



## A singularidade do ser que nasce para o mundo: um diálogo com Bakhtin e outras vozes

*The uniqueness of the being born into the world : a dialogue with Bakhtin and other voices*

 **Dr. Acir Mario Karwoski**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM  
Uberaba, MG – Brasil  
[acir.karwoski@uftm.edu.br](mailto:acir.karwoski@uftm.edu.br)

 **Fátima Garcia Chaves**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM  
Uberaba, MG – Brasil  
[d202220016@uftm.edu.br](mailto:d202220016@uftm.edu.br)

**Resumo:** Realizar uma prática educativa com crianças na Educação Infantil, requer dos docentes muita sensibilidade, observação e compreensão da singularidade que cada criança carrega consigo. Diante desta importância e necessidade, este artigo tem como objetivo refletir sobre essa singularidade trazendo contribuições significativas para a formação e prática docente. Com este propósito, um diálogo se delineou com os autores Bakhtin (1997, 2006, 2010), Hanna Arendt (1997, 2007), Charlot (2000), François (2006), Severino Antônio (2009), Suely Mello (2007), Leontiev (1978) e outros. Nesta pesquisa bibliográfica, empregamos uma abordagem qualitativa com enfoque dialógico. Ficou claramente perceptível que as crianças precisam ser respeitadas nas suas singularidades, reconhecidas como seres ativos, capazes de atribuir significados e construir sentidos nas complexas relações que mantêm no mundo e com o mundo que as rodeia. Daí a importância de os docentes se sensibilizarem acerca da singularidade da criança, de forma a potencializar novos sentidos para a prática educativa.

**Palavras chave:** prática pedagógica; crianças; singularidade do ser.

**Abstract:** Carrying out an educational practice with children in Early Childhood Education requires teachers to be very sensitive, observant and understand the uniqueness that each child carries with them. Given this importance and need, this article aims to reflect on this singularity, bringing significant contributions to teaching training and practice. For this purpose, a dialogue was outlined with the authors Bakhtin (1997, 2006, 2010), Hanna Arendt (1997, 2007), Charlot (2000), François (2006), Severino Antônio (2009), Suely Mello (2007), Leontiev (1978) and others. In this bibliographical research, we employed a qualitative approach with a dialogic focus. It was clearly noticeable that children need to be respected in their singularities, recognized as active beings, capable of assigning meanings and constructing meanings in the complex relationships they maintain in the world and with the world around them. Hence the importance of teachers becoming aware of the child's uniqueness, to enhance new meanings for educational practice.

**Keywords:** pedagogical practice; children; uniqueness of being.

Cite como

*(ABNT NBR 6023:2018)*

KARWOSKI, Acir Mario; CHAVES, Fátima Garcia. A singularidade do ser que nasce para o mundo: um diálogo com Bakhtin e outras vozes. *Dialogia*, São Paulo, n. 51, p. 1-13, e24780, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/51.2024.24780>

*American Psychological Association (APA)*

Karwoski, A. M., & Chaves, F. G. (2024, maio/ago.). A singularidade do ser que nasce para o mundo: um diálogo com Bakhtin e outras vozes. *Dialogia*, São Paulo, 51, p. 1-13, e 24780. <https://doi.org/10.5585/51.2024.24780>

## Introdução

Cada vez mais, um número significativo de crianças de todas as classes sociais permanece parte do seu dia na instituição escolar; permanência essa que agora começa nos primeiros meses de vida. A escola de Educação Infantil precisa ser um lugar de destaque para a educação das crianças, pois, neste espaço tem-se a intencionalidade pedagógica e podem-se organizar as melhores condições de vida e educação.

Realizar uma prática educativa com crianças na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, requer dos educadores/docentes muita sensibilidade, observação e compreensão da singularidade que cada criança carrega consigo. Diante desta importância e necessidade, este artigo tem como objetivo refletir sobre essa singularidade, trazendo contribuições significativas para a formação e prática docente.

A relevância deste estudo pode ser justificada pelo fato de desenvolvermos neste artigo, um diálogo com os autores Bakhtin (1997, 2006, 2010), Hanna Arendt (1997, 2007), Charlot (2000), François (2006), Severino Antônio (2009), Suely Mello (2007), Leontiev (1978) e outros, que trazem aspectos acerca do processo humanizador e contribuições para a formação e prática docentes. Além de partirem do pressuposto de que as crianças nascem para o mundo, de que desde o nascimento estabelecem relações com o mundo que as rodeia, de que o outro é importante para a sua constituição, sua singularidade e que elas aprendem a ser um ser humano, porque precisam descobrir e criar o sentido para a própria existência.

