

*Nascentes***COMPREENSÃO E RESPOSTA:
LINGUAGEM, SINGULARIDADE E SUBJETIVIDADE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL***Fernanda Rafaella da Silva***Wilton Petrus****Adriana Cavalcanti dos Santos****

RESUMO: O presente artigo definiu por objetivo refletir sobre como as crianças constroem os caminhos interpretativos para compreender a palavra *outra*, tornando-a palavra própria. Foi um estudo de caso de abordagem qualitativa, configurada pelos pressupostos do Cotejo bakhtiniano. A proposta do Cotejo como metodologia para o trabalho com a linguagem, possibilitou às crianças um alargamento das compreensões e um posicionamento individual nos seus enunciados. Os dados foram coletados a partir da observação de um evento discursivo na Educação Infantil, com o uso do gênero música. Os resultados revelaram que, ao cotejar o texto com outros contextos na interação dialógica, as crianças apresentaram marcas de singularidade através do meio social e dos dizeres de *outrem* para construir sentidos próprios.

PALAVRAS-CHAVE: Cotejo; Compreensão; Educação Infantil.

Introdução

Ao dialogarmos sobre os enunciados das crianças em situação de interação, não podemos deixar de considerar que elas assumem um lugar de autoria discursiva enquanto sujeitos que se expressam por meio da linguagem e através de seus posicionamentos sócio-históricos. A partir desse ponto de vista, pensamos a subjetividade e singularidade das crianças nos diálogos que estabelecem nas ocasiões de interação na escola.

Segundo Bakhtin (2011), o diálogo é a forma mais simples e clássica da comunicação real, caracteriza-se pela alternância dos sujeitos falantes, mas vai além, o autor discute a

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do grupo de estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

** Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Leitura da Literatura e da Escrita (GELLITE).

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Adjunta do Centro de Educação (CEDU) da Ufal. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

questão da palavra dialógica no limiar dos enunciados alheios, entre a palavra bivocal, carnalizada, polifônica. Nessa interação, percebe-se na resposta do outro, “uma compreensão responsiva ativa” (p. 271). Ao elaborar os enunciados na interação com o outro, o sujeito marca e é marcado por sua individualidade repleta de vozes outras pelas quais constrói sua singularidade. Nesse sentido, na Educação Infantil, na voz da criança, é possível reconhecer as marcas da sua subjetividade ao tentar compreender a palavra do outro por meio da escuta ou do diálogo.

Com o aporte dos estudos bakhtinianos, nossa curiosidade epistemológica, neste artigo, constituiu-se em direcionarmos o olhar para os enunciados das crianças na interação dialógica, em uma atividade de linguagem mediada pela professora. Pretendemos, assim, refletir sobre como as crianças constroem os caminhos interpretativos para compreender a palavra do outro tornando-a palavra própria. Recorremos ao Cotejo (BAKHTIN, 2011) como encaminhamento metodológico para compreender “a fonte do dizer” das crianças. Nessa perspectiva, compreendemos o Cotejo, nas palavras de Bakhtin, como “etapas para a progressão dialógica da *compreensão*” (2006, p. 405). Em outras palavras, cotejar implica buscar a compreensão do discurso do outro por meio do diálogo com outros textos, outras vozes.

O objeto de análise materializou-se através da prática didática através de um evento discursivo entre uma professora e crianças da Educação Infantil com faixa etária de 5 anos, que frequentavam uma escola pública localizada na zona rural do município de Craíbas - AL. No contexto do evento, a professora fez a mediação de um evento dialógico a partir de uma música.

O referido evento, objeto de nossa análise, não foi planejada previamente. Segundo a professora, a proposta de trabalho com a música partiu espontaneamente do diálogo com as crianças. Esse fato, tão comum em sala de aula, reafirma o nosso entendimento de aula como acontecimento (GERALDI, 2010). Em outras palavras, significa “tomar o acontecimento como lugar vertente de perguntas” (GERALDI, 2010, p.97). Na continuidade discursiva, postula o autor, “cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a contar” (p. 97).

