

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LUDICIDADE ELABORADA POR PROFESSORES¹

Mikaela de Paula Lacerda

Graduada em Pedagogia pela UFPB. E-mail: mika.pedagogia@bol.com.br

Giovanna Barroca de Moura

Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Coimbra. E-mail: giovannabarroca@gmail.com

Jaqueline Gomes Cavalcanti

Mestre em Psicologia Social pela UFPB. E-mail: gomes.jaqueline@gmail.com

Carlos da Silva Cirino

Mestre em Psicologia Social pela UFPB. E-mail: carlos-cirino@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal identificar o núcleo central das representações sociais da ludicidade construídas por professores das creches, da educação infantil e do ensino fundamental ligado à rede pública e privada do município de Coremas/PB. A teoria das representações sociais serviu como aporte teórico e metodológico, tendo como referencial teórico Serge Moscovici e Denise Jodelet e Abric. A amostra desta pesquisa foi formada por 64 docentes com idades de 18 e 54 anos, a maioria do sexo feminino (86%) e 26% possuem pós-graduação. Os integrantes da amostra responderam a um questionário sócio demográfico e à técnica de associação livre de palavras, cujos estímulos indutores foram “ludicidade”, “educação infantil”, “como poder trabalhado a ludicidade em sala de aula”. Os dados provenientes da associação livre foram processados e analisados por dois softwares Tri-Deux-Mots e IRAMUTEQ. Os resultados obtidos evidenciaram que as representações sociais elaboradas pelos professores ancoraram a “ludicidade” como: «ensinar, diversão, brinquedos, jogos e alegria», a “educação infantil” como: «descobertas, alegria, socialização, conhecimento» e o estímulo no seu cotidiano como trabalha a ludicidade em sala de aula como:

-
1. Data de submissão: 15/10/2017. Data de aprovação: 21/02/2018. Para citar este artigo: LACERDA, M. de P. et al. Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.32, n. 2, p. 39-60, jul/dez, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

«carinho, abraço, dinâmica, lúdico». Diante da riqueza de significados existentes acerca da ludicidade, essas representações resultam e refletem as experiências e características do grupo pesquisado. Vale ressaltar que a importância da ludicidade deve ser mais bem compreendida pelos professores, pois estes profissionais são os mediadores entre a criança e o brinquedo, brincadeira ou jogos, e que quando a ludicidade é usada pedagogicamente, ela tem um valor ainda maior na aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Representação Social. Professores.

ABSTRACT

The main objective of the present study was to identify the central nucleus of the social representations created by kindergarten teachers, in the kindergarten and elementary public and private education network of the municipality of Coremas/PB. The theory of social representations served as a theoretical and methodological contribution, having as theoretical references Serge Moscovici and Denise Jodelet and Abric. The sample used in this research was formed by 64 teachers, ages between 18 and 54 years, most of them female (86%) and 26% having graduate studies. The members of the sample answered a socio-demographic questionnaire and the technique of free association of words, whose inductive stimuli were “playfulness”, “early childhood education”, and “how to work ludicity in the classroom”. The data from the free association were processed and analyzed by two software programs, Tri-Deux-Mots and IRAMUTEQ. The results obtained showed that the social representations elaborated by the teachers determined “playfulness” as: «teaching, fun, toys, games and joy»; “children’s education” as: “discoveries, joy, socialization, knowledge”; and stimulation in his/her daily life as he/she works on classroom ludicity as: “caring, embracing, dynamic activities, and playfulness”. Faced with the richness of meanings about playfulness, these representations result and reflect the experiences and characteristics of the researched group. It is worth emphasizing that the importance of playfulness should be better understood by teachers, since these professionals are the mediators between the child and toy play or games, and that when playfulness is used pedagogically, it has an even greater value in the learning processes of children.

KEYWORDS: Playfulness. Social Representation. Teachers.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar el núcleo central de las representaciones sociales de la ludicidad construidas por profesores de las guarderías, de la educación infantil y de la enseñanza fundamental vinculada a la red pública y privada del municipio de Coremas/PB.

La teoría de las representaciones sociales sirvió como aporte teórico y metodológico, teniendo como referencial teórico a Serge Moscovici y Denise Jodelet y Abric. La muestra de esta investigación fue formada por 64 profesores con edades de 18 y 54 años, la mayoría del sexo femenino (86%) y el 26% poseen postgrado. Los integrantes de la muestra respondieron a un cuestionario socio demográfico y a la técnica de asociación libre de palabras, cuyos estímulos inductores fueron “ludicidad”, “educación infantil”, “como poder trabajar con la ludicidad en el aula”. Los datos provenientes de la asociación libre fueron procesados y analizados por dos softwares Tri-Deux-Mots y IRAMUTEQ. Los resultados obtenidos evidenciaron que las representaciones sociales elaboradas por los profesores determinaron la “ludicidad” como: “enseñar, diversión, juguetes, juegos y alegría”; la “educación infantil” como: “descubrimientos, alegría, socialización, conocimiento”; y el estímulo “como trabajar la ludicidad en el aula” como: «cariño, abrazo, dinámica, lúdico». Ante la riqueza de significados existentes acerca de la ludicidad, esas representaciones resultan y reflejan las experiencias y características del grupo investigado. Es importante resaltar que la importancia de la ludicidad debe ser mejor comprendida por los profesores, pues estos profesionales son los mediadores entre el niño y el juguete, juego o juegos, y que cuando la ludicidad es usada pedagógicamente, tiene un valor aún mayor en el aprendizaje de los niños.

