

**Leila Lira PETERS**

**Du *Boi-de-mamão* au Yu-Gi-Oh : aspects de la culture ludique de la communauté du « Canto da Lagoa », à Florianópolis (SC), Brésil.**

**Mémoire réalisé sous la direction de Gilles BROUGERE**

**Soutenu le 25 octobre 2007**

**Master 2 ERCIS – Spécialité Sciences du Jeu**

UFR LSHS

Université Paris 13

## Sommaire

<b>1. Introduction .....</b>	<b>04</b>
<b>2. L'enfance, l'école et le jeu à l'école : quelques paradoxes de l'actualité brésilienne.....</b>	<b>07</b>
<b>3. Méthode.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1. Présupposés de la recherche.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2. Structure de l'école et de la ludothèque.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2.1. Caractérisation de la ludothèque : espace physique et matériaux disponibles aux enfants.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2.2. Caractérisation de la ludothèque : dynamique de fonctionnement et gestion du temps et des activités .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3. Les participants .....</b>	<b>26</b>
<b>3.4. Les procédures pour la saisie de données .....</b>	<b>28</b>
<b>3.5. Les procédures pour les analyses des données .....</b>	<b>30</b>
<b>4. Caractéristiques de la communauté et de la population locale : un peu de leurs histoire .</b>	<b>33</b>
<b>5. Caractéristiques de la culture ludique de la population étudiée.....</b>	<b>39</b>
<b>5.1. Lieu de jeu.....</b>	<b>40</b>
<b>5.2. Avec qui ils jou(ai)ent.....</b>	<b>43</b>
<b>5.3. Temps de jeu.....</b>	<b>45</b>
<b>5.4. Avec quoi et à quoi ils jou(ai)ent.....</b>	<b>46</b>
<b>5.5. Les enfants et la télévision.....</b>	<b>50</b>
<b>6. Analyse de la culture ludique chez la population étudiée.....</b>	<b>53</b>
<b>7. Conclusions .....</b>	<b>61</b>
<b>8. Références bibliographiques .....</b>	<b>63</b>
<b>9. Annexes .....</b>	<b>71</b>
<b>Annexe 1. Le questionnaire a envoyé aux familles.....</b>	<b>71</b>
<b>Annexe 2. Le tableau avec la liste des jouets qui ont été cités par les parents et par les enfants .....</b>	<b>73</b>
<b>Annexe 3. Le tableau avec la liste des jeux qui ont été cités par les parents et par les enfants .....</b>	<b>74</b>

## **Résumé**

L'objectif de ce travail est de présenter la partie méthodologique et une partie des données d'une thèse de doctorat qui est en cours et dont le but est de comprendre comment se constitue le jeu dans une ludothèque scolaire, ses spécificités et ses contributions au processus d'éducation des enfants. Ce résumé est le résultat de l'analyse des données « macroscopiques » (recueillis en 2006) de cette recherche liées à la description du contexte et de la culture ludique de la population locale participante. Il s'agit des quatre-vingt-douze élèves de l'école primaire, de l'animatrice de la ludothèque, des quatre enseignantes, de la directrice et de la coordinatrice pédagogique. La ludothèque est localisée dans une école municipale du « Canto da Lagoa » à Florianópolis au Brésil (SC). Les données sont composées d'entretiens avec l'équipe pédagogique, de questionnaires envoyés aux parents, des documents de l'école concernant ludothèque et les enfants et l'observation directe des activités dans la ludothèque enregistrée par vidéo ainsi que celle de la vie scolaire au quotidien. On utilise le logiciel Atlas Ti 5.0 pour constituer la base de données. Ce logiciel est utilisé pour des recherches qualitatives avec une grande quantité et variété de sources (Borda, 2006) et permet une intégration des données liées au contexte de la recherche (la vision macro) et aux sujets pendant les activités ludiques (la vision micro). L'analyse macroscopique des données a souligné les changements urbains et économiques connus par la ville de Florianópolis à partir des années 80. Ces changements montrent la transformation d'une communauté de culture typiquement açoréenne avec des caractéristiques rurales en communauté urbaine. Ces changements affectent significativement l'expression de la culture ludique (Brougère, 1998) d'une génération à l'autre en ce qui concerne le lieu, le temps, les partenaires de jeux, les objets utilisés tels que jouets et autres types de jeux.

### **Mots-clés**

Enfance, jeu, jouet, ludothèque scolaire et culture ludique.

## **1. Introduction**

En tant que institutrice et professeur d'Education Physique (EP), mon parcours académique et professionnel a été marqué par des interrogations sur la façon dont je pourrais contribuer à la formation de citoyens critiques et à la construction d'une société effectivement plus juste et démocratique. Dans l'exercice de ma fonction pédagogique j'ai été sans cesse en contact avec le jeu dans le contexte scolaire, ce qui m'a amené à toujours garder cette thématique comme fil conducteur de mes interrogations académiques. Il me semble par ailleurs important de souligner que ce sont justement les expériences vécues dans les jeux dans les cours d'Education Physique et pendant la récréation, dans mon enfance lorsque je fréquentais une école publique, qui ont éveillé en moi le désir d'être institutrice d'Education Physique.

J'ai entamé mon parcours dans le domaine de la recherche au Premier Cycle d'Education Physique. J'y ai participé à des recherches visant à étudier l'idéologie exprimée à travers le sport (Andrade et al, 1994).

Après le Premier Cycle, j'ai suivi le Master de Psychologie où j'ai fait l'analyse, d'un point de vue historico-culturel, de l'organisation d'une activité en petits groupes dans le contexte des cours d'EP pour des élèves d'une école municipale à Florianópolis, et les effets de cette activité sur son déroulement et les relations interpersonnelles qui s'y créent (Peters, 2000 et 2006).

Au même moment où j'ai entamé le Master de Psychologie j'ai commencé à enseigner l'Education Physique au Colégio de Aplicação (CA) à l'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Le CA est devenu un terrain de stage, de recherche et de formation continue, surtout en ce qui concerne les activités sur le développement de nouvelles formes de relation enseignement-apprentissage. En ce sens, j'ai participé en tant que chercheuse à de nombreux projets d'enseignement et recherche, (Vaz, A.F., Peters, L.L., Losso, C.D. (2002) et Peters, L.L. & Burigo, F., 2006) et à la mise en place de la Ludothèque du CA – LABRINCA – (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação-UFSC).

Le LABRINCA est le résultat d'un projet interdisciplinaire qui impliquait des professeurs et chercheurs en Architecture, Psychologie, Education Physique, Pédagogie et Bibliothéconomie et considère le jeu et le jouet comme des outils d'appropriation et de réélaboration de la réalité par l'enfant et en souligne l'importance dans le contexte scolaire. Le projet a pris la forme d'une ludothèque en ce sens qu'il donnait librement accès aux jeux et à des jouets aux différents enfants de l'école, et permettait ainsi la libre expression et des activités ludiques (Peters et al, 2003).

Depuis sa création en 2003 de nombreuses recherches et stages ont été développés qui visaient à justifier et à rendre systématiques les expériences qui y avaient lieu, aussi bien en termes d'organisation et d'utilisation de l'espace que de l'avis des élèves et des professeurs à ce propos.

Ces activités ont fait l'objet de rapports de stages (obligatoires ou non), de dissertations, de mémoires de Master et d'articles scientifiques, dont les travaux de Peters et al (2003); Gonçalves, (2005); Mattos, Fachin et Peters (2003), Macarini et Vieira (2006), Pimentel (2005), Ferreira (2004), Alves (2003) et Benedetti (2006). Cet espace a non seulement participé à la formation initiale des étudiants de Premier Cycle, mais a aussi contribué à la formation continue de professeurs qui participaient aux activités proposées par le LABRINCA, comme les Officines Ludiques et les cours de formation continue.

A travers la diffusion et la production de la culture ludique infantile, on a cherché à en faire un lieu de mise en valeur de l'enfant et d'expression du "droit à l'enfance" – qui comprend également le jeu dans l'univers scolaire. Nous avons tenté de qualifier ce jeu par le biais de l'accès à la production culturelle de l'enfance et pour l'enfance. Et c'est à travers les échanges facilités par les relations entre des pairs et par la production collective de significations que nous avons cherché à rendre possible le développement de processus psychologiques supérieurs<sup>1</sup>.

Les activités de la ludothèque n'étaient pas orientées par les professeurs ou les responsables, puisqu'elle n'était pas destinée à servir de support pédagogique aux professeurs et aux apprentissages instructifs. Pour justifier sa présence dans l'école, on parlait du principe selon lequel ces activités en permettant la libre expression de l'enfant comportaient un sens. Etant imprégnées par l'imaginaire et par les échanges discursifs des enfants, elles pourraient favoriser de multiples apprentissages et la constitution de processus psychologiques supérieurs, et engendrer ainsi de possibles formes de développement.

Lorsque j'ai entamé le doctorat de Psychologie à l'UFSC, une représentante d'une ludothèque située dans une école municipale m'a contacté pour avoir quelques échanges sur les expériences en matière de ludothèque, étant donné qu'au même moment avait commencé à fonctionner le LABRINCA, et les enfants y allaient dans la journée de classes. Cela a permis de réaliser la recherche dans cette école, puisque ce qui s'y déroulait se rapprochait de mon thème initial de recherche de même que cela reflétait ce qui se passait dans la réalité des écoles publiques brésiliennes. Cet espace se distinguait néanmoins des orientations méthodologiques proposées par le LABRINCA, étant donné le mélange entre des activités libres et celles dirigées par la responsable de l'espace. Ce fait a dû être mieux analysé pour ce qui avait trait à ses implications le long de la

---

1. Le travail cité est fondé sur le concept de processus psychologique supérieur. Selon Vygotski: "Il s'agit, en premier lieu, de processus de maîtrise des milieux extérieurs de développement culturel et de la pensée: le langage, l'écriture, le calcul, le dessin; et en deuxième lieu, des processus de développement des fonctions psychiques supérieures, qui ne sont ni limitées ni déterminées avec exactitude, que l'on appelle dans la psychologie traditionnelle l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation des concepts etc. Aussi bien les uns que les autres, pris ensemble, forment ce que nous considérons conventionnellement comme des processus de développement des formes supérieures de conduite de l'enfant (*Id.*, 2000, p. 29).

recherche du doctorat et sera expliqué avec plus de détails dans la partie consacrée à la méthode de la recherche.

Ainsi, la recherche entamée au Brésil se concentrait sur l'étude de la manière dont se constitue le jeu dans une ludothèque scolaire dans une institution d'enseignement publique, sur ses caractéristiques et contributions au processus de formation de sujets impliqués. On a pu y distinguer surtout l'intention délibérée et la position politique de valoriser le jeu et la singularité des enfants, ce qui m'a amenée à choisir comme objet d'étude cette école et ces sujets qui vivent et construisent leur quotidien. Cette intention délibérée est en elle-même un mérite, étant donné les difficultés, les contradictions et les paradoxes de la réalité scolaire brésilienne auxquels sont confrontés au quotidien les enfants et les professeurs; ce que nous verrons dans le chapitre suivant.

Finalement, ayant été acceptée pour faire le "doctorat sandwich"<sup>2</sup> à l'Université Paris 13, ce mémoire a pour but de décrire la partie méthodologique de la recherche réalisée au Brésil. Pour cela, ce travail est centré sur la description du contexte et de la culture ludique de la population concernée, et qui serviront de support aux futures analyses du jeu dans la ludothèque scolaire de la communauté.

En ce sens, ce travail comportera:

1. Une discussion théorique sur l'enfance, le jeu et le jeu à l'école ;
2. Une description de la partie méthodologique de la recherche réalisée jusqu'alors ;
3. Et une description du contexte de la recherche et de la culture ludique des sujets concernés, y compris une analyse de cette dernière.

---

2. Au Brésil, je suis inscrite au doctorat en Psychologie à l'Université Fédérale de Santa Catarina.

## **2. L'enfance, l'école et le jeu à l'école : quelques paradoxes de l'actualité brésilienne**

Dans ses discussions sur l'enfance dans les temps actuels, Kramer (2000) souligne que l'un des grands défis de la société consiste en un paradoxe : si d'une part elle possède une grande production théorique, d'autre part, les professionnels de l'éducation et les politiques sociales en matière d'enfance s'avèrent incapables de s'occuper des populations infantiles.

Ce paradoxe semble être encore plus important du point de vue de Sarmento et Pinto (1997) lorsqu'ils mettent en avant la façon dont les enfants sont considérés par les adultes, à savoir: ils souhaitent avoir des enfants et les aiment, même s'ils en "produisent" de moins en moins; ils disposent de moins en moins de temps et d'espace pour les enfants et vivent de plus en plus éloignés de leur quotidien; ils considèrent que les enfants doivent être éduqués pour la liberté et la démocratie, alors que les organisations sociales des services pour l'enfance s'appuient sur le contrôle et la discipline; ils reconnaissent la valeur attribuée aux écoles par la société alors que celles-ci ne reconnaissent pas le rôle de l'enfant dans la production de la connaissance.

Un autre grand paradoxe souligné par les auteurs concerne les controverses et les débats entre les différentes perspectives, images et conceptions de l'enfance et qui engendrent des disputes de différents paradigmes et disciplines, et s'expriment dans de nombreux courants théoriques et méthodologiques.

