

# EMOÇÕES E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUAS ADICIONAIS POR MEIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA E NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BI, MULTI E PLURILÍNGUE

Juliana Reichert AssunçãoTonelli<sup>1</sup>  
Arelis Felipe Ortigoza Guidotti<sup>2</sup>  
Helena Vitalina Selbach<sup>3</sup>

## RESUMO

Discutimos a inter-relação entre o estudo das emoções na Psicologia (DAVIDOFF, 2006) e o livro *O monstro das cores* (LLENAS, 2012) em contexto de educação linguística nas línguas espanhola e inglesa com crianças de quatro a seis anos. Discorreremos sobre atividades baseadas em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Perregaux et al. (2003) e Tonelli (2005), a partir da visão heteroglósica de língua (BAKHTIN, 1981). A metodologia qualitativa, de cunho descritivo-propositivo, foi desenvolvida mediante análise dos objetivos da proposta. Resultados indicam potencialidades da contação de histórias na promoção de espaços onde as crianças expressam emoções vivenciadas por meio das línguas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, educação linguística, emoções.

## 1 Introdução

Durante o denominado período sensível para a linguagem, que compreende os dois anos até a puberdade, estudos sobre aprendizagem de línguas adicionais indicam que novas línguas podem ser aprendidas com relativa rapidez, resultando em produções orais próximas às dos usuários de uma língua natural (GROSJEAN, 1981; MCLAUGHLIN,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil (2012); Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. E-mail: jtonelli@uel.br

<sup>2</sup> Doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2016); Professora Adjunta D da Universidade Estadual de Londrina, Brasil. E-mail: arelita@uel.br

<sup>3</sup> Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil (2018). E-mail: helenaselbach@gmail.com

1978). No entanto, é crucial reconhecer que a *aprendizagem*<sup>4</sup> de uma língua adicional envolve processos cognitivos que estão profundamente interligados com as emoções e afetos na mente da criança (ZANJOC, 1980). Tendo em vista que, entre os quatro e os seis anos de idade, período em que a criança começa a se apropriar do código escrito da sua língua de nascimento (LN), essa base pode facilitar o estabelecimento de conexões com outras línguas, linguagens e formas de expressão, bem como com outras maneiras de sentir e agir em relação a si mesma e aos outros. A natureza das relações entre os conhecimentos na LN e o que será *aprendido* por meio de outras línguas desempenham papel fundamental nesse estágio de desenvolvimento.

Estudos recentes vêm problematizando o que significa, de fato, *ensinar* uma língua para crianças. O tema tem recebido destaque em pesquisas brasileiras (MALTA, 2019, por exemplo), e essas reflexões têm permitido reavaliar concepções, especialmente considerando (pelas) práticas vivenciadas em salas de aula *com* crianças (MALTA, 2019; TONELLI, 2023). Ao abordarmos o *ensino* de línguas para crianças, não podemos mais reduzir essa prática ao aspecto instrumental, como era comum há duas décadas (SECCATO; TONELLI; SELBACH, 2022).

Nesse sentido, Tonelli e Cordeiro (2015), com base em Perregaux et al (2003), propõem uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) com atividades que buscam promover a sensibilização e a abertura às línguas como forma de criar espaços pedagógicos para que alunos da Educação Infantil percebam a presença e a diversidade de línguas e linguagens como mais uma possibilidade de estabelecer diálogos com o outro. Segundo as autoras, mais do que simplesmente *ensinar* ou *aprender* uma língua, nos primeiros anos de escolarização, é essencial oferecer meios para que os alunos, com a mediação docente, possam comparar os modos de funcionamento das línguas, inclusive a sua própria, e cultivar o respeito pelas diferenças culturais presentes nas práticas sociais de linguagem. Esse pensamento pode se estender, no caso do Brasil, à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que, se inserida desde a tenra idade no âmbito

---

<sup>4</sup> Em consonância com Tonelli (2023), utilizamos os verbos *ensinar* e *aprender* bem como seus derivados em itálico para ressaltar que neste artigo, assim como nas pesquisas que desenvolvemos, nos afastamos de uma visão reducionista que supõe que tais processos pressupõem crianças em contato com a língua de maneira descontextualizada. Advogamos, em consonância com estudos contemporâneos situados no campo da Linguística Aplicada, que o ensino de uma língua adicional na infância, em especial na Educação Infantil, inclui o conhecimento sobre a língua, mas não se limita a ele.

escolar, poderia promover a inclusão de estudantes surdos de modo mais natural e, talvez, menos dispendioso.

