

O CORAÇÃO
E A RAZÃO NO
DISCURSO INFANTIL:
UMA ANÁLISE
DO PROJETO
LITERÁRIO
*IT IS OK TO BE
DIFFERENT*

EL CORAZÓN Y LA RAZÓN EN EL DISCURSO INFANTIL: UN ANÁLISIS DEL PROYECTO
LITERARIO *IT IS OK TO BE DIFFERENT*

THE HEART AND REASON IN CHILDREN'S SPEECH: AN ANALYSIS OF THE LITERARY
PROJECT *IT IS OK TO BE DIFFERENT*

Fabiana Poças Biondo*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Iasmin Maia**

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

Ana Claudia Gauto de Sousa Sovernigo***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

* Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande-MS. Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo (USP), sobre redes sociais, feminismos e diversidade. Lidera o grupo de pesquisas CNPq Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades (GELF) e participa do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Integra a comissão de Diversidade, Inclusão e Igualdade da Abralín (CDII). E-mail: fabibiondo@gmail.com.

** Atua na Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. É mestra pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); especialista em Educação Bilíngue pela UniDombosco e em Gamificação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: profaiasmaia@gmail.com.

*** Doutoranda em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS, especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Católica Dom Bosco e em Linguagens, suas tecnologias e o Mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), graduada em Letras-Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela UFMS. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple) (UFMS/CNPq), liderado pela professora Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro. Exerce a função de assessoramento pedagógico na Coordenadoria de Modalidades Específicas (Comesp) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). E-mail: claudiagauto79@gmail.com.

RESUMO: Em 2022, observamos alguns episódios de preconceito entre crianças de 3 e 4 anos, das quais uma das autoras deste estudo era professora em uma escola bilíngue de Campo Grande-MS. Criamos, então, um projeto literário com o livro *It is ok to be different*, de Todd Parr (2001), baseando-nos em estudos sobre letramento crítico e visando minimizar a problemática. Neste texto, temos por objetivo analisar o processo de desenvolvimento desse projeto, de uma perspectiva autoetnográfica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), inspiradas pelo “corazonar” de Guerrero Arias (2010), bem como em estudos de letramentos críticos (Duboc, 2017; Duboc; Ferraz, 2011) e de translinguagem (Canagarajah, 2013; Takaki, 2018; García; Wei, 2014). O *corpus* foi composto de 13 depoimentos de crianças e o depoimento de uma mãe, coletados pela professora durante a realização do projeto literário e analisados a partir de uma perspectiva interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008). As análises mostram que, para além das expectativas iniciais do projeto, este mostrou-se como um espaço de ampliação de interpretações não apenas para os alunos, mas também para as professoras envolvidas, que tiveram a oportunidade de rever suas crenças e práticas docentes, fator evidenciado no depoimento da mãe sobre o conhecimento a respeito das diferenças incorporado pela criança em contexto extraescolar. Além disso, destacou-se a relação entre língua inglesa e língua portuguesa para a promoção do uso crítico da linguagem pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Letramentos críticos. Afetividade. Translinguagem.

RESUMEN: En 2022, observamos algunos episodios de prejuicio entre niños de 3 y 4 años, de los cuales una de las autoras de este estudio era profesora en una escuela bilingue de Campo Grande-MS. Entonces, creamos un proyecto literario con el libro “It is ok to be different de Todd Parr” (2001), basándonos en estudios sobre alfabetización crítica y con el fin de minimizar el problema. En este texto, nuestro objetivo es analizar el proceso de desarrollo de este proyecto, desde una perspectiva autoetnográfica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), inspirada en el ‘corazonar’ de Guerrero Arias (2010), así como en estudios de alfabetización crítica (Duboc, 2017; Duboc; Ferraz, 2011) y de translenguaje (Canagarajah, 2013; Takaki, 2018; García; Wei, 2014; Wei, 2011). El corpus se compuso de 13 testimonios de niños y el testimonio de una madre, recopilados por la profesora durante la realización del proyecto literario y analizados desde una perspectiva interpretativa de la investigación (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008). Los análisis muestran que, más allá de las expectativas iniciales del proyecto, este se reveló como un espacio de ampliación de interpretaciones no solo para los alumnos, sino también para las profesoras involucradas que tuvieron la oportunidad de revisar sus creencias y prácticas docentes, factor que se evidencia en el testimonio de la madre sobre el conocimiento de las diferencias incorporado por el niño en un contexto extraescolar, así como la relación entre la lengua inglesa y la lengua portuguesa para la promoción del uso crítico del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Infancia. Alfabetización Crítica. Afectividad. Translenguaje.