Assim, na primeira seção deste artigo, apresentaremos as crianças como seres singulares que nascem para o mundo, um mundo complexo, marcado por dias fragmentados e incertos e sobre a importância da linguagem. Na segunda seção, trataremos a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, ratificada em 1990 (Brasil, 1989), bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2017); como documentos legais que reconhecem a criança em sua singularidade, em sua dignidade, como detentora do direito à proteção integral e plural. E, por último, as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação e prática docentes.

## As crianças, seres que nascem para o mundo...

(...) a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo  
(Arendt, 2007, p. 223)

Meninos e meninas que, como cientistas e poetas, formulam perguntas e hipóteses, inventam experimentos, se emocionam, estranham, se surpreendem (Hoyuelos, Riera, 2019, P. 21)

Segundo a pesquisadora Mello (2007), as qualidades humanas são externas às crianças no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações

vividas coletivamente. A escola é o lugar de possibilidade dessa apropriação/aprendizagem por parte das crianças.

Neste sentido, é importante que os professores/educadores que atuam neste espaço educativo tenham um olhar atento e sensível a estas qualidades humanas, buscando desenvolver uma prática educativa que contribua para esta apropriação, e, conseqüentemente, para a constituição da singularidade da criança.

Se as crianças são seres que nascem para o mundo, então podemos dizer que elas aprendem e ensinam para viver, para conviver, para permanecerem vivas, para sentirem que vivem, convivem. Nas palavras expressas pelo professor e filósofo Severino, “aprendemos e ensinamos porque precisamos descobrir e criar sentido para a existência, assim como precisamos recriar a própria existência, junto com os outros” (Antônio, 2009, p. 13-14).

No atual contexto, essas reflexões tornam-se mais significativas, pois atravessamos tempos de muitas incertezas e contradições. Ao mesmo tempo, novas escolhas, novas possibilidades de vida, de educação e de humanização emergem e essas precisam ser alimentadas pelo amor, pela sensibilidade, pela escuta, pela observação e por novos modos de pensar e de sentir.

Nesta lógica, ao desejarmos novas possibilidades de vida, de educação e de humanização, remetemo-nos às palavras de Severino (Antônio, 2009, p. 14) que afirma a “educação, concebida como criação e recriação de sentido (...)”. Para ele, é preciso reconhecer o primado da *religação* (grifos do autor):

(...) *religação* dos conhecimentos científicos, das ciências entre si e com a sociedade, a história, a vida; *religação* da objetividade e da subjetividade, assim como *religação* do cognitivo e do afetivo. Isso significa primazia da interpretação e do questionamento, do aprender crítico e criativo, com ideias e palavras próprias e diálogos significativos, e não mais predomínio da memorização sem sentido, de doutrinações, de adestramentos (*Ibid.*, p. 14).

Em um mundo tão complexo, com dias fragmentados e incertos, com informações excessivas, descontextualizadas e, muitas vezes, sem sentido, circulando e manipulando o tempo todo, torna-se desafiadora e emergente uma educação que desperte no ser humano, o desejo e a sensibilidade para pensar, sentir, expressar e criar, contrapondo-se ao ensino transmissivo e de adestramento dos corpos.

### A criança em sua singularidade

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, ratificada em 1990 (Brasil, 1989), bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2017) reconhecem a

criança em sua singularidade, em sua dignidade, como detentora do direito à proteção integral e plural.

Como sujeitos sociais e culturais com direitos garantidos, esses documentos consideram que a criança constrói e apreende o mundo de forma singular. A apreensão do mundo ao redor dessa criança se alicerça no reconhecimento da sua alteridade, pois elas são sujeitos de direitos que participam ativamente da vida social. Compreender as expressões das crianças permite apreendê-las na perspectiva da dignidade humana. Daí a relevância de se legitimar direitos de cidadania e participação, dar-se visibilidade às expressões e produções culturais das crianças.

As crianças pertencentes a um grupo social produzem e reproduzem artefatos culturais por meio das suas relações com seus pares e adultos em diferentes espaços. O conceito de cultura de pares, aqui é entendido como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (Corsaro, 2011, p. 32). Logo, é possível perceber que os diferentes espaços são locais de encontros e convivência entre pares e a escola ocupa um desses lugares.