Malgré la diversité de leurs points de départ, des recherches dans le champ de la sociologie - Pinto & Sarmento (1997), Sirota (2001), Almeida (2000), Jenks, (2002) et Qvortrup (1999)-, de l'anthropologie Cohn (2002), de l'histoire – Ariès (1981) et Becchi & Julia (1998), de la philosophie Kohan (2003), de la pédagogie – Charlot (1979) et Kramer (1996)-, et de la psychologie –Jobim et Souza (1996) et Castro (1996)-, entre autres, nous permettent de comprendre que les différentes visions sur l'enfance sont socialement et historiquement construites et varient selon les formes d'organisation sociale de chaque époque. On démontre dans ces études la complexité historique de cette catégorie sociale, puisque selon le contexte, les enfants présentent des caractéristiques spécifiques en fonction de la manière dont elles sont reconnues par les adultes et ceux avec qui ils sont en rapport. Ces relations à leur tour leur permettent de se reconnaître et de s'affirmer en tant que sujets.

Selon Pinto et Sarmento (1997), la consécration de l'ensemble des droits des enfants de tous les pays du monde, visant à en faire des sujets de droit, n'a pas assuré une véritable amélioration de leurs situations, étant donné l'intensification des indices qui montrent que ce groupe d'âge est le plus exposé à des situations spécifiques d'oppression, d'irrespect et d'indifférence pour ce qui a trait à leurs conditions de vie.

Les acquis légaux exprimés à l'Assemblée des Nations Unies, le 20 novembre 1959, par la Déclaration des Droits de l'enfant, et le 20 novembre 1989 par la Convention internationale sur les droits des enfants, ont été pris en compte dans l'élaboration de la Constitution Brésilienne (1988). S'en est suivi la Loi n.8069, qui dispose du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent (1991), où l'on voit apparaître pour la première fois au Brésil les droits des enfants, ce qui a entamé d'importantes avancées légales. Néanmoins, même si l'on cherche à travers ces acquis à considérer les enfants comme des sujets sociaux de droits, sa mise en application laisse à désirer puisque les enfants, sujets historiques, portent les marques des contradictions de la société contemporaine. Et ce surtout lorsque la mise en application de leurs droits dépend essentiellement d'investissements sociaux et économiques liés aux politiques publiques qui concernent tous les secteurs de la société.

Dans son analyse des aspects historiques, politiques et sociaux de la construction des droits des enfants, Soares (1997) écrit que l'on a incorporé dans la Convention des Droits des Enfants (1989) les droits civils, économiques, sociaux et culturels relatifs à la protection, la provision et la participation, établissant des normes internationales sur la façon dont doivent être traités les enfants de toutes les classes sociales et dans n'importe quel contexte. On y reconnaît les enfants dans leur singularité, "ayant droit au nom et à la nationalité, de même que de jouer et de se développer dans une ambiance de paix et d'amitié" (Soares, 1997, p.80).

Selon Soares (1997) et Pinto et Sarmiento (1997), ces droits, inclus dans les 54 articles de la Convention, sont exprimés selon trois grandes catégories: droits relatifs à la *protection* (droit de l'enfant d'appartenir à une nationalité, d'être protégé contre la discrimination, abus sexuel et physique, exploitation, injustice et conflit); droits relatifs à la provision (droits sociaux des enfants, comme la santé, l'alimentation, l'éducation, la sécurité sociale, les soins physiques, la vie familiale, la récréation, la culture); droits à la *participation* (droits civils et politiques, comme le nom et l'identité, droit d'être consulté et entendu, d'avoir accès à l'information, à la liberté d'expression et d'opinion, de prendre des décisions).

Toutefois, il est consensuel que les politiques pour l'enfance non seulement garantissent ces droits fondamentaux aux enfants, mais doivent aussi rendre concrets ces acquis légaux,

(...) se présentant comme un espace de citoyenneté (contre l'inégalité sociale, assurant la reconnaissance des différences), de culture (espace de la singularité et de la pluralité), de connaissance (dans son compromis avec la dimension d'humanité et d'universalité); d'indignation et de résistance (Kramer, 2000, p. 69).

Toujours selon l'auteur, ces politiques doivent avoir pour horizon l'humanisation et la récupération de la culture en tant qu'expérience pour que les enfants et les jeunes puissent lire le monde, écrire leur histoire, s'exprimer et créer. Ainsi, élaborer des politiques pour l'enfance implique que des espaces pour le libre jeu, écrire, voir, contempler, expérimenter soient assurés par

l'accès aux écoles, aux bibliothèques, aux ludothèques, aux musées, aux différents médias, au cinéma, aux programmes de qualité à la télévision, parmi tant d'autres. Ces espaces ont quant à eux une responsabilité vis-à-vis du public auquel ils sont destinés; il est fondamental qu'ils assument la dimension citoyenne de l'action éducative et culturelle.

Outre les politiques publiques pour la promotion de ces espaces, la Déclaration des Droits de l'Enfant (1959) ajoute que pour avoir une enfance heureuse: “ L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit ” (7<sup>e</sup> principe)<sup>3</sup>. Ce droit est aussi exprimé dans le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent (1990): “jouer, pratiquer des sports et s'amuser” (chap. IV), tout cela est reconnu comme partie intégrante de la formation des enfants, qui ont également le droit d’“aller, de venir et d'être dans des endroits publics et espaces communautaires, à l'exception des restrictions légales ” (chap.I).

Nous savons qu'historiquement les enfants ont utilisé les espaces inoccupés, tels que les terrains vagues et les rues, pour exercer leur droit de jouer. Ces lieux rendaient possibles des rencontres organisées et marquées par des normes de vie sociale et étaient délimités pendant les activités par les groupes eux-mêmes, et dont les fonctions et actions d'ordres divers, comme par exemple organiser, diriger, se subordonner ou transgresser les règles, étaient produites par les enfants eux-mêmes<sup>4</sup>. Ces espaces devenaient ainsi d'intéressants lieux pour l'échange d'expériences culturelles infantiles, pour l'application du droit à la citoyenneté et pour la formation des enfants (Oliveira, 2002).

Dans son analyse des modifications culturelles du XX siècle, Harvey (1993) signale les altérations au niveau de la rurbanisation des grands centres urbains. Le processus d'organisation architectonique promu par la rationalisation des modèles spatiaux à travers la construction de maisons, d'écoles, d'hôpitaux, d'usines, de centres commerciaux etc., visait à éliminer les espaces afin de restreindre la périphérisation et la faire remplacer par le développement planifié de nouvelles villes.

L'auteur met en avant le processus d'exclusion des classes socio-économiques les plus défavorisées des aires "les plus nobles" des centres urbains et le croissant élargissement des privatisations de ce qui était public auparavant. Par conséquent, les espaces urbains de socialisation et de production culturelle dans lesquels les adultes et les enfants circulaient librement deviennent des espaces d'exclusion sociale. Ce mouvement enferme les classes moyennes dans des espaces

---

3. Voir Assemblée générale des Nations Unies, 20 novembre 1959, Déclaration des droits de l'enfant.

4. Ce thème est joliment abordé par FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In. FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, Petrópolis:Voices, 1979. p.153-258 et dans SILVA, M.A S.S., GARCIA, M.A L. & FERRARI, S.C.M. *Memória e brincadeira: na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. SP: Cortez, 1989.

fermés et protégés de la violence urbaine, comme les centres commerciaux et les condominiums fermés, ce qui ne fait qu'éjecter les classes sociales les plus défavorisées vers d'autres espaces sans infrastructure d'habitation, d'assainissement basique et encore moins propices aux activités culturelles et de loisir.

N'ayant pas d'accès à des espaces adéquats et sûrs pour jouer librement et être en rapport avec leurs pairs, les enfants n'ont pu que s'exposer à des situations de risque et de violence pour pouvoir jouer. Les moyens de communication eux-mêmes mettent en avant que les enfants utilisent les dalles des maisons et les rues agitées pour jouer<sup>5</sup>. Cette situation est abordée par Costa (2002) qui, s'appuyant sur les données du Recensement Démographique de 2000, déclare que les 23,4 millions d'enfants entre 6 et 12 ans, qui représentent 13,8% de la population brésilienne, sont privés des rues, trottoirs et squares, l'école étant considérée comme le principal espace de vie sociale.

Lima (1994 et 1995), en soutenant la thèse selon laquelle le jeu est un besoin vital des êtres humains, et qui permet à l'enfant de construire des connaissances, analyse les espaces urbains des grandes et dénonce:

La privation qui concerne les enfants des villes métropolitaines des pays du Tiers Monde s'étend donc bien au-delà de l'estomac, allant jusqu'à son droit d'être enfant, autrement dit un être curieux, ludique, ouvert, libre, mais fragile et peu sûr puisque nous leur refusons même le simple et sain espace naturel ou construit, sans saletés ou maladies (Lima, 1994, p.10).

Selon l'auteur, en raison de l'expansion des villes, marquée par la fragmentation et la privatisation des espaces urbains, il y a eu un net processus de diminution des espaces publics d'apprentissage collectif où les enfants pouvaient jouer et circuler librement. Dans une telle réalité, l'espace scolaire a fini par devenir le principal lieu de socialisation et de production de culture parmi les enfants.

Entre-temps, surtout pendant la dernière décennie, nous avons pu remarquer que le discours gouvernemental brésilien a mis l'accent sur le retour à l'Enseignement Fondamental en raison de l'importance stratégique de l'école dans le "nouvel ordre mondial", cherchant "l'adéquation entre les objectifs éducationnels et les nouvelles exigences du marché international et interne et, en particulier, la consolidation du processus de formation du citoyen productif" (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2002, p. 78).

Les auteurs affirment que cette mise en avant a découlé des impositions faites par la Banque Mondiale qui visaient des altérations au niveau des politiques publiques en éducation. Celles-ci ont été organisées essentiellement au Brésil par le biais du *Plano Decenal de Educação* et sa mise en

---

5. A propos de cette situation, voir LEITE, Fabiane. *Laje é área de lazer e armadilha: queda dessas estruturas é uma das principais causas de internação e mortes de crianças em SP*. Folha de São Paulo, 27 de janeiro de 2002 et BASTOS, Ângela: *Criança se expressa pelas brincadeiras: menos ruas e mais brinquedotecas*. Diário Catarinense, 24 de maio de 2005.

application dans la *Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*, dans la définition des *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* et dans les investissements du *Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF)*. Nous avons également l'exemple du programme *Bolsa Escola*, lancé pendant le gouvernement du président Fernando Henrique Cardoso et réédité pendant le gouvernement Lula sous le nom de *Bolsa Família*, qui vise à l'incitation et à la stabilité des enfants à l'école. Malgré ces initiatives réalisées depuis les années 90, les auteurs indiquent qu'il y a eu une diminution du montant investi dans l'éducation et une augmentation de la quantité d'élèves par professeur comme une manière de garantir l'augmentation du nombre d'enfants à l'école.

Ces données sont confirmées dans la recherche "Education Fondamentale au Brésil dans les années 90: politiques gouvernementales et actions de la société civile" ("*Educação Basica no Brasil nos anos 90 : políticas governamentais e ações da sociedade civil*"), réalisée par le Centre d'Etudes et Recherches en Education, Culture et Action Communautaire (*Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*) (Cenpec, 2001). Les données soulignent qu'il incombe désormais à l'éducation la responsabilité du développement de compétences de l'homme du XXI<sup>e</sup> siècle. Outre les rares avancées et les grands défis qui doivent encore être surmontés par l'éducation dans notre pays, la recherche mentionne la grande quantité d'analphabètes et les inégalités régionales en matière de développement d'écoles fréquentées par des groupes socio-économiques différents.

Ainsi, si d'une part le discours gouvernemental a promis de garantir le droit à l'éducation fondamentale en assurant que les enfants puissent rester dans les écoles publiques, d'autre part, selon Perrotti (1990, p.92), l'école a fini par devenir l'un des principaux espaces à suivre le mouvement de "confinement de l'enfance", conséquence de ces politiques publiques:

(...) le confinement de l'enfance lui a causé de sérieux problèmes socio politique culturels. La culture produite librement par l'enfance dans les espaces publics a été progressivement assimilée par les espaces privés au fur et à mesure que l'urbanisation et la vie bourgeoise avançaient. Il en a découlé une altération des relations que les enfants et les jeunes entretenaient avec des catégories socioculturelles, comme diversité/uniformité, et des catégories politiques, comme autonomie/contrôle.

Selon l'auteur, sans avoir la possibilité de jouer librement en ville, il n'y a pas seulement une perte de l'espace physique; il y a surtout un changement structurel des conditions des enfants pour produire et avoir un rapport avec la culture, la société et la vie politique. L'auteur met en garde contre les dangers d'institutionnalisation de l'enfance dans le contexte scolaire. Contrairement aux activités réalisées dans les lieux où le temps et l'espace étaient autogérés par les enfants, les routines scolaires sont organisées sous le sceau bureaucratique et hiérarchique de production en vigueur, et suivent donc la logique du monde du travail, où les rêves et les fantaisies des enfants, de même que

le droit de jouer, ne sont pas pris en compte. L'école a fini par devenir un espace inintéressant, à l'opposé de l'univers culturel des enfants, où les découvertes sur la vie sont faites dans les espaces de défis, confrontations, lutes et échanges entre des sujets et non seulement dans des espaces d'abstractions et subordinations, traits scolaires les plus significatifs.

