

“LET’S DO MIMIC?”: APRENDIZAGEM E LINGUAGEM DE CRIANÇAS EM ESTÁGIO PRÉ-OPERACIONAL EM UMA ESCOLA DE INGLÊS.

Ilmara Ribeiro Pimentel¹

Keila Andrade Haiashida²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de História e Letras (PPGIHL) da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE) e Pós-Graduanda em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: ilmara.ribeiro@aluno.uece.br

²Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Graduada em Pedagogia também pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da UECE. Professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da UECE. E-mail: keila.haiashida@uece.br

Resumo

O presente artigo, desenvolvido na disciplina de Prática Integrativa III do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), tem como objetivo analisar os processos de aprendizagem e linguagem em crianças no contexto do ensino de língua inglesa, articulando a observação em campo a referenciais teóricos da Psicologia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de observação não participante sistemática em uma escola de idiomas na cidade de Fortaleza, com crianças de aproximadamente 7 anos. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, especialmente no estágio pré-operacional e na função simbólica, bem como na perspectiva sociocultural de Vigostki, que enfatiza a interação social na construção da linguagem. Também dialoga com o behaviorismo, no que se refere ao uso do reforço positivo como estratégia pedagógica. Os resultados indicam que metodologias ativas, associadas a recursos lúdicos como mímicas, jogos e repetição, favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da linguagem em um segundo idioma. Observou-se que o reforço positivo contribui para o engajamento, a motivação e a autoconfiança das crianças, enquanto a mediação docente potencializa os processos de aprendizagem e a participação ativa dos alunos. Conclui-se que a articulação entre práticas pedagógicas e fundamentos da psicologia contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil, podendo subsidiar intervenções no contexto educacional.

Palavras-chave: Criança. Aprendizagem. Linguagem. Reforço positivo. Psicologia.

1. Introdução

Este artigo trata-se de uma pesquisa produzida na disciplina obrigatória de Prática Integrativa III do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Teve como objetivo principal o estudo em campo como possibilidade em potencial para o desenvolvimento das habilidades de observação como ferramenta fundamental na atuação do profissional da psicologia, além de articular os processos psicológicos básicos à prática. Sobre

a motivação pessoal, pode-se afirmar que o interesse surgiu da curiosidade em observar como as crianças desenvolviam os seus processos de linguagem e aprendizagem na perspectiva de um novo idioma diferente do seu. Diante disso, colocou-se como problemática norteadora e objetivo geral do estudo a análise de como se dão os processos de aprendizagem e linguagem em crianças no ensino de inglês sob a perspectiva das teorias de Piaget e Vigotski.

A respeito dos objetivos específicos, estes foram: (1) associar com as teorias vistas em sala de aula, dentro da faixa etária escolhida, os dois processos psicológicos básicos selecionados - aprendizagem e linguagem; (2) identificar a fase simbólica, dita por Piaget (2001), em crianças entre 5 a 7 anos de idade; (3) observar a linguagem como processo de socialização da criança dentro do grupo no qual estava inserida; (4) investigar como ocorre a relação professor-aluno e o comportamento da criança em interação com os colegas de sala.

Buscou-se, portanto, uma escola de idiomas em Fortaleza que oferecia curso de inglês para crianças com idade de 7 anos, sendo este considerado um ambiente adequado para as observações propostas e coerente com os objetivos do presente artigo. Para embasamento teórico, foram utilizadas, principalmente, as teorias de Piaget (2001), que observa a linguagem do ponto de vista do desenvolvimento da cognição individual e da aprendizagem. Sua teoria constitui um relato do desenvolvimento cognitivo humano, voltando-se para os processos pelos quais as crianças alcançam uma compreensão progressivamente mais avançada do seu ambiente e de si próprias.

2. Desenvolvimento

2.1 Percurso metodológico

O trabalho desenvolvido teve como método principal a técnica de observação não participativa, articulada a uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Lakatos e Marconi (2002) e Gil (1999), a observação é considerada a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em diferentes níveis de complexidade da investigação científica. Em complemento, a observação não participante sistemática, para Richardson (1999), consiste em uma investigação atenta sobre um fenômeno em sua totalidade ou em suas partes, na qual o observador não se insere diretamente no objeto de estudo, mantendo-se como um espectador atento.



