
PESQUISA FOTOGRAFANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA - APLICADA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II DA CIDADE DE LUCRÉCIA-RN E FRUTUOSO GOMES-RN.

Edilene Leite Alves¹

Romão de Freitas Silva²

Resumo

O nosso artigo objetiva fazer uma análise da prática pedagógica de professores de escolas públicas, considerando as estratégias de intervenção e a abordagem epistemológica empregada em sala de aula do Ensino Fundamental I e II, e aplicada a quatro (4) professores dessa modalidade através de uma entrevista contendo sete (7) questões relacionadas a sua profissão docente. Para analisarmos as respostas do questionário utilizamos como base teóricos estudiosos como La Taille (1992), Castorina (1996), Wallon (1993), Santos (2009), Chauí (1980), Freire (2015), Vygotsky (1988 e 1989), Néricé (1972), Dantas (1992), Martins, Brandalise e Flach (2010), Milan, Garms e Lopes (2011), Constituição Federal (1988), Oliveira (1992) e Oliveira e Resende. Assim, percebemos que o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de troca de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, a escola hoje, mais do que em qualquer outro tempo, é um espaço onde se constroem relações humanas.

Palavras-chave: Pedagógica. Professores. Pesquisa. Desenvolvimento.

Abstract

Our article aims to do analyze of the pedagogical practice of public school teachers, considering the intervention strategies and the epistemological approach employed in the classroom of Elementary School I and II, and applied to four (4) teachers of this modality through of a Interview containing seven (7) questions related to teaching profession. In order to analyze the answers to the questionnaire, we used as theoretical basis the following studios: La Taille (1992), Castorina (1996), Wallon (1993), Santos (2009), Chauí (1980),

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Psicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade do Seridó (FAS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Linguagem Educação e Interculturalidade pela Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: eddileite@gmail.com

² Graduando em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: romaofreitass@gmail.com

Freire (2015), Vygotsky (1988 and 1989), Néricé (1972), Dantas (1992), Martins, Brandalise e Flach (2010), Milan, Garms e Lopes (2011), Constituição Federal (1988), Oliveira (1992) and Oliveira e Resende. Thus, we perceive that the relationship between teacher and student must be of friendship, of exchange of solidarity, of mutual respect, finally, the school today, more than at any other time, is a space where human relationships are built.

Key words: Pedagogical, Teachers, Search, development.

1 Introdução

O modelo pedagógico adotado por grande parte dos docentes hoje, apresenta-se de forma fragmentada e/ou variada, de acordo com as práticas e vivências por eles utilizadas em sala de aula. Muitos atuam de maneira autônoma, quebrando todo apoio teórico, e assim limitando o campo reflexivo entre professor e aluno, gerando entraves acerca das práticas de ensino.

Nessa perspectiva, faremos uma pesquisa objetivando fazer uma análise da prática pedagógica de professores de escolas públicas, considerando as estratégias de intervenção e a abordagem epistemológica empregada em sala de aula do Ensino Fundamental I e II, da cidade de Lucrécia-RN e Frutuoso Gomes-RN. Pretendemos também, esclarecer a influência do relacionamento entre professor e aluno, e a importância do planejamento e técnicas adotadas por este profissional, assim como suas dificuldades no cotidiano escolar. O trabalho será realizado através de um questionário contendo sete (7) perguntas, as quais serão feitas em forma de entrevista para quatro (4) professores de escolas diferentes.

Somos sabedores de que em nosso município existe uma demanda muito grande de profissionais docentes, assim como das diferentes metodologias por eles adotadas, diante disso, é que despertou-nos o interesse em fazer um estudo mais aprofundado sobre esta temática, afim de conhecermos um pouco mais desses profissionais em sua prática pedagógica, ou teorias usadas em sala de aula.

Para analisarmos as respostas do questionário utilizamos como base teóricos estudiosos como Castorina (1996) que traz as teorias de Vygotsky e Piaget, Wallon (1993) que traz a teoria da emoção, Santos (2009) que nos traz sobre aprendizado, Chauí (1980) que nos mostra a importância do companheirismo com os alunos, Freire (2015) que traz sobre a curiosidade da criança, Vygotsky (1988 e 1989) que acredita na teoria por meio da cultura, Néricé (1972), Dantas (1992) que fala da afetividade, Martins, Brandalise e Flach (2010) que

relatam as situações-problema, Milan, Garms e Lopes (2011) que nos mostram a importância do professor, Constituição Federal (1988) e Oliveira e Resende que falam do planejamento.