ABSTRACT: In 2022, we observed some episodes of prejudice among children aged 3 and 4, one of the authors of this study being a teacher at a bilingual school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. We then created a literary project based on Todd Parr's book *It's Okay to Be Different* (2001), drawing on studies on critical literacy and aiming to minimize the problem. In this text, we aim to analyze the development process of this project from a self-ethnographic/self-critical reflective perspective (Takaki, 2020), inspired by Guerrero Arias' (2010) “corazonar” (to take to heart), as well as studies on critical literacy (Duboc, 2017; Duboc; Ferraz, 2011) and translanguaging (Canagarajah, 2013; Takaki, 2018; García; Wei, 2014; Wei, 2011). The corpus consisted of 13 testimonials from children and one from a mother, collected by the teacher during the literary project and analyzed from an interpretive research perspective (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008). The analyses show that, beyond the initial expectations of the project, it proved to be a space for expanding interpretations not only for the students but also for the teachers involved, who had the opportunity to review their beliefs and teaching practices, a factor evidenced in the mother's testimony about the knowledge of differences incorporated by the child in an extracurricular context, as well as the relationship between English and Portuguese for promoting the critical use of language.

KEYWORDS: Childhood. Critical literacy. Affectivity. Translanguaging.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS: O CORAÇÃO GANHANDO FORMA¹

No segundo semestre de 2022, uma das autoras deste capítulo observou alguns episódios de preconceito e *bullying* entre as crianças de uma turma de *nursery* (crianças entre 3 e 4 anos) da qual era professora, em uma escola bilíngue franqueada. Esses episódios eram direcionados às crianças pretas e a outras em vias de diagnóstico sobre neurodivergência². Diante de tal contexto, foi criado o projeto literário *It is ok to be different*, cujo título diz respeito ao livro alvo das atividades, produzido por Todd Parr (2001). A obra apresenta diversas possibilidades de aprendizagens de língua inglesa a partir do tema das diferenças, seja em aspectos físicos do ser humano e de animais, seja nas relações afetivas. Por meio de frases curtas e ilustrações coloridas, o autor trata de diversidade e de autoaceitação, favorecendo um trabalho didático que promove o respeito às diferenças.

O *corpus* de análise da pesquisa contempla os depoimentos de 13 crianças e de uma mãe. A turma era composta por 18 crianças, e o recorte dos depoimentos para análise exclui as crianças que entraram quando o projeto já estava em andamento, ausentes no dia do depoimento ou que não responderam. No que diz respeito ao depoimento da mãe, foi a única que enviou o *feedback* das atividades em contexto extraescolar. As análises dos depoimentos ocorreram a partir de uma abordagem interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008), que considera o olhar das pesquisadoras diante do objeto pesquisado. O aporte teórico ancora-se nos pressupostos da Linguística Aplicada, doravante LA (Pennycook, 2012).

A título de recorte, entre todas as atividades desenvolvidas, optamos por selecionar os depoimentos finais das crianças para discussão de possibilidades críticas do uso da translinguagem. As atividades do projeto foram desenvolvidas ao longo de três meses, às sextas-feiras de cada semana, e divididas em pré-leitura, leitura e pós-leitura, a partir do proposto por Cosson (2020). Ao tratar de letramento literário, o autor defende que haja uma preparação para a leitura, a fim de que o processo de leitura ocorra por completo. Ele propõe uma sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, que em muito se aproxima da metodologia empregada no projeto. No primeiro período, momento de motivação e introdução da leitura, foram trabalhados os elementos gráficos da capa, as músicas e as pinturas sobre diversidade identitária, tema do projeto e do livro. Nessa etapa, foi possível identificar o que as crianças compartilharam em termos de repertórios e crenças, antes de qualquer tipo de explicação ou leitura, bem como foi possível contextualizá-las em relação às atividades que seriam desenvolvidas na sequência do projeto.