Este artigo se desenvolveu em quatro momentos. No primeiro, abordamos os conceitos de linguagem e subjetividade a partir das considerações de Bakhtin (2011); Volóchinov (2017; 2019) e outros. No segundo, discutimos o Cotejo como metodologia de ensino a partir das considerações de Bakhtin (2011). No terceiro, analisamos os enunciados das crianças considerando os estudos do Círculo e, por fim, tecemos as considerações finais.

Linguagem e subjetividade

Olhar para os enunciados no âmbito da Educação Infantil, por uma ótica bakhtiniana, rompe com a ideia de que a fala das crianças são cópias dos discursos dos adultos destituídas de sentidos próprios. Partimos do pressuposto de que ao produzirem enunciados orais ou escritos, as crianças refletem marcas de sua história pessoal, do cotidiano ou da cultura nas quais estão inseridas. Por esse motivo, acreditamos que a criança no processo de aquisição da linguagem, vai construindo meios de compreender e ser compreendida no processo de produção discursiva. Não negamos a participação do adulto nesse processo, pois conforme nos mostra Bakhtin (2011), nossas palavras são repletas e moldadas constantemente pelo intermédio da palavra alheia.

Segundo Bakhtin a linguagem é organizada em gêneros do discurso, e estes “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (2011, p. 262) que circulam em diferentes esferas da sociedade. Bakhtin ainda ressalta que num ato de comunicação verbal, nossa fala se molda ao gênero em um processo social, “esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que estudemos a gramática” (2011, p. 282). Nas reflexões bakhtinianas, em todas as situações comunicativas, falamos por gêneros do discurso, aprendemos a moldar nossa fala ao ouvir a fala do outro nas interações discursivas.

Para Volóchinov, a linguagem é uma atividade humana e a língua é um sistema vivo, o qual, “se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta” (2017, p. 220). Não podemos pensar a língua como um sistema de regras ou palavras soltas, mas como formas e tipos de interação verbal. Nas palavras de Volóchinov,

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (2017, p. 218-219)

Nessa perspectiva, a língua só pode ser compreendida através de enunciados concretos, logo, a natureza da língua é essencialmente dialógica. Volóchinov (2017), complementa o pensamento ao dizer que o enunciado é a unidade da interação delimitada pela alternância entre os falantes, trata-se de uma resposta a enunciados anteriores.

Todo enunciado é um diálogo marcado historicamente e produzido no interior da vida cotidiana. As reflexões sobre a linguagem nos escritos do Círculo, mantêm uma relação entre o psíquico e o ideológico, cuja vida externa e a individualidade se destacam na enunciação, por isso, “todo enunciado é individual e único, porém, em todo enunciado há elementos

idênticos aos dos outros enunciados de um dado grupo discursivo” (2017, p. 155), os quais são relativos aos elementos da alteridade.

Os termos individual ou singular que apresentamos neste artigo, não suscita ideia de oposição. Esta singularidade que aponta o pensamento bakhtiniano diz respeito às relações eu e outro como centro valorativo distinto em convivência. Entre *eu* e o outro não há oposição, o que existe são tensões constitutivas das relações dialógicas. Sob esta ótica, cada sujeito encontra-se em um ponto extraposto em relação ao outro,

neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória. (BAKHTIN, 2017 p. 96)

Dessa forma, também surge o que Bakhtin (2011) denominou de visão exotópica. Para a constituição da consciência, necessita-se de um ponto de apoio exterior: “não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro” (BAKHTIN, 2019, p. 51). Consequentemente, a constituição de uma visão se vale da escuta e compreensão responsiva do enunciado.

Logo, “compreender o enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). Compreender a fala do outro, implica nos remeter ao lugar de posição do outro, no tempo, no espaço, na cultura; conhecer seus pontos de vista por meio do diálogo.