2 Referencial Teórico

Em se tratando das teorias da aprendizagem, é importante destacar grandes teóricos que se aprofundaram nessa linha de estudos, e que vêm nos mostrar possíveis métodos de desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, entre eles destacamos Piaget, Vygotsky e Wallon.

2.1 Piaget e Vygotsky

O desenvolvimento do sujeito é um construto que apresenta mudanças biológicas e cronológicas, as quais amadurecem o intelecto do ser em formação, dependendo de fatores externos que contribuam para essa ação evolutiva auxiliando-o em sua progressão de forma individual enquanto ser pensante e humano, a fim de torná-lo apto aos momentos interacionais e reflexivos.

Desse modo, trazemos como base fundamental para nossa pesquisa a teoria de Piaget, a qual vem nos mostrar que o sujeito aprende partindo do individual para o coletivo, ou seja, ele precisa da interação com o outro para que se desenvolva enquanto sujeito social e inteligente, absorvendo o máximo de informações para solidificar seus ideais.

Trazemos também Vygotsky, que acredita na aprendizagem do sujeito através do meio cultural, isso porque, para ele, o convívio e/ou contato do indivíduo com o grupo em que está inserido, é extremamente fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem, além de buscar sua identidade pelas ações desse meio interativo. Diante do exposto, Castorina (1996, p. 11) vem nos dizer que:

Em Vygotsky, a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo, enquanto em Piaget, este último é interpretado a partir da experiência com o meio físico, deixando aqueles fatores em lugar subordinado.

Para o autor, tanto Piaget quanto Vygotsky compartilham do mesmo pensamento com relação ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois ambos acreditam que a relação interpessoal atua de forma direta e significativa na construção do sujeito biológico e social.

2.2 A Teoria de Wallon

Diferentemente de Piaget e Vygotsky, Wallon no apresenta em sua teoria a afetividade, a qual é um instrumento essencial tanto para a formação da pessoa quanto para o seu conhecimento, denominando-se como sendo algo impulsivo adquirido emocionalmente pelo indivíduo durante seu primeiro ano de vida, constituído assim por meio do seu psiquismo. Nesse contexto, Dantas (1992, p. 85-86):

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e cumulado pelos homens ao longo da sua história.

Percebemos assim eu a teoria de Wallon vai de encontro com as teorias de Vygotsky e Piaget, pois ela também necessita do contato do sujeito com o outro para assim possa criar vínculos simbólicos culturais, os quais desenvolvem a afetividade no indivíduo que compartilha de uma vida orgânica e social.

3 Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa “Fotografando a Prática Pedagógica aplicada aos professores do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Lucrécia-RN e Frutuoso Gomes-RN”, se deu através de entrevista com questionários contendo 7 (sete) perguntas aplicadas para quatro (4) professores da modalidade de ensino, sendo estes docentes do Ensino Fundamental I e II, e de instituições diferenciadas. Na entrevista, eles teriam que responder questões relacionadas a sua profissão como docente, as quais, posteriormente, serão analisadas com base nos procedimentos citados pelos mesmos, com teorias e métodos já adotados por grandes teóricos já supracitados. Os resultados da pesquisa serão apresentados de forma individual, através de gráficos.

3.1 Dados Sociográficos

| | |
|-----------------------|---|
| Identificação | P1 |
| Nome da escola | Unidade de Ensino II Gabriel Galdino da Cunha |
| Sexo | Feminino |

| | |
|------------------------------|--|
| Ano/série que leciona | 3° Ano |
| Formação | Pedagoga e Especialista |
| Instituição formadora | UERN |
| Idade | 32 anos |
| Tempo que leciona | 4 anos Ensino Fundamental, no total a mais de 7 anos |

| | |
|------------------------------|---|
| Identificação | P2 |
| Nome da escola | Unidade de Ensino I Agostinho Batista do Nascimento |
| Sexo | Feminino |
| Ano/série que leciona | 1° Ano |
| Formação | Letras/ Língua Portuguesa |
| Instituição formadora | UERN/NAESU |
| Idade | 27 anos |
| Tempo que leciona | 1 ano |