Sobre o método de pesquisa utilizado, Bauer e Gaskell (2005) afirmam que o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferentemente da pesquisa quantitativa, não há a preocupação com representatividade numérica, mas sim com a compreensão aprofundada dos fenômenos. Ainda segundo os autores, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2005, p. 68).

Para o desenvolvimento do trabalho, foi selecionada uma escola de idiomas localizada na cidade de Fortaleza, que oferece ensino de língua inglesa para crianças. A escolha da instituição deu-se pela compatibilidade com os objetivos do estudo, especialmente por possibilitar a observação de processos de aprendizagem e linguagem em um contexto de aquisição de um novo idioma. Além disso, critérios como localização (proximidade com a Universidade) e compatibilidade de horários também foram considerados.

A amostra foi composta por 14 crianças, todas com idade média de 7 anos, inseridas e distribuídas em 3 turmas regulares da instituição. A escolha dessa faixa etária se deu pelo interesse em identificar características do estágio pré-operacional e da função simbólica, conforme proposto por Piaget. No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas 12 horas de observação não participante, distribuídas ao longo de diferentes encontros em sala de aula. Cada sessão de observação teve duração média de 60-80 minutos, acompanhando as atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora junto às crianças.

Para o registro das informações, foi utilizado um diário de campo, no qual foram descritos de forma sistemática aspectos como: (1) comportamentos das crianças, (2) interações entre pares e com a professora, (3) uso da linguagem no contexto da sala de aula, (4) estratégias pedagógicas adotadas e (5) situações que evidenciassem processos de aprendizagem. Os registros buscaram contemplar tanto descrições objetivas das situações observadas quanto impressões analíticas iniciais.

Antes do início das observações, foi elaborado um plano de estágio contendo a caracterização da escola, a justificativa, os objetivos gerais e específicos, a metodologia do trabalho e o cronograma. Posteriormente, esse plano foi apresentado à instituição como forma de orientar e formalizar as atividades a serem realizadas.



No que diz respeito à análise dos dados, optou-se por uma análise temática, a partir da leitura e releitura dos registros do diário de campo, possibilitando a identificação de categorias relacionadas aos processos de aprendizagem e linguagem. Dessa forma, os dados foram organizados em eixos de análise construídos a posteriori, com base nos referenciais teóricos adotados e nas recorrências observadas no campo. Destacamos que o nome da instituição, das crianças observadas e da professora não foram divulgados, garantindo o sigilo e os aspectos éticos da pesquisa.

2.2 Resultados e discussões

A Instituição que buscamos utilizar como campo de observação das crianças tem como metodologia de aprendizagem o reforço positivo, onde o estudante é também parte ativa nesse processo. Foi importante observar como as crianças aprendiam outro idioma com uma professora facilitadora em um ambiente de sala de aula estimulador e que propiciava uma aprendizagem significativa. Entretanto, embora esse modelo favoreça a participação ativa, é importante questionar-se até que ponto tal metodologia contempla igualmente todas as crianças, considerando diferenças individuais no ritmo de aprendizagem e na forma de se expressar.

Nos próximos parágrafos iremos retratar como observamos as situações ocorrerem e articulamos isso à teoria, sabendo das condições de aprendizagem e do ambiente. Cabe destacar que, embora os dados dialoguem com os referenciais teóricos adotados, buscou-se também identificar, a partir de uma análise crítica, limites e tensões presentes na prática observada.

Em um primeiro momento, quando a professora estava apresentando a figura de um chocolate quente apontando e falando na língua inglesa e em seguida pedindo para alguém falar logo após ela, uma criança pronunciou em inglês “quase certo” (sic), mas, a professora, em vez de mostrar seu erro, apenas lhe falou a pronúncia correta em resposta à tentativa da criança, que percebeu que tinha errado. Em contrapartida, a professora perguntou ao estudante se ele gostava do chocolate, em inglês, e a criança logo alegrou-se e explicou que gostava muito fazendo uma expressão com as mãos e com os braços de que ia colocar na boca um chocolate.