PALABRAS CLAVE: Ludicidad. Representación Social. Profesores.

INTRODUÇÃO

A palavra ‘lúdico’ advém do latim *ludus*, cujo sentido é **brincar**, podendo ser incluso nessa denominação a diversão, os brinquedos e os jogos, bem como a atitude daquele que joga, brinca e se diverte.

As brincadeiras simbolizam o que as crianças pensam, realizam, desorganizam e refazem em seu mundo. Nessa perspectiva, o brincar e o jogar são atividades de estimulação ou motivação que geram a oportunidade de exercitar processos mentais importantes e desenvolver o cognitivo, o físico, o social e o emocional da criança na idade pré-escolar.

Desse modo, tomando como base as experiências vivenciadas, torna-se possível elaborar uma nova proposta de prática pedagógica, na qual o brincar não seja apenas valorizado como uma coisa inerente à criança, mas também como um excelente meio de promover a aprendizagem.

Pode-se encontrar uma grande quantidade de trabalhos sobre a ludicidade na educação infantil, mas no que concerne às investigações teórico-metodológicas das representações sociais da ludicidade especificamente elaboradas por professores, poucos estudos são encontrados. Entre esses

trabalhos é possível destacar, por exemplo, a pesquisa de Cardoso (2009), Andrade; Teibel (2011) e Ferreira *et al.* (2014).

A relevância da temática trazida pelo artigo está diretamente ligada ao fato de que a ludicidade tem sido apontada como uma dimensão importante e necessária ao processo ensino-aprendizagem em todos os níveis educativos. Entretanto, pretende-se, com este estudo, aprofundar as discussões acerca da ludicidade elaborada por professores de diferentes níveis educativos.

Nesse sentido, a teoria moscoviciana apresenta-se pertinente, uma vez que ela permite compreender como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida comum, as informações que os circundam, bem como os sentimentos e experiências de vida compartilhada, através de diferentes modalidades de comunicação, diretamente relacionadas ao contexto social no qual vivem os sujeitos. As representações podem se tornar indicadores indiretos de como os sujeitos se definem e como o outro o define em relação a esse objeto (COUTINHO; SALDANHA, 2005).

Sobre as representações sociais, cabe explicitar que o conceito foi resgatado por Serge Moscovici e busca designar fenômenos múltiplos, observados e estudados em termos de complexidades individuais e coletivas ou psicológicas e sociais (SÊGA, 2000).

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem. (SÊGA, 2000, p. 2)

É nesse ínterim que os esforços deste trabalho são envidados para a educação infantil, com o propósito de conhecer e estudar as representações dos docentes frente à ludicidade.

Como se deduz a partir de nossas explanações, o objetivo geral deste trabalho é identificar o núcleo central das representações sociais e do processo de ludicidade construído por professores das creches, da educação infantil e do ensino fundamental ligados à rede pública e privada do município de Coremas/PB.

De forma específica, buscamos: 1) apreender as representações sociais desse grupo de professores acerca da educação infantil e como trabalhar a ludicidade em sala de aula; 2) identificar o perfil dos participantes quanto às variáveis sociodemográficas; 3) assinalar as similitudes e diferenças das representações sociais expressas nas falas dos docentes da creche, educação infantil e fundamental.

CONCEITUANDO A LUDICIDADE

A criança é um ser social e histórico, visto como ponto de partida para este estudo, já que estudar o lúdico é estudar a criança e conhecer, a partir dela, a capacidade do ser humano de usar ferramentas simples a sua volta, transformando cada descoberta em novo aprendizado. Neste estudo, a ludicidade, o lúdico e o brincar são vistos como a força da imaginação, o pensamento que se torna conhecimento na cabeça de uma criança.

De acordo com Rosamilha (1979, p. 77), a criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. Para o desenvolvimento do “brincar”, o jogo se caracteriza como um artifício natural que leva a criança a empregar uma atividade útil em seu desenvolvimento físico e mental. Segundo Kishimoto (1994), o jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras, enquanto as brincadeiras estão ligadas ao ato de entreter e distrair. Quando uma criança usa as regras ao brincar, ela sai do espaço tradicional do ensino escolar e se coloca como autor da brincadeira, criando assim uma experiência lúdica, que resulta em momentos de prazer, alegria e fruição corporal.

Com isso, é possível constatar que o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. No ato de brincar, diversos aspectos importantes são desenvolvidos na criança, como: maior sensibilidade e independência, desenvolvimento de habilidades motoras e emocionais, oportunidade de interação com as demais pessoas – o que estimula seu papel de ser social – e, além disso, sua criatividade, imaginação e a capacidade que cada um tem de se reinventar e construir conhecimento (KISHIMOTO, 1994).

Nesse sentido, sendo a ludicidade uma ferramenta didático-pedagógica, dispõe ao docente, mecanismo imperativo no contexto da sala de aula, no dia a dia do processo de aprendizagem. Especificamente, este dispositivo – ferramenta lúdica – é o que orienta o docente no processo de apropriação do conhecimento da criança.

É importante observar a necessidade de haver um resgate do universo cultural infantil, tendo como ponto de partida uma construção ampla de situações com atividades lúdicas, que proporcionam o aumento do enriquecimento da aprendizagem. Essa tarefa é um papel da escola e do professor, que deve usar a ludicidade em suas aulas como uma estratégia de enriquecimento prazeroso uma ferramenta enriquecimento prazeroso e gerador de motivação para aprender.