A partir de ces prémisses, Pinto (2003), se sert d'auteurs tels que Faria Filho et Vidal (2000), Sales (2000), França (1994), Gonçalves (1996) et Lima (1994 et 1995) pour dénoncer le conservatisme de l'architecture et de l'organisation scolaire. Selon l'auteur, l'ouverture de nouvelles places pour assurer la prise en charge de milliers d'enfants ces dernières décennies ne s'est pas accompagnée d'une réorganisation des investissements et d'une politique de soutien correcte ayant pour but une réorganisation du temps et de l'espace scolaire. Ainsi,

Les espaces et les temps sont organisés par les adultes de façon à considérer comme prioritaire le conditionnement et la discipline des enfants. Ce fait est évident étant donné l'inadéquation du mobilier, de même que l'organisation du temps et de l'espace scolaire, qui rendent difficiles les interactions et la créativité des enfants. En outre, l'affectivité est éloignée de l'ambiance scolaire, et les enfants ne parviennent pas à s'identifier à cet espace physique. (Pinto, 2003, p.42).

L'auteur souligne que les enfants finissent par adopter des attitudes indisciplinées en cherchant à exprimer ce qu'ils ressentent lorsque leurs intérêts ne sont pas respectés et lorsqu'ils sont privés de la participation à l'organisation du temps et de l'espace scolaire. En ce sens, en s'appuyant sur les dires des enfants, sa recherche montre comment ceux-ci cherchent des subterfuges pour garantir leur temps de jeu,

(...) lorsqu'ils cherchent à arriver plus tôt à l'école, pour pouvoir jouer avant le début des cours et, tant qu'ils restent dans les classes, ils utilisent le prétexte d'aller aux toilettes pour sortir pour pouvoir discuter et jouer avec les camarades, et profitent des travaux en groupes pour jouer "en cachette" de leur professeur (Pinto, 2003, p. 162).

A partir de ces données, nous mettons en avant l'importance de la qualité des médiations et de l'organisation éducationnelle du contexte scolaire qui donne la parole aux enfants. Nous entendons, ainsi, que l'école peut être configurée comme un lieu cherchant à surmonter cette caractéristique d'espace de confinement des enfants et prône des conditions favorables pour le processus d'apprentissage et de développement, comprenant aussi les souhaits et les besoins des enfants. Si nous cherchons donc une éthique valorisant les aspects politiques et sociaux de la relation entre enfance et école<sup>6</sup>, nous devons partir des prémisses selon laquelle éduquer et

---

6. D'une part, Áries (1981) a démontré comment l'évolution de l'institution scolaire a été parallèlement liée au "sentiment de l'enfance" qui s'est renforcé du XVe au XVIIIe siècle à travers la vision de l'institution scolaire comme le lieu de l'enfant. D'autre part, on s'interroge encore de nos jours si l'école, en tant que lieu de l'enfance, devient une promesse ou une dette de la Modernité. A propos de cette discussion sur le droit à l'enfance à l'école et la nécessité de la redéfinition des finalités et des pratiques pédagogiques, sociales et politiques de cette institution, voir Quinteiro (2004).

enseigner implique de permettre aux sujets d'avoir accès à différents artefacts culturels afin qu'ils s'en approprient et deviennent capables de produire de la culture.

Des auteurs tels que Pino (1996), Góes (1992, 1993, 1996), Smolka (1993), Fontana (1996) et Miranda (1989) étudient les interactions sociales dans l'espace scolaire en tant que constitutives des sujets et *locus* d'appropriation de la culture. Selon ces auteurs, l'école est un lieu institutionnel orienté vers l'appropriation de la connaissance historiquement produite, étant organisée de manière à rendre possible des médiations qualitativement différenciées associées à la structure, aux contenus et aux objectifs de l'enseignement. Elle est aussi caractérisée par une vision singulière des relations ayant ces objectifs dans l'univers scolaire, étant donné que la participation de l'enfant est considérée par ces auteurs comme étant fondamentale. Tout d'abord parce que: "Cette fonction spécifique de l'école, configurée par le biais de certaines formes d'organisation et par l'établissement de règles et de normes de conduite, affecte les individus, leur façon de penser, d'agir, de parler, de sentir" (Smolka & Nogueira, 2002, p.79). Ainsi, l'entrée des enfants dans cette institution est un événement présentant des caractéristiques particulières, marquées par des demandes, des attentes et des rituels socialement valorisés qui participent activement au processus de subjectivation des sujets concernés.

En ce sens, nous comprenons l'école comme une institution produite historiquement et socialement au cours de luttes et de rapports de pouvoir en vigueur dans la société et est ainsi également marquée par les contradictions internes de cette société. Par conséquent, si d'une part elle est caractérisée par l'établissement de la discipline et la normalisation de l'enfance, d'autre part elle est sujette aux changements qui auraient pour but de la rendre un lieu qui respecte les enfants dans leurs singularités et leurs droits, y compris celui de jouer. Un lieu qui prône pour l'enfant "la conquête de la capacité de lire le monde, en écrivant l'histoire collective et en s'appropriant les différentes formes de production de culture, créant, exprimant, changeant" (Kramer, 2000, p.68).

Marcelino (1997, p.64) nous rappelle la "Charte du Loisir" rédigée lors du Séminaire Mondial du Loisir, promue par la Fondation Van Clé, à Bruxelles, qui définit au 4<sup>e</sup> article que "(...) la famille, l'école et tous les enseignants ont un rôle déterminant à jouer au moment d'initier l'enfant à une activité ludique et active de loisir, dont on doit supprimer la fréquente contradiction entre l'enseignement et la réalité".

Néanmoins comme nous l'avons vu, l'intense transformation de la vie urbaine a eu des effets non seulement sur les lieux où se développent les activités infantiles mais aussi sur les activités elles-mêmes, en tant que facteur résultant de la réduction des espaces adéquats à l'application du droit de jouer. Par ailleurs, les écoles ne sont pas non plus devenues des lieux où l'on respecte ce droit, fait qui a eu également des répercussions sur la production académique sur ce sujet. Une

recherche réalisée par Schneider (2004) sur de nombreuses bases de données au Brésil dans le domaine de l'éducation et de la psychologie pendant la période allant de 1971 à 2002 a souligné l'existence de multiples publications sur le jeu, mais une grande partie des recherches sur le jeu à l'école le considèrent uniquement comme un recours pédagogique. Selon l'auteur, peu de recherches "comportent des références au jeu à l'intérieur de l'école ou ce que signifie le jeu pour les enfants ", ce qui montre que "l'école est un lieu seulement de connaissance systématisée et que tout le reste, ayant trait à la condition humaine, n'a pas de place pour se manifester dans cet univers " (Schneider, 2004, p.19).

D'autres institutions, ayant pour but de suppléer cette lacune, sont apparues, à savoir les ludothèques qui se sont consolidées comme les réponses aux nouvelles demandes d'espaces alternatifs de vie sociale où l'enfant et son univers étaient compris et respectés. Ce mouvement est issu de quelques segments de la société qui cherchaient des alternatives au processus d'urbanisation accélérés qui allait au-delà des centres commerciaux, où la consommation semble attirer plus que les échanges entre les sujets.

Ainsi, la ludothèque est traditionnellement considérée comme un espace de jeu et de développement infantile, en ce sens qu'elle contient du matériel ludique (jeux, jouets, déguisements, livres, entre autres choses) à la disposition des enfants (Cunha, 2001). Ces espaces sont considérés comme des lieux sociaux où le jeu, induit par la variété de matériaux ludiques, s'avère être la principale action médiatrice de l'enfant avec le monde, et où s'instaure une pratique éducative institutionnellement organisée favorisant la socialisation (Porto, 1998). La ludothèque est aussi vue comme un lieu d'animation socioculturelle chargé de véhiculer la culture infantile, l'intégration sociale et la construction de représentations infantiles (Kishimoto, 1997). Il doit y avoir un ensemble de documents et d'informations sur ces recours et à propos du rôle du jeu dans l'apprentissage/développement de l'enfant (Solé, 1992).

Il existe de nombreux types de ludothèques, situées dans des contextes différenciés et tournées vers des publics spécifiques (dans des musées, des quartiers, des institutions d'éducation spécialisée, des hôpitaux, des entreprises) mais dans tous les cas, ce que l'on cherche à garantir c'est l'accès à une importante variété de matériaux ludiques et assurer aux utilisateurs le droit de jouer en déterminant le temps et les activités qui les intéressent.

Selon Kishimoto (1998), au Brésil, ce sont les crèches et les écoles maternelles qui normalement adoptent des ludothèques à des fins pédagogiques, les objets qui s'y trouvent jouant alors le rôle de support aux activités scolaires. En outre, ils ont pour but de "collaborer avec l'éducation des parents, et visent le perfectionnement du choix des jouets; stimuler l'interaction entre les parents et les enfants à travers les jeux; permettre à l'enfant d'avoir accès à une variété de jouets;

orienter le choix de jouets; proposer un espace pour le choix des jeux” (Kischimoto, 1998, p. 56). Même si l'auteur affirme qu'il n'existe pas des registres historiques et des recherches tournées vers le public dans l'enseignement fondamental<sup>7</sup>, elle mentionne l'existence d'écoles ayant peu de moyens qui utilisent les ludothèques en tant que soutien pédagogique pour les professeurs. Toutefois, selon Brougère (2004, p. 241-242)

Comme tous les univers professionnels, la ludothèque comporte une rationalité singulière liée à l'usage du jouet. L'école oriente le jouet vers l'apprentissage, la crèche vers le développement et l'enrichissement de l'activité, la ludothèque vers le jeu en tant que tel. Le jeu y est vu comme le support du jeu: il doit permettre un jeu de qualité.

En tant que *locus* de recherche de cette étude, une ludothèque intégrée à une institution scolaire, fréquentée par des élèves pendant la période scolaire, même si cela semble paradoxal, doit justifier son existence par rapport à sa valeur éducative/pédagogique sans pour autant la réduire aux pratiques traditionnelles de l'enseignement. Car, selon Fontana e Cruz (1997), telles pratiques sont caractérisées par un paradoxe oscillant entre "l'absence de sens" et la "recherche de sens" du jeu. Selon les auteurs, lorsque les jeux sont proposés à des fins didactiques, "soit les enfants ne s'investissent pas, se plaignent en disant que les jeux sont ennuyeux, résistent au registre et à l'analyse", soit jouent mais "sans faire attention à ce qui est important ” (Fontana & Cruz, 1997, p. 140). Les professeurs et les enfants se mettent alors à se méfier de la présence du jeu à l'école. Cette position paradoxale de la recherche de sens éducatif du jeu est aussi questionnée par Brougère (2004) lorsque celui-ci souligne que les parents et les enseignants ont découvert la valeur éducative du jeu en même temps qu'ils ont essayé de le transformer de telle sorte qu'il soit en accord avec leurs attentes, montrant ainsi les limites de leur croyance en la valeur éducative.

En ce sens, souvent, pour faire jouer au jeu son rôle pédagogique, les professeurs l'utilisent comme un moyen d'attirer l'élève vers certaines activités, en déguisant leur réelle intention de travailler certains contenus. D'une part, ils peuvent alors, au lieu d'investir le caractère ludique du jeu, le transformer en une activité dirigée, en la rendant didactique. D'autre part, pour éviter la perte du sens ludique, ils finissent par éviter leur intervention dans le jeu libre, ce qui peut impliquer une perspective spontanéiste d'éducation dissociée des processus de développement, puisqu'ils s'appuient déjà sur la croyance selon laquelle *le jeu a lieu indépendamment de médiations et*

---

7. Ces données ont été confirmées dans une étude récente au *Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes/março/2006*. Parmi les 19 études comprenant le mot-clé *ludothèque*, en ce qui concerne le contexte scolaire de l'Enseignement Fondamental, on trouve les travaux de Lopes (2000), qui analyse la dynamique d'utilisation des espaces dans ce contexte par les enfants, et ceux de Magalhães et Pontes (2002), qui abordent le développement de partenariat entre universités et écoles dans l'organisation de ludothèques. Plus récentes sont les études de Macarini et Vieira (2006) sur la caractérisation des jeux d'enfants dans une ludothèque scolaire ainsi que Cordazzo (2003), lorsqu'il identifie, dans son travail, la forte motivation pour le jeu chez les enfants à l'école, suggère l'organisation de ludothèques dans ce contexte.

*d'apprentissages*. Une telle attitude est une conséquence de la vision romantique de l'enfance, qui sacralise le jeu (Brougère, 1998).