Na etapa de leitura, foram intercaladas as atividades entre: a leitura do livro; pintura com lápis de cor de tons de pele distintos; colagem de materiais que representassem as cores e os tipos de cabelo e olhos; bem como a comparação entre as produções dos colegas para que pudessem identificar as diferenças, tendo em vista a faixa etária da turma. Cosson (2020) sugere que a leitura seja alternada com outros textos que tratem do mesmo tema, entretanto, como a turma era de crianças da educação infantil, a pintura foi o meio que a professora encontrou para ampliar as discussões. Mediados pelos questionamentos da professora (*Como é o seu cabelo? Qual a cor do seu cabelo? E o do coleguinha do lado? Por que você escolheu este lápis de cor para pintar seu rosto? Qual o seu colega escolheu?*), ao mesmo tempo que se reconheciam, reconheceram também os colegas – habilidades importantes para a faixa etária da turma (Brasil, 2018). Dessa forma, os questionamentos da professora e as respostas das crianças colaboraram para a construção de sentidos sobre o texto, o que corrobora com Cosson (2020, p. 66) quando afirma que, na escola, “[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”.

Na etapa final do projeto, foi realizada uma roda de conversa sobre o que significa ser diferente para cada um deles, atividade que nos remete a Duboc e Ferraz (2011) quando apontam a necessidade de práticas de leitura que ampliem as perspectivas do leitor, desenvolvendo os letramentos críticos.

Assim, na singeleza e sinceridade de cada criança, os depoimentos foram os mais variados e, em alguns casos, os mais inesperados possíveis, como veremos nas seções de análise deste texto. Nessa etapa, as crianças também foram motivadas a desenharem algo que, para elas, representasse as diferenças. A singularidade de cada produção foi marcante e levou-nos a repensar nosso olhar para o desenvolvimento da leitura crítica entre alunos da faixa etária em questão, já que, inicialmente, as pretensões e as expectativas da

¹ Gostaríamos de agradecer à equipe de professores assistentes da turma, pelo apoio na realização do projeto e o auxílio na aplicação e organização das atividades.

² Sugerimos a leitura de SPECIALISTERNE BRASIL (2026).

professora estavam aquém do que fora apresentado pelos alunos. Naquele momento, as discussões pretendidas soavam ainda um tanto complexas para serem trabalhadas com crianças tão pequenas.

Segundo Duboc e Ferraz (2011), quando alunos e professores têm a possibilidade de produzir diferentes interpretações, a desconstrução sobre o olhar treinado pela realidade abre espaço para novas interpretações. Na tentativa da professora de desconstruir esse olhar, o que era somente uma tentativa de minimizar o *bullying* e as desavenças, ou seja, de trabalhar a autorregulação dos alunos, mostrou-se como um espaço de ampliação de interpretações não apenas para os alunos, mas também para as professoras envolvidas, que tiveram a oportunidade de rever sua prática docente, suas expectativas de trabalho com crianças da faixa etária em questão e, ainda, sobre as aberturas de possibilidades para o trabalho com humanidades e justiça social.

Ao final, os desenhos compuseram uma colcha de retalhos, ou melhor, um retrato belo, alegre e colorido da diversidade daquela pequena sociedade da educação infantil, como iremos apresentar mais adiante.

Ao notarmos a amplitude que a atividade tomou, recorreremos a Guerrero Arias (2010) quando se refere à necessidade de relacionar o coração e a razão em nossas práticas educacionais, humanas e científicas, porque é por meio do “corazonar” que podemos enfrentar toda forma de pensamento excludente que tornam opostos o conhecimento e o sentimento, mesmo que esses pensamentos estejam enraizados em nós. Em geral, as crianças costumam representar tudo que vem do coração, enquanto nós, professores, muitas vezes, buscamos racionalizar teoricamente nossas práticas – imbuídos que já estamos na colonialidade do poder, do saber, do ser e, mesmo, da “colonialidad de la alteridad” (Guerrero Arias, 2010, p. 111).