O Círculo bakhtiniano atribui à linguagem a formação da consciência. Para os autores, o sujeito não adquire a língua, mas apropria-se num processo de interação. Podemos afirmar que à medida em que a criança se integra ocorre o primeiro despertar da consciência e isto acontece mediante as diversas experiências discursivas que ela vivencia em diferentes meios sociais. “O processo de aprendizagem da língua materna por uma criança é um processo de inserção gradual da criança na comunicação discursiva. Na medida em que ocorre essa inserção, sua consciência é formada e preenchida pelo conteúdo” (VOLÓCHINOV, 2017 p. 198).

Por esse ângulo, entendemos que é na relação com o outro, nas trocas sociais, mediadas pela linguagem, que a criança internaliza a palavra alheia e cria novas concepções e visões de mundo, constituindo a subjetividade.

Endossando o discurso, Del Ré explica que

A subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção signica e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a expressão, nem a compreensão deste sujeito como um todo. Isso porque ele não pode ser entendido como um “todo” acabado, pois no momento em que produz linguagem, em interação com outros sujeitos, imediatamente presente ou não, sua subjetividade está, mais uma vez, em um movimento de constituição, ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o eu e o outro. (2014, p. 63)

Para Del Ré (2014), a constituição da subjetividade é um processo contínuo e ininterrupto. Por conseguinte, entendemos que, ao penetrar no fluxo da linguagem, a criança assmila o discurso do outro e elabora seus próprios discursos. Por consequência, estamos constantemente em atividades de interação dialógica e, por isso, em um processo ininterrupto de constituição da linguagem.

Segundo Bakhtin “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (2011, p. 395). Com estas palavras, entendemos a criança como ser que pensa e fala a partir do seu lugar social, assumindo uma posição responsiva (BAKHTIN, 2011) em relação aos seus enunciados. Acreditamos, que “a porta de acesso por que se espera compreender o processo de constituição da subjetividade é a linguagem” (GERALDI, 1996, p. 97). Ressaltamos a importância de considerarmos os enunciados das crianças como manifestação indissociável de sua singularidade e subjetividade por meio de atos de cotejamentos, e sobre isso, dialogamos no próximo tópico.

Cotejo como percurso metodológico

A investigação que apresentamos trata-se de um estudo de caso (YIN, 2010) pelo viés da abordagem qualitativa (BAUER; GASKEL, 2002), configurada pelos pressupostos da categoria do Cotejo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011). A palavra Cotejo, cujo significado dicionarizado (FERREIRA, 2001) aponta para o ato de estabelecer comparação, tem seu significado limitado, quando comparado ao Cotejo numa perspectiva bakhtiniana.

Para Bakhtin (2011, p. 401), cotejar é compreender um texto “com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro)”. Para Bakhtin (2011), toda palavra (texto/discurso) conduz para fora dos seus limites. Logo, Cotejo é compreensão e é também diálogo com/entre textos/discursos.

Ao tentar compreender o Cotejo pelo viés bakhtiniano, percebemos que ora coloca-o como percurso metodológico; ora coloca-o como conceito, porém, ambos como “formas de compreender a vida e suas relações” (MIOTELLO *et al*, 2017, p. 9). consequentemente, se buscamos formas de compreender a vida ou compreender os enunciados por meio das

relações com a vida, entendemos que o Cotejo envolve um esforço para compreender as vozes que enunciam.

O caminho interpretativo que guiou nossa compreensão, neste artigo, adveio da palavra do outro, de outros textos, os quais internalizamos. E, frente a um novo texto o dotamos de “novos” sentidos. Ao cotejarmos um texto com outros textos é possível uma compreensão mais ampla da palavra. Os sentidos de um texto não estão postos e nem acabados, mas eles são construídos na relação com outros textos, por meio de uma pluralidade de vozes que compõem o todo.

Nesse encontro de vozes é preciso que a palavra outra se torne palavra própria, palavra minha, numa afirmação responsável. Cotejar não é compreender a palavra do outro no discurso, mas pronunciar a palavra própria no encontro com a palavra outra (MIOTELLO, 2017).