Ouvir e interagir com um adulto, contando ou lendo uma história, faz – ou deveria fazer – parte do cotidiano da população infantil, uma vez que pode trazer inúmeros benefícios para o cérebro da criança, além de criar conexões afetivas entre os envolvidos na atividade e com o próprio enredo e personagens da narrativa (BETTELHEIM, 1976). A contação de histórias atende uma necessidade intrínseca das crianças de criar mundos próprios, povoados pela fantasia e alimentados pela imaginação. No momento em que as crianças entram em contato com textos orais e/ou escritos que lhes permitem (res)significar processos, modos de se expressar e de agir, elas acessam esse mundo de fantasias. É necessário, portanto, que o *ensino* de outra língua seja significativo de forma a possibilitar que construam conteúdos linguísticos e, simultaneamente, integrem seu conhecimento de mundo já construído na LN.

Levando em consideração esses pressupostos, optamos pelo gênero história infantil (HI) (TONELLI, 2005) na construção de um projeto de imersão com crianças entre quatro e seis anos matriculadas em um Centro de Educação Infantil (CEEI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O projeto almejou criar espaços onde as crianças pudessem estabelecer relações entre o texto e suas emoções pelo contato com a mesma HI em inglês e espanhol, além de veicular conteúdos linguísticos nos dois idiomas. Além disso, como argumentamos mais adiante, por meio das atividades dinamizadas, focalizamos as possibilidades de desenvolvimento de uma educação bi, multi e plurilíngue tendo como ponto de partida a LN.

Neste trabalho, focaremos especificamente no livro *El monstruo de colores/The color monster* (LLENAS, 2012) e nas possibilidades que a HI (TONELLI, 2005; SELBACH, 2014) nos oferece para abordar as questões emocionais, lançando mão de diferentes linguagens, como, por exemplo, a linguagem gestual – em atividades que envolvem representações de determinadas partes do livro explorado – ou, ainda, a linguagem artística – em propostas que incluem pintar, recortar e colar. Considerando que, na atualidade, *ensinar* pode envolver diversos processos internos, tanto para os educadores quanto para os alunos, como pesquisadoras, reconhecemos a importância de atentarmos para os mais variados aspectos que podem ser analisados e abordados em sala de aula.

Os objetivos deste trabalho abrangem a análise das possíveis interfaces entre a educação linguística em línguas adicionais *para* e *com* crianças, por meio da contação de histórias, e o estudo das emoções, embasados nos pressupostos teóricos da Psicologia e da Linguística Aplicada. Além disso, apresentaremos exemplos de atividades elaboradas para crianças de quatro a seis anos de idade, demonstrando nossas concepções de como a LN da criança pode contribuir para o apreço por outras línguas, culturas, modos de ser e existir e de como a associação de emoções positivas a esse processo é fundamental.

Desse modo, justifica-se o título deste trabalho – *para e na infância* –, uma vez que nos afastamos de pressupostos que consideram a importância da *aprendizagem* de línguas para o futuro. Do nosso ponto de vista, conforme pretendemos elucidar ao longo do artigo, a função de *ensinar* e *aprender* línguas é possibilitar que as crianças as usem em situações que já vivenciam.

Para atingir nosso objetivo, organizamos o artigo em cinco seções, além desta Introdução. Na próxima seção, discutimos algumas problemáticas relacionadas ao ensino de línguas, educação linguística e ao ensino bi, multi e plurilíngue, foco deste dossiê. Na segunda parte, abordamos as emoções no campo da Psicologia e, em seguida, as emoções na área da Linguística Aplicada, campo em que esse artigo se insere. Na quarta seção, apresentamos o contexto de pesquisa e as motivações para utilizarmos a HI com crianças da Educação Infantil. Em seguida, descrevemos e analisamos algumas das atividades desenvolvidas. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os principais pontos discutidos e destacamos a relevância das emoções no processo de aprendizagem em linguística e intercultural.

## **2 Do ensino de línguas a uma educação bi/multi/plurilíngue**

Durante muito tempo, no Brasil, o ensino de uma língua adicional, independentemente da faixa etária, foi voltado à mera sistematização de palavras, códigos linguísticos e à busca pelo padrão do falante ideal, enfocando a língua de maneira essencialmente instrumental. No entanto, como pretendemos demonstrar, essa concepção vem dando lugar a práticas linguísticas que privilegiam a criança e seus interesses (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021), bem como o uso da língua em atividades situadas de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Essa mudança de perspectiva tem contribuído para a promoção de abordagens mais significativas e enriquecedoras no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, especialmente no contexto da Educação Infantil. Ao considerarmos a criança como um agente ativo no processo de aprendizagem, valorizando seus interesses e experiências, é possível proporcionarmos um ambiente mais envolvente e motivador onde a língua adicional seja incorporada de maneira natural e integrada às demais práticas sociais. Essa abordagem sensível às necessidades e potencialidades da criança pode tornar o ensino de línguas adicionais uma experiência mais rica e significativa e promover o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças. Por meio do uso de diferentes línguas, os aprendizes passam a ser mais sensíveis às realidades do outro (TONELLI; CORDEIRO, 2014).

