

A construção interativa na leitura de imagens: reflexões e proposições

(The interactive construction in the image reading: reflections and propositions)

Lélia Erbolato Melo¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP)

leliaerbolato@hotmail.com

Abstract: This paper deals with the sequence image reading by 5, 8 and 10 old children, as they construct a story, the interaction of the verbal and non verbal codes, focusing in particular on children's capacity to refer to the character's internal states as reason of their behavior to express that the belief of one character is false. It emphasizes also the effects of reflexive tutelage, as resource for discursive progress. The results are presented and discussed taken examples from undertaken research.

Key words: interactive construction; image reading; reflections; propositions.

Resumo: Este artigo trata da leitura de imagens em sequência por crianças de 5, 8 e 10 anos, como elas constroem uma história, a interação entre os códigos verbal e não verbal, focalizando em particular a capacidade destas crianças para referir os estados internos de seu comportamento, a fim de expressar que a crença de uma personagem é falsa. Ele enfatiza também os efeitos da tutela reflexiva do adulto como fonte do progresso discursivo. Os resultados são apresentados e discutidos tomando exemplos extraídos de pesquisa realizada.

Palavras-chave: construção interativa; leitura de imagens; reflexões; proposições.

O objetivo principal, neste trabalho, é examinar a construção interativa na leitura de imagens em sequência pela criança e os efeitos da tutela reflexiva do adulto no processo de constituição do sentido, em situação de narrativa oral. Trata-se, portanto, de uma proposta de leitura compartilhada, ou seja, mediada pelo adulto.

A intenção, aqui, não é propor um modelo universal “da” psicologia “do” espectador, conforme Aumont (2008, p. 78), mas evocar algumas respostas a questões correlacionadas, como o que se entende por imagem; o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade; a implicação do papel do narrador, na identificação de objetos, personagens e ações, que se escondem por trás das imagens estáticas; os recursos linguísticos utilizados, para decifrá-la, explicá-la... Na busca da significação da imagem, o propósito é verificar também a maneira como ela é elaborada e esquematizada pelo pensamento. O quadro teórico e o diálogo com os dados coletados são constituídos em torno de alguns fios condutores como imagem, percepção, memória, narrativa, imaginação/imaginário.

Quanto à escolha dos autores, eles pertencem a diferentes áreas de estudo como Análise do Discurso, Comunicação Visual, Estética da Recepção, Psicologia, Psicolinguística, Filosofia e Antropologia Social, mas nossa intenção não é de fazer um percurso exaustivo da literatura. Ela apenas respalda a consistência da argumentação, especialmente, no momento da análise e interpretação dos exemplos selecionados. Começamos,

então, citando Joly (2005, p. 38-39), quando ela enfatiza que o ponto comum entre as significações da palavra “imagem” (imagens visuais, imagens mentais, imagens virtuais) seria o da “analogia”. “Uma imagem é algo que se assemelha a outra coisa”. Para a autora (p. 39), a primeira consequência dessa observação é que o denominador comum da analogia, ou da semelhança, coloca de imediato a imagem na categoria das representações. Se ela parece é porque não é a própria coisa. E, se é percebida como *representação*, isto quer dizer que a imagem é percebida como signo. A segunda consequência é que ela é percebida como *signo analógico*. Laplantine e Trindade (2003, p. 10), por sua vez, assinalam que “as imagens são construídas baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais anteriores. Produzimos imagens porque as informações envolvidas em nosso pensamento são sempre de natureza perceptiva”.

Estas notas introdutórias sobre “imagem” e “leitura de imagem”, *leitura*, para nós, em concordância com Escarpit (1976, p. 75), tem o significado de decodificação das mensagens transmitidas pela imagem. Estas colocações reforçam nosso propósito de observar a criança criadora, seu comportamento de leitor diante da imagem, ao mesmo tempo, objetivo e participante, comparável àquele do adulto diante do texto escrito. Ainda, conforme a autora (1976, p. 77, 79), “na confrontação da criança e da imagem, a criança não está sozinha; está no mundo dos adultos, que intervêm para dirigir sua leitura das imagens, para modificá-la”.