Ao estudar como os professores pensam e representam a ludicidade, podemos compreender seus pensamentos, sentimentos, emoções, afetos, cognições, práticas, atitudes e crenças, que se apresentam em constante mudança no tempo e nas suas habilidades, resultando em um modo particular de apreensão do real.

A fim de instrumentalizar a busca do conhecimento sobre a ludicidade a partir da experiência subjetiva dos professores, no que diz respeito ao contexto da sala de aula, utiliza-se neste artigo uma abordagem psicossocial, ancorada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e de Abric (2005), da qual falaremos um pouco no tópico a seguir.

SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para embasar a interpretação das representações sociais construídas pelos professores participantes do estudo em questão, buscou-se as teorias de Moscovici (2003), Jodelet (2001), Ibañez (1988), Arruda (1998), Abric, Sá (1998) e vários artigos, dissertações e teses, num recorte mais particular. Cada autor possui seus próprios conceitos em conceber a representação, mas todos tem se dedicado ao campo do estudo acerca dos fenômenos sociais.

O termo representação social foi elaborado por Sérge Moscovici (1961), em ocasião de seus estudos sobre a Psicanálise apresentados na obra *La Psychanalyse – Son image et son public*, no ano de 1961, para designar o tipo de fenômeno ao qual a sua interpretação teórica se aplicava.

Moscovici define a Teoria da Representação Social (TRS) como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos...” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). Para ele, a TRS é um conjunto simbólico/prático/dinâmico cujo status é o de uma produção e não de mera reprodução ou reação a estímulos exteriores, mas a utilização e seleção de informações a partir de repertório circulante na sociedade, destinadas à interpretação e à elaboração do real.

Ibañez (1988), ao escrever sobre representações sociais, refere que as mesmas produzem os significados que são necessários para compreendermos, atuarmos e nos orientarmos em nosso meio social. Nesse sentido, elas atuam de forma análoga às teorias científicas. São teorias de sentido comum que permitem descrever, classificar e explicar os fenômenos das realidades cotidianas com suficiente precisão para que as pessoas possam desenvolver-se nelas sem tropeçar em demasia dos contratemplos.

Arruda (1998), ao referir-se às representações sociais, ressalta que “a representação não é uma cópia da realidade, um reflexo do mundo exterior; ela é a sua tradução, a sua reelaboração pelo sujeito, que é um sujeito ativo” (ARRUDA, 1998, p. 124). A representação é sempre social, não só porque é elaborada socialmente, mas, porque é elaborada com categorias de linguagem ou códigos de interpretação fornecidos pelas sociedades e pela prática social do sujeito, com as normas e ideologias que dela decorrem.

Tendo em conta o conceito acerca da representação social, pode-se defini-la como um conhecimento de sentido comum, que deve ser flexível e ocupa uma posição intermediária entre o conceito, que se obtém do sentido real, e a imagem, que a pessoa reelabora para si. É considerada, ainda, como um processo e produto de construção da realidade de grupos e indivíduos, num contexto histórico social determinado.

Sá (1998) define como grande teoria das representações sociais as proposições originais básicas de Moscovici. O mesmo autor fala ainda de um desdobramento da teoria em três correntes teóricas complementares:

Uma teoria mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura aerada por articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willen Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitiva-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence. (SÁ, 1998, p. 65)

Essas abordagens não são incompatíveis entre si, uma vez que possuem a mesma matriz teórica. Assim sendo, a grande teoria estará presente em todos os estudos, usando representações sociais, a partir da perspectiva moscoviciano, e ficando por conta das abordagens e de sua complementação. Como se percebe, para instrumentalizar este estudo utilizou-se a teoria moscoviciano, complementada por duas correntes teóricas metodológicas oriundas da abordagem dimensional e da abordagem cognitiva-estrutural.

Na abordagem dimensional mais fiel, liderada por Jodelet (2001), afirma-se que a TRS é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum, ou ainda saber ingênuo, o natural, nessa forma de conhecimento, é diferenciado do conhecimento científico.

Nas investigações de Abric, uma abordagem complementar aos estudos moscovicianos – a Teoria do Núcleo Central (TNC) – enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural, utilizando uma coleta de palavras através da associação livre e o tratamento de dados por programas computacionais. Segundo Abric (1994), a TNC propõe-se a identificar e analisar as representações sociais que estão estruturadas em dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico.

Ao discutir o campo de pesquisas em representações sociais, Sá (1998) aborda a diversidade de pesquisas, delineando sete temas gerais que configuram as áreas mais consistentes de interesse dos pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social. O autor alerta, entretanto, para a impossibilidade de dar conta de toda a produção empírica no campo das representações sociais, apresentando uma relação das temáticas mais recorrentes. Considerando o atual objeto do estudo, serão apresentadas as contribuições que a Teoria da Representação Social dá à Educação.

A Educação tem se revelado um campo no qual a noção de representação social é privilegiada. É possível encontrar um número significativo de trabalhos que fazem uso das representações sociais na educação, embora parte deles estudem apenas alguns de seus aspectos.

Para Gilly (2001), as representações sociais oferecem novo caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo e seus resultados, favorecendo ainda as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da Educação. Essas articulações não se referem apenas à compreensão de aspectos macroscópicos, mas, também, às relações que pertençam a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos frente à escola, ou ao modo como o professor concebe seu papel.