Nestes encontros de relações e convivências,

[...]configuramo-nos na e pela narrativa a partir do modo como concebemos e assumimos a nós mesmos nos personagens, nas opções, nas atitudes, porque nos encontramos lançados, desde o nascimento, à abertura das linguagens que nos permitem compartilhar sentidos e participar do mesmo mundo. Assim, cada um de nós configura os acontecimentos dispersos da sua vida, tecendo uma interpretação pessoal. Nessa perspectiva, a vida humana não se circunscreve nos limites do biológico: torna-se humana em sua abertura às múltiplas linguagens (Richter; Barbosa, 2010, p. 9).

Se a vida humana não se restringe aos limites do biológico, isso significa que, ao nascer, trazemos conosco nosso aparato biológico, incluindo funções psicológicas de nível básico, como memória, percepção e atenção que são essenciais à nossa adaptação ao mundo circundante. No entanto, é o processo de humanização que nos torna sujeitos histórico-culturais, capazes de superar os limites de nossa natureza biológica, impulsionando-nos na direção de um ser criador de cultura, modificando nosso entorno, ao mesmo tempo em que também nos transformamos.

Para Hanna Arendt (2007), a atividade especificamente humana é a ação e essa diz respeito à convivência entre os seres humanos, que são singulares, mas não vivem no singular e, sim, no plural, isto é, com os outros.

Para a filósofa política alemã, a pluralidade possibilita aos seres humanos constituírem um âmbito de ação no qual cada um pode se revelar em atos e palavras, o que seria sem sentido, se fosse de forma isolada:

Pois, embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro, da mesma forma como dois objetos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes (Arendt, 1997, p. 67).

Arendt (1997) corrobora essa pluralidade ao salientar a relevância da linguagem entre as pessoas, porque é por meio dela que se percebe que existe uma realidade da qual todos participam, embora cada um veja as mesmas coisas a partir de sua lente, de sua perspectiva, de sua singularidade.

Neste sentido, o reconhecimento dessa singularidade origina o que Bakhtin (2010) denomina não-álibi do existir, isto é, a impossibilidade de agir de outro lugar que não aquele, único, ocupado por cada um. Assim, quando pensamos nas crianças como sujeitos agentes e únicos, concordamos que “não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da (...) própria participação no existir como evento singular” (Bakhtin, 2010, p. 96). Em outras palavras, com base na perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que a participação de cada criança é singular e irrepitível no evento do existir, dada a partir de um lugar também único e, conseqüentemente, insubstituível e impenetrável por outro.

Logo, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que a criança se encontra no existir, sendo, portanto, passiva, ela participa de forma ativa desse existir. Dessa forma, sua singularidade é dada, mas, precisa ser atualizada, isto é, precisa ser afirmada, por meio de cada ato dessa criança. Nas palavras de Bakhtin: “eu sou real, insubstituível e, por isso, preciso realizar a minha singularidade peculiar” (Bakhtin, 2010, p. 98).

Nesta lógica, tem-se, assim, uma singularidade que é, concomitantemente, ser e dever. O evento real do existir é determinado não em si mesmo, porque essa singularidade não é totalmente dada *a priori*, mas é construída em correlação com outras singularidades.

### As crianças, seres de linguagem...

Um dos primeiros autores a trazer questões teóricas de Bakhtin e do Círculo para discutir a linguagem da criança foi o filósofo e linguista de formação Frédéric François (2006).

Para o autor,

Primeiramente, a ideia central é de que a criança que aprende a falar não vai da língua (como uma espécie de caixa de ferramentas linguísticas) à fala (como um conjunto de usos da língua em contexto), mas dos discursos dos outros ao discurso de si. A entrada da criança no circuito da linguagem é, portanto, no sentido forte do termo, “dialógica”, isto quer dizer que é na e pelas trocas verbais e, entre outras coisas, por meio da fala do outro, como linguagem que lhe é dirigida, que se realiza essa apropriação linguageira (François, 2006, p. 25).

Em seus diversos textos, o filósofo suíço (2006), referindo-se às teorias bakhtiniana e vygotskyana ressalta a importância da interação e do dialogismo durante a aquisição da linguagem pela criança.

É relevante destacar que Bakhtin e os membros do Círculo não trataram especificamente do processo de aquisição da linguagem, contudo, seus estudos são essenciais para a compreensão da entrada da criança na língua de sua comunidade, pois, para Bakhtin (1997, p. 265) “(...) a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam), é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”

Ainda no útero da mãe, a criança já é conectada com a linguagem; ela é sensível à sonorização produzida fora do útero. Pode-se dizer que ela já participa da interação como sujeito de linguagem. Na perspectiva bakhtiniana, trata-se de um processo de constituição na e pela linguagem que dura até o final de sua vida, na qual comparecem os sujeitos embebidos em cultura, em discurso, em palavras já ditas e, constantemente ressignificadas.

