

# Efeitos da regulação discursiva na fala da criança

(Effects of discursive regulation on child speech)

**Lélia Erbolato Melo**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

leliaerbolato@hotmail.com

**Abstract:** This paper analyses the effects of discursive regulation on oral narrative produced by children who were 5, 8 and 10 years old in the reading of five images without text, transformed into computerized program. These images “tell” the story a misunderstanding between two characters. The results will be presented and discussed taking examples from the undertaken research..

**Keywords:** discursive regulation; oral narrative; children.

**Resumo:** Este artigo analisa os efeitos da regulação discursiva em narrativa oral com crianças de 5, 8 e 10 anos, a partir da leitura de cinco imagens, sem texto, transformadas em programa informatizado. Essas imagens “contam” a história de um mal-entendido entre dois personagens. Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos, tendo como referência exemplos de pesquisa realizada.

**Palavras-chave:** regulação discursiva; narrativa oral; crianças.

## 1. Introdução

Tomando como referência inicial Caron (1983), consideramos a regulação como o conjunto de intervenções discursivas que permite o desenvolvimento de uma atividade narrativa de acordo com as respectivas intenções dos interlocutores.

Segundo Orlandi (2007), os dizeres são vistos não apenas como mensagens que são decodificadas, mas como efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas, ou seja, pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história.

A noção de efeito supõe, para Orlandi (1993), a relação de interlocução na construção dos sentidos. Quanto aos sentidos, eles nada mais são do que efeitos da troca de linguagem, e partes de um processo, ou de um projeto significante, e realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele.

Na delimitação de nosso objetivo de estudo, são os efeitos de sentido convocados, pelo interlocutor adulto, na fala infantil, sob a forma de regulação ou cumplicidade discursiva, que nos interessam. Aqui, o propósito é, sobretudo, avaliar o modo pelo qual o sujeito é afetado por essa filiação ou apropriação de dizeres do adulto.

Prosseguindo nessa linha de reflexão, recorreremos novamente a Orlandi (2008), que estabelece uma distinção entre (a) constituição, (b) formulação, (c) circulação dos sentidos em sua textualização. Em (a), o foco recai no trabalho da memória (interdiscurso); em (b), o interesse é pela atualização da memória como resultado da relação do discurso com o texto, e a individualização do sujeito enquanto autor; em (c), a atenção converge para o funcionamento das circunstâncias de enunciação e o conhecimento de mundo.

Dito isso, no presente trabalho, optamos pela escolha de uma perspectiva discursiva articulada com a argumentação e um de seus componentes essenciais, a

justificação (GOLDER, 1996). Ela constitui a estrutura mínima da argumentação (GOLDER, 1992).

Nessa confluência de temas, priorizamos também a narrativa, em seus aspectos gerais, bem como a narrativa a partir da leitura de imagens em sequência para, finalmente, dando continuidade à exposição, reforçar e ilustrar, através de exemplos nossas considerações iniciais. Na verdade, este estudo retoma e dá continuidade a reflexões iniciadas anteriormente (MELO, 2008a; 2008b).

Considerando o que acabamos de propor, retemos que, ao lado de sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa, de acordo com Veneziano e Hudelot (2005, p. 83). O primeiro critério diz respeito ao fato de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e geralmente certa coerência de conjunto. No caso, o que nos interessa é diferenciar as narrativas que se constituem de uma sequência de ações sem relações entre elas, das narrativas que, ao contrário, situam essas ações em uma rede coerente de liames explicativos. Nesses termos, é preciso então distinguir com cuidado a coerência narrativa fornecida pela verbalização (*mise en mots*) da criança daquela coerência que o conhecimento do quadro, das imagens e de sua sequencialidade permite ao observador inferir.

O segundo critério é a dramatização: de maneira geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, como enfatiza Labov (1978, p. 307), a torna digna de ser contada. Não se espera de uma narrativa que ela tenha simplesmente um começo, um meio e um fim, mas que essa lógica da cronologia seja de algum modo dominada por outro modo de relações entre fatos, por uma dramatização (FRANÇOIS et al., 1984), ou uma intriga (ADAM, 1997), que introduz um contraste ou uma tensão entre o que fazem e o que querem os personagens, ou ainda por uma ruptura entre o inesperado e o cotidiano (BRUNER, 1997).