Quando o projeto de ensino terminou, compreendemos que nossas pretensões eram muito pequenas diante do poder da linguagem e do desenvolvimento da criticidade de uma criança. Pertencentes a um contexto bilíngue, e, em um duplo processo de aquisição linguística (português e inglês), elas utilizaram a translíngua para exercer a criticidade. Relacionando diferentes unidades temáticas que estudaram com o projeto literário, aprenderam a questionar a professora sobre o que acreditavam e a exercitarem posicionamentos políticos críticos em contexto extraescolar. Assim, tanto a professora quanto os alunos puderam desconstruir sentidos ao possibilitar as mais diversas interpretações, não centrando o poder de validação de resposta em uma pessoa específica (Duboc; Ferraz, 2011).

Assim, neste texto, discutimos o processo de desenvolvimento do projeto literário sobre o livro *It is ok to be different*, de Todd Parr (2001), de uma perspectiva autoetnográfica/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), inspiradas pelo “corazonar” de Guerrero Arias (2010) e nos estudos de letramentos críticos (Duboc, 2017; Duboc; Ferraz, 2011) e literários (Cosson, 2020), bem como em aspectos da translíngua (Canagarajah, 2013; Takaki, 2018; García; Wei, 2014; Wei, 2011). Em específico, estão os propósitos de: identificar a concepção de criticidade em contexto bilíngue (português e inglês) infantil; ampliar o escopo das discussões sobre seu uso para o desenvolvimento de cidadania; e discutir a autocrítica de professores sobre suas práticas pedagógicas.

A hipótese adotada foi a de que, para além das concepções teóricas para a criação e o desenvolvimento de projetos a partir dos problemas diários da sala de aula, precisamos inserir o “coração” em nossas práticas e em como lidamos com as relações estabelecidas com o universo infantil, assumindo o amor político descrito por Paulo Freire (1987), no qual professores e alunos são agentes dos processos de aprendizagem. Em sintonia com o autor, acreditamos que uma educação amorosa vai muito além de resolver problemas, pois envolve também trocar possibilidades, ouvir mais do que falar e saber refletir sobre as próprias práticas. Na seção seguinte, daremos destaque à perspectiva teórica na qual nos embasamos.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA: O EMARANHADO DAS VEIAS

O termo “crítico” possui várias acepções nos mais variados contextos. Para a LA, segundo Pennycook (2012), a criticidade ocorre quando os sujeitos questionam e agem conscientemente diante do conhecimento, suspeitando e deslocando as relações de poder. Segundo o mesmo autor, há três perspectivas distintas para o termo: o pensamento crítico ou avestruzismo liberal; o modernismo emancipatório; e a prática problematizadora (Pennycook, 2012).

A primeira está relacionada a uma avaliação supostamente imparcial em que, assim como um avestruz, enterra-se a cabeça na areia, reconhecendo o problema, mas se distanciando da amplitude de discussões e agendas coletivas as quais determinada problemática instaura. A segunda está ligada à emancipação dos sujeitos para a luta contra as desigualdades sociais. Já a terceira trata da prática problematizadora, segundo a qual a criticidade ocorre a partir de questionamentos de si, do outro e das relações sociais.

Pennycook (2012, p. 130) discute a respeito de como as perspectivas de criticidade descritas anteriormente estão entrelaçadas: “[...] precisamos pensar criticamente, recorrer àquela longa história do trabalho crítico e problematizar nossas práticas”. Ele também destaca que a criticidade está relacionada ao *descentramento* em relação às certezas construídas pela tradição ocidental, ou seja, à reflexão sobre as relações de poder que estão sendo engendradas em nossas práticas, sobre como estamos articulando as subjetividades, os corpos, as mentes e os territórios de sujeitos subalternizados.

É a partir dessa perspectiva de descentramento que buscamos assumir um posicionamento político de letramentos críticos durante o desenvolvimento do projeto literário *It's ok to be different*, destacando “[...] o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem” (Kumaravadivelu, 2006, p. 137). O projeto promoveu o reconhecimento e respeito frente às pluralidades identitárias com alunos inseridos em um contexto de escola particular, privilegiado e majoritariamente branco. Segundo Duboc (2017, p. 220):

[...] o letramento crítico não apenas busca ler a perspectiva do autor, compreendendo por que um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo, busca o porquê EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais.