Como fechamento destas reflexões, acrescentamos que aquele que vê as imagens faz uma leitura imagética. O que se procura valorizar, portanto, neste trabalho, é o movimento dirigido ao outro, que parte daquele que se propõe a ler, ou seja, a forma como ele lê e a maneira como ele constrói o texto. Além disso, estamos admitindo dois níveis de leitura de uma imagem: temos, por um lado, o significado denotativo, que traz informações semânticas, e, por outro lado, o significado conotativo, que traz informações estéticas. Analisar uma imagem seria, então, estudar a denotação na imagem, isto é, o sentido literal, imediatamente percebido, da reprodução do mundo que é a imagem, e a conotação, isto é, o valor estético e artístico da imagem, que faz surgir outros mundos.

A seguir, a fim de esclarecer as características do reconhecimento da imagem, retomamos Aumont (2008, p. 82). Ele considera que “reconhecer alguma coisa em uma imagem é um processo, um trabalho, que emprega as propriedades do sistema visual”. Este trabalho de reconhecimento, de *re*-conhecer, por sua vez, “apoia-se na memória, em uma reserva de objetos e de arranjos espaciais memorizados”. Para o autor, este trabalho de reconhecimento aciona as propriedades “elementares” do sistema visual e as capacidades de codificação abstratas. Parafraseando Aumont (p. 83), “o reconhecimento está ligado à rememoração”. Quanto à atividade do espectador, conforme o autor, ela consiste em utilizar todas as capacidades do sistema visual, em especial, suas capacidades de organização da realidade, e confrontá-las com os dados icônicos anteriormente encontrados e armazenados na memória. Isto confirma, portanto, que “a parte do espectador é uma combinação constante de “reconhecimento” e de rememoração” (p. 90).

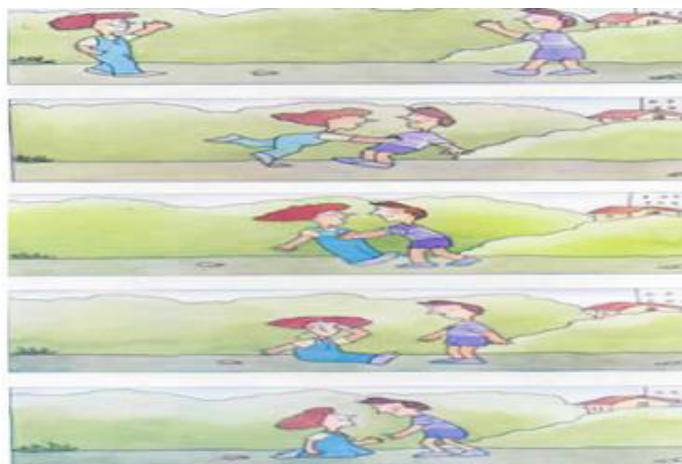
Quanto à concepção de narrativa, buscamos inspiração em duas obras de Bruner (1996, 2002). Para o autor (1996, p. 60), ninguém sabe claramente como poderíamos criar uma sensibilidade às narrativas. Dois lugares comuns, que parecem ter resistido ao desgaste do tempo. O primeiro consiste em dizer que uma criança deveria ‘saber’, deveria se emocionar pelos mitos, pelas histórias, pelas narrativas populares, pelas histórias de

sua(s) cultura(s). Elas oferecem um quadro e alimentam uma identidade. O segundo destes lugares comuns diz respeito à ficção, que desenvolve a imaginação. Na obra de 2002 (p. 15), Bruner cita Ricoeur (1983, p. 32): “a narrativa é construída sobre a preocupação com a condição humana: as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos, enquanto que os argumentos teóricos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos”. Bruner (2002, p. 15), ao contrastar seu conhecimento sobre o assunto, conclui que “sabemos bem pouco em qualquer sentido formal sobre como fazer boas histórias”. Talvez um dos motivos, segundo o autor, seja que o “mundo da ação” é colocado na perspectiva do “mundo da consciência”, pelo qual o narrador toma a perspectiva das personagens e fala dos acontecimentos através de suas emoções, intenções e crenças a propósito do mundo físico e, mais especificamente, sobre as outras personagens e seus comportamentos. Para o autor (2002, p. 22), “o que confere à história sua unidade é a maneira na qual a situação desfavorável, os personagens e a consciência interagem para formar uma estrutura que tem um começo, um desenvolvimento e um sentido de finalização”. Completando esse ciclo de reflexões, diríamos que isso dito, até agora, não é tudo sobre a “narrativa”. Para Kenneth Burke (1945, p. 21), “a matéria da história envolve *personagens* em *ação* com intenções ou *objetivos* em *ambientes* usando determinados *meios*. O drama é gerado, ele afirma, quando há um desequilíbrio na “proporção” desses constituintes”.