No campo do ensino de línguas para crianças, diversas pesquisas foram conduzidas com base no interesse e nas necessidades dos professores inseridos nos contextos investigados (SECCATO; TONELLI; SELBACH, 2022). A partir dessas investigações, mudanças de paradigmas começam a despontar no cenário brasileiro, sugerindo reconcepções do processo de ensinar línguas para crianças (TONELLI, 2023).

Diante desse cenário, pontuamos que nossa compreensão sobre ensinar línguas na Educação Infantil vai além de simplesmente apresentar às crianças códigos e estruturas linguísticas, transpondo, portanto, a ideia do ensino de uma língua nomeada (CANAGARAJAH, 2017). Esse ensino envolve, acima de tudo, proporcionar-lhes a oportunidade de trazer para o ambiente escolar seus modos de ser, viver e ler o mundo por meio das línguas, incluindo sua LN. Dessa maneira, ao levar em conta as realidades linguísticas, culturais e emocionais de nossos alunos e alunas, visamos estabelecer uma educação mais significativa, inclusiva e enriquecedora (SCHMID, 2023). Nesse sentido, Schmidt (2023) destaca a importância de pedagogias que considerem as realidades das crianças sob uma ótica que integre seus repertórios de vida, linguísticos e emocionais.

### **3 As emoções para o campo da Psicologia**

Para a Psicologia, as emoções são feitas de três grandes componentes: 1) subjetivos, que consistem no entrelaçamento de sentimentos e pensamentos, constituindo-se como os elementos mais vívidos das emoções; 2) comportamentais, que envolvem expressões faciais, gestos e ações e 3) fisiológicos, relacionados às reações físicas de um

indivíduo diante de um estímulo, tais como corar, empalidecer, sentir tontura, tremer, suar e respirar rapidamente, por exemplo. Aqui, há um empréstimo para as emoções da qualidade de urgência e poder, características das respostas de luta ou fuga, presentes nos seres humanos, pela necessidade de lidar com as emergências que originaram a emoção (DAVIDOFF, 2006).

Davidoff (2006, p. 369) também afirma que existem as denominadas emoções universais, isto é, que são experienciadas no mundo inteiro, tais como “[...] alegria, raiva, desagrado, medo, surpresa e tristeza. [...] Várias outras emoções – dentre elas interesse, vergonha, desprezo e culpa – podem também ser universais [...]”. Além das expressões faciais que revelam emoções, há elementos não verbais que também refletem estados de ânimo e estão presentes na comunicação entre pessoas de diversas culturas. O tom, a intensidade e o ritmo da fala se ajustam ao que o falante vivencia no âmbito das emoções.

De acordo com Kreutzer e Charlesworth (1973), os seres humanos aprendem desde muito cedo a expressar e reconhecer as emoções básicas mencionadas, graças a uma programação genética. Considerando essa afirmação e a premissa de que as crianças aprendem a expressar e reconhecer emoções antes mesmo de frequentarem a escola, a verbalização das emoções em LN faz com que os pequenos aprendizes de uma língua adicional sintam familiaridade ao acessar material que explore emoções, mesmo que em outra língua. Esse embasamento ancora nossa escolha pela HI de Llenas (2012), em que a autora aborda emoções como alegria, tristeza, raiva, medo, calma e amor.

Estabelecendo um paralelo com o conteúdo apresentado por Llenas (2012) em sua obra, cabe lembrar que autores como Izard (1973) destacam o papel essencial das emoções na aprendizagem das crianças, pois elas sensibilizam os pequenos aprendizes, despertando seu interesse por eventos e objetos novos no ambiente. Quando se trata da aprendizagem de uma língua adicional, trabalhar com um tema já conhecido na LN, como o das emoções, pode ser benéfico ao concentrar a atenção da criança e facilitar o processamento das informações linguísticas. Em relação a esse processamento, destaca-se a distinção entre o ser humano e os animais no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e da comunicação por meio de complexas atividades mentais relacionadas à aquisição de um código linguístico. Essas atividades envolvem operações cognitivas como atenção, percepção, memória, pensamento e uso da linguagem, todas interligadas (DAVIDOFF, 2006).