Nesse sentido, quando o problema de preconceito em sala de aula foi identificado, trabalhando a partir do livro *It is ok to be different*, discutimos com os alunos a respeito das diferenças, auxiliando-os na compreensão sobre as individualidades e coletividades dos sujeitos, além do como elas são importantes. Contudo, como a citação anterior sugere, para uma educação linguística baseada nos letramentos críticos, não basta apenas ler um texto, compreendê-lo e visualizá-lo dentro de um determinado contexto de produção, mas, sobretudo, compreender o “[...] porquê EU leio como leio” (Duboc, 2017, p. 220) – foi aí que o coração questionou a razão.

No caso do projeto educacional para o qual olhamos aqui, como foi aplicado em uma escola franqueada bilíngue por imersão, a maioria dos alunos já transitava pelas duas línguas (português e inglês) com certa naturalidade, ou seja, estavam em um ambiente que privilegiava práticas translíngues. Foi, então, a partir desse transitar que as manifestações críticas se deram. Como aprenderam a se comunicar em contexto bilíngue, utilizaram a translíngua para posicionar-se criticamente nas atividades do projeto; as manifestações discursivas davam-se por meio da língua portuguesa e da língua inglesa.

É nesse sentido que ressaltamos a riqueza das linguagens nesse contexto bilíngue, pois, para além de compreenderem um texto criticamente e utilizar duas línguas ao mesmo tempo, eles adotaram uma postura de translíngua, vista aqui, para além do uso de duas línguas, mas sim como:

[...] práticas comunicativas nas quais as pessoas se engajam conforme elas colocam em contato diferentes biografias, histórias e experiências linguísticas. A translíngua tem o potencial de ser transformativa e criativa, uma vez que ela transcende a diferença aparente, permitindo que as pessoas se comuniquem com quaisquer recursos disponíveis a elas, em vez de restringi-las a limites prescritos. A translíngua, portanto, possui uma dimensão espacial, na medida em que ela se realiza em um “espaço translíngua”. (Wei, 2011, p. 1224, tradução nossa).

Como notou Wei (2011, p. 1224, tradução nossa), a translíngua requer também uma dimensão ideológica, dado que se apresenta contingente em meio às práticas e crenças de determinadas comunidades. Além disso, demanda que os sujeitos façam uso de diferentes semioses. Porém, por vezes, a translíngua é tida somente como a capacidade de utilizar dois repertórios linguísticos ao mesmo tempo. Então, quando pensamos em letramentos críticos para a criação do projeto, estávamos pensando na situação

problema e no tema das atividades (a diversidade/diferença). Sendo assim, não nos demos conta de que essa criticidade já estaria posta no exercício da translanguagem dos alunos.

A partir de práticas comunicativas translíngues, as crianças exerceram sua criticidade sobre as diferenças, uma possibilidade de transformação de uma realidade de preconceito com naturalidade, sem limites em suas manifestações e sem um ideal de língua imutável, e sim identitária, plural, miscigenada, fragmentada. É neste contexto de sala de aula, em que os alunos podem escolher como mobilizar suas linguagens, que as práticas translíngues podem ser oportunizadas, como ressalta Canagarajah (2013). Na seção seguinte, analisamos os depoimentos dos participantes do projeto.

3 PROPOSIÇÕES ANALÍTICAS: AS BATIDAS DO CORAÇÃO

Como mencionamos na contextualização do presente artigo, a etapa final do projeto foi a criação de uma colcha de retalhos com desenhos que as crianças produziram sobre o que significa ser diferente para elas e, ao mesmo tempo que desenharam, também responderam oralmente à professora sobre o mesmo questionamento. O quadro 1 apresenta alguns dos depoimentos:

“Ser diferente é ter cabelo colorido”.	“Ser diferente é normal, tá tudo bem usar óculos”.	“O nariz da gente é diferente, tudo bem se for grande ou pequeno”.	“Ser diferente é saber andar de ‘ <i>motortruck</i> ’ – cadeira de rodas”.
“Eu vou desenhar um cabelão”.	“Vou desenhar um coração porque amo ‘ <i>different</i> ’”.	“Eu não quero ser uma ‘zebra’ colorida”.	“Vou desenhar uma pessoa de óculos”.
“O elefante é cinza mas vou fazer azul porque ser diferente é legal”.	“Ser altão ou ser bebezinho não tem problema, todo mundo é ‘ <i>different</i> ’, <i>miss.</i> ”	“Tá tudo bem ser diferente, a <i>caterpillar</i> primeiro é estranha e depois vira uma ‘ <i>butterfly</i> ’ linda”	“Ser diferente é ter cor diferente, ter amigos diferentes igual ao elefante”.
“Vou fazer ‘ <i>a rainbow</i> ’”.			