En tant qu'activités associées au peu de sérieux, au plaisir, caractéristiques propres à leur non productivité, imprévisibilité et irrationalité, elles s'opposent certainement au projet utilitariste, pragmatique et rationnel que reproduit l'école. Il est important de souligner que soutenir le jeu à l'école ne signifie pas négliger la responsabilité de l'enseignement, l'apprentissage et le développement infantile. Ces activités peuvent certainement s'inscrire dans un projet pédagogique qui assure une position active des enfants en tant que sujets de leur expérience, en la maîtrisant. La tentative de préserver les caractéristiques du jeu dans une ludothèque scolaire se rapporte ainsi, de façon implicite ou explicite, à une conception pédagogique de l'école inséparable d'une conception de l'enfant et de l'éducation et répondant à une demande sociale.

Ainsi, le projet de doctorat a comment objective de comprendre : *comment se constitue le jeu dans une ludothèque scolaire, ses spécificités et ses contributions au processus de la formation des enfants*.

Et il a comment questions de la recherche :

Quelle est l'importance de l'une ludothèque dans le contexte scolaire ? Comment est-elle perçue et vécue par les enseignants et les enfants ? Son organisation respecte-t-elle le jeu des enfants ? Apprend t-on en jouant dans une ludothèque ? Qu'est-ce que l'on y apprend et dans quelles conditions ? Quelles sont les expériences vécues dans cet espace ludique ?

Donc, il vise à comprendre le paradoxe entre l'aspect ludique et l'aspect éducatif qui se développent dans cet espace ludique localisé dans un contexte scolaire. En effet, pour le ludique il faut une «motivation interne» de la part des enfants et pour l'éducatif, il faut une intervention des adultes pour obtenir des résultats (Kischimoto, 2002). Ces «résultats» peuvent être obtenus mais pas comme l'école les attends, c'est-à-dire de façon disciplinaire et évaluable. On part de l'hypothèse que la ludothèque est aussi un espace pédagogique qui correspond à une conception éducative. A la différence des écoles les intentions éducatives des adultes sont moins coercitives (Reddé, 2004) et où il y a des possibilités multiples dans les matériaux sémiotiques mis à disposition des enfants. La ludothèque peut être le lieu où les apprentissages informels peut arriver justement parce que théoriquement, il n'y a pas de directive dans l'activité de jouer (Brougère, 2005).

### **3. Méthode**

#### **3.1. Présupposés de la recherche**

A propos des paramètres méthodologiques proposés par cette étude, il faut souligner que la psychologie historico-culturelle, proposée par Vygotski et qui nous sert de référence, a indéniablement contribué aux sciences humaines et sociales en ce sens qu'elle reconnaissait le caractère historico-culturel de la connaissance et de "objet"/sujet d'étude, considérés comme une construction réalisée par des sujets.

L'auteur a cherché des alternatives méthodologiques pouvant surmonter les dichotomies des recherches en psychologie qui étudient la constitution du psychisme humain, social et individuel, interne et externe. Il a ainsi tenté de dépasser les limites de l'objectivité scientifique, prônées par les sciences positivistes, à travers la prise en considération de la dimension humaine de la construction de la connaissance par le biais de la valorisation des processus interactifs rendus possibles par le langage. Dans cette perspective, les contributions de Bakhtin (1999) s'avèrent complémentaires, lorsque l'auteur soulève la question de l'illusion de la transparence du discours de soi et de l'autre dans les contextes et les textes produits de manière scientifique. La situation de la recherche est entendue comme l'arène où s'affrontent de nombreux discours, aussi bien celui du chercheur que celui du sujet étudié, et où chacun subit l'influence de l'autre.

Reprenant les présupposés marxistes, Vygotski (1995) propose une perspective historique à l'étude du psychisme humain, ce dernier étant considéré comme éminemment social. Pour le comprendre, il faut se placer dans les conditions concrètes de vie de l'homme, selon ses particularités culturelles et se pencher sur les formes sociales qui participent à cette constitution.

L'ethnographie étant une méthodologie employée pour suivre la vie quotidienne des personnes et la façon dont elles attribuent du sens à leurs activités dans des études longitudinales pouvant être plus ou moins longues à partir de l'observation directe (Vienne, 2005 et Anderson-Levitt, 2006), cette étude suit la tendance des études qui se réfèrent aux principes de l'ethnographie et mettent en avant la pratique discursive dans le contexte scolaire. Le but est néanmoins de saisir "(...) la chorégraphie dans les actions collectives, en focalisant particulièrement la dynamique interactive, afin de tisser des fils invisibles entre les protagonistes d'un certain événement." (Smolka et Góes, 1997, p. 11). Ils considèrent ainsi comme fondamentales "(...) la théorie et la pratique dans le contexte éducationnelle, en articulant les dimensions micro-(quotidien) et macro-(relations structurelles et fonctionnelles) de l'institution scolaire" (Smolka, 1991, p. 52).

Adoptant cette perspective, nous tentons d'observer et comprendre les enfants et leur jeu à partir d'expériences de leur quotidien et ce qu'elles apportent dans leur singularité, puisque la perspective de la *dialogie* abordée ici à partir de Bakhtin (1999) considère l'enfant comme l'autre

de l'adulte, dont la présence inquiète le regard, les savoirs et les certitudes. En ce sens, nous avons tenté de connaître le point de vue des enfants sur la réalité étudiée à partir de la quête de leur insertion active dans le développement de l'étude.

Nous savons historiquement que les recherches en psychologie servent de support aux politiques éducationnelles, autrement dit la fonction interprétative qui y est adoptée permet la production et la circulation de concepts dans l'ensemble de la société. Ces concepts finissent par être appliqués et rendus hégémoniques dans les pratiques éducatives scolaires et familiales, en ce sens ils deviennent "des références sur la santé et la maladie, la normalité et l'anormalité, le désirable et l'indésirable à l'intérieur des pratiques de l'éducation infanto juvénile" (Castro, 1996, p. 318).

Cette étude cherche à dépasser cette attitude de rationalisation de l'enfance, en partant su présumé selon lequel les conditions de possibilité de développement sont produites historiquement et socialement. Nous soulignons ainsi le caractère de sujet historique, social et culturel comme co-auteur des transformations sociales et le lieu social du langage comme ce qui caractérise la constitution humaine. Pour cela, nous rejoignons Jobim et Souza (1996) lorsqu'ils considèrent le langage comme producteur de pluralité de sens et point vers lequel le ludique, la créativité et la pensée critique peuvent converger.

### **3.2. Structure de l'école et de la ludothèque**

Notre étude a été réalisée dans une ludothèque scolaire située dans l'Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez, dans le quartier du Canto da Lagoa à Florianópolis, SC. Cette école a une histoire intéressante en ce sens qu'elle a été marquée par l'intense mobilisation de la communauté et des professeurs pour en faire une école municipale en 1995, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et renforcer le lien avec le Núcleo de Educação Infantil (NEI) situé à côté. Ce processus a également eu des répercussions sur l'implantation de la ludothèque scolaire.

Pour un enseignement fondamental de qualité dans la communauté, l'école tenait à :

“(...) instrumentaliser, insérer dans la culture, former des citoyens et promouvoir une expérience d'interaction collective où les enfants et les adultes sont les sujets de leurs actions et décisions et s'y construisent eux-mêmes, construisent les autres et le monde qui les entoure” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP), 2005, p. 10).

Les actions groupales sont considérées par l'école comme fondamentales; ainsi, les projets de travail interdisciplinaire sont valorisés puisque l'“élève construit, approfondit, maîtrise, comprend le monde de manières nouvelles” (*Id.*, p. 11). Par conséquent, l'institution vise à donner des conditions pour la formation d'un “être social et historique, qui comprenne le monde dans le

sens humain, naturel, physique, organique, social, dans sa totalité et qui soit aussi capable de s'autoriser à intervenir, prendre des décisions et agir sur le monde" (*Ibid.*, p.11).

L'école avait comme structure physique deux classes, une cuisine, un garde-manger et deux dépôts, un hall d'entrée, trois toilettes, un secrétariat, une ludothèque, une bibliothèque et une cour couverte. A l'extérieure, il y avait à l'entrée de l'école un stade sportif et, au fond, une aire de jeux d'extérieur.

En ce qui concerne les ressources humaines, l'école était composée de 16 personnes :

- 1 directeur,
- 1 assesseur pédagogique,
- 1 secrétaire,
- 3 auxiliaires de vie,
- 2 instituteurs d'Education Physique travaillant 20h par semaine,
- 4 instituteurs travaillant 20h par semaine, comme illustré dans le tableau :

**Tableau 1 : La distribution des instituteurs dans le cadre fonctionnelle de l'école**

Groupes	Instituteurs	Horaire de travail à l'école	Lien de travail avec cette école	Autre travail complémentaire
CE1	1	20h	Permanent avec concours	Auxiliaire de vie à l'école
CE2	1	20h	Remplaçant	Auxiliaire de vie à l'école
CM1	1	20h	Remplaçant	Ecole privée
CM2	1	20h	Remplaçant	Ecole privée

- 2 employés de service de l'école,
- 1 personne responsable de la cantine,
- 1 animatrice de la ludothèque.

En ce qui concerne les effectifs, 31 élèves étaient en CE1, 20 élèves en CE2, CM1 20 élèves en CM1 et 21 élèves en CM2, soit 92 élèves au total.

La ludothèque de l'école a été construite de façon de "mutirão", avec la participation de toute la population locale pendant les week-ends, dans l'année 1998. C'est dans ce moment là où l'école a établi un partenariat entre la *Fundação ABRINQ*<sup>8</sup> et l'*Associação de Pais e Professores da Escola* et d'*Núcleo de Educação Infantil (NEI)*, toute les deux localisées au Canto da Lagoa. L'objectif de la construction de la ludothèque était :

(...) au-delà d'assurer les jeux et les jouets, favoriser les éléments pour la formation des professionnels pour qu'ils puissent réaliser un travail pédagogique à travers l'aspect ludique. De cette façon, le projet avait comme but de délivrer le

8. Institution brésilienne sans fins lucratifs qui est née depuis 1990, année de la promulgation du Estatuto Criança e do Adolescente. Voir le site : <http://www.fundabrinq.org.br/>

plaisir d'apprendre dans l'école et articuler l'Education Infantile avec l'Ecole Primaire. (Plano de trabalho, 2006)

De cette façon, elle a été organisée de la manière suivante :

### **3.2.1. Caractérisation de la ludothèque : espace physique et matériaux disponibles aux enfants**

La ludothèque était carrée et elle avait une superficie de 25m<sup>2</sup> adjacente à une cour couverte de 88,92 m<sup>2</sup>.

L'espace était organisé en coins thématiques qui au début de l'observation ont été organisés de façon suivante : le coin de la maison et des déguisements, celui des miniatures, celui des jeux, et celui des histoires.

Dans le coin de la maison on pouvait trouver des objets pour la cuisine et pour les soins des bébés, comme une petite table, des chaises, un petit four, un landau, une baignoire pour les poupons et quelques poupées.



**Photo 1. Le coin de la maison**

A côté de la petite maison, se trouvait le coin des déguisements avec un grand miroir, une penderie avec déguisements et chapeaux, un support pour sacs et quelques boîtes avec chaussures, accessoires et maquillages, de même qu'une règle pour toiser les enfants.

De l'autre côté de la petite maison se tenait le coin des miniatures où se trouvait une grande quantité d'objets de petites tailles, comme des petites voitures, des poupons, et des morceaux de jouets cassés dans une table où dans des boîtes. Il y avait aussi un placard avec une grande quantité de poupées, des peluches, d'objets miniatures pour une petite maison et des objets usuels, comme le téléphone et des appareils photos.



**Photo 2 et 3. Le coin des miniatures**

Cette place était délimitée par un ordinateur plastique avec des coussins et, à côté, il y avait un lecteur radio cassette.



**Photo 4. La délimitation de l'espace**

Après le premier mois, l'animatrice a fait un changement de l'aménagement du coin de la maison, des déguisements et des miniatures.



**Photo 5 et 6. Les coins des miniatures et des déguisements**

Le coin lecture se situait au centre de la ludothèque où se trouvait un grand tapis. A côté, on peut dire que se trouvait le coin des jeux, car dans les murs latéraux, étaient localisés deux étagères avec des jeux et un placard avec du matériel pour le dessin, la peinture, le modelage, la découpe, etc. Normalement, les enfants jouaient assis sur le tapis.



**Photo 7. Le coin des histoires**

A côté de la porte d'entrée et au-dessus d'elle, les instruments de musique étaient rangés avec les personnages du Boi-de-Mamão (un jeu de la culture locale).



**Photo 8. L'espace avec des instruments de musique**

Dans la cour externe, à côté de la ludothèque, étaient localisés deux placards avec des matériaux recyclés. Il y avait aussi des jeux d'adresse (perna-de-pau, chinelão, pé-de-lata, cordas) avec lesquels les enfants jouaient à la pause. Normalement pendant cet horaire, l'animatrice mettait quelques autres jeux et jouets à disposition des enfants.

A côté de cette cour, se trouvait une pelouse avec des jeux d'extérieur fréquentés par les enfants pendant les récréations. Ces aires n'étaient pas fréquentées durant les heures d'ouverture de la ludothèque sans l'autorisation de l'animatrice.



**Photo 9. La cour et les jeux d'extérieur**

Le matériel ludique à disposition des enfants était : jeux et jouets pour les enfants de 4 à 12 ans, déguisements, vêtements et accessoires, meubles miniatures, matériel pour l'art plastique (pinceaux, encres...), instruments musicaux, objets recyclables pour faire des jouets et des jeux. Ce matériel occupait la place principale de cette ludothèque, car elle était destinée aux activités ludiques dans le cadre scolaire.