A palavra, enquanto signo ideológico da comunicação humana, só tem significado na relação com o outro no diálogo. Bakhtin (2006) afirma que

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminhos para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p.42)

Parece-nos legítimo compreender que os sentidos estão na interação com a palavra do outro, no diálogo, no Cotejo com outros textos, outras vidas. A palavra enquanto signo ideológico, individual e subjetivo nasce na relação eu e o outro. O Cotejo é uma forma de compreender os sentidos implícitos no texto, é mergulhar no mundo do outro para trazer à tona diferentes vozes capazes de desvendar sentidos. Na continuidade discursiva, analisaremos a prática realizada pela professora ao trabalhar a música trem-bala (Ana Vilela) por meio do diálogo e de diversos cotejamentos entre o texto e o contexto social das crianças.

Cotejo na educação infantil: uma análise

Como dito, a mediação do evento discursivo não foi planejada sistematicamente pela professora, uma vez que a “proposta” para o trabalho com a música Trem-bala (Ana Vilela) partiu espontaneamente da iniciativa de duas crianças. Assim, entendendo a aula como acontecimento, e que o planejamento de um evento discursivo está sujeito a mudanças, a professora redirecionou o seu planejamento e priorizou o trabalho com a música.

É importante descrevermos as condições em que foi produzido o *corpus* para análise. Após a chegada das crianças, a professora os convidou para a roda de conversa, prática que faz parte do cotidiano na Educação Infantil que proporciona o diálogo entre as crianças e a professora. Ao acomodarem-se em círculo, a professora iniciou a sua rotina na roda de conversa como: a hora da novidade; contagem das crianças; quantas e quais faltaram; como está o tempo; escolha do ajudante do dia e músicas com gestos.

Em um momento espontâneo da escolha de uma música, duas alunas disseram que ensaiaram uma canção para a professora. Esta solicitou que as crianças cantassem e pediu que as demais (14 crianças) prestassem atenção e que, se alguém conhecesse, poderia acompanhar. As duas crianças cantaram a referida música. Ao terminarem, a professora elogiou a performance das crianças e as convidou para pensar sobre os sentidos e significados da canção.

A professora comentou sobre a beleza da letra da música, ressaltando que, muitas vezes, revelam-nos sentimentos, emoções, desejos, entre outros sentidos, mas que para compreendê-las precisamos pensar além das letras. Então, a professora consultou a letra da música pelo celular e informou para a turma o nome da cantora (Ana Vilela). Em seguida, iniciou a leitura da música com o propósito de fazer a mediação para a construção de sentidos e significados pelas crianças. Vejamos o inserto:

Fragmento 1 – diálogo com as crianças

Professora: o nome dessa música é Trem-bala. Quem sabe o que é um trem-bala?
João¹: é um trem bem grande azul.
Professora: é um trem bem grande...
Crianças: azul
Pedro: ele é bem rápido parecendo uma bala.
Professora: ah, ele é tão rápido quanto uma bala, é isso?
Crianças: é!
Professora: por que será que o nome da música é trem-bala? Fala de trem-bala ela? Aqui fala de trem nessa música?
Crianças: não!

Fonte: diário de campo da pesquisadora.

Percebe-se, no contexto discursivo apresentado, (fragmento 1), o que denominamos em Bazarim (2006) de interlocução interessada, que é entendida como desejo de construir cordialidade e nesta, manifesta-se o interesse em atribuir legitimidade ao enunciado do outro,

¹ Para preservar a identidade dos sujeitos, optamos por usar nomes fictícios. Os fragmentos das falas analisadas, foram retirados do diário de campo da professora pesquisadora, que se constitui como uma das autoras deste artigo.

ao qual prontamente responde. Chama também atenção a observação da professora para o papel extralinguístico da palavra. Segundo Volóchinov (2019, p. 129), “o sentido e o significado que o enunciado tem na vida não coincidem com sua composição puramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito”.