O autor citado afirma que o estudo das representações sociais é um instrumento de grande utilidade, principalmente para compreender o que ocorre em sala de aula no decorrer da interação educativa. Isso ocorre tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes discretos, em ação nas aprendizagens. Permite ainda uma ampliação dos fatos estudados, ressitando-os em campos mais amplos de significações dos quais são dependentes (GILLY, 2001, p. 322-323).

Diversos estudos confirmam a importância das representações sociais dos professores, acerca do seu cotidiano escolar, na busca de compreender sua prática docente. No que se aludi ao “Pensamento do Professor”,

quando se referem às mudanças das práticas dos professores, algumas de suas ideias fundamentais devem ser examinadas (PEREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000).

Muitas pesquisas têm mostrado a estreita relação entre o pensamento do professor, sua ação como docente e as inovações educativas (MARCELO, 2009; HARGREAVES, 2003; DARLING-HAMMOND, 2001). Esses trabalhos apontam para a ideia básica de não ser possível alcançar sucessos nas reformas educativas sem entender como os professores pensam, atuam, como representam seu trabalho e quais as condições nas quais exercem a docência.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LUDICIDADE

No que concerne às investigações teórico-metodológicas das representações sociais acerca da ludicidade, recorreremos, por exemplo, à pesquisa de Cardoso (2008), que teve como objetivo principal estudar as representações sociais de ludicidade dos professores da Educação Infantil em uma escola de um município baiano. Os resultados dessa pesquisa são diversificados e carregados de uma concepção de ludicidade específica; ora os resultados configuram-se românticos, ora cognitivistas, ora socioculturais – tal alternância é fruto de uma construção histórica eivada de representações culturais, sociais e políticas.

Outra pesquisa semelhante foi o estudo de Andrade e Teibel (2011), que teve como objetivo analisar a representação social sobre o brincar, elaborados por acadêmicos do curso de Pedagogia. Os resultados indicam que a representação dos alunos sobre o brincar é demarcada de forma positiva e idealizada.

Recentemente, uma pesquisa utilizando a mesma temática da ludicidade, realizada por Ferreira *et al.* (2014), objetivou compreender representações das crianças hospitalizadas acerca do lúdico. As crianças representaram o lúdico como um lugar onde acontece socialização e recuperação, no qual elas podem manipular imaginariamente o ambiente para aproximar-se da realidade cotidiana, ou transformar a situação vivenciada em algo familiar.

Sendo assim, por meio do campo conceitual e metodológico das representações sociais, este estudo busca identificar as representações de ludicidade que estruturam o grupo de professores e que podem se constituir em ancoragens facilitadoras de novas práticas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa fundamentada nos aportes da Teoria de Representação Social. A pesquisa foi realizada em três escolas de educação infantil no município de Coremas, sertão da Paraíba.

PARTICIPANTES

Para este estudo, a coleta de amostra se deu através do meio da probabilística e a escolha por conveniência. Os participantes foram 64 professores que trabalham em: creches (27,7%), educação infantil (46,2%) e no fundamental I com 26,2%, com idades de 18 a 54 anos; a média foi de 34 anos e 7 meses (DP = 34), a maioria do sexo feminino (86%) e com 26% possuindo pós-graduação.

INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram o questionário sociodemográfico e o Teste de Associação Livre de Palavra (ALP), construídos com base nos específicos. O questionário sociodemográfico foi utilizado com a intenção de obter um perfil característico da amostra, além de alcançar informações necessárias para a composição das variáveis fixas, utilizadas para o banco de dados processado pelo *software* Tri-Deux-Mots e pelo IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

O Teste de Associação Livre de Palavra (ALP) tem por objetivo, metodologicamente, apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente. Nesse sentido, a aplicação dessa técnica em estudos de grupos sociais permite o alcance de dois objetivos que de acordo com Bardin (1977) são respectivamente o de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais. Esses dois pontos evidenciados demonstram o fato da técnica em questão mostrar-se bastante proveitosa para a coleta dos elementos constitutivos do conteúdo das representações.

Para a aplicação deste estudo, foi entrevistado cada participante individualmente, tentando adequar-se ao horário disponível do grupo estudado. Foi solicitada a cada participante que falasse, para que a

pesquisadora pudesse registrar as cinco primeiras palavras ou pequenas expressões que lhe viessem à mente ao ouvirem a palavra indutora ou estímulo escolhido para a pesquisa. No presente estudo, o estímulo foi “ludicidade”, “educação infantil” e “como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?”.

ANÁLISES DOS DADOS

Os resultados foram apresentados a partir de dois *softwares*: *Tri Deux Mots* e o *IRAMUTEQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). O primeiro *software* é indicado para o tratamento de questões abertas, fechadas e/ou associação de palavras, pondo em relevo as relações de atração e exclusão entre os componentes representacionais dos diferentes grupos.