Finalmente, na definição dos fios condutores da exposição, nosso olhar converge para as interfaces entre imaginação, percepção e memória, na narrativa infantil, citamos também Bouriau (2006, p. 8) – “a imaginação, segundo o autor, se define como a disposição de apresentar as coisas em sua ausência. Imaginar é trazer para o presente o que está ausente. A imaginação parece ser dotada de um poder mágico, na medida em que torna presente o que está ausente”. Aparentemente, a imaginação se confunde com a memória, na medida em que ela tem o poder de evocar representações do passado... A imaginação é uma submemória, ou seja, é a capacidade de evocação sem consciência do passado. No entanto, a memória recoloca as lembranças no tempo, enquanto a imaginação as projeta no espaço, as torna visíveis (BOURIAU, 2006, p. 36-37). Prosseguindo, para o autor, a imaginação intervém de maneira positiva na percepção espontânea, a fim de completá-la e orientá-la em função de dados psicológicos singulares. Completa e antecipa a percepção, que é fragmentária e caótica, preenchendo o vazio deixado por ela.

Para esta apresentação, selecionamos três sujeitos de, respectivamente, 5, 8 e 10 anos de idade. Esses dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990), em que as ocorrências dos elementos não verbais e paraverbais estão destacadas em itálico. O material utilizado é a história “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988, p. 14-15), constituída de cinco imagens, sem texto, “conta” o mal-entendido entre duas personagens. São dois os tipos de eventos codificados da história: **(a)** eventos-chave: tropeção; empurrão, contraempurrão; apontar a pedra; reconciliação; **(b)** eventos secundários: saudação; queda; choro. Esta codificação vai nos colocar diante de dois pontos de vista diferentes destas personagens, no interior da história, isto é, um que vê o acontecimento como sendo causado acidentalmente, e o outro que o vê como sendo intencional. Como a criança narradora exprime, ao mesmo tempo, o ponto de vista das duas personagens sobre o *mesmo* acontecimento, como acidental, ou intencional, podemos pensar, em concordância com alguns estudiosos da teoria relativista da mente (entre eles, Veneziano e Hudelot) que se trata de um nível superior de conceitualização da teoria da mente, ou

nível ‘interpretativo’, segundo o qual o conhecimento é relativo e depende da interpretação e, portanto, das construções mentais das pessoas.



A experiência em questão se desenvolveu em três tempos e em duas etapas de visualização das imagens da história: uma após a outra na tela do computador e em conjunto. Além disso, a produção da narrativa da criança foi examinada em três situações: (a) narrativa antes da tutela do adulto; (b) narrativa com a tutela do adulto; (c) narrativa após a tutela do adulto. Nesta exposição, nos detemos na etapa da tutela regulada pelo adulto (Pesquisador/P), com a intenção de mostrar, sobretudo, a parceria entre os interlocutores no jogo de linguagem, e a importância de uma análise integrada do verbal e do não verbal no ato de narrar.

Na análise e interpretação dos resultados, os objetivos específicos são priorizar, no reconhecimento e rememoração das imagens, a dicotomia entre função representativa e função simbólica, o olhar do sujeito, enquanto espectador, e os efeitos dos sinais reativos não verbais na comunicação verbal interativa entre o adulto (P) e a criança, em situação de narrativa oral. Mostrar também que o processo comunicativo é marcado pelas trocas de conteúdos, de conhecimentos, ou de informações entre os parceiros da interação, bem como identificar os estados internos (físico, emocional, intencional e epistêmico) das personagens no interior de uma explicação (VENEZIANO; HUDELOT, 2006). Os autores realizaram um estudo sobre a dimensão ‘*avaliativa*’ da narrativa tal como ela ocorre em crianças entre 4 e 10 anos de idade e, particularmente, sobre a capacidade destas crianças para se referir aos referidos estados internos, a fim de explicitar, quando a crença de uma personagem é falsa. As narrativas em questão são construídas a partir de uma sequência de cinco imagens que ‘*contam*’ a história de um mal-entendido entre duas personagens.