Vamos nos deter um pouco mais em suas colocações, uma vez que ele nos convida a concentrar a atenção mais diretamente na narrativa, especialmente por ela diferir de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência. Com esse propósito, o autor assinala sua propriedade principal – a *sequencialidade inerente*: os constituintes de uma narrativa são “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores... Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou *fábula*” (BRUNER, 1997, p. 46-52).

Uma segunda propriedade da narrativa é que ela pode ser “real” ou “imaginária”, sem perder sua força como história. Para o autor, a sequencialidade singular das sentenças é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em que será captada.

Finalmente, uma terceira propriedade da narrativa é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum. Ao examinar de perto essa questão, Bruner (1997, p. 50) conclui que “a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico”.

A seguir, ele volta sua atenção para a qualidade dramática da narrativa, citando a discussão clássica -) sobre o “dramatismo”. Segundo esse autor, “as histórias bem formadas são compostas por um quinteto formado por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema” (BURKE, 1945).

Finalizando, o autor aponta outra característica da narrativa bem formada – sua “paisagem dual”, ou seja, “eventos e ações de um mundo real ocorrem concomitantemente com eventos mentais presentes na consciência do protagonista”. Para isso, Bruner (2002, p. 21-22) apoia-se na visão de Greimas, segundo a qual uma característica primitiva ou irreduzível da história ocorre conjuntamente no plano da ação e na subjetividade do protagonista. O casamento da visão “interior” e a realidade “exterior” prendem a criança ao ouvir como o Lobo Mau tenta iludir e é desmascarado por Chapeuzinho Vermelho.

François (2009) parte do princípio geral, segundo o qual a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas.

Portanto, o que faz sentido realmente na atividade narrativa é quando o ponto de vista daquele que conta reestrutura o horizonte de expectativa daquele que recebe, o faz mexer-se, o surpreende. Como todo discurso, uma narrativa não se manifesta inicialmente como verdadeira ou falsa, boa ou má, inteligível ou não, mas como esperada ou surpreendente. Finalmente, “felicidades textuais” se produzem, quando o efeito discursivo existe, porque o prazer é partilhado.

A seguir, abordamos o efeito da tutela nos diálogos adulto/criança, em situação de narrativa oral, tal como propõe François (2009), com o objetivo de sinalizar alguns pontos para reflexão. Ele sugere, antes de tudo, a necessidade de diferenciar bem das outras situações a prática da tutela em situação de discurso. Nas situações analisadas por Bruner (1991), trata-se essencialmente da manipulação de objetos e, portanto, de tarefas claramente determinadas, o mesmo não acontecendo, quando se trata de linguagem. Além disso, em todas essas situações de manipulação de objetos, o adulto é indiscutivelmente o mais experiente, o que em parte é discutível no caso dos usos languageiros. De uma parte, quanto ao objetivo a atingir e, de outra parte, quanto à capacidade de alguns para realizar os atos de linguagem.

Para François, é necessário delimitar bem as diferenças entre atividades languageiras e não-languageiras, a partir de alguns elementos. A tutela languageira não intervém necessariamente em situações de transmissão de tipo pedagógico experiente/não-experiente, e não se realiza somente no sentido saber/ignorância. Em geral, o adulto funciona em um procedimento de sustentação, muitas vezes, simplesmente como quadro/enquadramento da atividade verbal: apenas sua presença pode ajudar a criança a dizer e, antes de tudo, a recorrer à comunicação paraverbal (olhares, sorrisos, etc.).

Os insucessos desta atividade de sustentação ou “*contratutelas*” dependem em parte da capacidade da criança em intervir “aquém” ou “além” das possibilidades infantis, conforme Vygotsky (1991) em sua definição da zona de desenvolvimento proximal. O adulto se encontra na situação delicada de ajudar a dizer, sem impedir de dizer e, deste ponto de vista, sabemos que ele está longe de ser visto como um interlocutor onipotente.

As situações de narrativa são típicas dessas dificuldades. Antes de contar de modo autônomo (monogerado) uma história, as crianças o fazem de modo cogerado, ou melhor, em interação com alguém mais experiente (adulto ou criança mais velha). A conduta da narrativa resulta, então, da maneira como o adulto ajuda a criança a contar, especialmente por seu questionamento.