Esse tipo de correção mostrou-se bastante importante, pois “a aprendizagem, quando desenvolvida neste clima de afabilidade, será tanto mais significativa, pois o estudante se torna-se-á menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades” (BRITTO, 1986, p. 77). E para um olhar mais psicológico, “quanto mais sentir-se livre de tensões, mais condições terá para comunicar-se consigo mesmo e para envolver-se consciente e totalmente no processo de aprendizagem, caminhando para a maturação psíquica” (BRITTO, 1986, p. 77).

Outrora, a professora também buscava auxiliar os alunos descrevendo por meio de gestos e símbolos, quando alguns não sabiam responder em inglês a imagem de um objeto. De acordo com a faixa etária - sete anos de idade - essa atitude mostrou-se efetiva, pois “a criança de quatro a sete anos não sabe definir os conceitos que emprega e se limita a designar os objetos correspondentes ou a definir pelo uso sob a dupla influência do finalismo e da dificuldade de justificação” (PIAGET, 2001, p. 33). Logo, a aprendizagem significativa se mostra bastante necessária para essa faixa etária, pois, para Piaget (2001), a criança está passando pela fase simbólica. No entanto, é importante considerar que nem todas as crianças responderam da mesma forma a esse recurso, o que indica que, embora eficaz, a mediação simbólica pode necessitar de constantes adaptações, conforme as singularidades dos alunos.

Percebeu-se, em um outro contexto, a forte presença da relação entre linguagem e experiência, conforme apontado pela literatura: ao pronunciar a frase “eu bebo todo dia ‘soda’ e arrote” a criança estava associando aquela palavra que está aprendendo com um acontecimento de sua vida, pois “o aspecto relativo ao mundo, às experiências existenciais, é parte inseparável do desenvolvimento do ato criativo” (BRITTO, 1986, p. 71). Algumas atividades se voltavam bastante para o lúdico, como brincar de dominó com palavras em inglês e, ao mesmo tempo que elas aprendiam, também interagiam com os colegas. Como afirma Piaget (2001, p. 27) “a criança não fala somente com outras, com seus pais, com seus colegas, fala com si própria em momentos de suas atividades, como o brincar” (PIAGET, 2001, p. 27).

Enquanto recortavam as peças de um quebra-cabeça, por exemplo, já em outra situação, começavam a falar de diversos assuntos que fugiam da atividade em sala de aula; traziam situações ou experiências cotidianas. É interessante que, quando um iniciava a fala sobre qualquer que fosse a situação, os outros também compartilhavam de sua vida.

Em nenhum momento a reação da professora foi de reprovação. Sempre os ouvia com atenção e fazia pequenos comentários sobre o assunto trazido, e logo em seguida voltava a atenção dos pequenos para a atividade que estava sendo realizada. Essa dinâmica evidencia um espaço de livre expressão.

Em um segundo momento, agora em outra sala, onde haviam 4 crianças, pôde ser observado o processo de aprendizagem por meio de mímicas ou repetição, onde foram realizadas duas atividades distintas. Na primeira, a professora mostrava a imagem de uma fazenda, onde haviam seis palavras na página correspondendo aos elementos presentes na figura. As crianças inicialmente tinham de enumerar as palavras e em seguida marcar na imagem o que havia sido dito. Palavras como *“fisherman, lake and fishing rod”* (pescador, lago e vara de pescar), por exemplo, foram representados pela professora através de mímica. Tal estratégia mostrou-se eficaz para a maioria das crianças, sobretudo por dialogar com o caráter lúdico do desenvolvimento infantil.

Visto que a aprendizagem é um processo que se dá por meio da construção de relações e que, na infância, o principal meio de comunicação é através do brincar, nada mais justo que implicar-se em torno desse lugar. Sobre a ligação da criança com a dramatização, que é um dos aspectos mais bem aceitos como brincadeira, Vigostki (2014) discute o seguinte:

A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é a raiz de toda a criatividade infantil e por isso é mais sincrética, isto é, contém em si elementos das várias modalidades de expressão artística. E é por isso, sem dúvida, que a representação teatral infantil tem um enorme valor (VIGOSTKI, 2014, p. 89)

Percebemos que esta técnica do faz de conta - vinculado com a mímica - é um processo facilitador de aprendizagem no estágio pré-operacional, pois logo quando a professora encenava, as 4 crianças rapidamente ditavam a palavra que estava sendo representada, também imitando o que ela estava fazendo. Segundo Papalia e Feldman (2013), nas brincadeiras de faz de conta, as crianças podem fazer um objeto como uma boneca representar ou simbolizar outra coisa, por exemplo, uma pessoa.