Na pesquisa que passamos a relatar, como o texto escolhido para a análise é uma história composta de imagens, sem texto, o desafio é verificar o que acontece na esfera do inteligível (codificação), do interpretável (contexto linguístico) e do compreensível (contexto de situação), quanto à atribuição de sentidos pelos interlocutores na troca comunicativa (ORLANDI, 1993, p. 115). Afinal, como lembra Merleau-Ponty (1999, p. 24), “perceber é extrair o sentido imanente de uma constelação de dados”.

(01) Exemplo 1 – BRAY: 5 a.11m.

P1: hum certo olha só então deixa eu ver se entendi tá? era uma vez dois meninos um chegou e empurrou o colega dele é isso?

BRAY1: é empurrô

P2: ele empurrô/ o outro?

BRAY2: é:::

P3: vamos dar mais uma olhada? vamos ver se ele empurrô/ o outro ((com imagem))

BRAY3: ((sem imagem)) é e daí depois o outro empurrô/

P4: então eram dois amigos um empurrô/ olha bem ele empurrô/ o outro?

BRAY4: ah:::... ele tropeçô/

P5: o que aconteceu?

BRAY5: ele ele tropeçô/

P6: ah ele tropeçô/ e aí o que aconteceu?

BRAY6: é é aí aí:::... o outro pensô/ que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô/ele

P7: certo e depois que ele empurrô/ o outro o que aconteceu?

BRAY7: ele *ele mostrô/ (com) o dedo* a direção da pedra e mostrô/ que ele tropeçô/

P8: tá e quando ele tropeçô/ o que aconteceu?

BRAY8: é::: eles viraram amigos de novo

**Comentário.* Inicialmente, em (P1), estabelece uma correlação aditiva, recorrendo a um continuum, ou seja, em um par correlativo ‘*chegou/empurrô*’ com a função de abertura do diálogo com o sujeito.

A seguir, o sujeito, ao retomar, em suas respostas (BRAY1 e BRAY3), a fala do interlocutor (“empurrô”), recorre ao uso do regulador (ou sinal de escuta) “é” (BRAY2) conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), para confirmar a ação praticada. Na verdade, trata-se de uma “repetição” ou retomada meramente reiterativa (VION, 1992), enriquecida do operador discursivo típico de narrativa “e daí”. Em seguida, ele dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor.

No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente do adulto (Hudelot & Vasseur, 1997), em três solicitações sucessivas (P1; P2; P3), a criança confirma o ‘empurrô’ do amigo, e, diante do pedido de esclarecimento do adulto (P5) (“*o que aconteceu?*”), o adulto retifica seu ponto de vista ou de percepção – “*empurrou*” > “*tropeçou*” (P6). O pedido insistente de esclarecimento sucessivo pelo interlocutor confirma, portanto, que “a compreensão é uma forma de diálogo” [...]. O encadeamento enunciado-enunciado (BRAY 5 e BRAY6), a seguir, leva (BRAY6) a inferir um pré-julgamento, para justificar a ação de “empurrar” (“é é aí aí:::...*o outro pensô/que ele tivesse feito de propósito então ele empurrô/ele*”), bem como a estabelecer uma relação de causa-efeito (‘fazer de propósito > empurrar’).

Além disso, em razão da solicitação de precisão do fato, por parte de P6 (“*ah ele tropeço/ e aí o que aconteceu?*”), identificamos, na fala da criança, uma manifestação de ‘falsa crença’ (VENEZIANO; HUDELLOT, 2006, p. 122). Aqui, “o imaginário, como mobilizador e evocador de imagens, utiliza o simbólico para exprimir-se e existir e, por

sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária” (LAPLANTINE; TRINDADE, 2003, p. 23-24). O uso do recurso linguístico pelo sujeito – “é é aí aí”, confirma, por sua vez, que “argumentar, é conectar ideias (GOLDER, 1996).

Em BRAY7, o sujeito recorre ao uso do signo expressivo não verbal de ‘apontar com o dedo’, que tem uma função referencial de escuta, ou de atenção, em relação ao interlocutor (P7), além de ter sido utilizado por iniciativa da criança (COSNIER; BROSSARD, 1984).