É difícil saber, de acordo com François (2009), como se deve falar a uma criança, considerando que existem características estáveis na fala do adulto em relação à da criança, quanto à gestão das questões e das respostas no diálogo, por exemplo.

A maneira de narrar pode variar consideravelmente em função de critérios como o nível de desenvolvimento cognitivo e linguageiro da criança, ou de sua motivação intrínseca para contar. Afinal, ela o faz espontaneamente, por sua própria iniciativa, ou responde a uma instrução vinda do exterior? A pessoa a quem a narrativa é dirigida (pessoa familiar ou não), o conteúdo e o fim comunicativo da narrativa (para informar ou compartilhar uma experiência passada), assim como as condições discursivas da narrativa (monogerada ou cogerada), podem também influenciar a natureza da narrativa?

Dentro desse contexto, a intenção, agora, é enfatizar a contribuição da leitura/interpretação das imagens para a compreensão. Neste sentido, torna-se necessário circunscrever o campo, observando a relação entre a leitura de imagens em sequência e a produção oral de narrativas pela criança. Optamos, então, por suscitar novas reflexões a respeito da referida leitura segundo uma visão discursiva, uma vez que estudos até aqui realizados, de um modo geral, restringem-se à análise dos aspectos perceptuais, espaço-temporais e de causalidade.

No retrospecto da literatura, citamos Gombrich (1965) que, ao estudar as imagens artísticas, opõe duas formas principais de investimento psicológico na imagem: o reconhecimento e a memorização. Esta dicotomia, segundo Aumont (2008, p. 81), coincide com a distinção entre função representativa e função simbólica. Para o autor, “uma, é mais voltada para a memória, portanto, para o intelecto e o raciocínio, e a outra, para a apreensão do visível, para as funções mais diretamente sensoriais”. Prosseguindo, Aumont enfatiza que “reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar, pelo menos em parte, o que nela é visto com alguma coisa que se vê ou se pode ver no real”. Paralelamente, Gombrich insiste no fato de que esse trabalho de reconhecimento, de reconhecer apóia-se na memória.

Hurstel examinou as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, em uma população composta de crianças entre 3 anos e 4 meses a 6 anos e 5 meses, de uma Escola maternal, na França. O autor formula então a hipótese de que o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feito imediatamente pela criança, mas se constrói progressivamente. Para ele, “ler a imagem, integrando-a na série de que faz parte, significa interpretá-la” (HURSTEL, 1966, p. 116).

Com base nos resultados obtidos, Hurstel (1966) constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa “colocar em ordem as imagens”, ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após essa idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível.

Bresson (1981) caracteriza a imagem, enquanto objeto semiótico, por três grupos originais de operação. Um primeiro grupo diz respeito à relação entre termos.

Para compreender a imagem, segundo o autor, é preciso estabelecer relações e fazer inferências, em que natureza e ordem, na qual elas devem ser realizadas, não são indicadas. Em segundo lugar, há necessidade de operações específicas de relação referencial. O terceiro tipo de operações específicas da imagem, identificado por Bresson (1981), refere-se ao estatuto do suporte e do quadro.

Cardarello (1991) lembra que vários trabalhos sobre leitura para crianças atribuem pouca atenção às imagens que, muitas vezes, constituem o essencial do livro. Vê-se a imagem apenas como um simples suporte da história, esquecendo-se de que a criança olha e explora a imagem, quando se lê um livro para ela.

Trata-se de uma tendência à “subutilização” da linguagem, como mostram algumas pesquisas, isto é, as crianças têm tendência a observar somente as imagens de um livro em relação direta com o texto verbal, ignorando, portanto, o valor informativo autônomo da imagem. Em compensação, notamos, após um exame atento dos livros para crianças, que as imagens são capazes de veicular significados integrativos do texto verbal, mesmo quando ausentes, como acontece, por exemplo, com os livros de Eva Furnari. Neste sentido, Abramovich (1993, p. 32-33) ressalta que, além do talento gráfico da autora, é importante também lembrar sua habilidade para construir toda uma narrativa sequenciada, completa, sem precisar de palavras. Destaca ainda sua capacidade de contar uma história de modo ágil, vivo, usando traços moventes, conhecimento da cor e domínio da(s) página(s) do livro como um todo. Como resultado, obtemos uma estrutura textual das imagens não diferente daquela do texto narrativo escrito.