Posteriormente, ao final da atividade, como revisão de tudo que havia sido dito, as crianças participaram mais uma vez de forma ativa em sala de aula. A professora os convidou a ficarem de pé e dançarem um passo à frente cada vez que acertassem os nomes. Ela fez isso

com as palavras respeitando a ordem do livro e depois na ordem inversa. Com essa interação dos alunos, a partir da aprendizagem por meio da repetição e musicalização das palavras, o resultado foi muito satisfatório. Ainda assim, vale considerar que a repetição, embora eficaz na memorização, pode não garantir, por si só, a compreensão mais aprofundada da linguagem, indicando, também, a importância da diversificação desta com outras estratégias pedagógicas.

É válido ressaltar que, a cada palavra dita pela professora, além de fazer a mímica, ela perguntava quem já havia passado por alguma experiência com aquela atividade ou objeto pronunciado por ela em inglês. Por exemplo: “Quem aqui já visitou um lago? Alguém já tomou banho no *lake*?” Observamos que todos compartilhavam suas histórias e memórias. Um deles logo afirmou: “Ah, tia. Eu ia bastante quando eu era uma bebezinha”. Esse aspecto reforça a perspectiva sociocultural da aprendizagem. Sobre essa interação entre indivíduo e ambiente na perspectiva do desenvolvimento, Papalia e Feldman (2013) acrescentam:

A forma como os adultos falam com uma criança sobre experiências compartilhadas afeta fortemente a memória autobiográfica, bem como outras habilidades cognitivas e linguísticas. Pesquisadores influenciados pela teoria sociocultural de Vygotsky defendem um modelo de interação social, o qual sustenta que as crianças constroem colaborativamente memórias autobiográficas com seus pais ou outros adultos ao conversarem a respeito de eventos compartilhados (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 269).

Por fim, foi observado que o reforço positivo foi usado em todos os momentos em que o estudante acertava a pronúncia ou em alguma atividade lúdica relacionada; logo após, ele recebia o elogio da professora. A professora também se mostrava bastante atenciosa nas atividades de cada um e, assim, ela conseguia estimular o comportamento de pronúncia correta de todos. Moreira e Medeiros (2007) afirmam que o reforço positivo é uma consequência controladora do comportamento, já que a sua ocorrência torna o comportamento mais provável. Ou seja, se faço algo que produz uma consequência reforçadora, continuo agindo assim; senão, paro. Apesar dos benefícios evidentes, o uso contínuo do reforço positivo também pode gerar dependência de validação externa, o que levanta a necessidade de, progressivamente, incentivar a autonomia da criança em seu processo de aprendizagem.



Além do reforço positivo, percebidos por meio de frases como: “Muito bem, você já consegue fazer sozinho!” ou “Parabéns, olha só, você acertou a palavra!”, houve momentos em que a professora, em vez de punir ou reforçar negativamente os alunos, os incentivava a continuar as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Por exemplo: no fim, eles deveriam cortar o quebra-cabeça da imagem vista no início da aula e depois colar cada peça. Alguns diziam: “Tia, está muito difícil. Eu não sei fazer isso. Não vou conseguir terminar.” E ela então dizia: “Sabe sim! Todos vocês são inteligentes e a gente só consegue quando tenta, não é?” (sic). É importante destacar que essa postura contribuiu, indiscutivelmente, para a construção da autoconfiança e autoestima dos alunos.

Assim, de modo geral, visto o uso do reforço positivo por parte da professora, os alunos sentiam-se motivados a continuarem a atividade e desconstruíam, durante a aula, a ideia de que eram incapazes de montar o quebra-cabeça. Sentiam-se eufóricos, passavam a se orgulhar e até mesmo compartilhar com o restante dos colegas sobre cada peça que iam conseguindo encaixar. Esse dado reforça a eficácia da abordagem, mas, mais uma vez, não elimina a necessidade de considerar possíveis dificuldades não verbalizadas pelos alunos durante o processo e a necessidade de considerar aspectos, limitações e dificuldades individuais.