Quadro 1: Depoimentos dos alunos

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2026)

É relevante mencionar que todas as atividades foram desenvolvidas em língua inglesa, mas, em nenhum momento, a participação das crianças foi limitada a partir de correções ou traduções das frases em língua portuguesa para a língua inglesa. Isso pois, por se tratar de um ambiente de imersão, as conexões translíngues também ocorriam pelos corpos, pelos gestos e pelos desenhos, uma vez que a professora regente em língua inglesa obtinha uma resposta condizente ao seu questionamento em português oralizado, nos registros em forma de desenhos ou nas mesclas entre as manifestações de suas linguagens.

Conforme García e Wei (2014), os falantes bilíngues utilizam de repertório linguístico-semiótico para a construção de sentido, então, as crianças compreendiam a discussão e retornavam às suas respostas das formas mais distintas possíveis, sem limitar-se a uma resposta predeterminada, grafocêntrica e oral em língua inglesa. As associações linguístico-semióticas, entre as perguntas da professora e o conteúdo do livro utilizado no projeto, apareciam em elementos como: o cabelo colorido (cores), usar óculos (objetos/imagens), ter nariz grande/pequeno (relações corporais), ser alto ou baixo, ter cabelo grande – todos elementos imagéticos do livro articulados para responder às perguntas da professora em um contexto (extra) leitura – de leitura de mundo, como diria Paulo Freire.

Quando uma das crianças diz “ser diferente é ter cor diferente, ter amigos diferentes igual ao elefante”, ela associa a pergunta da professora às atividades da primeira etapa do projeto, em que tinham que escolher o lápis de cor conforme o seu tom de pele, além da figura do elefante colorido que aparece no livro do projeto. Assim, quando a outra criança diz que o elefante é cinza, “mas que ela irá desenhar azul”, ela estabelece uma compreensão de que está tudo bem ser diferente, além do que, ao utilizar o conectivo adversativo ‘mas’, ressignifica o sentido negativo atribuído a outriedade.

O *motortruck* mencionado em um dos depoimentos foi uma associação que um dos alunos criou entre essa palavra e o seu interesse por carros, então, todos os seus desenhos eram carros que ele chamava assim. No livro, o que remetia a referida palavra era a uma criança cadeirante. Para Canagarajah (2013), a translinguagem é uma habilidade de negociação de sentidos, desenvolvida a partir da criticidade. Então, na naturalidade da resposta de cada criança, foram criados sentidos outros para as manifestações linguísticas que performaram sobre o que é ser diferente, a partir de um ambiente de sala de aula que proporcionasse “[...] normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis” (Canagarajah, 2013, p. 173).

O mesmo autor também destaca que “[...] é possível modificar, se apropriar e renegociar normas de variedades dominantes” (Canagarajah, 2013, p. 12) a partir da translinguagem. É o que podemos visualizar nos depoimentos em que as crianças mesclam as respostas em português e inglês, mas também no que diz assim: “Eu não quero ser uma ‘zebra’ (pronunciada em inglês) colorida”. Aqui, há uma quebra na renegociação das normas, pois, ao não concordar com o fato da zebra ser colorida, a criança traz à tona um desconforto com a diferença, pensamento contrário à discussão do livro.

Apesar de ter ocorrido uma quebra de expectativa na relação entre a resposta da criança e o desenvolvimento da discussão da temática sobre a diferença, ocorreu, ainda assim, o desenvolvimento de criticidade gerada pelo desconforto infantil que não se limitou em concordar com a professora ou os colegas. Segundo Volóchinov (2021), o enunciado não é neutro e ele ocorre sempre no diálogo entre os enunciadore e nos dizeres anteriores ao enunciado, o que pode estar relacionado justamente a um fator anterior ao discurso da criança: ela sentiu-se desconfortável com o fato da zebra ser colorida, pois se identifica com a zebra. Ainda que por outras vias, com isso, deu-se o *descentramento* (Pennycook, 2012) das relações de poder entre professora e aluna, já que, aqui, a criança exercita sua própria agência.