Em relação à “leitura” de uma série de imagens constituindo uma história, Préneron (2001) propõe a utilização de, pelo menos, três operações cognitivas que condicionam as produções languageiras. A primeira operação pressupõe uma seleção do que deve ser dito e do que é facultativo. A segunda operação sugere efetuar uma leitura/ interpretação. Enfim, na terceira operação, é preciso fazer um encadeamento dos acontecimentos interpretados.

A partir desses pressupostos, nosso propósito, no trabalho em questão, é mostrar que esses atos não surgem isoladamente, mas existem em função do desejo da criança, da relação com o contexto e das intervenções do interlocutor adulto.

## **2. Método**

### **2.1 Sujeitos**

Os dados coletados provêm de uma pesquisa com crianças distribuídas em três grupos de idades de 5, 8 e 10 anos, que frequentam uma escola em São Paulo. Esses dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990).

### **2.2 A coleta dos dados**

Eles foram obtidos em sessões interativas informatizadas, em que o adulto procurava estimular a leitura das imagens e a comunicação mais espontânea possível da criança. Foi utilizado o procedimento da tutela “reflexiva” pelo adulto, com o objetivo de centrar a atenção da criança nas causas ou razões de alguns acontecimentos (HUDELOT et- VASSEUR, 1997).

### **2.3 Material**

Ao utilizarmos o texto “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988), o objetivo na leitura/interpretação das imagens sem texto, transformadas em programa informatizado, é verificar também até que ponto a memória tem uma participação importante na produção do discurso da criança, na medida em que “aciona” as condições dessa produção e “garante” a interpretação. Aqui, o foco central da história é um mal-

entendido de dois personagens em relação à apreciação diferente de um acontecimento chave.

Esclarecemos que, na coleta dos dados, foram preservadas as exigências de memória, uma vez que os sujeitos narram suas histórias, quando as imagens não são mais visualizadas na tela do computador, e a produção da narrativa é monológica.

## 2.4 Procedimentos

A coleta dos dados foi feita em três etapas: a) narrativa autônoma ao pesquisador; b) narrativa com tutela; c) narrativa autônoma sem tutela. Nesta exposição, nossa atenção se concentrará somente na segunda etapa. A transcrição dos dados seguiu as normas do Projeto NURC/SP (PRETI e - URBANO, 1990).

O critério utilizado pelo adulto na coleta dos dados foi da *tutela do tipo reflexivo*, citado anteriormente, com a preocupação em centrar a atenção das crianças nas causas ou razões de determinados acontecimentos, evitando fazer menção explícita dos estados físico, emocional, intencional e epistêmico.

Na definição do direcionamento da análise e interpretação do material coletado, levamos em conta, na produção oral dos sujeitos, os *três* modos interativos sugeridos por Préneron (2004, p. 199), uma vez que favorecem as relações intersubjetivas entre parceiros nos atos de linguagem. Por modo interativo, a autora caracteriza encadeamentos de atos de linguagem que exprimem lugares enunciativos típicos de seu emprego:

- (a) posicionar-se: a criança manifesta seu ponto de vista em relação ao que o adulto propõe, argumenta, pergunta, ordena, recusa... Isto pressupõe, portanto, aceitações, recusas e confirmações da criança, enquanto reação às intervenções do adulto;
- (b) pedir: a criança faz pedidos de diferentes maneiras ao adulto, proposições, imposições;
- (c) fornecer um sentido: enunciados que exprimem as atitudes da criança quanto aos acontecimentos da atividade solicitada, como comentários, explicações/justificações, informações.

Paralelamente, poderíamos dizer que eles são decorrentes de *duas* funções da regulação discursiva pelo adulto: uma função de apoio (“*guidage*”); e uma função de compensação (“*compensation*”), conforme Caron (1983, p. 156).

Diante disso, a inclusão da observação dos modos interativos no presente estudo abre um espaço para pensarmos também a regulação como gênero dialógico, quando se observa a progressão das trocas verbais e não-verbais organizadas sobre um mesmo campo temático, e sob a forma de questão-resposta, iniciativa/reação.