Ao nascerem, os meninos e as meninas se relacionam, expressam-se por meio do toque, do gesto, do olhar e essas diferentes linguagens são apreendidas por eles/elas muito cedo através das interações que estabelecem com o outro. O outro corresponde ao olhar, faz gestos, espera respostas, faz o convite e os/as incluem.

É por meio de múltiplas linguagens e de suas experiências que as crianças tomam contato com as inúmeras maneiras de aprender. Ao trocar as suas fraldas, elas nos ajudam esticando as pernas, quando conversamos com elas e nos respondem com balbucios, quando trocam sorrisos, gestos, movimentos e expressões desejando o colo, o carinho, o acalanto, o olhar, a escuta...

As autoras Richter e Barbosa colaboram, quando salientam que

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (2010, p. 3).

Nesta perspectiva, a criança, na relação com o outro, nas múltiplas possibilidades que o outro lhe aponta, imprime as marcas humanas e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos íntimos vinculados à ação de brincar, de criar, pois as primeiras brincadeiras das crianças bem pequenas estão relacionadas tanto à conexão entre seu corpo e o corpo de quem lhe cuida, quanto à confiança como fator relevante relacionado aos cuidados iniciais e, conseqüentemente, à sua sobrevivência.

### As crianças e a mediação...

Para o francês Bernard Charlot (2000), o homem é um ser individual e social, movido por desejos e pela necessidade de aprender, logo, é um ser que se relaciona com o saber. Ele define sujeito como um ser “ausente de si mesmo”, portanto, incompleto e inacabado (2000, p. 33). E ainda afirma,

[...] um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

Para esse autor (2000, p. 53), as crianças nascem submetidas à obrigação de aprenderem, de penetrarem “em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, (...) que se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros.” Logo, aprender, para Charlot (2000), é exercer uma atividade, em um tempo e um espaço determinados, sob a mediação de outros, ou seja, é relacionar-se com o aprender.

A perspectiva vigotskiana, contribui neste sentido ao trazer o papel da mediação como o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com interação social. Essa acontece por intermédio de instrumentos e signos que se interpõem entre a criança e o objeto de sua atividade em busca de novas aprendizagens e desenvolvimento, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante (Facci, 2004).

Por meio da linguagem, a criança estabelece relações com os adultos e aprende a manusear os diferentes objetos criados pela sociedade humana. Esse processo não apenas favorece a comunicação, mas também promove a colaboração efetiva com os adultos. A comunicação é a primeira função da linguagem, é um meio de expressão e compreensão entre os seres humanos, entre as crianças.

Portanto, a linguagem representa um meio de interação com os adultos, desempenhando um papel essencial ao ajudar a criança na compreensão das ações dos objetos. Sua função primordial é assimilar as práticas socialmente construídas de interação com esses objetos. Apropriando-se das práticas culturais, a criança vai evoluindo das formas básicas de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer a realidade. Assim, os processos de mediação estão presentes também na constituição da criança e em suas formas de agir.

Hanna Arendt (2007, p. 247) corrobora essa reflexão ao afirmar que “o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado

possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, agir.” Para essa autora, agir quer dizer tomar iniciativa, iniciar.

Dessa forma, ao nascerem, as crianças trazem outras possibilidades de agir, trazem questionamentos, novidade ao mundo, trazem consigo a irrupção da imprevisibilidade, o inesperado. Cada criança que nasce é um desafio, uma indagação, uma interrupção. As crianças se constituem e apropriam-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, daí a relevância da mediação do outro para essa constituição, porque ao chegarem ao mundo, aprendem a compreender seu corpo e suas ações, constroem relações de pertencimento, e, pouco a pouco, se inserem e se apropriam da cultura.

Para Arendt (1997, p. 191),

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.

Pensar nas ações das crianças por meio da ideia de singularidade e pluralidade defendidas pela filósofa Arendt é considerar que elas não são sujeitos genéricos susceptíveis de serem classificadas em etapas, mas que têm características que as singularizam mediante os outros, e essas se tornam reconhecidas quando elas se relacionam, interagem.

A interação dá-se por meio do corpo e da linguagem. Afinal, a criança está imersa no mundo das palavras.

