



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

MIKAELA DE PAULA LACERDA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LUDICIDADE POR
PROFESSORES**

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

MIKAELA DE PAULA LACERDA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LUDICIDADE POR
PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Ms. Giovanna Barroca de Moura

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LUDICIDADE POR PROFESSORES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro
de Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ms. Giovanna Barroca de Moura

Prof. Ms. Carlos da Silva Cirino

Prof^ª. Ms. Jaqueline Gomes Cavalcanti

L131r Lacerda, Mikaela de Paula.

Representações sociais acerca da ludicidade por professores /

Mikaela de Paula Lacerda. – João Pessoa: UFPB, 2017.

38f. ; il.

Orientadora: Giovanna Barroca de Moura

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia –
modalidade à distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de
Educação

1. Ludicidade. 2. Representação social. 3. Professor. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051(043.2)

Dedico esse projeto a minha amada mãe Maria de Fátima de Paula Lacerda (*In Memoriam*) que em toda sua vida fez de tudo para que esse meu sonho fosse realizado.

A meu marido Ildemar Manguera de Sousa e meu filho Isaque Lacerda Manguera
razão para nunca desistir.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus que me deu a vida, por meio da qual pude chegar a este momento desafiador, quero agradecer pelas as infinitas bênçãos recebidas, pelos amigos e irmãos que fiz durante todo o meu percurso de estudo.

À minha orientadora Giovanna Barroca de Moura, que me ajudou e me incentivou durante todo esse trabalho.

À minha mãe Maria de Fátima Lacerda (*In Memoriam*) e minha avó materna Maria Ana de Lacerda (*In Memoriam*) meus grandes exemplos de vida, pelos seus conselhos e pela educação que me deram, por estar sempre do meu lado me dando apoio, carinho, educação e por sempre orarem por mim.

À meu esposo Ildemar Manguiera de Sousa pelo incentivo, a minha irmã Monara de Paula Lacerda, os meus amigos Samara Kévia e Leandro de Sousa por sempre estar do meu lado me dando força e não me deixando desistir.

Aos professores que passaram pelo curso e contribuíram de forma direta e indireta para o meu aperfeiçoamento pessoal e profissional, me tornando um educador pesquisador.

A criança que não brinca não se aventura em algo novo, desconhecido. Se ao contrário, é capaz de brincar, de fantasiar, de sonhar, está revelando ter aceitado o desafio do crescimento, a possibilidade de errar, de tentar e arriscar para progredir e evoluir.

(LEBOVICI e DIATKINE 1985).

RESUMO

O presente estudo apreendeu as representações sociais acerca da ludicidade entre professores da creche, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do município paraibano de Coremas. A teoria das representações sociais serviu como aporte teórico e metodológico, tendo como referencial teórico Serge Moscovici e Denise Jodelet. A amostra desta pesquisa foi não-probabilística e de conveniência, formada por 64 professores 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, cujo estímulos indutores foram “ludicidade”, “educação infantil”, e “no seu cotidiano como trabalha a ludicidade em sala de aula?”. Os dados provenientes da associação livre foram processados e analisados pelo software Tri-Deux-Mots, por meio da análise fatorial de correspondência. Os resultados obtidos evidenciaram que as representações sociais elaboradas pelos professores ancoraram a ludicidade como sinônimo: «ensinar, diversão, brinquedos, jogos e alegria», a educação infantil como sinônimo: << descobertas, alegria, socialização, conhecimento>>, e o estímulo no seu cotidiano como trabalha a ludicidade em sala de aula como sinônimo: <<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 present study apprehended the social representations about the playfulness among teachers of nursery school, Early Childhood Education and Fundamental Education of the municipality of Paraíba de Coremas. The theory of social representations served as a theoretical and methodological contribution, having as theoretical reference Serge Moscovici and Denise Jodelet. The sample of this research was non-probabilistic and of convenience, formed by 64 teachers professors with ages of 18 and 54 years, most of them female (86%) and 26% have postgraduate 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 "in their daily lives how classroom workmanship works?". The data from the free association were processed and analyzed by the software Tri-Deux-Mots, through the factorial matching analysis. The results obtained evidenced that the social representations elaborated by the teachers anchored playfulness as synonymous: "teaching, fun, toys, games and joy", children's education as synonymous: << discoveries, joy, socialization, knowledge >>, and the stimulus In their everyday life as the classroom playfulness works as synonymous: << affection, embrace, dynamic, playful >> Faced with the richness of existing 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 the toy, play or games, and that when playfulness is used pedagogically, it has an even greater value in learning the children.

Keywords: Playfulness; Social Representation; Teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA1 - Plano fatorial das representações sociais da ludicidade no contexto educacional	26
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Dados sócio demográficos do total de participantes.....	25
TABELA 2 - Contribuições mais frequentes que emergiram no Fator 1 acerca dos estímulos Ludicidade (1), Educação Infantil (2) e como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula (3), correspondente a 38,6%.	31
TABELA 3 - Contribuições mais frequentes que emergiram no Fator 2 acerca dos estímulos Ludicidade (1), Educação Infantil (2) e como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula (3), correspondente a 30,1%.....	31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONCEITUANDO A LUDICIDADE.....	13
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LUDICIDADE	18
3 METODOLOGIA.....	22
3.1 Caracterização do <i>locus</i>	22
3.2 Participantes.....	22
3.3 Instrumentos.....	22
3.3.1 Questionário Sócio demográfico	22
3.3.2 Teste de Associação Livre de Palavra (ALP).....	22
4 RESULTADO E DISCUSSÕES	25
4.1 Caracterizações dos participantes	25
4.2 Descrição dos Resultados Obtidos Através da Técnica de Associação Livre de Palavras	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34

INTRODUÇÃO

A palavra ‘lúdico’ advém do latim *ludus*, cujo sentido significa brincar, podendo incluir a diversão, o brincar, os brinquedos e os jogos, como também, a atitude daquele que joga, que brinca e que se diverte.