Descritas as emoções universais a partir de autores como Davidoff (2006) e as relações que podem ser estabelecidas com a HI de Llenas (2012) que aborda diferentes emoções, discutimos, na próxima seção, a perspectiva da Linguística Aplicada no que diz respeito às emoções.

#### **4 As emoções para o campo da Linguística Aplicada**

A Linguística Aplicada, como campo trans e multidisciplinar (MOITA LOPES, 2004), tem se dedicado a discutir maneiras de promover a emancipação dos sujeitos por meio da educação linguística. Nesse contexto, proporcionar acesso a diferentes línguas desde a infância pode permitir que as crianças não apenas aprendam um novo código linguístico, mas também as capacite a utilizar diversas línguas para agir socialmente, expandindo seus repertórios e construindo suas identidades como usuários de línguas (BOURDIEU, 1991). Nas atividades analisadas neste trabalho, criaram-se condições para que as crianças desenvolvessem as habilidades linguísticas e emocionais das crianças a fim de que aceitassem o convite para expressar suas emoções por meio das diferentes línguas (GARRETT; YOUNG, 2009).

Conforme Albuquerque e Santos (2022), a relação entre emoções e formação de professores, até então discutida com mais ênfase nos estudos em Psicologia e Educação, passou a ser abordada também por pesquisadores da Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; BARCELOS, 2015, 2023, dentre outros). No campo da educação linguística *com* crianças (MALTA, 2019), tal temática vem igualmente ganhando destaque, muito provavelmente pelos avanços na área que passam a dialogar não somente *sobre* as crianças, mas em especial *com* elas (MERLO; MALTA, 2022).

Desse modo, a educação linguística em línguas adicionais *para* e *com* crianças que envolvem situações comunicativas em torno das emoções, foco deste artigo, coloca em destaque os possíveis modos pelos quais as crianças podem utilizar as línguas e linguagens para agir socialmente. Nesse sentido, afastamo-nos da concepção de um ensino rígido pautado unicamente no sistema da língua, e assumimos uma concepção heteroglóssica, em que os sentidos são construídos por meio da linguagem. Essa concepção embasa abordagens que permitem que as crianças explorem e expressem suas emoções de forma mais autêntica e contextualizada, utilizando também as línguas

adicionais como meios de comunicação para interagir com o outro. O ensino de línguas adicionais – em especial na Educação Infantil – portanto, não se limita a regras gramaticais e vocabulário: estende-se para o desenvolvimento da capacidade comunicativa e emocional das crianças, promovendo espaços que permitem a sua expressão de maneira significativa e efetiva em diferentes contextos sociais e culturais.

A diversidade de contextos e perspectivas relaciona-se também ao conceito de heteroglossia da linguagem proposto por Bakhtin (1981). Esse conceito enfatiza a diversidade de vozes, discursos e perspectivas presentes na comunicação humana a partir da visão de linguagem como um fenômeno social e dinâmico. Cada indivíduo – e, no caso do público de nossa proposta, cada criança – traz consigo uma bagagem cultural e linguística que influencia sua forma de se expressar, construir e interpretar significados no mundo. Nessa perspectiva, a língua não é tratada como um código separado das práticas comunicativas dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, quando as crianças experimentam o uso de diferentes linguagens para expressar seus sentimentos em relação a algo ou diante de certas situações, elas podem vivenciar práticas bi, multi e plurilíngues para além das línguas contidas em códigos e estruturas (BLACKLEDGE; CREESE; TAKHI, 2014). Elas passam a transitar por essas diferentes linguagens e podem expressar suas emoções para além do uso da língua em seu sentido mais restrito.

Na próxima seção, descrevemos o contexto da proposta das atividades e, em seguida, apresentamos exemplos de algumas atividades desenvolvidas.

## **5 Descrevendo o contexto investigado**

Nesta seção, apresentamos uma descrição do lócus de investigação onde as atividades foram mobilizadas com o objetivo de possibilitar uma educação por meio de línguas adicionais que promovam, além do desenvolvimento linguístico das crianças, um espaço para que suas emoções sejam vivenciadas e expressas enquanto interagem socialmente. É relevante destacar que, em consonância com pesquisas recentes no âmbito da Linguística Aplicada (DELBONI; VENDRAMINI-ZANELLA, 2020), reconhecemos o brincar como uma das principais atividades sociais vivenciadas pelas crianças (WINNICOTT, 1971; SZUNDY, 2009), uma vez que é nesse processo que podem



experimentar sensações, aprender a conviver com seus pares e a interagir com as pessoas ao seu redor.