| | |
|------------------------------|-----------------------------|
| Identificação | P3 |
| Nome da escola | Escola Estadual João Onofre |
| Sexo | Feminino |
| Ano/série que leciona | 6° a 9° Ano |
| Formação | Letras/ Língua Portuguesa |
| Instituição formadora | UERN/NAESU |
| Idade | 31 anos |

| | |
|--------------------------|--------|
| Tempo que leciona | 4 anos |
|--------------------------|--------|

| | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| Identificação | P4 |
| Nome da escola | Escola Municipal Ernesto Ferreira |
| Sexo | Feminino |
| Ano/série que leciona | 6º a 9º Ano |
| Formação | Pedagogia |
| Instituição formadora | UERN |
| Idade | 32 anos |
| Tempo que leciona | 8 Anos |

4 Resultados e Discussão

Nossas análises foram feitas com base nas respostas dos quatro (4) Professores entrevistados, os quais serão apresentados como P1, P2, P3 e P4 como forma de preservar a identidade dos mesmos.

Iniciamos nossa entrevista perguntando “**O que você considera um ser um aluno bom?**”, e diante das respostas percebemos que há uma concordância de ideias em relação ao posicionamento dos professores, assim como uma singularidade nas respostas obtidas. P1, P2, P3 e P4 responderam que um bom aluno é aquele que participa das aulas, gosta de questionar para conhecer, pois tem vontade de aprender, e interage com a comunidade escolar. Dentro desta perspectiva Freire (2015, p.33) ilustra:

A curiosidade como inquietação indagadora, [...] como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção, que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Entendemos que Freire (2015) coloca a curiosidade como a busca por respostas, para aguçar a criatividade, pois é dessa forma que o bom aluno se apresenta não só em sala de aula, mas em todo e qualquer ambiente que a ele seja permitido estar, e questionar para saber mais e entender melhor o mundo.

Nas respostas dadas pelos professores percebemos também que a maneira como eles trabalham, ou gostariam de trabalhar, está relacionada à cooperação, pois há uma discussão entre docente e discentes, onde há uma troca de pontos de vista, baseada na interação social, onde o professor é o mediador do conhecimento e não o detentor absoluto do mesmo, levando o aprendiz a buscar ativamente o próprio aprendizado.

Em nossa segunda pergunta “**Como você realiza seu planejamento de ensino?**”, P1 respondeu que realiza seu planejamento em conjunto, onde é escolhido uma temática/problemática, sendo feita uma sequência didática, e com isso o professor escolhe as atividades de acordo com sua turma, indo ao encontro do que diz Oliveira e Resende (p.24):

Se planejarmos nosso trabalho tendo como ponto de partida a ideia de que os nossos alunos devem refletir sobre a língua ao mesmo tempo em que a utilizam, temos que ter clareza do objetivo das atividades propostas, bem como dos conhecimentos que nosso alunos já têm e das suas possibilidades de cooperarem entre si, trabalhando coletivamente.

E extremamente importante que haja planejamento para produzir uma boa aula, pois o professor que conhece o seu alunado sabe exatamente como trabalha-lo, assim como quais atividades desenvolver de acordo com as necessidades da turma.

Já P2, P3 e P4 têm o pensamento parecido sobre planejamento, pois eles planejam sempre a partir das dificuldades encontradas em sala de aula traçando dessa forma uma rotina diária na tentativa de suprir essas dificuldades. Diferente de P2 e P3, P4 vem dizer que procura ser flexível em seu planejamento, e procura em suas aulas tornando-as atrativas. Nesta perspectiva, de acordo com Martins, Brandalise e Flach (2010, p. 73):

As situações-problema com as quais os professores se deparam no exercício da profissão se apresentam frequentemente como casos únicos e, dessa forma, não podem ser enquadradas genericamente nas categorias identificadas pelas técnicas e teorias existentes. Entende-se, ao contrário, que qualquer situação de ensino é incerta, singular, complexa, contraditória, variável, única e, portanto, não existe uma teoria científica única que dê conta de responder a toda essa complexidade [...].

Com base do planejamento ao qual o professor tem preparado, sabemos que muitas vezes esse planejamento não acontece como desejado, pois o docente passa por muitas

situações onde isso pode ser quebrado, cabendo ao professor usar um suposto plano B, este que todo professor deve ter.