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

Deste modo, com base nas experiências vivenciadas, torna-se possível elaborar uma nova proposta de prática pedagógica, em que o brincar não seja apenas valorizado como uma coisa inerente à criança, mas também, como um excelente meio de promover a aprendizagem.

Inúmeras pesquisas voltadas para educação corroboram com a importância da ludicidade para a aprendizagem cognitiva dos alunos na sala de aula (ALMEIDA, 1992; ANTUNES, 1996; 1998; KISHIMOTO, 1993; 1994; 1999; 2007; OLIVEIRA, 2010 e WAJSKOP, 1999.), como também os documentos oficiais, com foco no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), que estabelece as atividades como parte permanente da rotina infantil, devendo ocorrer dentro da instituição de ensino.

Pode-se encontrar uma grande quantidade de trabalhos sobre a ludicidade, mas, no que concerne às investigações teórico-metodológico das representações sociais de ludicidade elaboradas por professores, poucos estudos são encontrados. Entre esses trabalhos com tais especificidades, é possível destacar, por exemplo, a pesquisa de Cardoso (2009), Andrade e Teibel (2011) e Ferreira et al. (2014).

A relevância desta temática 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 aprofundar as discussões acerca da ludicidade elaborada por professores de diferentes níveis educativos.

Nesse sentido, a teoria moscoviciana se apresenta pertinente, uma vez que ela permite compreender como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida comum, as informações que circulam, 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, p. 26).

Sobre as representações sociais, cabe explicitar que o conceito foi regatado por Serge Moscovici e busca designar fenômenos múltiplos, observados e estudados em termos de complexidades individuais e coletivas ou psicológicas e sociais (SÊGA, 2000). Desta forma, conclui o autor citando Jodelet e Moscovici: “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 neste íterim que os esforços deste trabalho são envidados para a educação infantil, com o propósito de conhecer e estudar as representações destes frente à escola e sua estrutura organizacional.

Com base nestas explanações, o objetivo geral deste trabalho é: apreender as representações sociais acerca da ludicidade elaborada pelos professores das creches, da educação infantil e do ensino fundamental ligados à rede pública e privada do município de Coremas/PB. Enquanto, de forma específica, esse trabalho busca: 1) identificar o perfil dos participantes quanto às variáveis sócio demográficas; 2) assinalar as similitudes e diferenças das representações sociais expressas nas falas dos docentes da creche, educação infantil e fundamental.

Para a consecução deste estudo, estruturamos de forma sequencial este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, com o primeiro capítulo voltado para explanações sobre o significado da ludicidade, enquanto o capítulo seguinte discutirá a teoria das representações sociais e a sua relação com a ludicidade. No terceiro capítulo, abordamos o método no qual se encontra delineado todo o procedimento de pesquisa de campo, envolvendo amostra, instrumento utilizado, procedimento da coleta para o desenvolvimento desse estudo. No capítulo seguinte apresentamos os resultados, análise e discussão dos dados. Na sequência, as considerações finais do estudo e posteriormente os anexos e as referências utilizadas como base para o desenvolvimento desta monografia.

1 CONCEITUANDO A LUDICIDADE

A criança é um ser social e histórico, visto como ponto de partida para esse estudo, já que estudar o lúdico é estudar a criança e conhecer, a partir delas, a capacidade do ser humano de usar ferramentas simples a sua volta, transformando cada descoberta em aprendizado. Nesse estudo, a ludicidade, o lúdico e o brincar são vistos como a força da imaginação, no pensamento da criança, que se transforma em conhecimento.

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 para levar 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. De acordo com Freire (1997), “a criança é uma especialista em brinquedo, mais até que a própria professora. Não uma especialista em teorizar sobre o brinquedo, mas em brincar” (FREIRE, 1997, p. 112).

O brincar é essencial na vida das crianças e está presente em tudo a sua volta. Seja em casa, na rua ou na escola, a criança vê o brincar como parte de sua vida, assim como comer e beber. O brincar é vida para uma criança, assim, como destaca Chateau (1987, p. 14), “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (CHATEAU, 1987, p. 14). Com isso, é possível constatar que o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. No ato de brincar, a criança desenvolve diversos aspectos importante para o seu crescimento, como: estimular sua sensibilidade, tornar-se mais independente, desenvolver habilidades motoras e emocionais, aprender a interagir com as demais pessoas se tornando assim um ser social, e, além disso, estimula sua criatividade, imaginação e a capacidade que cada um tem de se reinventar e construir conhecimento.

Sobre a importância do brincar, Kishimoto (1994) diz que a criança é vista como uma cidadã de direitos, com direito ao brinquedo e a brincadeira, restando apenas saber por que o brincar tem essa importância. Quando uma criança brinca, desenvolve inúmeras possibilidades de aprendizado, pois, no ato de brincar, a criança cria a

capacidade de escolha, de tomar decisões e de se organizar perante as novas descobertas. Em cada fase do desenvolvimento da criança, o brincar continua tendo fundamental importância no processo de aprendizagem. No ato de brincar, a criança observa o mundo a sua volta e desenvolve a afetividade, o corpo, o movimento e a representação corporal.