Adotou-se análise lexical pelo *software* *IRAMUTEQ* com a finalidade de desempenhar uma classificação hierárquica descendente. Quanto ao aspecto teórico-metodológico, adotou-se esta ferramenta computacional, pois a análise lexical confere o privilégio de propor a superação da velha dicotomia entre quantitativo e qualitativo no que se refere à análise de dados, permitindo que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis fundamentalmente qualitativas: os textos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Para os autores acima, o *IRAMUTEQ* pode trazer muitas contribuições aos estudos na área de Ciências Humanas e Sociais. Entretanto, não foram encontrados muitos estudos na área de educação utilizando esse *software*. Em relação à temática da ludicidade não foi encontrado nenhum estudo utilizando esse *software*.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Os resultados apreendidos pelo questionário sociodemográfico proporcionaram o perfil dos participantes, visando atender a um dos objetivos específicos deste estudo. Através dos dados, pode-se identificar: a graduação, o sexo, a idade, o estado civil, a escolaridade e o nível de ensino no qual os participantes trabalham. Identificam-se também aspectos referentes à percepção dos professores sobre o papel da ludicidade na relação professor-aluno, além de observar se nas escolas onde trabalham, existe algum projeto pedagógico que esteja associado com a ludicidade. Como podemos ver na Tabela nº 1 a seguir:

Tabela 1 – Dados sociodemográfica do total de participantes

Variáveis		Frequência	Percentual %
Sexo	Masculino	9	14
	Feminino	55	86
Estado Civil	Solteiro	19	29,7
	Casado	38	59,4
	Divorciado	6	9,4
	Outros	1	1,6
Tipo de Escola	Pública	55	86
	Privada	9	14
Nível de ensino que trabalham	Creche	18	27,7
	Educação Infantil	30	46,2
	Ensino Fundamental I	17	26,2
Grau de Escolaridade	Ensino Médio	4	6,3
	Magistério	7	10,9
	Superior	25	39,1
	Pós-graduação	26	43,8
A ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno	Sim	63	98,4
	Não	1	1,6
Projeto pedagógico na escola que utilizam ludicidade como ferramenta de aprendizagem	Sim	0	78
	Não	14	21,4

Da totalidade da amostra de 64 participantes, 86% são do sexo feminino; 59,4% declararam o estado civil casado; 86% trabalham em escola pública; 44% possuem pós-graduação e 98,4% dos professores afirmaram que a ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno. Da amostra total, 78,1% dos participantes declararam que há algum projeto pedagógico que utilizam a ludicidade como ferramenta de aprendizagem.

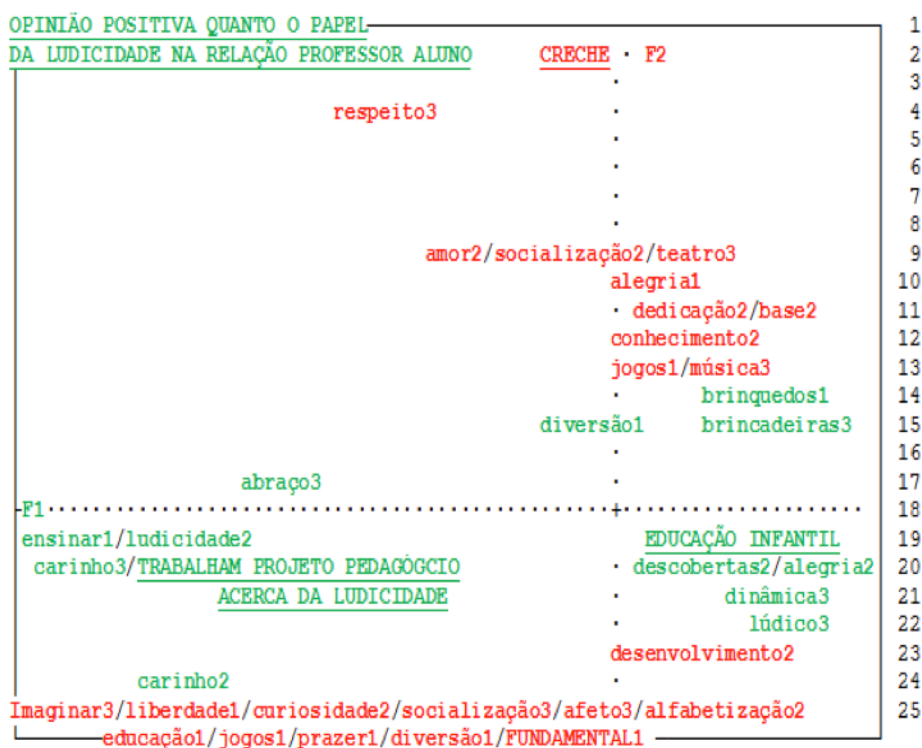
DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PROCESSADO PELO SOFTWARE TRI DEUX MOTS

Na Figura 1, encontram-se os campos semânticos construídos pelas representações sociais apreendidas por meio dos estímulos indutores:

«ludicidade», «educação infantil» e «como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?»». Desse processo participaram professores da Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

O processamento dos dados, através do *Software Tri Deux Mots*, originou a Figura 1, que vem já a seguir, onde se apresentam os universos semânticos associados às variáveis fixas: professores da creche, da educação infantil e do fundamental.

Figura 1 – Plano fatorial das representações sociais da ludicidade no contexto educacional



Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1) em verde, localiza-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), em vermelho, localiza-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de Opinião ou Estímulos indutores. O número no final de cada palavra significa:

1 = ludicidade; 2 = educação infantil; 3 = como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula.

As palavras pertencentes a dois campos semânticos encontram-se na cor verde.

Variáveis Fixas (em caixa alta): Professores creche, educação infantil e fundamental; a percepção

dos professores sobre se ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno: sim ou não;

projeto pedagógico que trabalhe a ludicidade em sala de aula: sim ou não.

A leitura gráfica desses campos assinala variações semânticas na organização do campo espacial, revelando aproximações e distanciamento das modalidades nos dois fatores, representados no Fator 1 (F1) e Fator (F2). O somatório dos dois fatores demonstra um poder explicativo de 68,7% da variância total das respostas, demonstrando parâmetros estatísticos com consistência interna e fidedignidade.