Ainda para Volóchinov (2019), a palavra, possui duas partes: uma verbal e a outra extraverbal. Neste artigo, não nos interessa a observação ou análise da simples composição de um texto, pois se estudássemos apenas os pontos de vista gramaticais de uma palavra, não tocaríamos em suas possíveis significações, haja vista que, para entender além da palavra devemos observar alguns pontos essenciais: o tempo (onde e quando); o objeto em questão; as relações dos interlocutores com esse objeto e suas avaliações.

Ainda no Fragmento 1, a professora fez questionamentos a partir do título da música, propondo o levantamento de conhecimentos prévios, a visão de mundo. O intuito caracterizou-se sobre os sentidos da palavra “trem-bala”. Nesse caso, observamos marcas que suscitam compreensão: primeiramente, porque o trem-bala não faz parte do cotidiano das crianças, não é um transporte usado no Brasil. As crianças demonstraram conhecimento sobre os sentidos da palavra “trem-bala” associando a palavra bala a um projétil de arma de fogo devido à velocidade que consegue atingir. Logo, reitera-se que “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Essas observações relacionam-se aos pontos que citamos acima: o tempo, as relações com o objeto e as avaliações. Cada sujeito possui um repertório discursivo que opera como um espelho refletindo e refratando o seu cotidiano, falamos sempre a partir dele. Nesta concepção, o enunciado apresenta-se como a manifestação de um dado espaço pelo qual os valores fundamentais se explicitam.

Os sujeitos devem estar imersos nos processos enunciativos que se realizam dentro das condições sociais e suas reformulações significativas em que se encontram. O desenvolvimento cognitivo dos indivíduos está completamente condicionado aos contextos culturais, institucionais e históricos (VIGOTSKI, 2007). Assim sendo, o aprendizado das crianças ocorre muito antes de elas frequentarem a escola.

Dando continuidade, a professora procede à leitura de um outro trecho da música e questiona as crianças sobre o seu significado.

Fragmento 2 – diálogo com as crianças

Professora: vamos ver outra estrofe da música: “Não é sobre chegar ao topo do mundo e saber que venceu, é sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu ...” (estrofe 3, linha 9). O que vocês acham que ela quis dizer com isso?

Maria: não é tudo ganhar.

Professora: isso! Ó, ela está dizendo que o mais importante não é chegar no topo e saber que venceu é escalar e sentir que O CAMINHO TE FORTALECEU! O que quer dizer isso?

José: é ver a natureza...

Pedro: é ser aventureiro.... viver as aventuras...

Professora: isso! Como a Maria disse, não é tudo ganhar, não é só chegar lá, mas ver a natureza... viver as aventuras no caminho, aprender... não é José?... muito bem! Ó, a tia vai dar um exemplo: quando a gente brinca de bingo aqui, tem gente que fica muito triste porque perdeu e, às vezes, não quer brincar para não perder, mas o importante do bingo não é só ganhar, mas sim participar da brincadeira... se divertir... aprender as letras... nem sempre a gente ganha, mas a gente tem que aproveitar a brincadeira, não é? [...]

Fonte: diário de campo da pesquisadora.

Os fragmentos destacados mostram o entendimento das crianças em relação às analogias presentes no trecho da música. Embora cada uma tenha interpretado o mesmo fragmento atribuindo-o sentidos diferentes, dialogicamente, todos são possíveis e compreensíveis. O que observamos como compreensão advém de uma avaliação prévia, isso se caracteriza pelas concordâncias e discordâncias do ato dialógico. Para que isso ocorra é necessário que o enunciado percorra além da palavra, ancorando-se na situação viva do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019).

Observamos que no ato discursivo, as crianças, em contato com os dizeres de outros, buscaram formular hipóteses para reelaborar o enunciado na busca pela compreensão. Diante disso, percebemos que o sujeito não recebe os discursos de outros passivamente, mas “ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele, uma atitude *responsiva ativa*: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p. 271), em um movimento de contrapalavra. Para o enunciado vivo e concreto haverá sempre resposta, haverá diálogo, não como simples trocas de informações; mas entram em jogo valores e atitudes avaliativas do que foi dito. Nesse jogo de perguntas e respostas extrapola-se os limites da homogeneidade discursiva.