Ao desenvolver as atividades aqui apresentadas no Centro de Educação Infantil (CEEI) da UEL, pretendemos promover a formação docente para atuar também nessa etapa da educação, uma vez que se trata de um campo de estágio para futuros professores. Além disso, objetivamos oportunizar aos alunos que frequentam a escola a oportunidade de vivenciar, por meio das línguas inglesa e espanhola, experiências já desenvolvidas na LN ou mesmo aquelas que não envolvem uma língua nomeada, mas que são vivenciadas nas relações sociais. Sob esse viés, compreendemos que não se trata apenas de ensinar uma determinada língua como se os aprendizes não tivessem conhecimento algum de língua ou mesmo de mundo, uma vez que não se pode apagar seus repertórios (BOURDIEU, 1991; DARVIN; NORTON, 2015). Nosso objetivo é levar, para o espaço escolar, atividades que permitam às crianças fazer relações entre as línguas e vivenciar, dentre outros aspectos, suas emoções, expressando-as em um espaço seguro de acolhimento de si e do outro.

O CEEI, onde esta pesquisa vem sendo desenvolvida, está localizado no câmpus da UEL e atende crianças de seis meses a seis anos de idade, filhas de docentes e de funcionários técnico-administrativos da instituição. Atualmente, conta com aproximadamente 110 estudantes com idade entre seis meses e seis anos e constitui-se um campo de estágio e de desenvolvimento de vários projetos de pesquisa e de extensão.

As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas em um projeto de imersão com crianças entre quatro e seis anos, em que graduandas dos cursos de letras - inglês e espanhol - atuaram como professoras. O material utilizado foi o mesmo livro – *El monstruo de colores/The color monster* (LLENAS, 2012) – permitindo que as crianças fizessem, por si próprias, relações entre os modos de funcionamento dessas línguas (PERREGAUX et al., 2003). A língua portuguesa, como LN das crianças, foi utilizada como ponto de partida em uma perspectiva de abertura e sensibilização às diferentes línguas envolvidas no processo.

Importa ressaltar que as atividades foram concebidas e mobilizadas por professoras em formação inicial nos cursos de letras-inglês e letras-espanhol no âmbito de projetos de pesquisa e de extensão na UEL. No que se refere à extensão, as atividades fazem parte também de esforços dos referidos cursos para cumprir as diretrizes para a

curricularização da extensão no Ensino Superior. Essa iniciativa demonstra o compromisso das docentes em promover uma educação mais abrangente e engajada, permitindo que as futuras professoras explorem práticas de ensino inovadoras e conectem o conhecimento teórico com a prática na sala de aula.

## 6 Descrevendo as atividades desenvolvidas e aplicadas

O livro *El monstruo de colores/The color monster* (LLENAS, 2012) é uma obra que explora a complexidade das emoções representadas por diferentes cores, conforme apresentado na Figura 1. Alegria é demonstrada pelo amarelo, tristeza pela cor azul, raiva pelo vermelho, medo pela cor preta, calma pelo verde e amor pela cor rosa.

**Figura 1:** El monstruo de colores/The color monster



**Fonte:** Llenas (2012).

Logo nas primeiras páginas, a história traz o monstquinho colorido, representando a mistura de emoções com as quais frequentemente nos deparamos. Essa representação gráfica nos convida a refletir sobre como nossas emoções podem estar interligadas e se entrelaçar em diversos momentos. Em seguida, o livro exhibe uma imagem com diversos potinhos, convidando o leitor a separá-los para melhor compreensão da temática, conforme a Figura 2. Essa abordagem interativa torna a identificação das emoções mais acessível e envolvente para as crianças, permitindo que reconheçam suas próprias emoções de forma mais consciente e autônoma.

**Figura 2:** Mistura de emoções

Fonte: Lenas (2012).

Após contar a história para os alunos, as professoras incentivaram as crianças a refletir sobre os sentimentos que vivenciam em seu dia a dia. Para isso, deram exemplos de determinadas situações e, assim, abriram espaço para que compartilhassem, a partir de suas vivências, como se sentem diante delas. Posto isso, em alinhamento com a parte da história demonstrada por meio da Figura 1, os alunos foram convidados a explorar e a brincar com os bloquinhos de madeira das mesmas cores que representam as emoções na história e a separá-los por cores, conforme apresentado na Figura 3.