Em um outro dia de observação, agora em uma turma com 5 alunos, uma das atividades propostas no material era sobre esportes. A professora iniciou o tema perguntando quem gostava de esportes e se alguém praticava; com isso, cada aluno contou um pouco da sua experiência, porém observamos que um aluno demonstrou bastante interesse pelo tema, fez tudo que foi proposto pela atividade e ainda tentou ajudar um colega que estava ao seu lado. Aqui, assim como apontado na literatura, fica evidente como o interesse individual influencia diretamente o engajamento.

De acordo Piaget (2001) quando uma atividade desperta o interesse da criança, logo tal atividade parecerá mais fácil de ser cumprida e ela terá mais disposição em fazê-la. Esses interesses também estão relacionados ao sentimento de autovalorização.

Os famosos “sentimentos de superioridade e inferioridade”. Todos os sucessos e fracassos das atividades se registram em uma espécie de escala permanente de valores, os primeiros elevando as pretensões do sujeito e os segundos abaixando-as com respeito às ações futuras (PIAGET, 2001, p. 38).



Com isso, percebemos o quanto é importante a ação da professora/orientadora em abordar assuntos de forma que desperte o interesse dos alunos e os envolva no assunto para que eles se sintam capazes de realizar o que está sendo pedido. Estimulá-los a participar das atividades e interagir sobre ela é de suma importância para a aprendizagem do idioma e para que a criança se sinta capaz de realizar também os próximos desafios propostos.

Ainda sobre essa questão, é válido mencionar um outro dia em que a percepção do interesse e participação dos alunos a partir do que gostavam foi nítida. A professora fez um bingo como revisão para a prova, onde eles deveriam montar a sua própria cartela. Eles tinham de colar os adesivos em cada um dos quadrados. Esses adesivos, por sua vez, eram imagens referentes a todas as palavras aprendidas, até então, durante o semestre.

Coladas as imagens, a professora ditava a palavra e quem completasse as imagens primeiro, vencia. Aqui, a escolha das imagens pelas crianças revelou a relação entre aprendizagem e identificação pessoal, mas que, também, pode indicar uma tendência a evitar conteúdos menos familiares, o que, conseqüentemente pode limitar a ampliação do repertório linguístico e o manejo com situações de frustração.

No momento da escolha das figuras, eles preenchiam a cartela somente com aquilo que gostavam ou já tinham experienciado. “Não vou escolher o adesivo do refrigerante para colar. Parece gás com corante!” (sic), disse um deles. Outro exemplo foi quando a palavra *doll* apareceu. Um deles gritou: “Eu nem tenho essas besteiras na minha cartela” (sic). Um fato que nos chamou atenção foi que, além de optar por imagens que gostavam, escolheram também o máximo de palavras que já conheciam, para assim ficar mais fácil a identificação quando a professora dizia a palavra.

Adiante, já no final de uma das aulas observadas com a turma de 5 alunos, relatada há pouco, a professora propôs um jogo de cartas onde cada carta continha uma cor e uma imagem. Por exemplo: chocolate, maçã, boneca, bola e outros; e um número de 1 a 9. Ao distribuir as cartas, a professora ditou as regras: a primeira criança jogava a primeira carta de forma aleatória e ao jogar ela precisava dizer em inglês todos os elementos da carta, ou seja, a cor, a imagem e o número.

Logo após, a próxima criança deveria jogar uma carta de mesma cor ou número, seguindo a mesma regra de falar em inglês os elementos da carta e assim sucessivamente com as próximas crianças. As regras foram ouvidas atentamente por eles e à medida que o jogo foi

acontecendo, percebemos que ficaram bem atentos para que as regras não fossem descumpridas. Ouvimos algumas vezes “professora, ele errou, era “pra” colocar da mesma cor” (sic) ou “professora, ela não disse tudo” (sic).

A partir de uma leitura prévia sobre as fases do desenvolvimento moral da criança, observamos que nessa brincadeira os pequenos estão na fase da heteronomia que Piaget (1994) descrevia como um momento onde as crianças já percebem as regras. Percebemos a importância da fase heterônoma, pois é a partir da interação com o social e essa vivência de regras que a criança desenvolverá seu senso de justiça, construção de valores e princípios.