Quando perguntamos “**Como deve ser a relação entre professor e aluno?**”, para P1, P2, P3 e P4 a relação professo/aluno deve ser saudável, pautada no respeito, amizade e companheirismo, para que o aluno não tenha medo ou vergonha de conversar, havendo assim uma boa interação entre os mesmos, onde o professor preze pela integridade física e psicológica do aluno, e conseqüentemente este contribua para que a prática coerente aconteça, pois esses são fatores fundamentais para um ensino/aprendizagem mais eficaz.

Analisando as respostas dos 04 (quatro) professores, podemos perceber que os mesmos utilizam em seu ambiente escolar a afetividade defendida por Henri Wallon em sua teoria da emoção, já que ambos destacam a relação de professor e aluno pautada na amizade, no companheirismo, em uma troca de respeito mútuo, para que assim estabeleçam uma aprendizagem eficaz e construtiva. Assim como coloca Dantas (1992, p. 97):

[...] O vínculo afetivo supre a insuficiência da inteligência no início. Quando ainda não é possível a ação cooperativa que vem da articulação de pontos de vista bem diferenciados, o contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva. Com o passar do tempo, a esta forma primitiva se acrescenta a outra, mas, em todos os momentos da história da espécie, como da história individual, o ser humano dispõe de recursos para associar-se aos seus semelhantes.

Ou seja, em sua teoria considera as questões afetivas como primordiais para promoverem o avanço e o desenvolvimento dos indivíduos, sendo assim necessário imaginar a sala de aula como um rico espaço de relações entre professores e alunos.

Sabemos que ao longo de sua existência, cada pessoa constrói um modo de relacionar-se com o outro, fundamentado em suas vivências e experiências, e que é de fundamental importância entender que a sala de aula é um espaço de convivências, relações, ideias, crenças e valores. E é na teoria de Henri Wallon, que encontramos contribuições importantes no que diz respeito à dimensão afetiva do ser humano e como ela é significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Para ele, a afetividade e a inteligência são inseparáveis, uma vez que uma complementa a outra.

Desta forma, durante as análises também podemos lembrar as palavras de Chauí (1980, p.39) quando a mesma destaca a importância desse companheirismo na aprendizagem.

Ao professor não cabe dizer” faça como eu”, mas:” faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas

leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água.

Para finalizar e contribuir com as reflexões acerca da relação entre professor e aluno, e mais precisamente sobre a afetividade, já que os quatros professores entrevistados citam ela como base nessa relação, dizemos que é extremamente necessário que haja esse tipo de relação entre o docente e seu alunado, pois isso só vem reforçar a ideia de que os professores, quando buscam aprofundar seus conhecimentos sobre a importância da afetividade na escola, estão na verdade, procurando entender tanto de seres humanos, quanto de conteúdos e técnicas educativas.

Ao serem questionados com **“O que você considera ser um bom professor?”**, todos os docentes corresponderam a um só objetivo, para eles um bom professor é aquele que está sempre se atualizando e ampliando-se como profissional, na tentativa de melhorar e /ou inovar sua metodologia, assumindo seu compromisso na busca pela educação de qualidade, fazendo com que seu alunado sinta prazer em assistir aula, e assim contribuir no aprendizado dos discentes, de modo que eles cresçam tanto como pessoa como também intelectualmente. Com isso, podemos perceber que suas falas têm uma grande relação com o pensamento de Freire (2015, p 83-84) ao ressaltar que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Segundo Freire (2015), o professor tem que proporcionar aos seus alunos a curiosidades, para com isso ter liberdade de pensar, decidir e agir, e dessa forma possa abranger o conhecimento para que novas descobertas possam torná-lo um cidadão autônomo crítico e pensante.

A partir das análises observamos que P1, P2, P3 e P4 visam o bom professor como sendo aquele que inspira no aluno a curiosidade em descobrir e conhecer o novo, tomando liberdade para pensar e decidir que caminho seguir,

Ao questionarmos sobre **“Como você identifica um aluno com problemas de aprendizagem?”**, P1, P2, P3 e P4, basicamente todos, deram a mesma resposta, pois para eles isso não é uma dificuldade, basta apenas que observem o aluno e seu comportamento em sala

de aula, se está interagindo com os colegas, se participa das atividades propostas no decorrer das aulas, e até mesmo como desenvolve essas atividades, se assim as fizer, demonstrando ao docente que há algo diferente, e que necessita de uma atenção diferenciada. P3 colocou também que ao perceber esse distanciamento do educando durante as aulas, procura buscar mais informações com os colegas e professores, as quais venham a somar na descoberta de algum problema que a criança venha a ter. Assim, Santos (2009, p.12) elucida:

Com o sujeito que não aprende, o trabalho investigativo está em saber se ele deseja ou não aprender, se deixa seu desejo se manifestar a partir da sua vontade e se constrói seu mundo de significados. A aprendizagem refere-se a um confronto objetivo e uma motivação: para aprender; é necessário um vínculo e para que este vínculo se instale ele passa, também, pelo afeto e pela via de desejos.

De acordo com Santos (2009) podemos dizer que não basta apenas observar o aluno, e/ou esperar que ele apresente algum distanciamento durante as atividades, é necessário que desde o princípio o docente trabalhe nesta perspectiva, criando vínculos afetivos com os alunos, facilitando a identificação desse tipo de ocorrência em sala de aula, para assim desenvolver no discente seu aprendizado de acordo com seus desejos e manifestações.

Apenas P1, disse que um aluno com problemas de aprendizagem vai além da interação e participação das atividades em sala, ou seja, para ele em alguns casos é falta de incentivo por parte da família, a qual deixa a desejar, e possivelmente desenvolva na criança essa carência, e por esta razão ela vai em busca de uma atenção diferenciada para com ele por parte do docente. A colocação de P1 vai de encontro com o que Milan, Garms e Lopes (2011, p.8068) vêm dizer sobre a afetividade de Wallon:

O professor pode fazer toda a diferença, cabe a ele investigar com maior cautela as especificidades de cada criança, o que implica em uma pré-disposição para estabelecer vínculos afetivos. Afinal, o ato de educar e aprender são uma constante troca, onde é imprescindível que o professor enfrente os desafios e possa encarar os problemas presentes em sua formação, e assim, compreender que o conhecimento se processa através de valores que embasam e justificam a aprendizagem e as relações vivenciadas no cotidiano escolar.

Isto é, o professor é uma peça extremamente importante na vida de um aluno, pois ele tem o papel de mediador de conhecimentos, e dessa forma tem por obrigação criar vínculos afetivos com o seu alunado, já que em alguns casos isso não acontece em casa, e o docente torna-se para muitos a porta de saída para uma nova vida, a qual o discente recebe o carinho e

a atenção supostamente negados pela família, tornando-se um aluno ativo nas atividades em sala, e interagindo com a comunidade escolar.

Situações como esta ocorrem constantemente nas escolas, e servem para mostrar que o professor deve estar preparado para os diferentes problemas que venham a surgir em sua profissão, assim como no cotidiano escolar, já que este é o seu ambiente de trabalho.

Quando perguntamos “**Quais as maiores dificuldades sentidas por você na sua prática docente?**”, para os quatro professores entrevistados uma das maiores dificuldades enfrentadas é a falta de apoio da família, o acompanhamento diário de seus filhos no desenvolvimento e rendimento em sua trajetória escolar, pois, muitas vezes lecionam para alunos que não querem aprender, mesmo o professor se esforçando para tentar tornar as atividades e as aulas mais produtivas.

Esse cenário é visível frequentemente no meio escolar, pois muitos alunos vão e voltam com as tarefas em branco, chegam à sala de aula desmotivados, sendo que muitas vezes necessitam de estímulos exteriores para a construção de aprendizagens e não encontram. Essa é a realidade em muitas salas de aula, pais negligentes e omissos em reuniões escolares, datas comemorativas e outros eventos que favorecem a interação escola/família, e isso não é o que diz a Constituição Federal, em seu artigo 205, pois esta assegura que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Entendida que a educação informal é obrigação da família e a educação formal é obrigação do Estado, ambas devem estar sempre em constante sintonia para priorizar uma boa educação. Sobre essa relação Nérici (1972, p.12) salienta que:

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações, em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade.

Neste aspecto a autora considera que a influência da família é básica e fundamental no processo educativo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. Pois, se pararmos para observar, na maioria das vezes, os pais atribuem ao professor a culpa do fracasso escolar do filho, assim se estabelece no ambiente escolar a "briga" entre Escola e família, cabendo assim ao professor a missão de alfabetizar sozinho a qualquer custo.