Muitos brinquedos e brincadeiras estimulam as regras e, a partir das regras, a criança é estimulada a aprender e a enfrentar situações de frustração, que estão no seu cotidiano, aprendendo, dessa forma, a ganhar e perder durante o ato de brincar. É através do brincar que a criança libera seus sentidos e adquire mais segurança ao aprender, enquanto, durante o ato de brincar, a criança se encontra no mundo de corpo e alma. A criança “[...] goza, recria essa experiência [...] talvez seja esta a raiz mais profunda da palavra brincar e representar [...] a essência da brincadeira não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”. (BENJAMIN, 1994, p.253). No caso, a criança compreende como é a brincadeira, recebendo dela elementos importantes para a sua vida, que se transformam em hábitos de uma experiência significativa.

O brincar e o brinquedo são elementos vitais para a criança, pois eles têm o objetivo de trazer o imaginário e são geradores de uma totalidade, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem de forma integral como “forma significante” e de fundamental importância para a sociedade. Para Brougere (1998) o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que necessita de aprendizagem” (BROUGERE, 1998, p.32). Sendo assim, pode-se observar que o brincar é construído socialmente, pois é um lugar de experiência específica, tanto quanto a linguagem, e, neste sentido, suporte de aprendizagem.

Kishimoto (2007) fala que o brincar é uma “auto atividade” com caráter livre, em que a criança precisa interagir com pares e parceiros de brincadeiras. Para a autora, tais experiências permitem que as crianças aprendam a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas, já que a brincadeira tem um importante papel no ponto de vista de uma aprendizagem explorativa, ao favorecer a conduta divergente e a busca de alternativas não usuais integrando o pensamento intuitivo (KISHIMOTO, 2002, p.151). Brincar, jogar e agir, ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, sendo que a atividade lúdica não admite divisão e, por si mesma, conduz para um estado de consciência. De acordo com Formosinho (2007), para existir uma pedagogia de infância ativa, é preciso criar um cotidiano educativo no qual a criança seja vista como um indivíduo de ação, ao invés de ser o indivíduo

passivo, esperando se tornar a pessoa que lê o mundo e o interpreta. Numa pedagogia de infância ativa, a criança é um agente em sua aprendizagem, pois constrói saberes e cultura e participa como uma pessoa cidadã desse processo.

A criança praticante do brincar desenvolve a cultura lúdica, ou seja, um conjunto de procedimentos responsáveis por fazê-la possuir um arsenal de informações, que a permite estimular a interação e, com isso, tornando o jogo possível. A brincadeira traz o espírito de liderança e cria flexibilidade no contato com as pessoas, aprendendo, com isso, a estimular o diálogo e a capacidade de enfrentar situações diversas. Durante o brincar, ou o interagir com os brinquedos, a criança cria capacidade de raciocínio, aprendendo a pensar e a descobrir o mundo a sua volta. Para que a brincadeira seja usada na escola, é necessário que seja criado espaços, ou áreas, com brinquedos acessíveis ao contato da criança e fazer com que essa estrutura seja propícia ao “faz de conta”. Falta nas escolas e creches equipamentos básicos para estimular a brincadeira do “faz de conta”, ou seja, para criar possibilidade da criança exercer o seu direito de brincar. O professor deve ter o papel de mediador na relação entre a criança e o brinquedo, ou brincadeira, e entender a importância do brincar, tendo papel importante no aprendizado e no seu desenvolvimento.

Para Fridmann (1996, p. 12), brincadeira, jogo e brinquedo têm os seguintes significados: Brinquedo é utilizado para designar o sentido de brincar; Brincadeira refere-se, basicamente a ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras, e a atividade lúdica abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores.

A ludicidade é uma vertente integrante do desenvolvimento humano, que tem como objetivo promover a criatividade e o conhecimento através das brincadeiras, jogos, música e dança. De acordo com Fonseca (2007), ela envolve todas as atividades que contribuem diretamente para o lazer e a formação do comportamento humano. Quando se fala em educação por meio da ludicidade, refere-se a um aprender brincando, mostrando que educar vai além da instrução, pois estimula a autonomia aluno, o raciocínio lógico e um crescimento pedagógico de forma mais decisiva. A ludicidade é responsável por fazer fluir na criança a imaginação e esse desenvolvimento é fundamental para a criatividade, tornando a aprendizagem mais prazerosa. Segundo Castoriadis (1992, p. 89), a imaginação não é apenas a capacidade de combinar elementos já dados para produzir outro.

A ludicidade é caracterizada como livre e espontânea e o jogo é um investimento no imaginário da criança. Além disso, ela é qualificada como um espaço social e um lugar de experiência, gerando uma auto-atividade que envolve descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as relações sociais entre a criança, ou entre crianças e adultos (KISHIMOTO, 2003; BROUGERE, 1998).

Educar com ludicidade mostra uma forma mais estimulante de aprender, na qual os educadores, por meio dessas atividades, estabelecem uma relação de afeto, autonomia e construção do conhecimento, trazendo elementos do seu mundo para ajudar no processo de aprendizagem, facilitando a interação entre os alunos e despertando o interesse na participação das aulas, proporcionando momentos de prazer, diversão e aprendizado de maneira estimulante. Com relação às atividades lúdicas, é perceptível que a utilização delas em sala de aula se justifica por ser uma atividade didático-pedagógica, na qual o profissional deve se apropriar para tornar o ambiente mais agradável, sem tirar a sua devida seriedade por ser uma atividade educacional.