Les jouets, jeux, déguisements, vêtements et accessoires étaient rangés de façon très organisée sur les étagères, mais sans système de classification. Le matériel pour les arts plastiques était rangé dans le placard aussi de façon très organisée. Les instruments de musique étaient rangés dans la partie supérieure des étagères.

Le matériel considéré comme le plus ludique était les jouets et les jeux de société, de hasard, d'assemblage et d'adresse. Il y avait aussi des jeux éducatifs, ou des jeux considérés plus éducatifs que d'autres, par exemple, des jeux de réflexion comme les jeux de mémoire, les jeux mathématiques, etc. Ces jeux étaient vus comme essentiellement éducatifs, parce que les élèves apprennent quelque chose en jouant et parfois ils étaient utilisés comme une source pédagogique.

### **3.2.2. Caractérisation de la ludothèque : dynamique de fonctionnement et gestion du temps et des activités**

Les horaires des enfants à la ludothèque ont été définis à priori par l'équipe pédagogique de l'école. Les élèves étaient amenés par le professeur à la ludothèque deux fois par semaine (le mardi et le jeudi) pour 50 minutes, les CE1 et les CE2 venaient le matin, et les élèves du CM1 et CM2 l'après-midi. Les élèves de la crèche et de la maternelle, situées à côté de l'école, utilisaient la ludothèque une fois par semaine et restaient une heure.

Quand à la dynamique des enfants dans la ludothèque, l'animatrice procédait généralement de la manière suivante. Tout d'abord, elle recevait les élèves qui s'asseyaient sur des coussins

disposés en cercle sur le tapis. L'animatrice commençait les séances par rappeler ce qui a été fait précédemment, puis présentait les activités proposées de la journée. Les élèves sont invités à participer en levant la main avant de prendre la parole. Après que les activités se déroulaient et au fin de séance, les enfants retournaient s'asseoir en cercle afin d'évaluer la journée

Les activités étaient parfois libres et parfois orientées par l'animatrice. Pour chaque groupe, les activités dirigées et ses thématiques ont été différentes, sauf pendant le Mondial du Foot où les quatre groupes ont travaillé ce sujet. Les activités ont été :

**Tableau 2. Le résumé des activités qui ont été réalisées dans la ludothèque**

CE1	Jeux pour l'alphabétisation, confection d'une piste pour les petites voitures, baby foot et foot de souffler
CE2	Tri des pièces de puzzles avec les enfants, cours sur les oeuvres du peintre Portinari, dessin pour faire la re-lecture de ses oeuvres, confection d'un livre, et essai de la danse pour la fête « junine », baby foot
CM1	Jeux mathématiques, championnat de baby foot à partir du matériel confectionné par les enfants pour cette occasion, essai et présentation d'un théâtre de fantoche
CM2	Essai et présentation de théâtre pour l'Agente 21 qui était un projet d'éducation écologique, essai pour la fête « junine », décoration de l'école pour le Mondial de Foot

Il n'y avait pas de règles rigides pour la participation des activités dirigées : parfois les élèves étaient obligés de participer, d'autres fois ils étaient invités à s'engager s'ils le désiraient et à d'autres moments, il était nécessaire de persuader l'un ou l'autre enfant à rentrer dans les activités.

Grosso modo, les activités libres se sont déroulées pendant quelques jours où il n'y avait pas d'activités dirigées ou après que les élèves aient fini les activités proposées par l'animatrice. Au début de l'observation, il y avait une règle pour que les enfants choisissent les objets et les activités ludiques chaque jour. Les élèves, une fois assis en cercle, exprimaient les activités auxquelles ils voulaient jouer. Après cela ils votaient pour choisir cinq activités par rencontre. Après, chacun choisissait l'activité qu'ils feraient, ils jouaient avec les copains qui avaient opté pour la même activité. Pendant le déroulement des activités, les élèves changeaient de groupe et d'activités s'ils voulaient.

Comme activité libre, tous les groupes ont vécu plusieurs activités ludiques différentes : les déguisements, les jeux de rôles, les jeux de sociétés, les jeux d'adresse, les jeux de hasard, le tambour, etc. Pour le matériel disponible mis sous clef, les enfants devaient s'adresser à l'animatrice.

Les activités se sont passées presque toujours dans la ludothèque. L'espace de la cour de récréation et du jardin adjacent n'a été utilisé qu'avec l'autorisation de l'animatrice.

L'animatrice avait un rôle très dynamique dans la ludothèque : elle était la responsable de l'accueil des élèves, elle organisait le temps de travail, les activités, les matériels, elle démarrait les activités, elle était active tout le temps et rentrait activement dans toutes les activités des enfants. Son rôle était d'être présent de façon participative à tout ce qui se passait dans la ludothèque. Même si c'était elle qui dirigeait toutes les activités, elle était souvent sollicitée par les élèves et elle avait avec eux un lien affectif très fort.

Les activités développées dans la ludothèque étaient planifiées tous les quinze jours entre l'animatrice et les professeurs, et cette planification avait lieu tous les mercredis pendant le cours d'Education Physique de chaque groupe.

Les professeurs, selon ce qui était écrit dans le Projet Politique de l'école, devaient rester dans la ludothèque pendant que les activités se déroulent, car leur rôle était d'observer les élèves et de favoriser les échanges entre eux. En objectivant donner des fondements à l'évaluation des activités du côté des professeurs, il y avait la suggestion de l'utilisation des « points d'observation » par rapport à trois aspects : les apprentissages, la dynamique et la coordination des activités. Cette proposition était soutenue par la méthodologie de dynamique de groupe proposée par Madalena Freire et a comme objectif de :

(...) faciliter l'évaluation pour proposer une planification plus large, car elle considérera les aspects liés avec l'intégration des enfants, leurs choix, ainsi que les difficultés et les avancés des élèves comme des professionnels, en articulant le travail de la ludothèque avec le travail du cours (PPP, 2005, p. 16).

Comme il y avait quatre instituteurs différents et avec des activités planifiées pour chaque groupe, les places, les attitudes et les rôles étaient marqués de façon très diverse. Mais, de manière plus général et comme était prévu dans le PPP, leur rôle était d'observer ce que se passait pendant les activités et d'aider l'animatrice à résoudre les conflits entre les enfants par rapport à utilisation des objets ludiques ou aux relations entre eux.

Normalement les instituteurs s'asseyaient dans le cercle avec leur groupe ou sur une chaise à côté pendant l'organisation et l'évaluation des activités. Dans ces occasions, parfois elles demandaient le silence aux enfants afin qu'ils écoutaient l'animatrice, en ayant un rôle de contrôle et de surveillance, et d'autre fois elles aidaient l'animatrice dans l'explication des activités.

Pendant le déroulement des activités elles restaient avec les élèves qui jouaient et les aidaient à résoudre les conflits. Dans ces occasions, son rôle était plus de médiateur pour chercher à enrichir ce qui se passait. D'autres fois quelques instituteurs avaient une attitude plus méprisante, ce que, parfois, a causé l'inhibition des enfants. Mais normalement elles avaient un bon lien affectif

avec les enfants, parfois plus proche et d'autrefois plus distant. Toutefois, dans tous les cas, les enfants restaient très contents quand ils avaient la chance de jouer avec leur instituteur.

Néanmoins, parfois quelques instituteurs n'étaient pas présents à la ludothèque en laissant l'animatrice toute seule avec son groupe, ou ils étaient présents en faisant d'autres activités.

### 3.3. Participants

Cette recherche comprend comme protagonistes les 92 élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2 de l'école étudiée, inscrits aux classes du matin et de l'après-midi, qui ont d'abord été observés dans les situations au moment où ils étaient dans la ludothèque en train d'interagir avec les jouets et les camarades, puis pendant les récréations. L'animatrice de la ludothèque et les professeurs présents sont considérées comme des sujets de recherche dans la mesure où elles ont participé en tant qu'organisatrices de l'espace et des activités et en tant qu'observatrices ou participantes des activités, lorsqu'elles interagissaient directement avec les enfants en étant les médiatrices dans les situations et avec les objets ou bien lorsqu'elles jouaient. De même, la directrice de l'école et la conseillère pédagogique ont fait indirectement partie de l'univers de cette recherche puisqu'elles ont donné des informations sur l'école, la ludothèque, les familles et les élèves lors d'entretiens.

Comme cette étude a impliqué des êtres humains et dont les images issues de films des enfants et des adultes allaient servir aux analyses des données, puis seraient divulguées lors d'événements scientifiques, nous avons eu besoin de la signature du *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*<sup>9</sup> par les parents des élèves et par les adultes qui y ont participé. Ce terme et le projet de recherche ont nécessité l'autorisation du Comité d'Ethique de l'UFSC avant le début de la recherche, en accord avec les Résolutions 196/96 e 251/97 du Conselho Nacional de Saúde (Conseil National de la Santé). Ainsi, voici les procédures entreprises avant les prises d'images:

1. Acheminement du projet et du Termo de Livre Esclarecimento au Comité d'Ethique dans la recherche chez les êtres humains de l'UFSC.
2. Remise à la directrice e l'école de la lettre de présentation de la chercheuse et la demande d'autorisation pour la réalisation de la recherche dans cette institution.
3. Le projet de recherche a été présenté à la Direction de l'école le 29 mai afin d'obtenir l'accord pour l'utilisation des données des films du 20 juin 2006.
4. Demande de la signature du *Termo de Livre Consentimento Esclarecido* aux parents et aux adultes participant à la recherche.

Pour avoir les signatures du *Termo de Livre Consentimento Esclarecido*, j'ai participé à la réunion de parents de l'école du 22 mai 2006. Cela a été l'occasion pour moi de me présenter aux parents et

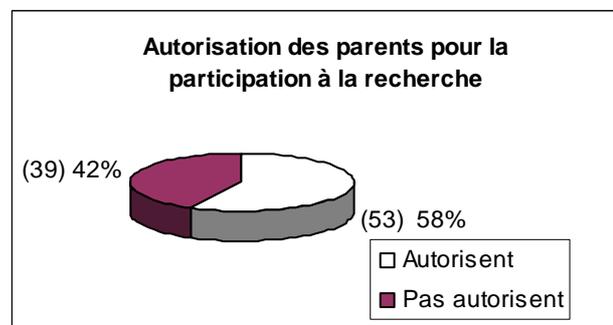
---

9. Accord de principe.

aux professeurs, d'exposer le projet de recherche et le *Termo de Livre Consentimento Esclarecido*. Puis j'ai participé à la réunion de remise de bulletin des enfants à laquelle les parents sont venus pour recevoir le bulletin de leur(s) enfant(s). Cela m'a permis d'obtenir les signatures de façon individuelle. Les parents absents à la réunion ou ceux qui n'étaient pas sûrs d'accepter la participation de leurs enfants, l'ont remis ultérieurement. Dans ce cas, les professeurs ont remis et reçu les *Termos* des élèves.

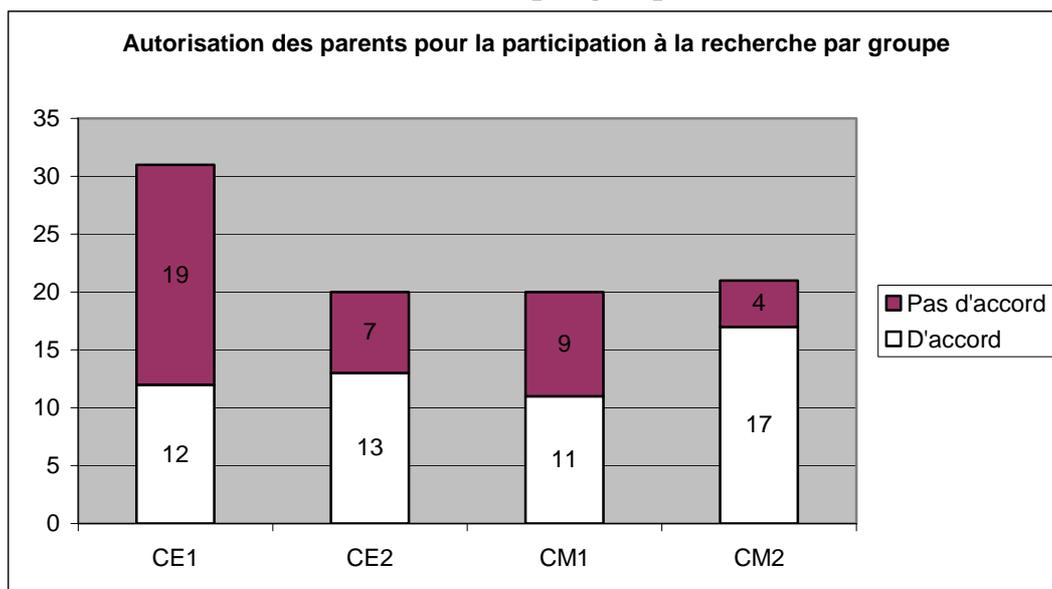
Finalement, parmi les 92 élèves, seuls 53 *Termos* ont été remis signés avec le consentement des parents à la participation des enfants à la recherche, ce qui représentait 58% de la population consultée.

