a realização da etapa (C), de narrativa autônoma, sem tutela e imagens. Paralelamente, destacamos o papel relevante dos processos mentais que permeiam as relações entre linguagem (compreensão e produção) e situações de comunicação nas três etapas citadas. Enfim, a análise da narrativa oral infantil constitui um desafio que deve continuar a ser explorado no âmbito da dicotomia língua-linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas infantis confirma as reflexões de Joly (2005) que a leitura da imagem estimula a interpretação criativa e serve de apoio a evocações e questionamentos de suas significações. Conforme Morizot (2009:21), “interpretar uma imagem exige essencialmente o uso das capacidades psicológicas comuns, isto é, equipamento sensorial, emotivo e cognitivo particular”. Quanto aos resultados obtidos, eles sugerem que a imaginação, a percepção e a

memória influenciam, de forma significativa, as produções linguageiras das crianças, a seleção do que é dito na leitura/interpretação das imagens, e o encadeamento discursivo dos acontecimentos.

Paralelamente, observamos também que a 'leitura' de imagens mobiliza pelo menos três tipos de operações cognitivas que condicionam as produções infantis: (a) identificação dos elementos representativos, animados e não animados; (b) inferências dos acontecimentos identificados; (c) sequenciação dos acontecimentos isolados. Além disso, observamos também que há relações intrínsecas entre a leitura de imagens em sequência e a produção oral de narrativas na criança. A tutela, por sua vez, vai bem além de um simples 'programador' que pode ajudar a criança na execução de uma tarefa que ela não conseguiu realizar sozinha (Bruner, 1991). Conforme Veneziano & Hudelot (2006: 13), [a tutela] "parece funcionar como um catalisador de competências obstruídas em sua manifestação por pressões de funcionamento". Assim, de modo geral, a maioria dos estados internos tem implicações com as relações explicativas, durante e depois da tutela.

O confronto dos resultados, por sua vez, mostra que o uso dos signos não verbais tem um papel importante para a regulação e o controle do fluxo conversacional, especialmente, quando se trata da criança de cinco anos. Daí sua tendência para respostas mais curtas, quando se trata de cooperação argumentativa, ao contrário do que acontece com a criança mais velha que ousa um pouco mais para expressar seus julgamentos e se posicionar. Finalmente, destacamos que a utilização de imagens sem texto escrito, nas narrativas orais apreciadas, ao favorecer a mescla ficção-realidade, permite também explorar a leitura do 'icônico'.

Como sugestão, na análise e interpretação dos resultados, outros elementos poderiam ser considerados em trabalhos futuros, quanto (a) à variação dos modos de organização da narrativa em função dos conteúdos; (b) às capacidades precoces de retomada-modificação dos modelos culturais; (c) à diversidade das produções individuais criativas. Neste sentido, a expectativa é que sejam realizadas pesquisas com o olhar voltado para a sala de aula, que permitam identificar e contrastar os estilos, segundo seus traços peculiares.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- BRUNER, Jérôme, 1991 : *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, 3^e éd., Paris, Presses Universitaires de France.
- , 2002: *Realidade mental, mundos possíveis*, Tradução de Marcos A. G. Domingues, 2^a reimpressão, Porto Alegre, Artes Médicas.
- , 2014 : « Rencontre avec Jerome Bruner. Pour une psychologie culturelle. ». In Dortier, Jean-François (direction): *Le cerveau et la pensée. Le nouvel âge des sciences cognitives*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, p.70-81.
- COSNIER, Jacques, BROSSARD, Alain, 1984 : *La communication non verbale*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.
- DENIAU, Guy, 2008: *Qu'est-ce que comprendre?*, Paris, Vrin.
- , 2015 : *Qu'est-ce qu'interpréter?*, Paris, Vrin.
- FRANÇOIS, Frédéric, 1993: *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan.
- FURNARI, Eva, 2003: "A trombada." In Furnari, Eva: *Cabra-Cega*, São Paulo, Ática, p.10-11.
- KAIL, Michèle, FAYOL, Michel, 2004 : *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, 2^e éd., vol.II, Paris, Presses Universitaires de France.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2006: *Análise da conversação: princípios e métodos*, Tradução de Carlos Piovezani Filho, São Paulo, Parábola Editorial.
- JOLY, Martine, 2005: *Introdução à análise da imagem*, Tradução de Marina Appenzeller, 8^aed., Campinas, SP, Papirus.
- MORIZOT, Jacques, 2009 : *Qu'est-ce qu'une image*, 2^e éd., Paris, Vrin.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli, 1993: *Discurso e leitura*, 2^a ed., São Paulo, Cortez.
- PERNER, Josef, WIMMER, Heinz, 1985: "John thinks that Mary thinks that...: attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children." In *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, p. 437-471.
- PERNER, Joseph, 1991: *Understanding the representational mind*, Cambridge, The MIT Press, Bradford Books.
- PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (orgs.), 1990: *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, São Paulo, T.A. Queiroz/FAPESP.
- VENEZIANO, Edy, HUDELLOT, Christian, 2002 : « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. » In Bernicot, Josie, Trognon, Alain, Guidetti,

Michèle, Musiol, Michel: *Pragmatique et psychologie*, Paris, Presses Universitaires de Nancy, p. 215-236.

VENEZIANO, Edy, HUDELLOT, Christian, 2005 : « Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étaillage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques ». In *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 42 , p.81-103.

———, 2006 : « États internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étaillage chez les enfants de 4 à 12 ans », *Le Langage et l' Homme*, 41 (2), p.117-138.