O papel do professor na aplicação da ludicidade em sala de aula é de mediador, pois ele é responsável por selecionar, planejar e aplicá-la nas aulas, sempre observando e interagindo nas trocas de saberes dos alunos, enquanto desperta o desejo do aluno de estar sempre presente e desenvolve, de maneira espontânea, novos conhecimentos. 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 enriquecimento prazeroso e gerador de motivação para aprender.

É possível uma escola pensar a ludicidade enquanto conteúdo de ensino-aprendizagem gerador de experiências valiosas aos alunos, pois, dessa forma, aumentaria a construção do conhecimento a partir da interação da criança com o meio, resolvendo, assim, possíveis problemáticas e promovendo novas descobertas. De acordo com Almeida (1992), é importante o educador se conscientizar que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descanso, ou desleixo, com a aprendizagem do conteúdo formal. Os educadores devem adotar uma postura atual e estarem atentos ao fato de que as crianças têm uma predileção ao lúdico, passando a conhecer o que ele gera no desenvolvimento da mesma e investir em uma formação continuada, aprimorando, assim, sua prática pedagógica.

Os professores devem ver a ludicidade não apenas como uma forma de usar as brincadeiras no tempo livre da criança, mas sim, usufruir da ludicidade como ferramenta pedagógica. Ela afirma que as brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificar-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar, enquanto a sala de atividades para estudar e trabalhar define-se, então, a função da educação infantil voltada exclusivamente para o estudo (KISHIMOTO, 2001 B, p. 238). Compreende-se assim, que embora muitos professores entendam a importância do brincar no espaço escolar, eles não fazem dessa importância uma ação experiencial, ou como fluxo experiencial, que ainda costumam estar ausente.

Quando o professor proporciona a experiência lúdica à criança, estará construindo um espaço de narrativas e de experiências, estabelecendo uma relação com a linguagem, a cultura e a história, que auxilia a criança a pensar e construir suas práticas, seus saberes e seu conhecimento. Aprender, descobrir e construir faz parte do mesmo processo (KISHIMOTO, 2008, p.672). Neste estudo, compreende-se o sentido da ludicidade na vida da criança e na sua aprendizagem e observa-se que o professor deve ser o mediador nesse processo, fazendo com que a criança veja o brincar como uma ação experiencial muito importante.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA LUDICIDADE

Para embasar a interpretação das representações sociais construídas pelas professoras participantes do estudo em questão, buscou-se as teorias de Moscovici (1961, 1978, 2001, 2003), Jodelet (2001), Ibañez (1988), Arruda (1998), 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 Sérgio Moscovici (1961), por 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 (1978) define 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, as Representações Sociais são conjuntos simbólicos/práticos/dinâmicos, cujo status é o de uma produção e não 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 estas produzem os significados que são necessários para compreendermos, atuarmos e orientarmo-nos no 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 contratempos. Por isso, Ibañez dizia que "Parecem constituir um mecanismo e um fenômeno que são estritamente indispensáveis ao desenvolvimento da vida em sociedade" (IBAÑEZ, 1988, p. 55).

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 suas normas e ideologias que dela decorrem.

Tendo em conta o conceito acerca da representação social, pode-se defini-la como a 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, 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 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)

Estas 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 moscoviciana, e ficando por conta das abordagens sua complementação.

Neste trabalho de conclusão de curso, aprofundamos na abordagem da teoria apresentada por Denise Jodelet, especialmente na obra de *As Representações Sociais* (JODELET, 2001). Segundo esta autora, as representações sociais guiam as pessoas no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos e tomar decisões ante eles.

Jodelet (2001) afirma que a representações sociais é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o 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 nesta forma de conhecimento é diferenciado do conhecimento científico.

Ao discutir o campo de pesquisas em representações sociais, Sá (1998) fala da diversidade de problemas pesquisados, agrupando-os em sete temas gerais, que configuram as áreas mais consistentes de interesse dos pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade, e exclusão social. Entretanto, o

autor alerta para a impossibilidade de dar conta de toda produção empírica no campo das representações sociais, apresentando uma relação das temáticas mais recorrentes. Considerando o atual objeto de estudo a partir de agora, serão apresentadas as contribuições que a Teoria da Representação Social permite à Educação.

A Educação vem sendo um campo em que a noção de representação social tem sido privilegiada. É possível encontrar um número significativo de trabalhos que fazem uso das representações sociais na Educação, embora parte destes estudem apenas alguns de seus aspectos.

Para Gilly (2001), as representações sociais oferecem novo caminho para a explicação de mecanismo, 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, as relações que pertença 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 social 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, ressitua-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 conhecer como os professores pensam, como atuam, como representam seu trabalho e quais as condições como docentes.

No que concerne às investigações teórico-metodológico das representações sociais acerca da ludicidade elaboradas por professores, poucos estudos são

encontrados. Entre esses trabalhos com tais especificidades, é possível destacar, por exemplo, a 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, ora romântica, ora cognitivista, ora sociocultural (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. Como resultado, as crianças representaram o lúdico como um lugar onde acontece socialização, recuperação, onde 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 se desenvolve, buscando identificar as representações de ludicidade que estruturam o grupo de professores e que podem se constituir em ancoragens facilitadoras de novas práticas.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de campo, em uma abordagem fundamentada nos aportes das Representações Sociais. A pesquisa foi realizada em três escolas de educação infantil no município de Coremas, sertão da Paraíba.