**Graphique 1 : Autorisation des parents et des enfants pour la participation à la recherche<sup>10</sup>**



Le nombre peu important d'approbation des parents peut s'expliquer par la différence entre les classes.

**Graphique 2 : Autorisation des parents et des enfants pour la participation à la recherche par groupe**



10. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de réponses en valeur absolue.

En ce qui concerne l'autorisation à la participation des élèves par classe, cette différence peut s'expliquer par le fait que le CE1 était une classe avec un plus grand nombre d'élèves, dans laquelle on a obtenu le plus d'autorisations. La classe ayant 31 élèves, alors que la moyenne est de 20 élèves par classe<sup>11</sup>, seuls 12 parents ont accepté la participation de leurs enfants, ce qui correspondait à 40% des autorisations. Ces parents venaient d'arriver dans cette école et n'avaient probablement pas encore une relation de confiance avec l'école et l'équipe et par conséquent avec la chercheuse.

L'exigence du Comité d'Ethique d'avoir le numéro de CPF des parents dans le *Termo de Livre Consentimento* peut aussi avoir été l'un des facteurs du petit nombre d'acceptation, puisque les parents ne connaissaient pas la chercheuse; même si celle-ci avait participé à toutes les réunions pour se présenter, elle était considérée comme quelqu'un de l'extérieur et ils ne la croyait pas assez apte.

L'engagement des professeurs pour l'obtention des signatures a été un facteur important pour le d'acceptation. C'est le cas, par exemple, du CM2, où l'on a eu le plus d'autorisations, soit 17 sur un total de 21 enfants, autrement dit 80% d'adhésion. Ce facteur peut s'expliquer par la confiance qu'avaient les parents dans l'école, mais aussi par l'engagement du professeur pour convaincre les parents de l'aptitude de la chercheuse. Dans cette classe, il y a eu un véritable effort pour obtenir la signature des parents étant donné la prise d'images de la présentation théâtrale qui devait avoir lieu lors de la réunion de l'Agenda 21 du 24/06/2006 qui devait être filmée par la chercheuse. Pour ce faire, il était fondamental d'obtenir la signature de tous les parents pour éviter de futurs problèmes éthiques.

Tous les adultes considérés comme des sujets de la recherche ont tout de suite accepté de signer le *Termo de Livre Consentimento*.

### **3.4. Les procédures pour la saisie de données :**

Pour la saisie des données nous avons surtout utilisé cinq sortes de sources, d'après la caractérisation initiale faite par Luna (1998), à savoir:

- *Les récits verbaux directs* : entretiens avec la directrice de l'école, la conseillère pédagogique et l'animatrice de la ludothèque.

- *Les récits verbaux indirects* : questionnaires envoyés aux parents afin d'obtenir des informations concernant la culture ludique de leur propre enfance et celle de leurs enfants.

---

11. Le nombre élevé d'élèves dans cette classe est le résultat de l'application de la Loi n° 9.394/96, de la Loi des Directrices et Bases de l'Education (LDB), qui pour objectif l'augmentation de l'Enseignement Fondamental. En ce sens, l'entrée des enfants dans l'Enseignement Fondamental se fait à six ans et cela a été fait dans cette école à partir de 2006.

- *La consultation des documents* : Projet Politique Pédagogique de l'École, le projet de la ludothèque, le rapport des activités de la ludothèque, les rapports des conseils de classe et les fichiers des élèves.

- *L'observation participante ou intervention directe*: participation aux réunions et aux événements qui ont eu lieu à l'école et formation offerte par la chercheuse aux enseignants sur le jeu dans l'école.

-*L'observation direct* : des vidéos et des observations journalières des activités qui avaient lieu dans la ludothèque, et, parfois, pendant la récréation des enfants.

En ce sens, nous avons utilisé comme source l'observation exploratoire et l'observation focalisée (Alves, 1991):

*Phase 1: observation exploratoire*: La saisie de données a été entamée par l'observation libre du 22 mai au 06 juin 2006, période qui comprend le conseil de classe du premier trimestre et le début du deuxième trimestre (27/05). A ce moment-là les quatre classes ont été observées librement au moment où elles se trouvaient à la ludothèque. Avec l'aide du journal de terrain, ont été enregistrées les premières impressions sur l'utilisation de l'espace et les activités développées par ses agents: élèves, professeurs et animatrice de la ludothèque.

Pendant cette période d'observation nous avons petit à petit introduit l'usage de la caméra et du magnétophone. Nous voulions familiariser les enfants à ces outils pendant les activités à la ludothèque.

*Phase 2: observation focalisée*: A ce moment-là nous avons enregistré les activités réalisées dans cet espace par les classes de CE1, CE2, CM1 et CM2 au deuxième trimestre. Ce période va du 20 juin au 12 septembre 2006. Pour ce faire, nous avons utilisé la vidéographie comme recours méthodologique pour l'enregistrement des événements en images, qui ont permis de saisir les phénomènes dans leur processus. Nous avons obtenu environ 40 heures d'enregistrement.

En tant qu'outil pour obtenir du matériel pour recherche, la prise d'images permet un incessant retour aux relations en question dans l'étude, ce qui permet au chercheur une plus grande souplesse face aux données, puisque par ce biais, au moment de l'analyse, il est possible de reprendre des actions communicatives ou gestuelles et de saisir des "changements relativement subtiles dans les relations entre les agents et les actions" (Meira, 1994, p. 60) qui autrement resteraient inaperçues. Nous sommes partis du principe selon lequel :

Etudier quelque chose d'un point de vue historique signifie l'étudier en mouvement. Telle est l'exigence fondamentale de la méthode dialectique. Lorsque dans une recherche on aborde le processus de déroulement d'un phénomène dans toutes ses phases et tous ses changements, depuis son apparition jusqu'à sa fin,

cela implique de mettre en lumière sa nature, de connaître son essence, puisque seul le mouvement montre que le corps existe (Vygotski., 1995, p. 67-68).

La saisie du phénomène en mouvement demande de la part du chercheur une attention aux faits qui font partie de l'objet d'étude. De cette manière, les outils pour la saisie de matériel sont très importants pour reprendre de multiples fois la situation à être analysée. Telle est la condition qui rend possible de forger les nombreux regards nécessaires à la recherche et l'explicitation des rapports entre les différentes situations (Peters & Zanella, 2002).

Pour ce faire, nous avons tout d'abord pensé à filmer par coin thématique, la caméra étant placée dans un espace donné à chaque fois (coin de la petite maison, coin des miniature, coin du tapis) et le plus discrètement possible pour ne pas déranger les enfants ou les gêner pendant les jeux. La stratégie consisterait à laisser la caméra (Digital Video Camera JVC) fixée sur un trépied loin d'un lieu de passage. Ce processus n'ayant pas été possible en raison du manque d'espace, la chercheuse a tenu la caméra et a filmé de façon aléatoire ce qui se passait cherchant à se focaliser sur tous les espaces disponibles. Le choix de filmer par coin thématique a découlé de l'inégalité de l'utilisation des espaces en raison des différentes dimensions.

Nous avons tenté d'utiliser en même temps la caméra et un magnétophone (Gradiente) qui a été placé sur le lieu sur lequel la caméra était focalisée pour assurer la qualité de la saisie des mots des enfants. Mais en raison des difficultés de la part de la chercheuse dans le maniement des deux outils au même moment et le manque d'efficacité de leur utilisation, puisqu'il était impossible d'identifier les voix, cette option a été abandonnée.

Il est important de faire remarquer que la chercheuse a reconnu que la présence de cet outil pouvait amener les enfants à éviter le lieu où elle se trouvait ou au contraire les attirerait. Ces situations n'ont pas pu être prévues, mais ne seront pas prises en considération dans l'analyse des données.

### **3.5. Les procédures pour les analyses des données :**

Nous avons utilisé le logiciel Atlas Ti 5.0 comme base de données qui seront par la suite analysées. Le logiciel est utilisé pour des recherches qualitatives avec une grande quantité et variété des sources permettant de développer une vision intégrative des donnés. En même temps, il facilite la construction de catégories significatives liées au contexte de la recherche (la vision macro) et aux sujets pendant les activités ludiques (la vision micro). Avec «l'analyse d'indices» (Pino, 2005 et Góes, 2000) le logiciel permet de croiser les informations plus générales obtenues pendant la période de saisie des données avec les relations dialogiques (Bakhtin, 1999) observées pendant les activités ludiques filmées.

Pour la *perspective macroscopique*, liée au contexte de la recherche, nous avons pris en considération toutes les données obtenues sur la communauté, les familles (réalité et culture ludique), et l'école, pour la compréhension de l'univers du jeu à la ludothèque. Nous avons employé les données en rapport avec les réunions, les entretiens, les questionnaires, l'intervention avec les professeurs, les documents et les fiches des élèves.

Pour la *perspective microscopique*, liée aux activités qui se sont déroulées à la ludothèque, nous avons considéré comme unité d'analyse « les significations qui sont produites et divulguées dans et sur le jeu au sein d'une ludothèque scolaire ». Pour ce faire, nous avons utilisé des films et des observations faites au jour le jour.

Pour analyser les données saisies pendant l'observation focalisée (enregistrements avec la caméra), nous avons utilisé comme recours méthodologique l'analyse d'indices (Pino, *id*) des moments choisis par la chercheuse. Cette analyse rend possible une mise en avant des échanges discursifs caractéristiques des relations sociales et un retour sur les détails de la situation étudiée. Le choix d'épisodes interactifs consiste

(...) en une manière de connaître orientée par des minuties, des détails et événements résiduels, comme les indices, les pistes, les signes d'aspects importants d'un processus en cours (...) centrés sur l'intersubjectivité et sur le fonctionnement énonciateur-discursif des sujets; et est orientée par une vision indiciale et interprétativo-conjecturale. (Góes, 2000<sup>a</sup>, p.21)

A travers cette analyse nous tentons de décrire et d'analyser le "*comment se déroule*" et non seulement "*ce qui se déroule*". Elle est utilisée dans des études de psychologie et d'éducation, dont notamment les recherches de Pino (1996, 2005), Góes (1993, 1997, 2000), Smolka (1991), Smolka et Nogueira (2002), Meira (1994) et Zanella (1997).

Après le processus de description et de catégorisation des données, les épisodes sélectionnés sont retranscrits avec le plus grand nombre de détails des énoncés, des mouvements et d'expressions gestuelles des sujets en contact. Ces épisodes sont constitués par des alternances (Smolka, 1991) qui résultent des énoncés des sujets dans les relations dialogiques. Ces épisodes sont regardés à de nombreuses reprises, puis analysés afin d'avoir des interprétations plausibles des microprocessus impliqués dans l'activité.

Il est néanmoins important de remarquer que les épisodes sont des découpes du flux d'interactions dans un contexte spécifique, et n'épuisent donc pas la complexité du processus analysé. Les analyses doivent pénétrer la complexité des données empiriques qui, avec l'interprétation théorique, rendent possible une réélaboration de la perspective théorique et une compréhension plus complexe et élaborée du réel.

Ainsi, les analyses auront comme indicateurs :

1. Les activités ludiques qui ont lieu et ce qu'elles permettent de développer.

2. Les caractéristiques dans les relations des enfants entre eux et celles des enfants avec les matériaux ludiques.

3. Les médiations des adultes et les réponses des enfants à ces médiations.

**Tableau 3 : Résumé des pré catégories des analyses**

Ce qui se passe	Comme se passe		Résultats
<p style="text-align: center;"><b>Activités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• libres</li> <li>• dirigés</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Rituels</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• temps et espaces en chaque type de activité</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Médiations</b></p> <p>Animatrice/enfants            Institutrice/enfants (se participe et comment)            Enfants/enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lieu social</li> <li>• genre</li> <li>• affection</li> </ul> <p>(amitiés, négociations, dispute de pouvoir)            Enfants/objets ludiques            Enfants/espace</p>	<p style="text-align: center;"><b>Processos em cada tipo de atividade</b></p> <p>Processus en chaque type de activité            Créatives/Imaginatives            Ritualisations            Processus de signification</p>	<p>Appropriation de la culture            Apprentissages            Expériences</p>

#### **4. Caractéristiques de la communauté et de la population locale: un peu de leur histoire**

L'école se situe dans l'un des quartiers les plus prestigieux de Florianópolis de par sa valeur immobilière due à sa proximité de la Lagoa da Conceição et de sa grande aire de végétation toujours préservée, entre les quartiers Lagoa da Conceição et Porto da Lagoa. L'intense croissance démographique qui a débuté dans les années 80 dans toute l'Ile de Santa Catarina, a provoqué des changements significatifs au niveau de la structure et de la composition de la population qui y vit.

Florianópolis se trouve sur l'Ile de Santa Catarina. Le municípe occupe 410 Km<sup>2</sup> de la superficie de l'Ile et une aire de 41 km<sup>2</sup> du continent. En raison de son importante bordure de mer (172 Km), comprenant 44 plages, celle qu'on appelle "Ile de la Magie" a comme grande source économique le tourisme.