As primeiras palavras e o outro

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) é um teórico da linguagem que deixou uma produção intelectual de grande relevância para as Ciências Humanas. Para Bakhtin, a linguagem é um meio para entender algo maior: a existência, as relações, a vida.

Segundo Covre; Nagai e Miotello (2013, p.29):

As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Embora o termo “dialogismo” seja frequentemente apresentado como um dos princípios presentes em todo o conjunto da obra bakhtiniana, a expressão mais recorrente nos textos de Bakhtin é *relações dialógicas*.

Bakhtin, com muita sensibilidade explícita sobre as primeiras palavras e como essa relação entre a criança e o outro (mãe, pai, família etc.) é essencial.

É nos lábios e no tom amoroso deles [da mãe e de seus próximos] que a criança ouve e começa a reconhecer seu nome, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos: as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto coisa-aquí, são as palavras de um ser que ama (Bakhtin, 1997, p.67).

Esse outro (inicialmente o pai ou a mãe) é que posiciona a criança como um sujeito discursivo, que a interpreta, que responde a ela e que solicita sua participação. Na ótica bakhtiniana (1997), o outro é quem dá acabamento ao enunciado. No entanto, esse acabamento é sempre provisório, já que só é possível ter acesso ao sujeito incompleto.

Para o filósofo russo,

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p. 140).

Neste sentido, é importante ressaltar que a relação criança-interlocutor cria um espaço discursivo onde a cultura é colocada em circulação nos gestos, nas palavras, nas interações. É o outro que posiciona a criança, criando com ela um espaço discursivo que permite que as relações se estabeleçam, fixem-se provisoriamente.

Para o pesquisador russo (1997), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É por meio do olhar do outro que dialogamos com nosso próprio interior. Tudo que diz respeito a mim, assegura Bakhtin, chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entoação emocional e valorativa. Do mesmo modo que o corpo infantil, inicialmente, formase no interior do corpo materno, a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia (Bakhtin, 1997).

Dessa forma, com os estudos bakhtinianos, percebemos quanto importa o sentido do olhar e das palavras com que nos reportamos às crianças. No entanto, o sentido da realidade não se esgota nas interações entre olhares e palavras que ocorrem entre os sujeitos, também está presente nos objetos feitos pelo homem e que existem ao nosso redor e se reverbera e se renova nas

diversificadas interações dos homens com o mundo dos objetos criados por eles. E, novamente, salientamos a importância do olhar, da sensibilidade, da intencionalidade educativa, do espaço discursivo e das diversificadas interações proporcionadas pelos educadores/docentes às crianças.

As contribuições da perspectiva histórico-cultural para o pensar e o agir educativos

A autora Suely Amaral Mello, em seu artigo intitulado *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural*, salienta que

(...) Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (Mello, 2007, p. 86).

A professora Suely ainda destaca que “Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano e o primeiro a realizar uma análise teórica dessa sua natureza” (2007, p. 86). Conforme mais uma vez esclarece a Dr.a Suely, de acordo com o ponto de vista dele, “o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados” (2007, p.86). Logo, “cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas.” (Mello, 2007, p.87).

Na perspectiva histórico-cultural, cada criança que vem ao mundo aprende a ser um ser humano, porque o que a natureza lhe oferece no nascimento é condição necessária, mas não suficiente para impulsionar o seu desenvolvimento. Dessa forma, a apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade é necessária.

Outro ponto de destaque é que somente na relação social com os outros mais experientes, que as gerações novas se apropriam das funções psíquicas exclusivamente humanas – “da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade” (Mello, 2007, p. 88). Esse processo, denominado pelos pesquisadores russos de Processo de Humanização é, desse modo, um processo de educação (Leontiev, 1978), que traz novas significações para o pensar e o agir educativos, pois nesta perspectiva teórica, é responsabilidade do processo educacional (do educador/professor) planejar intencionalmente as condições adequadas, visando possibilitar a

máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Daí as contribuições dessa perspectiva teórica para a formação e prática docentes, por possibilitar reflexões ao educador/professor acerca do pensar e o agir educativos.

### Considerações finais

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a singularidade da criança, trazendo contribuições significativas para a formação e prática docentes. Com este propósito, um diálogo se delineou com os autores e a tessitura se constituiu progressivamente.

Procuramos ao longo deste texto, refletir como a criança, desde o nascimento, estabelece relações com o mundo que a rodeia e como o outro é importante para a sua constituição, sua singularidade.