Dando prosseguimento ao evento, a professora convida as crianças a analisarem outro fragmento da música:

Fragmento 3- diálogos com as crianças

Professora: vamos analisar essa outra parte: “segura teu filho no colo, sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui, que a vida é trem bala, parceiro, e a gente é só passageiro prestes a partir...” (estrofe 6, linha 24) o que quer dizer quando ela diz que “a vida é trem bala, parceiro”?

Mateus: porque o trem é rápido.

Miguel: a vida é trem-bala.

Professora: mas por que é trem-bala? Óh, o trem bala chama-se BALA porque ele é muito rápido. E por que ela diz que a vida é trem-bala?

Miguel: passa rápido!

Professora: isso! Quer dizer que a vida passa muito rápido. E vocês acham que é verdade que a vida passa rápido?

Crianças: acho.

Professora: mas é verdade! A gente cresce rápido, depois estamos grandes e mesmo que a gente fique bem velhinho, vai ter a sensação de que a vida passou rápido...

Fonte: diário de campo da pesquisadora.

No Fragmento 3, surge mais uma vez proposições de interpretações sobre o “trem-bala”, a professora conduz as crianças a reflexão sobre o porquê, na letra da música, a vida ser comparada a este objeto. Por meio da interação, as crianças foram capazes de significar as pistas extraverbais implícitas, ou seja, os subentendidos do texto através do cotejo em dados significativos ao verbalizar, por exemplo, que a vida passa tão rápido quanto um trem-bala.

As interações discursivas das crianças nos fragmentos vão revelando que, possivelmente, elas já ouviram algo sobre a vida passar rápido (frases muito repetidas no meio adulto). Ao compreenderem que a autora da música faz uma comparação da brevidade da vida com trem-bala, inferimos que o discurso de *outrem* está marcado nos enunciados das crianças, pois, conforme Volóchinov (2017, p. 181), “a palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica ou *cotidiana*”. O uso da linguagem, real e concreto, depende da aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais.

Em continuidade, queremos ilustrar que a criança interage de forma responsiva ativa no diálogo e que seus enunciados deixam marcas evidentes de singularidade (BAKHTIN, 2011). Nessa visão, apresentamos mais um trecho do diálogo da professora com as crianças para a compreensão da música.

Fragmento 4 – diálogos com as crianças

Professora: e quando ela diz assim: “sorria e abrace seus pais ENQUANTO estão aqui”? Por que ENQUANTO?

Pedro: porque assim tia, pode tá agora e depois não tá mais.

Madalena: porque nossos pais podem viajar...

Pedro: pode morrer... pode ser preso...

Professora: isso... nossos pais estão aqui hoje, mas pode não tá amanhã, aí a gente tem que aproveitar e abraçar enquanto eles estão aqui... Tem uma parte que fala assim: e quando menos espera A VIDA JÁ FICOU PRA TRÁS. O que ela quer dizer?

Miguel: a montanha!

Madalena: o mundo

Professora: o mundo que ficou pra trás?

Madalena: porque a pessoa morreu.

Pedro: é porque a pessoa tá ficando velha.

Professora: ah, isso mesmo! E quando a gente fica muito, muito velhinho, o que acontece?

Crianças: morre.

Fonte: diário de campo da pesquisadora.

No Fragmento 4, percebemos mais uma vez, as marcas de subjetividade das crianças na construção do sentido extraverbal do texto. Em vista disso, deixam explícito o cotejo do texto com os acontecimentos da vida, por exemplo, ao dizer que: “Porque assim tia, pode tá agora e depois não tá mais”; “Porque nossos pais podem viajar”; “Pode morrer”; “Pode ser preso”. As respostas das crianças foram motivadas pelo fato de que, parte delas (da referida turma) não convivia com os pais. A maioria são filhos de casais separados, cujo pai ou a mãe moram em outra casa, com outra família, ou a mãe deixa os filhos com os avós para conseguir emprego em outro estado. Com isso, concordamos com Volóchinov (2017) ao dizer que cada sujeito é marcado sócio historicamente, uma vez que, todo discurso está inserido em uma dada realidade.