Prosseguindo, e concluindo, cruzamos com a noção de deslocamento sob a forma de compreensão responsiva, na medida em que a resposta do sujeito (BRAY7) à questão do interlocutor (P7) se traduz em uma nova orientação discursiva reiterativa, não esperada (“ele... ele mostrô/(com) o dedo a direção da pedra...”), impregnada de tensão não frontal ou polêmica, como resultado do que lhe foi perguntado.

(02) Exemplo 2 – DOR: 8 a.3m.

P1: muito bem... muito bem...escuta quando...quem...quem... que empurrô / foi o André? quem tropeçô/ ?

DOR1: o Joãozinho

P2: o Joãozinho... o Joãozinho tropeçô / empurrô / o André... eu entendi...quando o André empurrô/ o Joãozinho o que aconteceu?

DOR2: ele começô/ a chorá /

P3: por quê?

DOR3: ((silêncio))

P4: qual a sua opinião?

DOR4: ((silêncio)) por que...ele tinha machucado?

P5: e daí o que aconteceu depois? ele tá lá sentado chorando?

DOR5: é

P6: e o outro menino?

DOR6: ficou lá... aí o Joãozinho pediu desculpa pro/André... e falô/ que tinha atropelado na pedra... por isso... caiu enci/ por isso empurrô / o André no chão

P7: depois disso

DOR7: o André deu a mão para o Joãozinho... levantô / ele e eles ficaram amigos para sempre

***Comentário.** A interação inicial do interlocutor adulto (P1) com o sujeito é feita através de uma tutela reflexiva insistente, em que são colocadas sucessivamente três perguntas, a fim de saber ‘quem’ havia empurrado e tropeçado. A seguir, a pesquisadora (P2, P3 e P4) indaga enfaticamente ‘o que aconteceu’, quando o sujeito (Joãozinho) tropeçou e empurrou o amigo (André), e solicita também uma explicação. Prosseguindo, a atitude do sujeito, utilizando o recurso expressivo do silêncio (DOR3 e DOR4) mostra não somente a necessidade do sujeito de uma pausa para reflexão, como o propósito de manter a comunicação com a pesquisadora, especialmente, quando DOR4 busca uma confirmação reiterativa. e faz referência à queda do amigo A pesquisadora P5 e P6, então, não satisfeita, continua sua indagação, em relação ao que aconteceu posteriormente (“e daí o que aconteceu depois?”), e a razão de o amigo “estar lá sentado chorando”.

Diante da insistência na busca de respostas, o sujeito (DOR5) recorre ao uso de regulador (ou sinal de escuta) “é”, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006). Na sequência, o sujeito DOR6 relata que Joãozinho pede desculpa para o amigo, fala do ‘tropeção na pedra’, e justifica a queda e o ‘empurrão’ do amigo André. Esta operação de explicação/justificação permite a construção de argumentos interconectados (cair/empurrar), como alternativas para o ‘tropeção. Outro fato digno de registro, na fala de DOR6, é o emprego do discurso indireto (“e falô/ que tinha atropelado na pedra”), e, neste contexto, nos remete também a Sartre (2010, p. 46) – “a formação da lembrança nunca é posterior à da percepção, é contemporânea”.

Finalmente, a partir da solicitação da pesquisadora P7, o sujeito DOR7 conclui sua narrativa, reiterando os elementos de reconciliação (“dar a mão”; ‘levantar o amigo’; “ficar amigo para sempre”). Trata-se, portanto, de uma retomada meramente reiterativa (VION, 1992) da atitude de reconciliação anterior (DOR6).

(03) Exemplo 3 – BER: 10 a.6m.

P1: então... ah:::...vamos ver se eu entendi bem a história... são dois meninos:::...amigos né?

BER1: é

P2: que eles se encontraram... em um lugar

BER2: é

P3: daí o que aconteceu mesmo?

BER3: aí o outro ... ele atropêçô/ na pedra... e aí empurrô/ o menino ...aí o menino quando cai () pensô que era de propósito e foi lá pra brigá/ e pegô/ e *Impurrô/* ... aí ele falô / qui::: tinha atropêçado na pedra e tudo... e eles fizeram as pazes de novo

P4: quando ele tava explicando que tinha tropeçado na pedra aconteceu alguma coisa? vamos ver? ((apresenta as imagens))...aqui ele tá contando né ... você vê alguma coisa?