3.1 Caracterização do *locus*

Coremas é um município brasileiro do estado da Paraíba localizado na microrregião de Piancó. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2010 sua população era estimada em 15.418 habitantes. Área territorial de 379 km². Atualmente, a cidade possui cinco escolas de ensino fundamental, uma creche, duas escola de ensino médio e duas escolas particulares.

3.2 Participantes

Os participantes foram professores que trabalham em: creches (27,7%), educação infantil (46,2%) e no fundamental I com 26,2%, totalizando 64 docentes com idades de 18 e 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.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos foram aplicados de acordo com a ordem que segue abaixo.

3.3.1 Questionário Sócio demográfico

Este instrumento 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 programa computacional Tri-Deux-Mots.

3.3.2 Teste de Associação Livre de Palavra (ALP)

O *Teste de Associação Livre de Palavra (ALP)* é um tipo de investigação aberta, que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor, permitindo colocar em evidência universos semânticos de palavras, que agrupam determinadas populações.

A técnica de Associação Livre de Palavras tem por objetivo, metodologicamente, apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente. Esta composição é, geralmente, muito

concreta e imaginária, organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples, que substituem ou orientam a informação objetiva, ou a percepção real do objeto de estudo (BARDIN, 1977).

Nesse sentido, a aplicação dessa técnica em estudos de grupos sociais permite o alcance de dois objetivos, de acordo com Bardin (1977): 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.

É importante destacar um cuidado que se deve ter, quando se decide realizar a técnica de Associação Livre de Palavras juntamente com outras técnicas de coleta de dados, pois, de acordo com Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005), é prudente realizá-la primeiro, para que o seu conteúdo não seja “contaminado” pelos outros conteúdos abordados, que também dizem respeito ao objeto de estudo.

É importante tornar explícito para os professores da pesquisa como a técnica é desenvolvida, sendo realizado um treinamento prévio utilizando termos indutores, que não estejam relacionados com o objeto de estudo. Na atual pesquisa foi utilizada a palavra-estímulo ‘bola’, com isso, durante o treino foi dito aos professores: “Quando nós dizemos a palavra ‘bola’, o que pode vir à mente de vocês?” Podem vir às palavras: “futebol, sorvete, jogadores”. E assim por diante.

Para a aplicação deste estudo, a pesquisadora entrevistou cada participante individualmente, tentando adequar-se ao horário disponível do grupo estudado. Foi solicitada a cada participante que falasse, para a pesquisadora anotar, 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*” “*no seu cotidiano, como você trabalha a ludicidade em sala de aula?*”.

É fundamental salientar que a quantidade de palavras, ou expressões, a serem evocadas devem ser previamente estabelecidas pelo pesquisador, de modo que não seja excedido seis palavras. Esse número de palavra foi estabelecido, pois, segundo Oliveira, Marques, Gomes & Teixeira (2005); é importante para que não haja um declínio na rapidez das respostas, descaracterizando o caráter natural e espontâneo das evocações livres.

Após a aplicação, um levantamento de todas as palavras foi estruturado, tal qual a construção de um dicionário de dados, para que nenhuma palavra deixasse de ser analisada. Em seguida, procedeu-se a construção do banco de dados alfa-numérico, para que este pudesse ser rodado no programa Tri-DeuxMots.

Após a apresentação das variáveis fixas do primeiro participante, sem espaço algum no corpo do texto, escreveu-se as palavras evocadas de acordo com os estímulos indutores, de forma que a partir da segunda palavra a ser digitada, dá-se um espaço entre uma palavra e outra. Ao digitar-se a última palavra, é necessário que se coloque um asterisco para que a leitura do programa seja efetuada de forma correta. É importante lembrar ainda que o programa não lê acentos, nem palavras com mais de 7 caracteres, incluindo as letras.

Após a digitação de todo o banco de dados, referente à amostra da pesquisa, passou-se a tratar a informação obtida de modo a chegar às representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que se propõe.

Os dados foram analisados através da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), utilizando o programa Tri-Deux-Mots, que 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. No caso, o programa coloca em evidência as variáveis fixas (em colunas) e as modalidades ou variáveis de opiniões (em linhas), que se confrontam e se revelam graficamente na representação do plano fatorial.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

A seguir, serão apresentadas a análise e a discussão dos resultados obtidos pela aplicação do Questionário sócio demográfico e da técnica de Associação Livre de Palavras.

4.1 Caracterizações dos participantes

Os resultados apreendidos pelo questionário sócio demográfico proporcionaram o perfil dos participantes, visando atender a um dos objetivos específicos deste estudo. Através destes 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. Também, identifica-se aspectos referentes à percepção dos professores sobre ludicidade e se ela exerce algum papel na relação professor-aluno, além de observar se nas escolas, onde trabalham, existi algum projeto pedagógico, que esteja associado com a ludicidade.

Da totalidade da amostra de 64 participantes, 86% dos participantes 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, como pode-se observar na Tabela nº1, a seguir:

Tabela 1 - Dado sócio demográficos do total de participantes

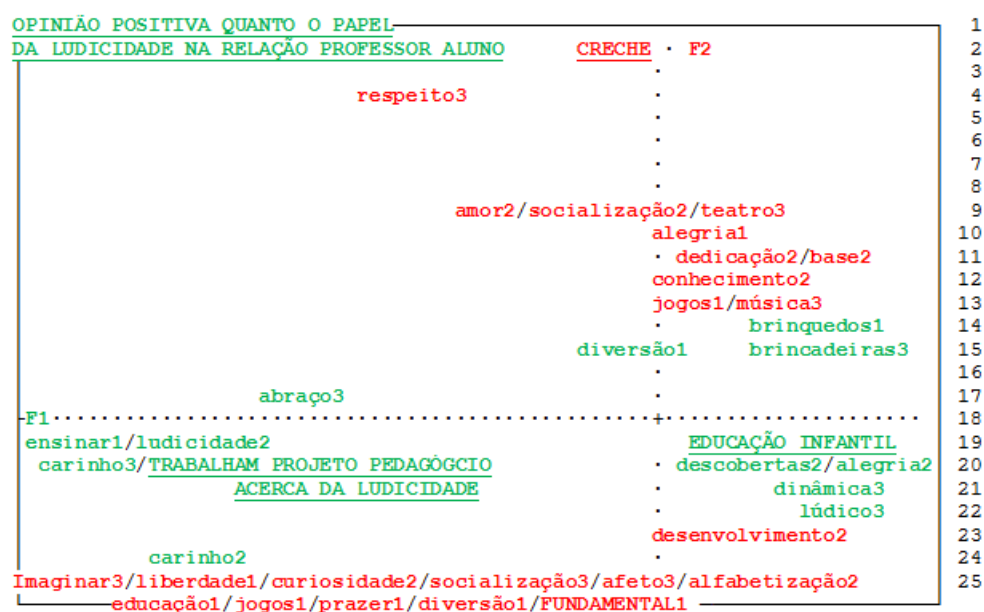
Variáveis		Frequência	Percentual %
Sexo	Masculino	9	14
	Feminino	55	86
Estado Civil	Solteiro	19	29,7
	Casado	38	59,4
	Divorciado	6	9,4
	Outros	1	1,6
Tipo de Escola	Pública	55	86
	Privada	9	14
Nível de ensino que trabalham	Creche	18	27,7
	Educação Infantil	30	46,2
	Ensino Fundamental I	17	26,2
Grau de 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	50	78
	Não	14	21,4

4.2 Descrição dos Resultados Obtidos Através da Técnica de Associação Livre de Palavras

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 trabalhado a ludicidade em sala de aula». Desse processo participou professores da Creche, Educação Infantil e aqueles docentes, que afirmam que existem projetos pedagógicos desenvolvendo a ludicidade na sala de aula em suas escolas.

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 trabalhado 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 docentes, que declararam que a ludicidade não exerce algum papel na relação professor-aluno, colaboraram com 14 palavras (1,7%).

Com relação aos educadores que afirmaram que suas escolas possuem projetos pedagógicos envolvendo ludicidade, esses contribuíram com 625 palavras (76,1%), enquanto os educadores, que afirmaram em que suas escolas não possuem projetos pedagógicos envolvendo ludicidade, contribuíram 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 o papel da ludicidade na relação professor aluno. Para estes dois grupos de professores representaram o estímulo «*ludicidade*» como um modo de “ensinar” norteado pela “diversão”. O segundo estímulo, «*educação infantil*», foi representado por estes professores por “ludicidade” e esta modalidade de ensino pode se apresentar mediante diversas ações de “carinho”. O terceiro estímulo indutor, «*como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula*», os professores representaram na forma de afetuosa como: “carinho” e “abraço”.

Os relatos para estes dois grupos de professores apontam a ludicidade de forma dicotomizada (ensino e diversão), visto que, a palavra ‘diversão’ foi tida com maior porcentagem neste grupo, 40% de contribuição. Para Silva (2004), o lúdico não se limita apenas à diversão, este pode ser utilizado como elemento educativo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Estes mesmo resultados foram encontrados por Cardoso (2008) com professores da educação infantil, que representaram o lúdico como sinônimo da teoria e do lazer.

A educação infantil foi representada por estes 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 este estímulo. Este resultado corrobora com a pesquisa realizada por Costa (2009) com 120 professoras acerca das representações sociais da educação infantil. Para estas professoras, a ludicidade está entre as palavras do núcleo central deste estímulo, ou seja, a palavra que mais se assemelha com a educação infantil, na qual recebeu a maior frequência de evocação (F=43). Já a expressão ‘carinho’ está mais distante do núcleo central, encontrando-se no núcleo periférico, isto é, localizando-se como uma expressão de sentindo pouco semelhante ao estímulo.

Ao incorporar a ludicidade como forma de ensinar, Carvalho (1992) acrescenta que o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor ao ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

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

Conforme Brougère (2004), através do brinquedo é possível compreender melhor o lugar da criança na sociedade. Kishimoto (2003) acrescenta que os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pelas crianças, trazendo regras estruturadas externas que definem a situação lúdica. Resultados semelhantes, acerca do lúdico, foram encontrados por Andrade e Teibel (2011) em uma pesquisa com 197 acadêmicos do curso de Pedagogia. A palavra ‘diversão’ e ‘brinquedo’ estão entre outras palavras que mais estão associadas ao estímulo.

A educação infantil proporciona para criança diversas situações, experiências de explorações e descobertas sonoras, sensoriais, de escrita e de linguagem. Gonzaga (2013) entrevistou 53 professores sobre as representações sociais acerca da educação infantil e as palavras ‘alegria’ e ‘descoberta’ foram umas das palavras mais evocadas desta pesquisa.

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 estes 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. Segundo Carvalho (1992, p.28), o ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor, portanto em jogo.

De acordo com Kishimoto (2002), o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um impulso natural da criança, funcionando como um grande motivador, que obtém prazer 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 varias dimensões da personalidade afetiva, social, motora e cognitiva.