Os resultados processados indicaram um somatório de 821 palavras evocadas pelo conjunto dos participantes (N=65). Os professores da creche contribuíram com 112 palavras (13,6%), os docentes da educação infantil com 379 palavras (46,2%) e os educadores do ensino fundamental I com 330 palavras (40,2%).

Os professores que afirmaram positivamente sobre a ludicidade exercer algum papel na relação professor-aluno contribuíram com 807 palavras (98,3%), enquanto os professores que declararam que a ludicidade não exerce algum papel na relação professor-aluno, colaboraram com 14 palavras (1,7%).

Os educadores que afirmaram que suas escolas possuem projetos pedagógicos envolvendo ludicidade contribuíram com 625 palavras (76,1%), enquanto os educadores que afirmaram a respeito de suas escolas não possuírem projetos pedagógicos envolvendo ludicidade contribuíram com 196 palavras (23,9%).

No Fator 1 (F1), localizado na linha horizontal em verde do lado esquerdo do plano com a porcentagem total de 38,6%, encontram-se agrupadas as contribuições dos professores que trabalham projetos pedagógicos nas escolas e dos professores que opinam de maneira positiva quanto ao papel da ludicidade na relação professor e aluno. Esses dois grupos de professores representaram o estímulo «**ludicidade**» como um modo de “ensinar” norteado pela “diversão”. O segundo estímulo, «**educação infantil**», foi representado por esses professores como “ludicidade” e esta modalidade de ensino pode se apresentar mediante diversas ações de “carinho”. No terceiro estímulo indutor, «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**», os professores representaram de forma afetuosa, como “carinho” e “abraço”.

A educação infantil foi representada por esses professores pela palavra ‘ludicidade’ e ‘carinho’. O lúdico e o afeto estão presentes na escola de Educação Infantil, fazendo parte do processo de aprendizagem, desenvolvimento e funcionando como instrumento de trabalho. A palavra ludicidade, com 34%, apresentou-se como a maior contribuição para esse estímulo.

Ainda no F1, do lado direito, situa-se o campo semântico elaborado pelos professores da Educação Infantil. Segundo esses docentes, a «**ludicidade**» é representada considerando seus aspectos lúdicos, tais como: “diversão” e “brinquedos”. O segundo estímulo, «**educação infantil**», foi representado pelos professores dessa mesma modalidade de ensino como uma fase de “descobertas” e visto como fator de “alegria”. O último estímulo, «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**», foi representado através de “dinâmica”, “brincadeiras” e do “lúdico”.

No segundo Fator (F2), situado na linha vertical com a cor vermelha e com a porcentagem total de 30,1%, encontra-se os campos semânticos que refletem o pensamento coletivo dos professores que trabalham em creches e no fundamental I. Na parte superior foram cunhadas as associações dos docentes que laboram em creches, os quais associaram os elementos de cada estímulo da seguinte forma: ao estímulo «**ludicidade**» foi associado à **utilização de “jogos”, tornando o aprendizado um momento de “alegria”**. Para esses professores, a ludicidade pode ser trabalhada em sala de aula mediante a utilização de jogos que, segundo eles, torna o aprendizado um momento de alegria.

Para esse grupo de professores o segundo estímulo, «**educação infantil**», foi representado como um ato de “amor”, “dedicação”, sendo uma “base” para a “socialização” e o “conhecimento”. Esse grupo objetivou «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**» por meio de: “teatro”, “música” e o exercício do “respeito” entre si.

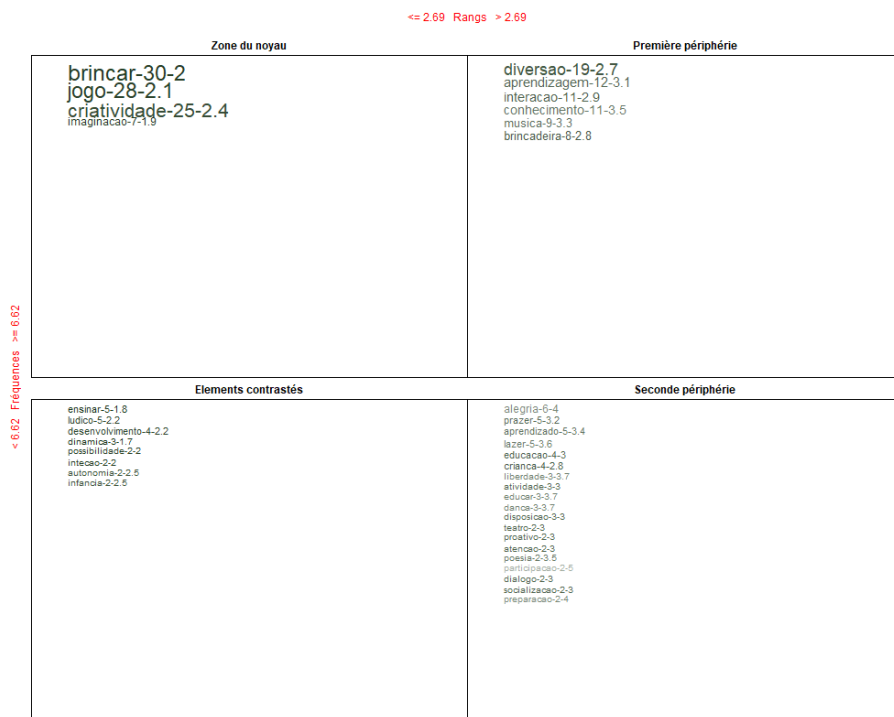
No mesmo Fator (F2), linha vertical em vermelho no plano inferior, apresenta-se o campo semântico dos professores do ensino fundamental I. Para esses docentes, a «**ludicidade**» foi representada como “liberdade”, “educação”, “prazer”, “diversão” e “jogo”. Esses profissionais caracterizam a «**educação infantil**» como um processo de “alfabetização”, fomentando a “curiosidade” como elemento da aprendizagem. O último estímulo, «**como pode ser trabalhada a ludicidade em sala de aula?**», foi caracterizado como elemento de “socialização”, “imaginação” e “afeto”.