Fica evidente nos enunciados das crianças, no Fragmento 4, os diferentes entendimentos da letra da música em relação aos significados e sentidos que atribuem às relações humanas em contextos sociais. Para algumas a vida é entendida como algo passageiro, comparando-a com uma viagem, em que temos que observar a natureza e que as paisagens (como as montanhas) vão ficando para trás. Outras crianças associaram o enunciado, “a vida já ficou pra trás”, com a velhice e as impossibilidades que esta fase impõe.

As crianças não compreenderam a linguagem da mesma forma, cada uma delas atribuiu significados diferentes ao mesmo fragmento, justamente pelo fato de seus discursos serem marcados pela singularidade do auditório social. Para Volóchinov (2017) “a consciência se forma no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada”. A consciência reside em uma imagem, palavra ou gestos a partir de um dado significativo aproximado da ideologia.

Destarte, há o diálogo e, portanto, o cotejo, que possibilita a compreensão das vozes do enunciado dentro de uma comunicação verbal. Partindo desse ponto de vista, compreendemos a partir de Geraldi (2015) que a linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham.

Considerações finais

Buscamos analisar no referido texto como as crianças constroem os caminhos interpretativos para compreender a palavra do outro, tornando-a palavra própria. Conseqüentemente, direcionamos nosso olhar para os enunciados orais em interação dialógica com o texto mediado pela professora.

A partir da análise dos enunciados das crianças, percebemos que elas trazem em seus discursos marcas de subjetividade e singularidade que só podem ser expressas por meio do diálogo entre os sujeitos do discurso. Porquanto, conforme salienta Bakhtin (2011), a constituição da consciência e da subjetividade se dá na relação com outro.

Nossa investigação se debruçou em refletir o interesse pelos enunciados das crianças como autores e produtores de textos em interlocuções interessadas. Visto que elas se revelam, em termos bakhtinianos, como “seres expressivos e falantes”, os quais propõem de maneira ativa que as suas vozes sejam percebidas na tomada discursiva moderada e formulada pelo discurso de *Outrem*. À vista disso, as crianças adentram no discurso mobilizando a cadeia do enunciado respondendo e suscitando respostas.

Em últimas palavras, cumpre refletir sobre o cotejo que as crianças fazem do texto com outros contextos, nos quais elas apresentam marcas do cotidiano, do meio social e dos dizeres de outros para construir o sentido do texto. Então, ao propormos o cotejo como metodologia para o trabalho com a linguagem, favorecemos às crianças um alargamento das compreensões e um posicionamento individual nos seus enunciados.

COMPREHENSION AND RESPONSE: LANGUAGE, UNIQUENESS AND THE SUBJECTIVITY IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this article was to reflect on how children build the interpretive paths to understand to word other, making it their own. It was a case study of a qualitative approach, based on the assumptions of the category of the bakhtinian studies about collate. The proposal of the collate as a methodology for working with language had enabled children to broaden their understandings and position themselves individually in their enunciated. The data were collected from the observation of a discursive event in Early Childhood Education used the genre music. The results revealed that, when to collate the text with other contexts in the dialogical interaction, the children presented marks of singularity from the social environment and of the other's word for to build their meanings.

KEYWORDS: Collate; Early Childhood Education; Subjectivity; Understanding.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- _____. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- BAUER, Martin.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAZARIM, Milena. *A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar*. In: Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor / Inês Signorini [org] Ana Elisa de Arruda Penteadó... [et al.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DEL RÉ, Alessandra. PAULA, Luciana de. MENDONÇA, Marina Célia. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI*: Editora nova fronteira, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Ancoragens – Estudos Bakhtinianos*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

MIOTELLO, Valdemir. Grupo de estudos dos gêneros do discurso – GEGe – UFSCar. *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. *A palavra na vida e a palavra da poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

VIGOTSKI, Lev. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 21/04/2021.

Aprovado em: 27/05/2021.