Para este 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”. A educação infantil é um espaço de socialização e de interação e a sua organização é importante para a educação. À medida que as crianças crescem, elas precisam se socializar com outras crianças e adultos para melhor desenvolver seus conhecimentos. A dedicação aos alunos e o amor pelo ensino fazem da educação infantil uma poderosa arma na construção do conhecimento, pois uma criança bem acolhida recebe melhor as orientações do professor e gera no seu desenvolvimento uma melhor socialização com os que estão ao seu redor, facilitando, com isso, uma melhor assimilação do conhecimento.

Santos (2002, p. 12) afirma que o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. De acordo com Velasco (1996), na educação infantil é importante que se priorize a brincadeira com

finalidade pedagógica para a criança, pois, tal fato possibilitará o seu desenvolvimento cognitivo, resultando, no contato posterior com a escrita, o aproveitamento da sistematização da mesma, tornando seu aprendizado mais natural e sem nenhuma dificuldade. Froebel (*apud* ALMEIDA 2000) acreditava nos métodos lúdicos da educação. Ele dizia que o educador faz do jogo um instrumento para promover a educação para crianças e, também, é uma forma de conduzir a criança à atividade, auto-expressão e a socialização.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças se sentem cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais com diferentes crianças e adultos, cujas concepções e compreensões da realidade são diversas. (BRASIL, 1998, p. 21, vol 2).

Esse grupo de pertença objetivou «como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula» por meio de: “teatro”, “música” exercendo o “respeito”. Na sala de aula a ludicidade deve ser encarada como algo sério e de cunho pedagógico. Cabe ao professor ajudar o aluno nesse processo, levando para sala de aula elementos lúdicos, que venham a acrescentar o conhecimento da criança. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender (D’AVILA, 2006, p.18).

Sendo assim, de acordo com Ramos (2000), deve-se propiciar à criança um espaço para brincar, proporcionando-lhe interações que venham, realmente, ao encontro do que ela é, aliando às nossas tentativas de compreendê-las, para, dessa forma, ofertar-lhe mostras de respeito. Assim, fica-nos evidente a importância do brincar no âmbito escolar.

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

Para estes professores, a ludicidade pode ser trabalhada em sala de aula como agente potencializador das relações sociais e eles 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, criação e pensamento, tendo o elo das relações sociais entre crianças, ou entre crianças e adultos. Para Kishimoto (2008), a sala de aula deve se tornar locais de aprendizagem e partilha de conhecimento, no qual a educação de sujeitos ocorra nas relações sociais (conversas em família, na escola, nos círculo de amigo).

A partir desses campos semânticos, podem ser observadas diferenciações e similaridade em relação aos professores. Analisando os dados relacionados ao objetivo geral, percebe-se apresentação de concepções/descrições acerca da ludicidade, educação infantil, como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula. A seguir, têm-se as tabelas com as contribuições mais frequentes por fator.

Tabela 2 - Contribuições mais frequentes que emergiram no Fator 1 acerca dos estímulos Ludicidade (1), Educação Infantil (2) e como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula (3), correspondente a 38,6%.

Estímulos Indutores	Professores que afirmam que a ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno e que possuem a ludicidade nos seus projetos pedagógicos na escola.	%	Professores Educ. Infantil	%
Ludicidade	Diversão	40	Diversão	40
	Ensinar	14,6	Brinquedos	23,5
Educação Infantil	Ludicidade	34,1	Descoberta	10
	Carinho	23	Alegria	13,3
Como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula	Carinho	17	Dinâmica	11
	Abraço	10	Brincadeiras	21
			Lúdico	12

Tabela 3 - Contribuições mais frequentes que emergiram no Fator 2 acerca dos estímulos Ludicidade (1), Educação Infantil (2) e como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula (3), correspondente a 30,1%.

Estímulos Indutores	Professores da Creche	%	Professores do Fundamental I	%
Ludicidade	Alegria	15	Liberdade	10
	Jogos	30	Educação	13
			Prazer	10
			Diversão	14
			Jogos	11
Educação Infantil	Conhecimento	19,4	Alfabetização	13,3
	Amor	12	Curiosidade	7,3
	Dedicação	16		
	Base	15		
Como pode ser trabalhado a ludicidade em sala de aula	Música	12	Afeto	10
	Teatro	9	Socialização	15
	Respeito	10	Imaginar	17

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.

Esse estudo de trabalho de conclusão de curso 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 visa 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 65 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 dos dados através do *Software Tri Deux Mots*. 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 como uma poderosa arma na construção do conhecimento. Desta forma, foi possível identificar que essa pesquisa serviu como base para melhor conhecer como está sendo utilizado a ludicidade na sala de aula e como tais métodos influenciam 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 e usaram palavras, como: ‘diversão’, ‘ensinar’, ‘alegria’, ‘jogos’, ‘liberdade’, ‘prazer’, ‘diversão’, ‘brinquedos’ e ‘educação’; como sendo as primeiras palavras que vem à mente quando 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 os professores poderem expressar, através das representações sociais, o que vem a ser ludicidade, sendo assim, cabe a nós ressaltarmos sua importância. Quando se introduz o lúdico na sala de aula, traz na mala a alegria, o prazer, a diversão e muitos outros sentimentos, que geram na criança uma motivação a mais 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 brinquedo, 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 da pesquisa, 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 possam ser comparados com outros profissionais da educação de diferentes regiões, no que diz respeito a representação social sobre a ludicidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtiva**. Prefeitura de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.

ALMEIDA, P. M. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ANDRADE, D. B. S. F.; TEIBEL, E. 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, 2011, p. 219 – 231.