## 3. Exemplos e análise dos dados

Neste tópico, vamos examinar três exemplos, com o objetivo de trazer à tona reflexões acerca da questão dos atos de linguagem, a partir da regulação discursiva do adulto, em situações interativas de narrativa oral. Primeiramente, observemos o exemplo a seguir...

- (01) (BRAY, 5 a.)  
 P1: *hum ... certo ... olha só então deixa eu ver se entendi tá? era uma vez dois meninos um chegou e empurrô o colega dele é isso?*  
 BR Y1: *é empurrô*  
 P2: *ele empurrou o outro?*  
 BR Y2: *é*  
 P3: *vamos dar mais uma olhada? vamos ver se ele empurrou o outro?*  
 BR Y3: *é e daí depois o outro empurrô/*  
 P4: *então eram dois amigos um empurrou olha bem ele empurrou o outro?*  
 BR Y4: *ah:::...ele tropeçô/*  
 P5: *o que aconteceu?*  
 BR Y5: *ele ele tropeçô/*  
 P6: *ah ele tropeçou e aí o que aconteceu?*  
 BR Y6: *é é aí aí:::...o outro pensô/que ele tivesse fazido isso de propósito então ele empurrô /ele*  
 P7: *certo e depois que ele empurrou o outro o que aconteceu?*  
 BR Y7: *ele ele mostrô/ (com) o dedo a direção da pedra e mostrô/ que ele tropeçô/*  
 P8: *tá e quando ele tropeçou o que aconteceu?*  
 BR Y8: *é::: eles viraram amigos de novo*

Inicialmente, em (P1), poderíamos pensar (quem sabe!) na ocorrência de uma correlação aditiva recortando um *continuum*, ou seja, em um par correlativo *chegou/empurrô*, com a função de abertura do diálogo com o sujeito.

Na sequência, o sujeito retoma, em suas respostas, a fala do interlocutor (“*empurrô*”), e utiliza o verbo “*é*”, como justificativa da ação praticada.. Em seguida, ele dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor.

No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente (HUDELOT; VASSEUR, 1997), em três solicitações sucessivas (v. P2+P3+P4), a criança esclarece duas vezes o que aconteceu “*ah:::...ele tropeçô/ + “ele ele tropeçô”*”, levando então o adulto a retificar “*empurrou*” > “*tropeçou*” (v. P6). Com este procedimento discursivo, o interlocutor conduz o sujeito a inferir uma falsa crença ou crença de 2ª ordem, em que o o sujeito atribui um julgamento de valor ou pré- julgamento, para justificar sua ação de “empurrar” - “*o outro pensô/que ele tivesse fazido isso de propósito então ele empurrô/ele*” (PERNER; WIMMER, 1985).

Para isso, o sujeito recorre a argumentos justapostos, do tipo – “*e daí depois* (v. P4) + “*é e aí aí:::...*” (P6), confirmando assim que “*argumentar, é conectar idéias*” (GOLDER, 1996). Vejamos outro exemplo...

- (02) (BEA, 8 a. 2m.)  
 P1: *muito bem... deixe eu fazer uma pergunta...você disse que dois meninos...daí eles se encontram...o que:::que aconteceu com o menino depois?*  
 BEA1: ((sem imagem)) o menino empurrou o outro porque... por causa que::: ele tropeçô na pedra  
 P2: *ah::: entendi...e aí:::*  
 BEA2: *aí... o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...*  
 P3: *péra aí ...qual menino caiu?*  
 BEA3: *aquele de::: de::: de::: blusa branca...ele caiu...aí ele começô a chorá/que ele tinha se machucado...aí o:::aí o:::amigo dele falou assim...por favor não conta pro seu pai...aí o:::eles ficaram amigo...aí eles foram brincá*

Neste fragmento, o que se confirma inicialmente é que, para argumentar, é preciso recorrer a mecanismos linguísticos. Argumentar é conectar idéias. Argumentar exige a construção de relações de causa, consequência, restrição, concessão. E são os conectores “lógicos” que permitem estruturar a argumentação – “*porque...por causa que:::ele tropeçô na pedra*”. Na sequência, observamos a presença de outra

característica dos argumentos – eles são justapostos: “*ai...o menino...caiu e caiu na pedra ai o menino...*”. De certo modo, eles levam o adulto a solicitar um esclarecimento. Assim, a criança não somente esclarece como também justifica.