A proposta realizada permitiu que as crianças expressassem livremente suas emoções e identificassem as diferentes cores associadas a cada sentimento. Além disso, ao separarem os bloquinhos de acordo com suas cores, tiveram a oportunidade de relacionar visualmente as emoções com as representações cromáticas apresentadas no livro.

**Figura 3:** Exploração da história



**Fonte:** arquivo pessoal das autoras.

Essa atividade possibilitou que as crianças externalizassem sentimentos relacionados às cores por meio das línguas escolhidas naquele momento. Dessa maneira, tiveram oportunidades de relacionar as cores dos bloquinhos às cores dos monstrinhos em todas as línguas abordadas – a LN, espanhol e inglês – por meio de uma atividade concreta, o que permitiu uma discussão aprofundada sobre os sentimentos vivenciados pelas crianças, como visto na HI.

Outro exemplo de atividade desenvolvida (Figura 4) foi uma proposta que surgiu após a leitura da história, com foco no monstrinho rosa que representa o sentimento de amor. Nessa atividade, as crianças foram convidadas a discutir a importância do amor ao próximo e, especialmente, do amor-próprio. Por isso, não apenas a cor rosa e o sentimento amor foram explorados nas línguas espanhola e inglesa; a partir da temática do livro, os alunos puderam refletir sobre a importância desse sentimento em relação aos outros, a si mesmos e como diferentes culturas e nacionalidades expressam esse sentimento de maneira única.

Essa abordagem teve como objetivo criar espaços para que as crianças ampliassem sua compreensão sobre as dimensões sociais e emocionais do amor, tornando a aprendizagem das línguas adicionais mais significativa. Importa ressaltar que essa atividade não se limitou apenas ao estudo das cores e das emoções nas diferentes línguas, mas abriu espaço para uma discussão mais profunda e reflexiva sobre valores humanos essenciais, como a importância do amor e da empatia em nossas vidas.

Ao relacionar o sentimento de amor com as diferentes perspectivas culturais e linguísticas, as crianças foram incentivadas a valorizar a diversidade e a compreender que existem várias maneiras de expressar e vivenciar emoções em diferentes contextos

*Revista de Letras Norte@mentos*

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 118-137, out. 2023.

culturais. Recuperamos o exposto por Zajonc (1980) no que se refere às emoções e aos afetos para contribuir com a *aprendizagem* de uma língua no que concerne também aos processos cognitivos do sujeito.

Nessa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de discutir a existência de palavras diferentes utilizadas por povos de diversas nações para se referir a uma mesma cor e a um mesmo sentimento, o amor. Esse exercício de comparação e reflexão (TONELLI; CORDEIRO, 2014) abriu espaço para que os estudantes pudessem vivenciar, de maneira consciente, a importância de reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão presentes em diversas línguas. Essa proposta partiu do princípio de abertura e sensibilização às línguas (PERREGAUX et al., 2003), buscando promover uma atitude afetuosa e respeitosa em relação à diversidade linguística e cultural.

**Figura 4:** Atividade *Things I love/cosas que amo*



**Fonte:** arquivo próprio das autoras.

Além disso, considerando que a mesma história estava sendo contada nas aulas de inglês, no período da manhã, e de espanhol, nas aulas da tarde, os grupos tiveram a oportunidade de fazer conexões entre as línguas, tendo como ponto de partida a LN. Essa abordagem integrada permitiu que as crianças observassem as semelhanças e diferenças entre as línguas estudadas, ampliando sua compreensão do funcionamento das línguas e fomentando maior interesse pelo aprendizado de línguas.

A partir dessa mesma atividade, em consonância com Zanjoc (1980), depreende-se que a aprendizagem de uma língua envolve fatores afetivos que foram potencializados pela própria temática do livro. Ao expressarem suas emoções em situações corriqueiras,

*Revista de Letras Norte@mentos*

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 118-137, out. 2023.

as crianças mobilizaram não apenas conhecimento linguístico, mas, em especial, utilizaram as línguas – LN, inglesa e espanhola – e linguagens para agir discursivamente. Ao discutirem e refletirem sobre as diferentes formas de expressar e interpretar as emoções em diversas línguas, as crianças foram estimuladas a fazer conexões emocionais com o conteúdo, o que enriqueceu sua experiência de aprendizado.

Nesse sentido, a partir do monstinho de cor preta que, no livro, representa o medo, as crianças foram convidadas a compartilhar possíveis situações ou coisas que causam esse sentimento. Esse exercício de compartilhamento foi especialmente importante, considerando a faixa etária para a qual as atividades foram desenvolvidas, pois o medo é uma emoção comum e significativa para as crianças, especialmente quando se deparam com o mundo desconhecido. A abordagem do medo permitiu que as crianças se expressassem e compartilhassem suas preocupações e inquietações de maneira acolhedora e empática, proporcionando-lhes um espaço seguro para discutir e compreender suas emoções.