BER4: ((*sim com a cabeça*)) ((sem imagem)) ele tinha *caído assim*... atropêçado na pedra

P5: uhn uhn

BER5: o menino ..porque o menino ia caí no chão e como ele foi pra frente a aí ele empurrô/... empurrô /...o outro...pensô/ que era pra brigá /

P6: e depois no final

BER6: fizeram as pazes

***Comentário.** Com as duas perguntas reflexivas insistentes de P1 e P2, inicialmente, o sujeito mostra certa dificuldade para prestar os esclarecimentos solicitados. Neste sentido, ele delimita sua fala, na medida em que recorre ao procedimento da validação interlocutória, através do sinal de escuta verbal – “é” (BER1 e BER2).

Em seguida, como o interlocutor adulto (P3) ainda não havia ficado satisfeito com a resposta do sujeito, ele dá continuidade ao seu questionamento.

O sujeito (BER3), na construção de sua narrativa, utiliza argumentos justapostos de forma integrada, i.e., articulados entre si – “aí o outro... ele atropêçô/na pedra... e aí empurrô/ o menino... aí o menino quando cai [...], que culmina com sua crença – “pensô que foi de propósito” e um encadeamento reativo – “ e foi lá pra brigá”.

Como fecho, apela para uma generalização e um final feliz – “aí ele falô/ qui:... tinha atropelado na pedra e tudo”... e eles fizeram as pazes de novo”, resguardando-se de outras perguntas, que poderiam ser feitas.

O que ocorre na fala de BER3 nos leva a concordar com Sartre (2010, p. 8-9), quando ele diz que “o reconhecimento da imagem como tal é um dado imediato do senso íntimo. Uma coisa, porém, é apreender imediatamente uma imagem, outra é formar pensamentos sobre a natureza das imagens em geral”.

Na sequência, o interlocutor adulto (P4) dá continuidade à sua solicitação de explicação da razão por que o ‘outro’ tropeçou na pedra. O sujeito (BER4) recorre, primeiramente, à comunicação não verbal (“sim com a cabeça”), que indica um sinal de escuta, em seguida, representa e explica o que havia acontecido ...“ele tinha *caído assim...* atropelado na pedra”, numa encenação teatral, em que utiliza o gesto enfático de ‘cair’.

Diante da escuta da pesquisadora (P5), o sujeito (BER5), ao justificar o tipo de queda do amigo, enfatiza duas vezes sua reação do empurrão e, finalmente, insinua o desejo de brigar (“o menino... porque o menino ia caí no chão e como ele foi pra frente a aí ele empurrô/... empurrô/... o outro... pensô que era pra brigá/”). Os recortes sucessivos de percepção do sujeito nos reporta a Piaget (1995, p. 72) – “as lembranças se amontoam no inconsciente, onde (se) esquecem ou permanecem prontas para a evocação”. E também a Sartre (2010, p. 44): “uma vez percebidas, as imagens se fixam e se alinham na memória”. Prosseguindo, a tutela insistente do adulto (“e depois no final”), leva o sujeito a concluir sua fala com o evento de reconciliação (“fizeram as pazes”). Além disso, observamos também que a explicação permitiu à criança o exercício da imaginação.

Enfim, acreditamos que a análise conjunta das produções infantis nos permitiu abrir um espaço para problematizar a própria linguagem visual, e desvendar o que está envolvido em seu contexto, na medida em que esta linguagem se constitui em um sistema de representação simbólica, influenciado por princípios de significação.

Considerações finais

Os resultados obtidos confirmam as diferentes formas de engajamento da criança, enquanto leitora, com a imagem (afetivo, cognitivo, estético), e traduzem as operações cognitivas envolvidas, na evocação de acontecimentos, a partir da visualização de imagens na tela do computador, ao considerarmos os modos de leitura e sua repercussão na dinâmica dialógica de construção da narrativa oral infantil.

Eles mostram que a imaginação, a percepção e a memória influenciam de forma significativa as produções languageiras das crianças, a leitura/interpretação das imagens e, finalmente, o encadeamento discursivo dos acontecimentos.

Paralelamente, algumas respostas podem ser dadas à questão de como explicar que um mesmo objeto ocasiona percepções diferentes. A primeira delas seria, com base nas produções discursivas analisadas, que, em sua maneira de perceber, cada pessoa projeta seu imaginário particular. Outra resposta possível diz respeito às experiências e crenças que podem não ser as mesmas sobre o mesmo objeto, sobre a mesma imagem, ou porque a pessoa projeta seu imaginário particular, em sua maneira de ver, retomando Bouriau (2006).