ANTUNES, C. **Jogos para bem falar**. São Paulo: Papirus, 2003. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARRUDA, A. **O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – Negociando a diferença**. In: . (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BROUGERE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, M. C. **Baú de Memórias: Representações de ludicidade de professores de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

CARVALHO, A.M.C.et al (Org). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

- CASTORIADIS, C. **A criação da história**. Porto Alegre: Artes e ofício, 1992.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo. Summus, 1987.
- COSTA, C.V. **Representações Sociais sobre a Educação Infantil**: as vozes das professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidade e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.
- COUTINHO, M. P. L.; SALDANHA, A. A. W. **Representações Sociais e Práticas de Pesquisa**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005.
- DARLING-HAMMOND, L. **Teacher Quality and Student Achievement**: A Review of State Policy Evidence. Educational Policy Analysis Archives, v. 8, n. 1, 2001.
- D'ÁVILA, C. M., (2006). **Eclipse do lúdico**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006.
- FERREIRA 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.
- FONSECA, Gercília Alves Neves. **O lúdico nas aulas de educação nas series iniciais do ensino fundamental**. Brasília, 2007.
- FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T.M; PINAZZA, M.A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: scipione, 1997.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GILLY, M. **As representações sociais no campo da educação**. In: JODELET, D. (Org.).As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GONZAGA, R. R. N. **EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de

Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

HARGREAVES, A. **Teaching in the Knowledge Society**. Education in the Age of Insecurity. New York: Teacher College Press, 2003.

IBÁÑEZ, T. **Ideologías de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Editorial Sendai, 1988.

JODELET, D. (Org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil**. 1ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.229- 245, jul./dez. 2001b.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo. Pioneira, 2003.

LEBOVICI, S. e DIATKINE, R. **Significado e Função do Brinquedo na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LUCKESI, C.C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In. LUCKESI C.C. (Org.). **Educação e ludicidade, Coletânea Ludopedagógica** Ensaios 01. Salvador: FAGED/UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação, v.1, n.8, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representations Sociales**. Paris: Puf, 1961.

_____. **A representação social da psicanálise.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Das Representações Coletivas às Representações Sociais:** Elementos para Uma História. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

OLIVEIRA, D. C. et al. **Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais.** In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, R. L. **Um estudo sobre o brincar na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos. 2000** – Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703p.PDF> . Acesso dia: 20/07/2017.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** São Paulo: Pioneira, 1979.

SÁ, C. P. A. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SÊGA, R. A. **O Conceito de Representação Social nas Obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Anos 90, Porto Alegre, n. 13, julho. 2000.

SILVA, R. L. **Lazer e gênero: suas relações com o lúdico.** In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares.** Barueri: Manole Ltda., 2004.

VELASCO, C. G. **Brincar, o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

ANEXOS**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

Prezado (a) Professor (a)

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem por objetivo relacionar as teorias estudadas com a prática de ensino, cujo título é: "Representações acerca da Ludicidade elaboradas por professores da educação infantil e fundamental", a ser entregue e apresentado para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Solicitamos a sua colaboração para responder a este questionário, como também a autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicação em revista científica. Sua identificação não é necessária. Neste sentido, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde ou integridade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Assinatura do Participante da Pesquisa

INSTRUÇÕES. Prezado participante, estamos realizando uma pesquisa na área de educação e gostaríamos muitíssimo da sua participação. A tarefa consiste em dar no máximo de palavras para a palavra ou expressão que apresentamos. Pedimos que associe livremente as palavras que lhe surgirem à mente e que o faça dentro de 1 minuto.

1) Se eu lhe digo a palavra **LUDICIDADE** o que lhe vem à mente?

Escreva as palavras que rapidamente você associa ao ouvir a palavra **LUDICIDADE**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

2) Se eu lhe digo a palavra **EDUCAÇÃO INFANTIL** o que lhe vem à mente?

Escreva as palavras que rapidamente você associa ao ouvir a palavra **EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3) Se eu lhe digo **NO SEU COTIDIANO, COMO VOCÊ TRABALHA A LUDICIDADE EM SALA DE AULA**, o que lhe vem à mente?

Escreva as palavras que rapidamente você associa ao ouvir **AS MANIFESTAÇÕES DE AFETIVIDADE MAIS COMUM NO COTIDIANO DA ESCOLA, POR PARTE DOS PROFESSORES.**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

FINALMENTE, gostaríamos de obter algumas informações sobre você. Não pretendemos identificá-lo (a), estas informações unicamente descrevem os participantes deste estudo.

1. **Idade:** _____anos
2. **Sexo:** Masculino Feminino
3. **Estado Civil:** Solteiro Casado Separado viúvo Outros
4. **Escola:** Pública Particular _____
5. **Nível de ensino em que trabalha:** Creche Educação Infantil Ensino Fundamental
6. **Escolaridade:** Ensino médio Magistério Superior Pós-graduação
7. Caso tenha realizado alguma pós-graduação, identifique-a: _____
8. Em comparação com as pessoas do seu país, você diria que sua família é da (circule):
- | | | | | | | | | | |
|---------------------|---|---|---------------------|---|---|---|--------------------|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Classe baixa | | | Classe média | | | | Classe alta | | |
9. Em que medida você se acha religioso? (Circule).
- | | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------|
| Muito religioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Nada religioso |
|------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------|
10. Na sua percepção, a ludicidade exerce algum papel na relação professor-aluno?
- Sim Não
11. Na sua escola, existe algum projeto pedagógico que trabalhe a ludicidade em sala de aula?
- Sim Não

Agradecemos pela colaboração!