Crianças bilíngues sabem que um objeto ou ideia podem ser representados de mais de uma maneira, e esse conhecimento pode ajudá-las a ver que diferentes pessoas podem ter perspectivas diferentes. Elas também reconhecem a necessidade de coincidir o idioma que usam com o de seus colegas, e esse reconhecimento pode torná-las mais conscientes dos estados mentais dos outros (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 266).

Esse achado confirma aspectos teóricos, mas também evidencia, até mesmo pelas dinâmicas de interação aqui descritas, que o desenvolvimento moral não ocorre de forma homogênea entre todas as crianças. Diante de todas as atividades trabalhadas durante o período de observação na escola de idiomas, a metodologia ativa com a criança em sala de aula e o paciente trabalho realizado pela professora, é válido dizer e afirmar sobre como a influência de uma outra língua contribui de forma significativa para o desenvolvimento da aprendizagem e linguagem em crianças com essa faixa etária de sete anos de idade.

É importante considerar que tais contribuições estão diretamente relacionadas às condições específicas do contexto observado, não podendo ser generalizadas para todos os ambientes de ensino de idiomas. Além disso, aspectos como tempo de exposição à língua, perfil dos alunos e estratégias pedagógicas adotadas podem influenciar significativamente esses resultados.

3. Conclusões

Ao realizar a análise do artigo, concluímos que a metodologia da observação não participante sistemática nos possibilitou investigar os sujeitos de forma atenta e aprofundada, permitindo a integração entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que fundamentaram este estudo. Tal articulação favoreceu não apenas a construção, mas também



a reconstrução de conceitos ao longo do trabalho.

Dentre os achados, destacamos o papel do reforço positivo, da atuação do professor como facilitador e da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Evidenciou-se, ainda, a relevância da aprendizagem significativa, especialmente por meio do brincar, da imitação e de estratégias lúdicas, bem como a importância da aquisição de uma segunda língua na infância para o desenvolvimento da linguagem. Observou-se que a linguagem se constitui como um processo dinâmico de rearranjo de significações ao longo do desenvolvimento humano, sendo atravessada pelas interações sociais e pelas experiências vivenciadas pelas crianças.

A experiência em campo possibilitou vivenciar a teoria na prática, contribuindo de forma significativa para a ampliação do olhar crítico e para o aprofundamento do interesse pelos referenciais teóricos estudados, tanto em sua articulação quanto em suas possíveis tensões e limites. Ressalta-se, ainda, a importância de considerar as problemáticas identificadas ao longo da pesquisa, não apenas como achados pontuais, mas como elementos que podem fomentar reflexões mais amplas e futuras intervenções no contexto educacional.

Por fim, propõe-se um maior reconhecimento de metodologias de ensino que demonstram resultados mais efetivos, ainda que nem sempre sejam amplamente adotadas pelas instituições. Contudo, é importante considerar que tais práticas não se apresentam como modelos universais, devendo ser analisadas à luz das especificidades de cada contexto educativo.

Destaca-se também a relevância da estimulação na infância, considerando que se trata de uma fase de intenso desenvolvimento, na qual as aprendizagens tendem a se consolidar com maior facilidade. Nesse sentido, o brincar e a imitação mostram-se estratégias especialmente adequadas à compreensão da linguagem por crianças em fase simbólica, ao mesmo tempo em que demandam mediação qualificada para potencializar seus efeitos. Espera-se, assim, que este estudo contribua para futuras pesquisas na área, incentivando novas investigações que aprofundem as relações entre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento infantil em diferentes contextos educacionais.

As autoras expressam seus agradecimentos à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) pelo apoio financeiro, por meio da concessão de bolsa de pesquisa, que possibilitou a participação neste evento, bem como o desenvolvimento e a tessitura deste trabalho.

4. Referências

- BRITTO, Sulami Pereira. Psicologia da aprendizagem centrada no estudante. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.
- GASKELL, George; BAUER, Martin W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2005. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MOREIRA, Márcio Borges, MEDEIROS, Carlos de. Princípios Básicos de Análise do Comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAPALIA, Diane E., FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.
- PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: Métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

XVI
FRPED