As temáticas desenvolvidas durante as atividades, como o medo e outras emoções universais mencionadas por Davidoff (2006) – alegria, raiva, desagrado, surpresa e tristeza – são relevantes para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Essas emoções desempenham papel fundamental na formação da personalidade e no processo de aprendizagem, e é essencial que os professores estejam preparados para lidar com elas de forma sensível e adequada. É importante destacar que essas temáticas que podem envolver a morte, por exemplo, surgem naturalmente nas salas de aula e no cotidiano das crianças, mas, infelizmente, são pouco discutidas nos cursos de formação de professores. Ao incluir atividades que tratam dessas questões emocionais, o projeto desenvolvido pelas graduandas em letras-ínglês e espanhol demonstra compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes um ambiente educacional que valoriza tanto o aspecto linguístico quanto o emocional.

Nessa proposta, os estudantes foram estimulados a refletir sobre como lidar com tal situação, a respeitar os sentimentos uns dos outros e como se expressar em diferentes línguas, incluindo a LN, uma vez que há, também na língua portuguesa, variados modos de se comunicar. O desenvolvimento da narrativa permitiu que as crianças acompanhassem o monstinho colorido em sua jornada de autorreflexão e autoconhecimento, aprendendo a nomear e reconhecer suas emoções. Essa jornada não

apenas proporciona uma experiência enriquecedora para os leitores, mas também oferece uma valiosa lição sobre a importância de entender e expressar nossas emoções de maneira saudável e construtiva.

Com ilustrações vívidas e um enredo cativante, a obra proporcionou uma abordagem acessível para discutir sobre um tema tão importante, que contribui para o desenvolvimento linguístico, emocional e social das crianças, uma vez que por meio das línguas e seus modos de existir, os próprios educandos podem decidir como querem se expressar e o que querem dizer. A reflexão proposta, para além do ensino de códigos linguísticos encerrados em si mesmos, parece-nos essencial se quisermos, de fato, romper com promover uma educação bi, multi e plurilíngue na infância. Tal aceção incorre em não ignorar a existência dos idiomas nomeados, mas pensar e agir para além deles (CANAGARAJAH, 2017).

## 7 Considerações finais

Nossa expectativa é que, por meio das reflexões apresentadas neste texto, tenhamos incentivado professores a se aventurarem na elaboração e mobilização de atividades que vão além do *ensino* de línguas para crianças, como uma prática que já foi reduzida ao campo instrumental, algo comum há 20 anos (SECCATO; TONELLI; SELBACH, 2022). Ao estabelecermos relações entre a LN das crianças, as línguas adicionais estudadas e as emoções, objetivou-se considerar os repertórios desses pequenos aprendizes transpondo, dessa maneira, o ensino de um código linguístico como se os aprendizes não tivessem quaisquer conhecimentos prévios (BOURDIEU, 1991; DARVIN; NORTON, 2015).

Ao desenvolver atividades que contemplem a temática das emoções e suas conexões com as línguas, os professores podem proporcionar um ambiente mais rico e significativo para a aprendizagem. Essa abordagem afetiva e integrada enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem e fortaleceu o desenvolvimento socioemocional dos alunos, promovendo autoconsciência, empatia e habilidades de comunicação. Nesse sentido, as atividades transcenderam o mero aprendizado de vocabulário e gramática nas línguas adicionais, pois permitiu que as crianças experimentassem as línguas de forma mais autêntica e emocionalmente envolvente. Elas puderam vivenciar a linguagem como meio para expressar seus sentimentos e ideias e compreender que as línguas são muito

mais do que um conjunto de palavras e regras gramaticais – são meios de comunicação que permitem que se expressem e interajam com o mundo ao seu redor.

Nosso empenho é voltado a promover atividades em sala de aula que incentivem as crianças a estabelecerem conexões entre sua LN e uma língua adicional, ao mesmo tempo em que vivenciam e experimentam suas emoções e aprendem a nomeá-las em um ambiente seguro de acolhimento. Consideramos relevante que as crianças conheçam bem os modos de expressar suas emoções na LN, já que isto poderia auxiliá-las no processo de ressignificação desses conhecimentos ao seu repertório de línguas adicionais, como o inglês e o espanhol, a fim de promover novas experiências, não somente como aprendizes, mas como sujeitos de suas histórias.