D'après des données d'un document expédié par le GAPLAN en 1998,<sup>12</sup> les principales sources d'économie du municípe sont le secteur tertiaire, et plus particulièrement les activités de commerce et les prestations de service, et le secteur secondaire, à savoir l'industrie de transformation<sup>13</sup> et les activités liées au tourisme. D'après ce document, le secteur tertiaire s'avère prédominant, alors que le secteur primaire – agriculture, élevage et pêche – ne représente qu'une petite part.

Le tourisme est mis en avant dans ce document car il engendre de nouvelles activités économiques et entraîne, par conséquent, des modifications au niveau de l'organisation sociale, puisque

(...) non seulement il fait entrer du capital étranger à travers d'établissements tels que les hôtels, les agences de voyage, les restaurants, les bars, les campings, entre autres, mais encore il stimule l'économie informelle par le biais de loyers de maisons par les nouveaux propriétaires, l'apparition de nouveaux vendeurs sur les plages et l'organisation de promenades en bateau par les pêcheurs. (GAPLAN, 1998, p. 30)

Faisant partie de ce contexte, la communauté du Canto da Lagoa apparaît comme un quartier résidentiel en croissance dont les habitants initiaux descendent des immigrants des Açores.

Cette immigration sur l'Ile de Santa Catarina a eu lieu entre 1748 et 1756 par des colonisateurs venus des Açores qui ont laissé leur terre natale en raison des séismes et de la surpopulation des îles. L'établissement de ces immigrants s'est fait sur la base d'une structure agraire de petite propriété familiale. Comme la culture du blé utilisée sur leur terre natale ne s'est pas adaptée aux nouvelles conditions climatiques, les colons se sont mis à cultiver des produits de survie comme le manioc, le maïs, le coton, le café et la canne à sucre. Ils se sont également

---

12. Gabinete de Planejamento de Florianópolis.

13. Industrie qui transforme la matière première en produits.

consacrés à la culture de la pêche artisanale (qui était dépendante de certaines périodes de l'année où les poissons apparaissaient), à la chasse aux baleines et à la production d'huile de baleine (Piazza, 1983),

Cette forme d'organisation en petites propriétés, où l'on cultivait et faisait "un peu de tout" a entraîné la mise en place d'un petit producteur indépendant et maître de ses moyens de production, ce qui assurait, bien que de forme précaire, son autosuffisance.

Les caractéristiques pittoresques de la culture des Açores, adaptées aux nouvelles conditions de vie, sont restées très vivantes jusqu'au début des années 80. Celles-ci concernaient surtout le mode de vie d'une communauté où les personnes se connaissaient et s'entraidaient, de même que les nombreuses manifestations culturelles, telles que: les bals dans les clubs où se réunissaient aussi des personnes issues des communautés voisines; les danses, comme le *pau-de-fita*, le *boi-de-mamão*, la *chamarrita*, la *ratoeira*, la *gazoza*, la *quadrilha*; ou encore, le *Terno dos Reis*, la *cantoria do Divino*, entre autres. Le carnaval était également une importante manifestation culturelle où toute la communauté "jouait" à jeter de l'eau et du *polvilho* les uns sur les autres, quelques-uns portant des masques (Lupi, s.d.).

Néanmoins, cette forme d'organisation sociale et ses manifestations culturelles ont subi des modifications à partir des années 70 et ont transformé la configuration économique et politique de l'île de Santa Catarina: l'achèvement de l'autoroute BR 101, qui intégrait Florianópolis au réseau urbain de la région sud; l'implantation de l'Universidade Federal de Santa Catarina et de l'aéroport, l'arrivée du siège de l'Eletrosul (*Centrais Elétricas do Sul Brasileiro* – Centrales Electriques du Sud du Brésil), et d'autres entreprises d'Etat et fédérales. Il en est découlé une augmentation des postes publics dans l'administration, de même que le commerce et la prestation de services, ce qui a apporté à l'île "(...) un nouveau rythme quotidien et une croissance, ce qui modifiait fortement son espace, assimilant d'un point de vue social et physique la plupart des localités qui avaient demeuré isolées." (Oliveira, 1992, p. 71).

L'auteur souligne que ce processus a été marqué surtout par trois caractéristiques:

La première est l'intérêt touristique-balnéaire des régions côtières, mis en valeur au début des années 80, entraînant une importante croissance de la densité construite et de la densité de population saisonnière qui, en général, double la population en été.

La deuxième est la participation de ces populations dans le système productif urbain, conduisant à un abandon continu des activités agricoles et de pêche et à la création d'emplois salariés dans les institutions publiques et privées.

La troisième: avec l'élargissement des activités urbaines de la capitale, il y a eu une croissance de la population en raison de l'immigration à l'intérieur de la région elle-même, de même que de régions voisines. Ces nouvelles populations sont attirées par des modes alternatifs d'habitation, par certaines localités plus éloignées du centre. (*Ibid.*, p. 72)

Les deux dernières caractéristiques sont considérées comme celles qui entraînent la transformation des localités plus isolées en quartiers urbains, “(...) soit par la population déjà présente et ses descendants, appelés “natifs”, soit par la production issue de la croissance urbaine, principalement “les gens venant de l’extérieur”. (*Ibid.*, p. 72).

Le Canto da Lagoa est considéré comme l’une de ces localités, située dans une région qui jusqu’au milieu des années 80 à peu près n’interagissait pas avec un espace touristique, (...) les transformations spatiales étaient ainsi rares et lentes, aussi bien au niveau macro des installations qu’au niveau micro de ses espaces ouverts communs, des édifications, ou de la distribution. (*Ibid.*, p. 74)

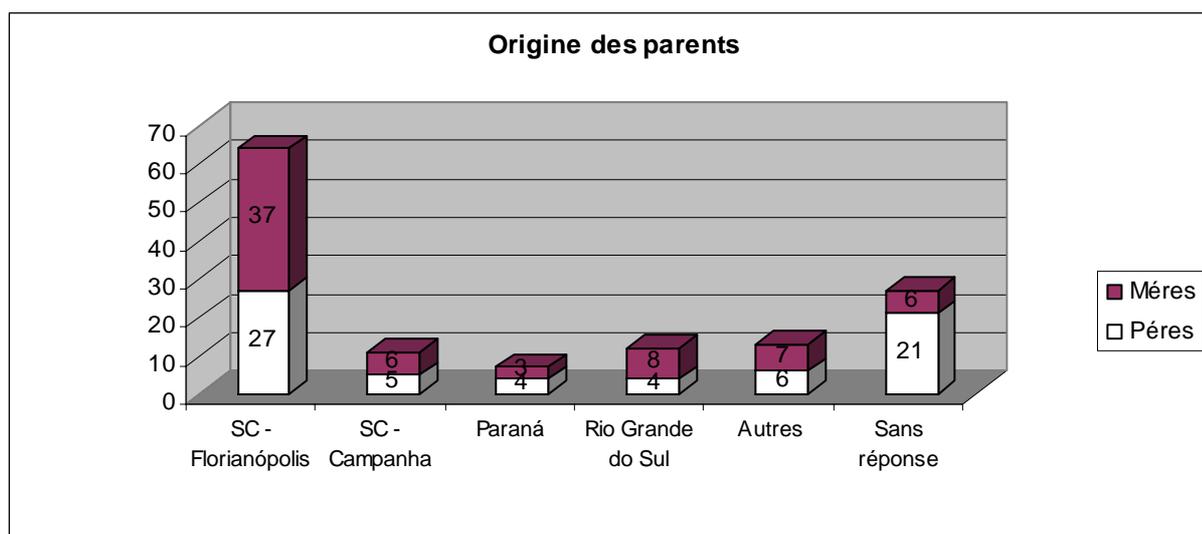
Par conséquent, la transformation spatiale du canto da Lagoa est considérée “avec et au-delà” du développement touristique de l’Ile, par la transformation de la communauté en un quartier résidentiel permanent. Quoiqu’il en soit, il est devenu un quartier résidentiel qui a grandi en raison du développement interne de sa population locale et de l’élargissement de la ville caractérisée par un processus dynamique d’urbanisation, et par la mercantilisation de la terre.

La population locale est constituée de “natifs”, dont la culture a été marquée par la tradition des Açores de survie issue de la pêche, la culture de produits agricoles, l’élevage d’animaux pour la consommation et la dentelle au fuseau; et d’habitants de “l’extérieur”, normalement représentés par les *paulistas* et les *gaúchos* ayant un important pouvoir d’achat et stables au niveau professionnel.

Le profil des parents des enfants qui fréquentent l’école correspond aux descendants de “natifs” (représentés par le père ou la mère de l’enfant) qui apparaissent comme fournisseurs de services dans la région et dont la scolarité va de l’enseignement fondamental au secondaire.

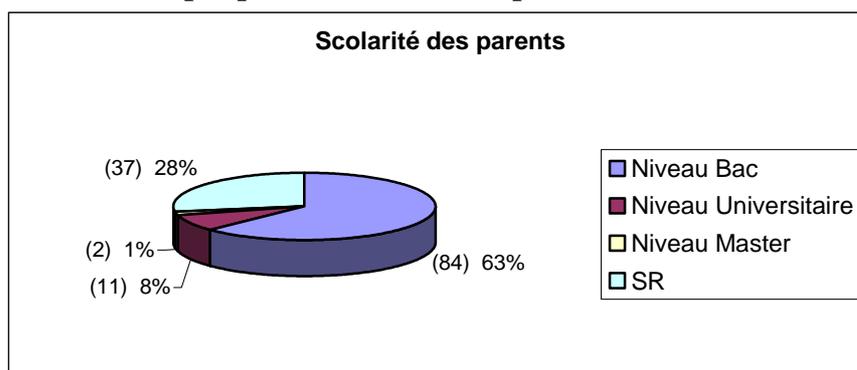
Pour mieux connaître et décrire ce profil de la population étudiée, parmi les questionnaires envoyés à 92 élèves, 67 ont été remplis. A partir de ces informations, 64 parents ont affirmé être de la région de Florianópolis/SC. Parmi eux, 37 mères ont affirmé être nées dans cette région contre 27 pères. En les comparant, on observe un nombre relativement bas d’habitants issus d’autres régions.

**Graphique 3 : Origine des parents**



Par rapport à la scolarité des parents des enfants, 84 parents ont le niveau de l'Enseignement Fondamental, ce qui représente 67% des données obtenues.

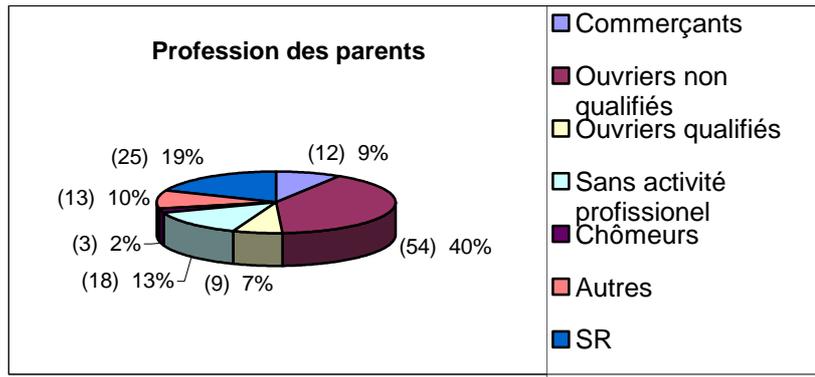
**Graphique 4 : Scolarité des parents des enfants**



Cela a des effets sur le profil socioprofessionnel des parents des enfants dont la catégorie “employés non qualifiés” représente 54 réponses, ce qui correspond à 44% des données<sup>14</sup>. Se présente également la catégorie “sans activité professionnelle” qui concerne, en l'occurrence, les femmes au foyer qui n'ont pas de rémunération. Qui plus est, apparaît la catégorie “commerçants”, représentée par de petits commerçants locaux qui n'ont pas non plus besoin d'une formation professionnelle spécifique pour exercer leur métier.

14. Il est important de souligner que la catégorie “sans activité professionnelle” comprend les mères des enfants qui effectuent les tâches ménagères à la maison et ne reçoivent pas de revenu.

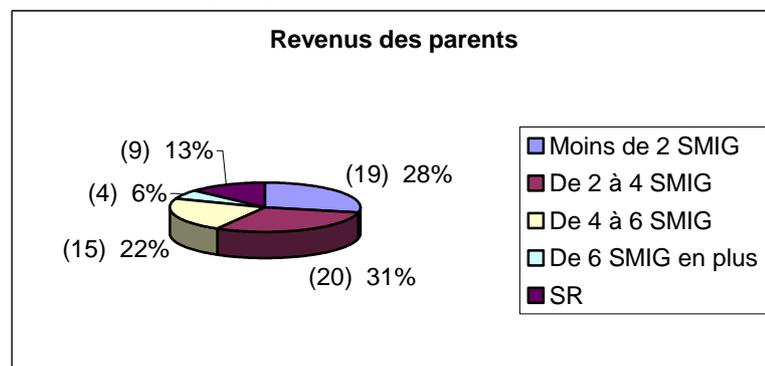
**Graphique 5 : Profession des parents**



La plupart de ces familles sont propriétaires de leur maison en raison de la tradition de l'héritage d'un terrain à l'occasion d'un mariage dans la famille. Mais comme les terrains sont de plus en plus chers et rares, la tendance actuelle est de construire un plus grand nombre de maisons plus petites sur chaque terrain, ce qui entraîne la réduction de la taille du jardin.