A partir desses campos semânticos, podem ser observadas diferenças e similaridades em relação aos professores. Analisando os dados relacionados ao objetivo geral, percebe-se a apresentação de concepções/descrições acerca da ludicidade na educação infantil, e as maneiras da mesma ser trabalhada em sala de aula.

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PROCESSADO PELO SOFTWARE IRAMUTEQ

Em seguida foi realizada uma análise prototípica cuja finalidade é identificar a estrutura representacional, tomando por base a coocorrência e ordem de evocação das palavras provenientes de um teste de evocações livres (WACHELKE, WOLTER, 2011). Conforme visualizado na Figura 2, foi apresentado um diagrama de quatro casas referente às dimensões da estrutura da representação social.

Figura 2 – Análise prototípica das representações sociais de professores sobre ludicidade



O primeiro quadrante (superior esquerdo) refere-se ao núcleo central da representação da ludicidade, os quais apontam para evocações como: “brincar”; “jogo”; “criatividade” e “imaginação”. Os termos elucidados, enquanto elementos unificadores e estabilizadores das RS da ludicidade, expressam a percepção dos professores. De forma geral, evidenciou-se que o jogo emergiu como palavra unificadora das

representações sociais da ludicidade entre os dois programas. O jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um impulso natural da criança, funcionando como um grande motivador, que obtém prazer, diversão e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo. O jogo mobiliza esquemas mentais e estimula o pensamento, a ordenação do tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade afetiva, social, motora e cognitiva (KISHIMOTO, 2002).

Além do jogo como elemento de consensualidade entre os programas, o núcleo das representações da ludicidade socialmente elaboradas e partilhadas pelos professores foi estruturado por meio dos elementos brincar, criatividade e imaginação. Essa estrutura sugere que a ludicidade pode ser trabalhada em sala de aula como agente potencializador das relações sociais, e docentes acreditam que a ação lúdica se integra com a imaginação e a afetividade. De acordo com Bougère (2004), o lúdico, na concepção de um espaço de socialização, envolve a imaginação, a criação e o pensamento, tendo o elo das relações sociais entre crianças, ou entre crianças e adultos.

No segundo quadrante (superior direito) encontra-se o primeiro núcleo periférico, os quais fortalecem as ideias do núcleo central, e onde se encontram as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média maior, ou seja, não foram tão prontamente evocadas, tais como: “diversão”; aprendizagem”, “interação”. Aqui se pode inferir que a ludicidade é ancorada na ideia da diversão e interação que leva à aprendizagem. Para Silva (2004), o lúdico não se limita apenas à diversão: pode também ser utilizado como elemento educativo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Esses mesmos resultados foram encontrados por Cardoso (2008) com professores da educação infantil, que representaram o lúdico como sinônimo da teoria e diversão.

No terceiro quadrante (inferior esquerdo) ou a zona de contraste, destacam-se as palavras “ensinar”, lúdico e “desenvolvimento”. Esses termos reforçam as noções presentes no núcleo central e periférico. Apontam o lúdico como um recurso imprescindível para ensinar e para o desenvolvimento da criança. Essa ideia é confirmada na literatura em que se sugere a ludicidade como uma ferramenta para o desenvolvimento motor cognitivo da criança (NASCIMENTO *et al.*, 2015; ARRUDA; SILVA, 2014; COSTA 2013).

Por fim, a segunda periferia no quarto quadrante (inferior direito) indica os elementos com menor frequência e maior ordem de evocação, quais são “alegria”, “prazer”, “aprendizado”. Aqui vemos a ludicidade ancorada em aspectos positivos que geram alegria e prazer ao aluno, além de destacar o aspecto da afetividade envolvida no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi elaborado com a intenção de conhecer, através das representações sociais, o universo lúdico, sua importância e possibilidades de aplicação pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem da criança, além de buscar compreender como o professor pode usar essa ferramenta como sua aliada na sala de aula.

Teve como objetivo apreender as representações sociais acerca da ludicidade elaborada por professores de creche, educação infantil e educação fundamental da rede pública e privada da cidade de Coremas – PB. As representações sociais são um conjunto de símbolos que visam elaborar ou descrever o comportamento e a comunicação entre os indivíduos. No caso da atual pesquisa, essas representações sociais foram demonstradas através de um questionário aplicado com 64 professores, buscando verificar suas respostas diante de três estímulos elaborados para este estudo: “ludicidade”, “educação infantil” e “como trabalhar a ludicidade na sala de aula”.