## Referências

ALBUQUERQUE, Vitória França; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Emoções na formação de docentes de línguas adicionais para crianças. *Papéis.*, v. 26, n. 51, p. 185-209, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14695>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, Linköping, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X11000893?via%3Dihub>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. Trad.: Michael Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: Texas University Press, 1981.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, p. 301-325, 2015. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3842>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Estudando o conceito de amor na educação linguística: uma revisão dos Estudos Dentro da Abordagem Crítica. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, v. 25, p. 24-35, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46242>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BETTELHEIM, Bruno. *The Use of Enchantment*. New York: Random House, 1976.

BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela; TAKHI, Jaspreet Kaur. Language, superdiversity and education. In: S. MAY (Ed.). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge, 2014, p. 59-80.

*Revista de Letras Norte@mentos*

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 118-137, out. 2023.



BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 35, p. 36-56, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DAVIDOFF, Linda. *Introdução à Psicologia*. 3 ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2006.

DELBONI, Beatriz Oliveira; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida. O Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, o brincar e as relações com a Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Revista*, v. 21, n. 2, p. 119–136, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9821>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

GARRET, Paula; YOUNG, Richard F. Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner’s Responses to a Communicative Portuguese Course. *The Modern Language Journal*, v. 93, n. 2, p. 209-226, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x>. Acesso em: 22 jul. 2023.

GROSJEAN, François. *Life with two languages*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1981.

IZARD, Carroll. (Ed.). *Emotions in personality and psychopathology*. Oxford: Plenum, 1979.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, R. A. (Ed.). *On translation*, p. 232–239. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959.

KREUTZER, Marry Anne; CHARLESQORTH, William R. *Infant’s reactions to different expressions of emotion*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development (Philadelphia, Pennsylvania, March 29 - April 1,

*Revista de Letras Norte@mentos*

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 118-137, out. 2023.

1973). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078914.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LLENAS, Anna. *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant, 2012.

MALTA, Liliane Salera. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*. Vitória, 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2011. P. 215-247.

MCLAUGHLIN, Barry. *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

MERLO, Marianna Cardoso Reis; MALTA, Liliane Salera. Com a palavra, a criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. *Papéis*, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 113-128.

PERREGAUX, Christiane; GOUMOËNS, Claire de; JEANNOT, Dominique; DE PIETRO, Jean-François. *Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)*, Neuchâtel, v. 1, 2003.

SCHMID, Euline Cutrim. Validating young learners' plurilingual repertoires as legitimate linguistic and cultural resources in the EFL classroom. *Applied Linguistics Review*, v. 14, n. 4, p. 945-966, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0117>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SECCATO, Mariana Guedes; TONELLI, Juliana Reichert Assunção, SELBACH, Helena Vitalina. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. *Letra Magna*, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2051>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SELBACH, Helena Vitalina. Do ideal ao possível: *The Crazy Car Story* – Um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na Educação Infantil, Porto Alegre, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 275-294, 2009.

*Revista de Letras Norte@mentos*

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 118-137, out. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 62, n. 1, p. 58–73, jul.-dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567> . Acesso em: 28 jun. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara, Estudos Linguísticos*, n. 42, p. 45-63, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055/2390>. Acesso em: 28 jun. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>. Acesso em: 28 jun. 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. *Playing and Reality*. London: Penguin Books, 1971.

ZAJONC, Robert Boleslaw. Feeling and thinking. *American Psychology*, n. 35, p. 151-175, 1980.

## **EMOTIONS AND LANGUAGE EDUCATION IN ADDITIONAL LANGUAGES THROUGH STORYTELLING FOR AND WITH EARLY CHILDHOOD: A PROPOSAL FOR BI, MULTI, AND PLURILINGUAL EDUCATION**

### **ABSTRACT**

We discuss the interrelation between the study of emotions in Psychology (DAVIDOFF, 2006) and the book *The Color Monster* (LLENAS, 2012) in the context of linguistic education in Spanish and English with children aged four to six. We elaborated on activities based on Dolz,

*Revista de Letras Norte@mentos*

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, *Sinop*, v. 16, n. 46, p. 118-137, out. 2023.

Pasquier, and Bronckart (1993), Perregaux et al. (2003), and Tonelli (2005) from the heteroglossic view of language (BAKHTIN, 1981). The qualitative methodology, of a descriptive-propositional nature, was developed through an analysis of the proposal's objectives. Results indicate the potential of storytelling in creating spaces where children express emotions experienced through languages.

**Keywords:** early childhood education, language education, emotions.

Recebido em 23/07/2023.

Aprovado em 04/09/2023.