Esta nova concepção de infância como sujeito ativo confirma que ela não é um ser frágil, incapaz e completamente dependente da atenção do adulto para a realização das suas atividades. Ao contrário, ela é um ser histórico-cultural, que explora os objetos que a cercam e os espaços no seu entorno, que estabelece inúmeras relações com as pessoas e é capaz de elaborar explicações acerca dos fatos e fenômenos que vivencia, por meio da linguagem.

Para o pesquisador Leontiev (1978), o lugar que a criança ocupa nas diferentes relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento e esse lugar é condicionado pela concepção de infância e de criança dos adultos. Daí a relevância de “se considerar as especificidades do aprender na infância”, as formas por meio das quais os meninos e as meninas, “a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade” (Mello, 2007, p. 91). Esta compreensão é importante, pois as crianças, chegam ao mundo com uma herança biológica, crescem em contextos familiares e comunitários diversos que influenciam o seu pleno desenvolvimento. A escola é um destes contextos e tem um papel imprescindível para a constituição plena deste ser que chega ao mundo.

Na perspectiva bakhtiniana, foi possível compreender que o diálogo revela o elo entre a linguagem e a vida, permitindo uma redefinição do lugar ocupado pela criança na constituição dos valores que transitam em nosso contexto social. Bakhtin (2010) também ressalta que a singularidade é dada, mas, precisa ser atualizada, isto é, precisa ser afirmada, por meio de cada ato dessa criança.

Conforme destacado anteriormente, os autores com que dialogamos apresentam contribuições de grande relevância para a prática docente nas escolas infantis. Isso implica que os educadores/docentes precisam estar dispostos a se abrirem para aprender com as crianças, a fim

de compreender suas realidades, desejos, necessidades, momentos, valores, identidades e a maneira como experimentam a infância.

Com esta compreensão e sensibilidade, os educadores/docentes têm o privilégio de perceberem as singularidades da criança e acompanharem assim, essas iniciais tessituras do ser que veio ao mundo. Por outra parte, é preciso dar voz às crianças, oportunizar na escola infantil tempos e espaços nos quais elas possam, de forma espontânea, por meio das suas linguagens, seus sentimentos, emoções, percepções e pensamentos, expressarem-se com liberdade; pois, adentrar o universo infantil requer delicadeza e sabedoria por parte dos educadores/docentes.

Dessa forma, é preciso perceber a importância de se criarem tempos e espaços de autonomia, de escolhas e liberdade de expressão para as crianças. É imprescindível desenvolver a sensibilidade, o olhar, a escuta, o observar, o silenciar, o respeito ao tempo da criança de ser criança. Isso exige, sem dúvida, um movimento anterior do educador/docente consigo mesmo; de perceber que, nem sempre, as suas propostas e/ou intervenções garantem a aprendizagem e o desenvolvimento deste ser que nasce para o mundo. Por isso, a relevância da reflexão sobre a prática educativa e da formação continuada, pois, elas proporcionam aos docentes/educadores a oportunidade de se envolverem em leituras e estudos, em diálogos com seus pares e interações significativas com outros profissionais, promovendo assim, um constante crescimento e desenvolvimento profissionais.

Afinal, as crianças precisam de uma educação alicerçada nas interações, nas brincadeiras, nas relações dialógicas, o que requer práticas educativas com intencionalidades voltadas para suas experiências e seus processos de aprendizado, o que difere de uma educação voltada para resultados escolares individualizados. Daí a importância de os docentes/educadores se sensibilizarem diante da singularidade da criança, de forma a potencializar novos sentidos para a prática educativa e para o processo ensino-aprendizagem.

### Referências

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ANTÔNIO, Severino. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. In: PONZIO, Augusto; GEGER/UFSCar - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (org.). Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Senado Federal. *Estatuto da criança e do adolescente*. Edição atualizada até outubro de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf). Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Unicef. *Convenção sobre os direitos da criança*. Washington: Nações Unidas, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 06 maio 2023.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

COVRE, Aline Maria P. M.; NAGAI, Eduardo E.; MIOTELLO, Valdemir. *Palavras e contrapalavras*: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FRANÇOIS, Frédéric. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. Tradução de Guacira Marcondes Machado Leite. In: DEL RÉ, Alessandra *et al.* (org.). *Aquisição da linguagem*: Uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. *Complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte, 2019.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, vol.25, n.1, p.83–104. 30 abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 22 mar. 2024.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmem S. Os bebês interrogam o currículo: As múltiplas linguagens na creche. *Educação*, v.35, n.1, p. 85–96, jan./abr. de 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464441605>. Acesso em: 22 mar. 2024.