Para gerar os resultados obtidos através do questionário, foi usado o processamento de dois *software*; o *Tri Deux Mots* e o *IRAMUTEQ*. O tema estudado e desenvolvido até aqui tem fundamental importância, pois, através das representações sociais, pode-se entender ainda mais como a ludicidade pode ser usada enquanto uma poderosa arma na construção do conhecimento. Assim, foi possível identificar que a pesquisa aqui disposta serve como base para melhor conhecer como está sendo utilizado a ludicidade em sala de aula e como tais métodos tem influencia na vida das crianças.

Dessa forma, foi possível identificar, através das representações sociais, que os professores entrevistados, em sua maioria, tinham uma noção da importância da ludicidade, usando palavras como “diversão”, “ensinar”, “alegria”, “jogos”, “liberdade”, “prazer”, “diversão”, “brinquedos” e “educação”; sendo essas as primeiras palavras que vieram à mente quando se pensava em ludicidade. Os professores demonstraram através desse questionário que a ludicidade deve ser trabalhada em sala de aula e usaram palavras como: “dinâmica”, “brincadeiras”, “lúdico”, “socialização” e “imaginação”; para demonstrar esse pensamento.

A educação infantil é o berço da ludicidade, pois nela as crianças são estimuladas pelos professores a desenvolver a imaginação através das brincadeiras. Sobre esse estímulo, os professores questionados usaram palavras como “ludicidade”, “descoberta”, “conhecimento”, “curiosidade”, “alfabetização”, “base”, “amor” e “carinho” para definir essa etapa tão importante na vida da criança.

O estudo desse trabalho trouxe importantes contribuições metodológicas, permitindo aos professores a oportunidade de expressar, através das representações sociais, o que vem a ser ludicidade; sendo assim, cabe a nós ressaltarmos sua importância. A apresentação do lúdico na sala de aula traz na mala a alegria, o prazer, a diversão e muitos outros sentimentos, que geram na criança uma motivação extra para aprender. Uma criança que aprende brincando se torna uma pessoa mais apta à socialização, a interação e ao melhor desenvolvimento pessoal, físico e psicológico. Além disso, a ludicidade estimula o surgimento da criatividade, imaginação, além de auxiliar na capacidade da criança em construir o conhecimento, usando de meios mais divertidos para aprender.

Vale ressaltar a importância da ludicidade e a necessidade dela ser melhor assimilada pelos professores, pois os mesmos devem compreender que eles são os mediadores entre a criança e o brinqueado, brincadeira ou jogos, e que quando a ludicidade é usada pedagogicamente, ela tem um valor ainda maior na aprendizagem das crianças. O professor deve usar da melhor maneira o brincar e explorá-lo em diferentes espaços, buscando com isso desenvolver na criança a capacidade que ela tem de construir relacionamentos, de interagir e de aprender.

Não obstante, torna-se indispensável destacar algumas limitações da pesquisa, tais como: (1) Devido ao número reduzido de unidades escolares em Coremas, a amostra da pesquisa contou com a participação de um número reduzido de professores que se dispusessem a participar, ocasionando, também, a quantidade de professores de diferentes seguimentos; (2) a amostra ser composta por poucos professores da rede privada.

Destarte, espera-se que novas pesquisas sejam realizadas e que levem em consideração o maior número de participantes, buscando a equiparação da quantidade de professores de diferentes seguimentos, a fim de que os resultados aqui encontrados possam ser confirmados, ou que se possam ser comparados com outros profissionais da educação de diferentes regiões, no que diz respeito à representação social sobre a ludicidade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean. Claude. **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ANDRADE, Daniela. B. S. Freire; TEIBEL, Érica. N. H. Representações sociais de futuros professores sobre o brincar: elementos para se pensar os reguladores sociais associados à infância. **Temas em Psicologia**, v. 19, n.1, p. 219 – 231, 2011.
- ARRUDA, Ângela. **O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro** – Negociando a diferença. In: (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ARRUDA, Kleiton Marcelo Ferreira; SILVA, Eduardo Adrião Araújo. Desenvolvimento motor na educação Infantil através da ludicidade. **Connection Line**, n.4, p. 37- 50, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n.2, p.513-518, 2013.
- CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de Memórias: Representações de ludicidade de professores de educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil, 2008. COSTA, Sara Catarina Vieira Sá. **Ludicidade e desenvolvimento cognitivo: Uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2013.
- COUTINHO, Maria da Penha Lima; SALDANHA, Ana Alayde Werba. **Representações Sociais e Práticas de Pesquisa**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. **Educational Policy Analysis Archives**, v.8, n.1, p. 1-44.
- FERREIRA, Naidhia Alves Soares et al. Representação social do lúdico no hospital: o olhar da criança. **Journal of Human Growth and Development**, v.24, n.2, p.188, 2014.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: Jodelet, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- HARGREAVES, Andy. **Teaching in the Knowledge Society**. New York: Teacher College Press, 2003.
- IBÁÑEZ, Tomas Gracia. **Ideologías de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Editorial Sendai, 1988.
- JODELET, Denise. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, v.1, n.8, p. 7-22, 2009.
- MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse son image et son public*. Paris: PUF, 1961/1976.
- _____. *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- _____. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Marcia Canuto et al. O lúdico na aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, v.13, 2015.
- PEREZ GÓMEZ, Angel, I.; SACRISTÁN, Gimeno J. *Comprender e transformar o ensino*, 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SÁ, C. P. A. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SÊGA, Rafale. Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Revista de Pós-graduação em História*, v.8, n.13, p. 128-133, 2000.
- SILVA, Renata Laudares. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: Schwartz, G. M. (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri: Manole Ltda., 2004.
- WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27 n. 4, pp. 521-526, 2011.