Essa operação de explicação/justificação permite a construção de uma rede de argumentos interconectados (*caiu; começou a chorá/que ele tinha se machucado assim...*), bem como motiva uma negociação, sob a forma de um pedido, na tentativa de seduzir ou envolver o parceiro. O sujeito lança mão então do discurso direto, com a intenção de manter seu relato, dramatizando-o um pouco – “*falou assim... por favor não conta pro seu pai*”. Finalmente, citamos o exemplo seguinte...

- (03) (GAL, 10 a. 2m.)  
P1: *tá certo ... então deixa eu ver se eu entendi a tua história... eram dois meninos*  
GAL1: *um falô/ ai pro outro ... um menino caiu ... é:... atropêçô/ na pedra e bateu a mão do outro ... e outro caiu*  
P2: *e aí ... quando aconteceu isso?*  
GAL2: *daí o outro ... pensando que foi por querê ... bateu no outro de volta e daí depois ... que ele bateu ... ele aponta pra pedra ... e falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra ... e daí o menino falô ... ai desculpa ... e levantô/ o outro e pediu desculpa*  
P3: *o que aconteceu quando ele caiu?*  
GAL3: *quando ele caiu?*  
P4: *é*  
GAL4: *ele tropeçou*  
P5: *ai ele caiu ... e aconteceu o quê quando ele caiu*  
GAL5: *ele esbarrou no outro ... e o outro caiu*

Inicialmente, o sujeito dá prosseguimento à fala de aquecimento do interlocutor adulto (“... *eram dois meninos*”), recorrendo a um encadeamento discursivo *GAL1*). Em seguida, a partir da solicitação de precisão do interlocutor (“*e aí...quando aconteceu isso?*”), surge na narrativa da criança um exemplo interessante de “falsa crença e retificação de falsa crença” (VENEZIANO; HUDELOT, 2006, p. 122 ). Esclarecendo um pouco mais: o sujeito narra a história em dois movimentos discursivos aparentemente diferentes, mas interligados entre si e em sintonia com a pergunta do interlocutor (*GAL2*). Apresenta, então, duas versões distintas do mesmo fato.

Na primeira versão (“*daí o outro... pensando que foi por querê...*”), ele atribui uma falsa crença, porque pensa que o outro agiu por querer e, portanto, intencionalmente [= o contraempurrão – “*bateu no outro de volta*”, confirma isto]. Para isso, utiliza o recurso retórico da repetição (“*bateu...bateu*”) e do elemento chave da narrativa – “*apontar a pedra*”. Na segunda versão (“... *ele empurrô ele sem querê na pedra*”), observa-se que o sujeito narrador retifica a falsa crença, utilizando tanto o discurso indireto, ao referir-se à fala do personagem (“*daí o outro... falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra...*”), admitindo que o fato aconteceu de maneira acidental e não intencional, como pede desculpa pelo equívoco, recorrendo ao discurso direto (“... *daí o menino falô... ai desculpa...*”).

Na sequência versão, o interlocutor, ao recorrer à tutela insistente do tipo reflexivo (“*o que aconteceu quando ele caiu?*”), conduz a criança, em sua resposta, a lançar mão parcialmente da pergunta feita pelo adulto (“*quando ele caiu?*”). Neste caso, poderíamos pensar em uma interrogativa, sob a forma de questão retórica (DUCROT, 1980), na falta de um argumento (quem sabe!). A resposta monossilábica do interlocutor (“*é*”), por sua vez, induz o sujeito a responder – “*ele tropeçou*”. Mas, não satisfeito com esta justificativa sucinta, o interlocutor recorre novamente à tutela reflexiva (*P5*), que acaba desencadeando um efeito positivo na fala da criança (“*ele*



esbarrou no outro... e o outro caiu”), na medida em que ela constrói uma relação de causa/consequência e, com isso, amplia seu universo discursivo.