Estes aspectos corroboram para a falta de respeito para com os professores e colegas de sala, inadimplências nas atividades e falta de objetivos e metas para o futuro. Muitos alunos não tem na educação a oportunidade de crescimento.

Perguntamos também “**Como são trabalhadas as atividades lúdicas em sua sala de aula?**”, P1, P2 e P3 relatam que é de grande importância a prática da ludicidade em sala de aula, pois esta, se bem trabalhada, torna-se educativa, dinâmica e prazerosa.

Com isso, percebemos que há uma grande ligação da prática dos professores com a teoria de Vygotsky, pois este diz que no meio social que o indivíduo se desenvolve. E a aprendizagem da criança ocorre nessa interação, por meio desta socialização com outras crianças através dos jogos e das brincadeiras propostas no ambiente escolar, proporcionando aos alunos momentos de descontração e/ou lazer, ao mesmo tempo amplia o aprendizado do alunado. Nessa perspectiva, Vygotsky (1989, p. 24) enfatiza que:

O lúdico influencia enormemente a criança. É através do jogo que a criança pode aprender a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Isto é, a ludicidade é uma ferramenta extremamente importante para o desenvolvimento e formação do intelecto do sujeito como ser social, de forma interdisciplinar, porém com suas especificidades e faixa etária adequada para que se tenha uma mediação gradativa do processo de ensino/aprendizagem.

Já P4 em sua fala não se relaciona nem com a teoria de Piaget, nem com a de Vygotsky. O mesmo diz não trabalhar muito a ludicidade devido a faixa etária de seus discentes, e faz uma crítica sobre a falta de estrutura da escola em que trabalha.

5 Conclusão

Nossa pesquisa Fotográfica sobre a Prática Pedagógica mostrou-nos realidades diferentes em alguns casos, porém, pudemos perceber que em meio a essa diversidade de profissionais docentes em nossa região, existem semelhanças em seus posicionamentos e metodologias, assim como, notamos também que estes demonstram afetividade em sua carreira e com seus discentes.

Com a pesquisa percebemos que a relação professor e aluno é fundamental na formação do indivíduo como ser social, devendo o docente atuar de forma que expresse o seu interesse pelo crescimento do alunado, respeitando suas individualidades, criando um

ambiente mais agradável que favoreça a aprendizagem. O relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de troca de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, a escola hoje, mais do que em qualquer outro tempo, é um espaço onde se constroem relações humanas.

A escola deve voltar-se para a qualidade de seus ensinamentos, valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas cognitivo como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança como um todo.

Referências

CASTORINA, José Antônio. **O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação.** In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, E.; LERNEI, D.; OLIVEIRA, W. R. *Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo: Ed. Ática, 1996.

CHAUÍ, M. S.. **“Ideologia e educação”.** In: *Revista Educação e Sociedade* n. 5. São Paulo: Cortez Editora/Associados, 1980.

CONSTITUIÇÃO. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>> Acesso em 28 de outubro de 2016.

DANTAS, H.. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: *Piaget, Vygotski.* São Paulo: Summus, 1992. p. 85-97.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LA TAILLE, Yves de. **O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget.** In: *Piaget, Vygotski.* São Paulo: Summus, 1992. p. 23-33.

MARTINS, C. B., BRANDALIN, M. A. T. e FLACH, S. F.. **O processo reflexivo como elemento imprescindível na eficácia da aprendizagem, desenvolvimento do professor e institucional.** In: *Gestão Educacional II.* Ponta Grossa, Paraná, 2010.

MILAN, S. G., GARMS, G. M. Z. e LOPES, C. S.. **A afetividade na educação infantil: Um elo indispensável à teoria Walloniana.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

NÉRICI, I. G.. **Lar, escola e educação.** São Paulo: Atlas, 1972.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos.** In: *Piaget, Vygotski.* São Paulo: Summus, 1992. p. 23-33.

OLIVEIRA, M. B. V., OLIVEIRA, M. V. e RESENDE, V. A. D. L.. **Rotina e planejamento na alfabetização.** In: *Princípios e Métodos de Alfabetização II.* Universidade Federal de Uberlândia.

SANTOS, K. F. R.. **Psicanálise e Psicologia.** Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Governador Valadares, 2009.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** 2ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

WALLON, H. **Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité.** Paris: Presses Universitaires de France, 1993.