Outro fato interessante observado é que a construção interativa dos sentidos na comunicação entre falante e ouvinte constrói-se, especialmente, no envolvimento colaborativo de ambos. Este envolvimento, por sua vez, está condicionado pelo recurso aos elementos linguísticos utilizados, e pelo conhecimento de mundo arquivado na memória (ou conhecimento enciclopédico) do sujeito, que é ativado, ou seja, que é trazido à memória presente, no trabalho interativo da enunciação. Trata-se, portanto, de uma atividade complexa, uma vez que depende também da motivação para contar/narrar, do próprio suporte (as imagens), da apresentação do material, do tipo de produção solicitada, fatores que, geralmente, influenciam o componente avaliativo da narrativa.

Os resultados obtidos mostram também que, antes dos 10 anos de idade, o fato de colocar um mal-entendido no centro da intriga não facilitou a referência dos estados epistêmicos das personagens, a compreensão dos liames entre estados internos e comportamentos, ou a expressão da falsa crença. Entretanto, uma tutela que atrai a atenção das crianças, desde os 5-7 anos de idade, sobre as causas dos acontecimentos, como tivemos oportunidade de observar nos exemplos analisados, contribui para que elas acrescentem suas referências aos estados internos das personagens, que encontre os meios narrativos, mostrando com isso uma teoria relativa da mente.

O sujeito BRAY faz uma leitura descritiva das imagens, revelando apego aos elementos visuais, certa dificuldade para identificar os elementos abstratos, e a necessidade de um tempo, ou de uma pausa, para a observação e significação das imagens. A leitura destaca também a expressão de ações (empurrar, tropeçar e mostrar) e a ausência dos indicadores temporais e espaciais da narrativa, talvez, por falta de recursos linguísticos para expressar as construções mais complexas. Quanto à referência aos estados internos, ele recorre aos de tipo físico (BRAY2 e BRAY3; BRAY5, BRAY6 e BRAY7, respectivamente), e de tipo epistêmico (BRAY6).

O sujeito DOR também necessita de um tempo e da tutela do adulto, como um recurso de memória, para observar e pensar, a fim de atribuir significados às imagens. Como acontece com BRAY, o sujeito não dá atenção aos aspectos composicionais das imagens, o que dificulta sua leitura. Recorre aos estados internos de tipo emocional (DOR2), de tipo epistêmico (DOR4), e intencional (DOR6).

O sujeito BER faz uma leitura seletiva, que funciona como um recurso de memória, atribuindo atenção aos aspectos composicionais das imagens. A percepção dos códigos visuais inspira o sujeito a dar vida às cenas, numa tentativa de reconstrução das imagens, com uma carga significativa de individualidade sobre os pontos relevantes da história (situação inicial, situação de certo desequilíbrio do fio condutor narrativo, e o desfecho). Uma das marcas deste processo mental está nas inferências que ele estabelece.

Para terminar, a expectativa é que a relação estabelecida entre teoria e prática na análise das imagens em sequência apresentada forneça subsídios para a realização de outras pesquisas, especialmente, com a atenção voltada para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- BOURIAU, C. *Qu'est-ce que l'imagination?* 2. éd. Paris: Vrin, 2006.
- BURKE, K. *The grammar of motives*. New York: Prentice-Hall Press, 1945.
- BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz, 1996.
- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. 2ª reimpressão. São Paulo: Artmed, 2002.
- COSNIER, J.; BROSSARD, A. (Dir.). *La communication non verbale*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1984.
- ESCARPIT, D. A imagem e a criança. In: THIBAUT-LAULAN, A.-M. (Org.). *Imagem e comunicação*. Tradução de Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 75-105.
- FURNARI, E. A pedra no caminho. In: _____. *Esconde-esconde*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. p. 14-15.
- GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/Paris: Delachaux & Niestlé, 1996.
- HUDELOT, C. ; VASSEUR, M.-T. Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? *CalaP*, Paris, n. 15, p. 109-135, 1997.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de Marina Appenzeller. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de C. Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. *O que é o imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.
- 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*, New York, v. 39, n. 3, p. 437-471, 1985.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

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

RICOEUR, P. *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

SARTRE, J.-P. *A imaginação*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.

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

VION, R. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992.