### Considerações finais

A análise das narrativas produzidas pelos sujeitos nos leva a concordar com François (2009) que: (a) a narrativa é linguageira; (b) a narrativa não é somente conteúdo; (c) finalmente, a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da colocação em palavras (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Para o autor, todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas.

Os resultados obtidos confirmam que as experiências interativas não seriam, portanto, os únicos meios pertinentes que contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

A diversidade de formas de engajamento (afetivo, cognitivo e estético) com a imagem e uma variedade de estratégias ou expedientes discursivos utilizados pela criança, permitem...

\* *por um lado*, uma avaliação da capacidade da criança para narrar uma história, de acordo com o conhecimento de mundo arquivado em sua memória;

\* *por outro lado*, uma visualização dos efeitos que os comportamentos discursivos do adulto podem ter no progresso linguageiro da criança, segundo a faixa etária. As crianças mais velhas precisam de menos suporte contextual do que as crianças mais novas, por exemplo.

Como fecho, e parafraseando Joly (2005), esperamos ter mostrado que a leitura da imagem, enriquecida pelo esforço da análise, contribui para o exercício de um espírito crítico e uma interpretação criativa, quando se toma consciência da representação visual na qual ela se inscreve.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. 3<sup>e</sup> éd. Paris: Nathan, 1997.
- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- AUMONT, J. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos e Cláudio C. Santoro. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BRESSON, F. Compétence iconique et compétence linguistique. *Communications*, Seuil, n° 33, p. 185-196, 1981.
- BRUNER, J. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3<sup>e</sup> éd. Paris: PUF, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Realidade mental, mundos possíveis*. 2. ed. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BURKE, K. *A Grammar of motives*. New York: Prentice-Hall, 1945.

CARDARELLO, R. La lecture à l'âge préscolaire: processus de compréhension entre les images et les mots. In: BENTOLILA, A. Les entretiens Nathan sur la lecture, *Actes I*. Paris: Nathan, 1991. p. 271-281.

CARON, J. *Les régulations du discours*. Paris: PUF, 1983.

DUCROT, O. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistiques*. Paris: Hermann, 1980.

FRANÇOIS, F. et al. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF, 1984.

FRANÇOIS, F. *Crianças e narrativas*. Maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FURNARI, E. A pedra no caminho. In: \_\_\_\_\_. *Esconde-esconde*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988 p. 2-3.

GOLDER, C. Argumenter: de la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, v. 60, n. 232, p. 3-24, 1992.

\_\_\_\_\_. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

GOMBRICH, E. H. La découverte du visuel par le moyen de l'art, 1965, trad. fr. In: \_\_\_\_\_. *L'écologie des images*. Paris: Flammarion, 1983.

HUDELOT, C. ; VASSEUR, M. T. Peut-on se passer de la notion d'átayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? *CALaP*, n°. 15, p. 109-135, 1997.

HURSTEL, F. Étude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre. *Enfance*, n° 4-5, p. 115-127, 1966.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 8. ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LABOV, W. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative narrative. In: \_\_\_\_\_. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris: Éditions Minuit, 1978. p. 289-335.

MELO, L. E. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. *Calidoscópio*, Unisinos, v. 6, n.1, p. 20-27, 2008a.

\_\_\_\_\_. A correlação entre argumentação e explicação na fala da criança. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO: EMOÇÕES, ETHOS E ARGUMENTAÇÃO, III, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008b. p. 1-14.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Silêncios: presença e ausência. *Com Ciência*, Campinas, SP, n. 101, p. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

PERNER, J.; WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that... attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old-children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 39, n° 3, p. 437- 471, 1985.

PRÉNERON, C. *L'apport de l'image à la compréhension*, 2001. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Intéragir avec l'autrui: faire faire, faire dire et se faire comprendre. Quelques actes de langage? In: MARCOS, H. et al. *Apprendre à parler: Influence du monde garde*. Paris: L'Harmattan, 2004, p. 191-210.

PRETI, D.; URBANO, H. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.

VENEZIANO, E. ; HUDELLOT, C. États internes, fausse croyance et explication dans les récits: effets de l'étyage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, v. 41, n° 2, p. 117-138, 2006.

\_\_\_\_\_. Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étyage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, v. 42, p. 81-103, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.