As negociações de sentido e a performatividade crítica de linguagem também se dão no seguinte depoimento: “Tá tudo bem ser diferente, a ‘caterpillar’ primeiro é estranha e depois vira uma ‘butterfly’ linda”. Neste caso, além de a criança estabelecer as relações entre as duas línguas, ela estabeleceu conexões entre o projeto literário e uma das unidades do programa da escola que é sobre o ciclo de vida da borboleta. É relevante notar que, depois das atividades, a mãe dessa mesma criança enviou o seguinte depoimento:

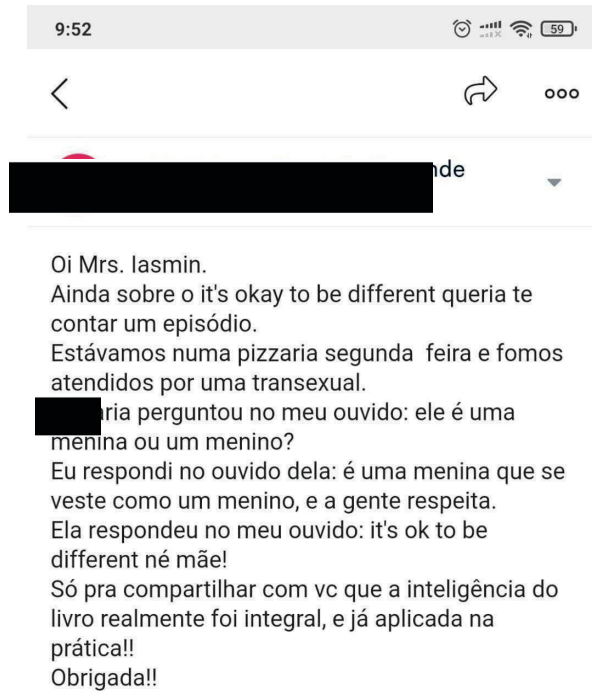


Imagem 1: *Print* de depoimento

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2026)

Na imagem 1, visualizamos o exercício do letramento crítico em uma performance linguística translingue pela qual a aluna exerceu a sua justiça social sobre as diferenças. Segundo Mattos (2017, p. 175):

[...] o ato de leitura torna-se crítico no momento em que a “diferença” é percebida e estabelecida entre o autor e o leitor que constroem significados de acordo com os valores de seus próprios contextos e, assim, tornam-se críticos não só do contexto do Outro, mas também de seu próprio contexto de produção.

Nesse sentido, destacamos como as pretensões foram pequenas com relação ao projeto e como a naturalidade das crianças pode auxiliar em grandes mudanças de perspectivas. Era um contexto de escola privada em que as crianças possuíam inúmeros privilégios que imaginávamos dificultar um olhar para os sujeitos marginalizados, para as diferenças e para a coletividade; então, acreditávamos ser bastante desafiador um exercício de cidadania para além da sala de aula. Porém, a discussão não ficou dentro daquele ambiente, não foi só para a regulação da turma, foi expandida para contextos outros, foi ressignificada a partir de corpos e subjetividades ainda em seus quatro anos de idade. Isso nos remete a estudos dos letramentos críticos que já mencionaram a naturalidade do trabalho crítico com crianças: “[...] sem usar palavras complexas e rebuscadas, o professor poderá, inclusive, incentivar que os alunos expressem suas opiniões sobre esse exercício de vestir a lente do outro” (Duboc, 2017, p. 221). Trata-se do incentivo de uma prática, portanto, que promove a reflexão sobre si e sobre o outro por meio da linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CORAZONAR NA AUTOETNOGRAFIA / AUTOGRÁFICA REFLEXIVA

O “corazonar”, de Guerrero Arias (2010), trata de possibilidades teóricas que sejam capazes de atrelar a razão àquilo que vem do coração. Pensando nisso e por considerar as manifestações linguístico-semióticas, iniciamos esta seção final do texto com a imagem da colcha de retalhos que as crianças produziram. Ela sintetiza a perspectiva de linguagem identificada no projeto que é aquela para o exercício da cidadania. Também é um material que afeta com o afeto de cada traço (tem o elefante azul, tem o arco-íris, tem a borboleta etc.) e as discursividades que ele elucida com uma voz doce. Vejamos como isso corre na imagem 2, a seguir:



Imagem 2: colcha de retalhos

Fonte: arquivo pessoal das autoras (2026)

Interpeladas pela Imagem 2, podemos resgatar que, conforme Takaki (2020, p. 4), “[...] a (auto)crítica reflexiva implica a noção de que o sujeito é corporificado em afeto, emoções, amor, criatividade e respeito às diferenças no sentido coletivo”. Nesse sentido, ao refletir sobre como o projeto afetou os alunos, fomos afetadas com o afeto da naturalidade com que realizaram as atividades. Aliás, os letramentos críticos sempre constituíram, enquanto docentes, as autoras deste capítulo, na tentativa diária de uma educação linguística para justiça social, sempre interrogando sobre as possibilidades ou “brechas” (Duboc, 2017), principalmente na atuação em um contexto de instituição privada, de língua inglesa, com alunos privilegiados.

Em um texto sobre o exercício docente com postura de letramentos críticos, a professora Silvestre (2017) destaca como devemos ter cuidado com a “pregação criticalista”, porque ser crítico não basta para os letramentos críticos, e a nossa agência é instaurada na reflexão de nós mesmas também. Ficar horas discutindo sobre questões sociais e analisando práticas alheias para, na nossa prática, reforçar preconceitos, estereótipos, sala de aula tradicional e apagamento do aluno, por exemplo, invalidam as discussões e as tornam hipócritas.

Nesse sentido, o exercício de letramento crítico foi invalidado na prática da regente do projeto no momento em que tentou utilizá-lo desacreditando da justiça social no contexto em que a professora lecionava, mas foi ativado com as respostas das crianças e na ressignificação do olhar sobre a educação bilíngue infantil privada. Na ânsia por mudança, a racionalidade fala mais alto e as subjetividades perdem-se. As crianças ensinaram que podemos lutar por justiça social com naturalidade, com afeto, com o coração, em qualquer contexto. Não precisamos sequestrar as nossas subjetividades para evitar sequestros outros. O “corazonar”, de Guerrero Arias (2010), para nós, é corporificado em uma criança que nos tira da zona de conforto, desestabiliza, nos abraça e nos chama para brincar.

Por fim, cabe destacar que a formação da professora titular da turma em que o projeto foi desenvolvido é em Letras, com a habilitação em língua inglesa, o que possibilitou sua atuação em contexto bilíngue. Por ter uma formação voltada para as linguagens, a condução do projeto e o olhar sobre ele podem ser muito mais discursivos e afetivos quanto às performances das crianças em suas discursividades. Fica a sugestão a pesquisas futuras para possíveis diálogos com colegas pedagogos e olhares outros sobre as práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

- CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: C. NICOLAIDES, C. et al. *Política e políticas linguísticas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 43-61.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The sage handbook of qualitative research*. 1. ed. Thousand Oaks: Sage Publication Ltd, 2000. p. 133-155.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 209-230.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X: Letramentos e multiletramentos no ensino de Línguas e Literaturas*, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056>. Acesso em: 1 ago. 2025.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA, O; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- GUERRERO ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, Colombia, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 171-194.
- PARR, T. *It's ok to be different*. 1. ed. California: Little, Brown Books for Young Readers, 2001.
- PENNYCOOK, A. *Language and mobility: Unexpected Places*. 1. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- SILVESTRE, V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2017.
- SPECIALISTERNE BRASIL. Autismo, neurodiversidade e neurodivergente. *Specialisterne Brasil*, s.d. Disponível em: <https://specialisternebrasil.com/autismo-neurodiversidade-e-neurodivergente/>. Acesso em: 4 fev. 2026.
- TAKAKI, N. H. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues-multimodais. *Letras & letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 147-175, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37839>. Acesso em: 04 fev. 2026.
- TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Interletras*, Dourados, v. 8, n. 31, p. 1-20, abr./set. 2020. Disponível em: <https://www.unigran.br/revistas/interletras/trabalho/928>. Acesso em: 04 fev. 2026.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, 2011.



Recebido em 02/09/2025.

Aceito em 06/12/2025.

Publicada em 15/03/2026.