En raison du peu de qualification professionnelle, 39 familles reçoivent 1 à 4 salaires minimums, ce qui correspond à 59% de la population interrogée<sup>15</sup>. Mais, de quelque manière que ce soit, sur la totalité des données il semble y avoir un équilibre entre les familles qui reçoivent respectivement 1 à 2 salaires minimums (19%), 2 à 4 salaires minimums (20%) et 4 à 6 salaires minimums (15%), d'après le graphique ci-dessous:

**Graphique 6 : Revenus des parents**



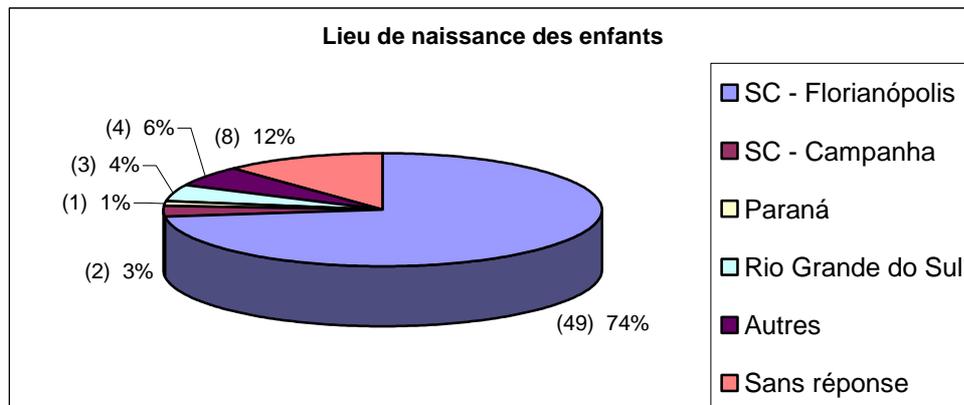
Du point de vue de la direction de l'école, la population ne souffre pas d'importantes difficultés économiques pour subsister. Mais l'analyse des réponses des questionnaires montrent l'importance du nombre de familles qui survivent grâce à 2 salaires minimums, des mères qui travaillent en tant que femmes de ménage et subviennent seules aux besoins de la famille avec un salaire minimum.

L'école affirme aussi que le flux d'élèves est plutôt stable, ce qui fait montre du peu de circulation locale des habitants qui fréquentent l'école. Cette donnée a été confirmée par les

15. Un salaire minimum au Brésil, à l'époque était de 350,00 reais, ce qui correspondait à un tiers du SMIC français.

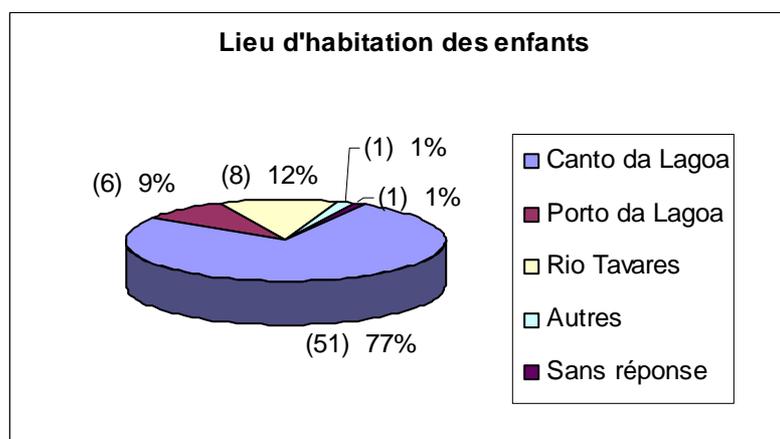
réponses aux questionnaires qui soulignent que 49 enfants sont nés à Florianópolis, ce qui correspond à 74% des élèves de l'école.

**Graphique 7 : Lieu de naissance des enfants**



L'on remarque que la plupart de la population habite dans la région même: sur 51 réponses les parents affirment qu'ils habitent au Canto da Lagoa, ce qui correspond à 77% de la population scolaire. 14 réponses montrent que les familles habitent dans la région du Porto da Lagoa et du Rio Tavares, ce qui correspond à 21% de la population.

**Graphique 8 : Lieu d'habitation des enfants**



## 5. Caractéristiques de la culture ludique de la population étudiée

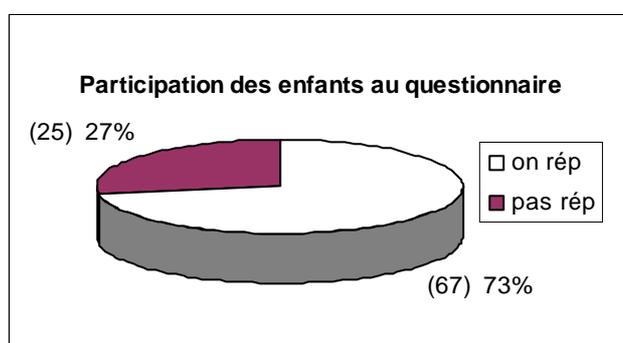
Afin de connaître la culture ludique des enfants et celle de l'enfance des parents pour mieux contextualiser la population qui fréquente la ludothèque scolaire, nous présenterons dans ce chapitre les données relatives aux réponses aux questionnaires envoyés aux familles (voir annexe 1).

Les questionnaires comprennent une première partie où se trouvent des questions "objectives" sur des données générales sur les enfants, comme la date et le lieu de naissance, de même que des données sur la famille comme l'adresse résidentielle, le nom des responsables et le degré de parenté, origine, profession, revenu et niveau d'étude. Dans cette partie, quelques données ont été complétées par des informations obtenues par le biais de fiches individuelles des élèves. Les questionnaires comprennent également une deuxième partie plus "ouverte" visant à collecter des données relatives aux activités réalisées par les enfants au quotidien, à la culture ludique en ce qui concerne ce avec quoi, avec qui, combien de temps et où les enfants et les parents jouent ou jouaient. Cette partie concerne aussi le temps et les programmes de télévision les plus regardés par les enfants.

Il est évident que les réponses aux questions ouvertes fournissent des données à partir du regard d'un groupe d'enfants et de la mémoire de leurs parents sur comment ils signifient et représentent la réalité étudiée. Elles rendent possible l'analyse des tendances du contexte étudié qui peuvent être peu ou prou éloignées de la réalité.

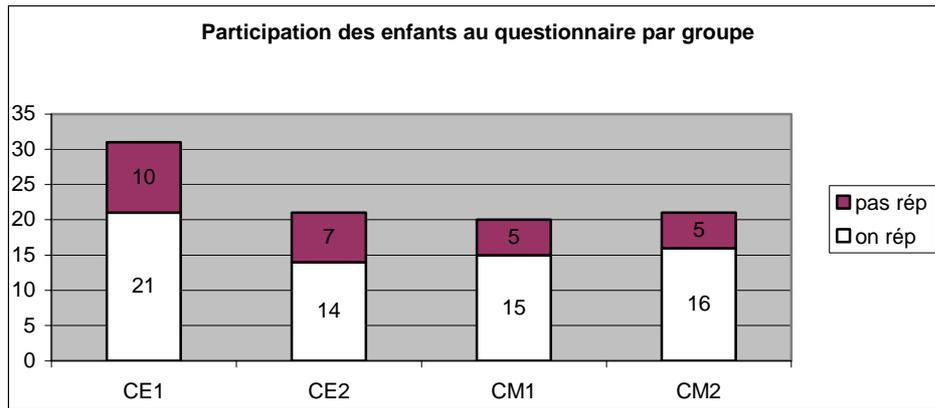
Parmi les 92 questionnaires envoyés aux familles, 67 ont été remplis, ce qui représente 73% du taux de participation de la population d'enfants de l'école.

**Graphique 9 : Participation des enfants au questionnaire**



Dans ce cas, on retrouve un équilibre au niveau de la proportion de participation des enfants dans chaque classe.

**Graphique 10 : Participation des enfants au questionnaire par groupe**



### 5.1. Lieu de jeu

Le Canto da Lagoa se situant entre la montagne, qui comprend une dense végétation, et la Lagoa da Conceição, les constructions des maisons se sont étendues dans la direction de la colline et vers celle du lac et de la route. La plupart des maisons et condominiums qui ont été récemment construites sur les bords du lac surtout par les migrants considérés comme “de l’extérieur” ont des murs assez hauts et empêchent la circulation des anciens habitants, dont la tradition concernait la pêche et l’utilisation du lac comme lieu de loisir. Ce fait a eu aussi des effets sur les enfants, puisque « la rue et la plage étaient des espaces de socialisation, où les enfants se retrouvaient et avait l’habitude de jouer au bâton, aux billes et au ballon » (PPP, 2005, p.6). Actuellement la seule rue du quartier est caractérisée par un intense trafic automobile et représente un danger permanent; la plage étant presque inaccessible et les jardins publics étant inexistant, les enfants sont privés d’espace pour jouer.



**Photos 10, 11 et 12 : Rues et maisons du quartier Canto da Lagoa - Leila Peters le 08/2006**



Ce fait est confirmé par des points soulevés lors de la réunion des parents d'élèves le 22 mai 2006 pendant laquelle l'institutrice de CM2 a expliqué le projet de l'Agenda 21<sup>16</sup> auquel participe sa classe. Après ses explications, la coordinatrice de la réunion a soulevé les problèmes de la communauté et proposé des solutions. A chaque question soulevée, la coordinatrice écrivait sur le tableau noir le résumé des problèmes et solutions/suggestions présentés par les parents et les professeurs.

**Tableau 4 : Résumé de la réunion sur l'Agenda 21**

<b>Problèmes :</b>	<b>Suggestions des parents et des professeurs</b>
Sécurité de l'école	Cadenas
L'école est devenue l'espace de loisir de la communauté	Surveillant/ responsable
Les enfants sont venus jouer à l'école pendant les week-ends, ce qui génère des problèmes <sup>17</sup>	
Il manque des pistes cyclables	
Des trottoirs sécurités	
Le lac est pollué et les enfants n'ont plus l'accès	Accès au lac et fiscalisation

Le tableau 4 présente la synthèse de ce qui a été discuté et noté sur le tableau noir pendant la réunion. Ces questions ont fait à nouveau l'objet d'une discussion lors de la réunion de l'Agenda 21 qui a eu lieu le 24 juin 2006 avec d'autres représentants de la communauté. Lors de cette réunion, les élèves du CM2 ont participé en tant que représentants des enfants dans les groupes de

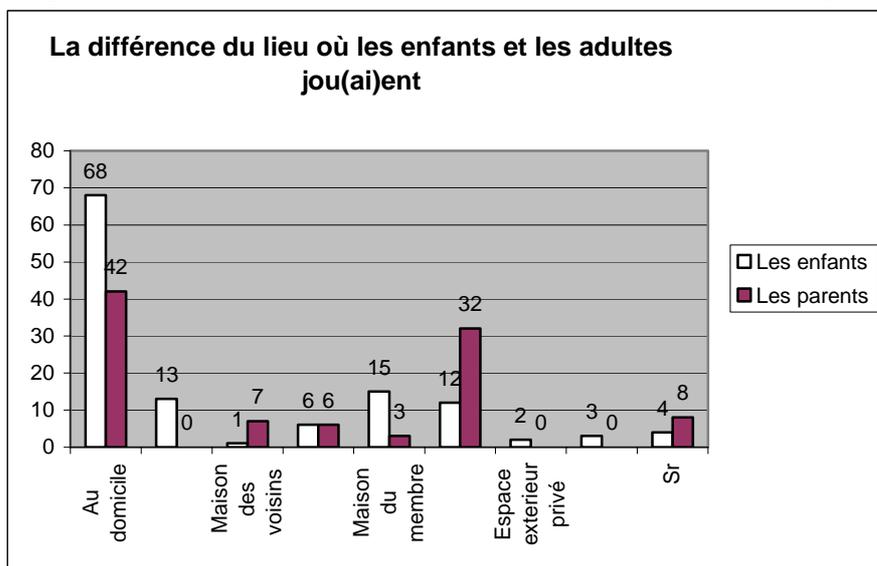
16. "L'Agenda 21 brésilienne est un processus et un outil de planification participant au développement durable et qui a comme axe central la durabilité, afin de rendre compatibles la conservation environnementale, la justice sociale et la croissance économique. Le document résulte d'une large enquête auprès de la population brésilienne, étant construite à partir des orientations de l'Agenda 21 global. Il s'agit, donc, d'un outil fondamental pour la construction de la démocratie active et la citoyenneté participative dans le pays". In: (<http://www.ambientebrasil.com.br/> site consulté le 07/08/2007)

17. Suite à des vols à l'école, l'accès à l'école n'était plus autorisé pendant les week-ends, mais les enfants ont continué à y accéder. Les parents ont expliqué que "(...) les enfants ne peuvent plus jouer dans la rue parce qu'elle est dangereuse et qu'ils ont besoin de jouer".

discussion et ont joué une pièce de théâtre dont les répétitions s'étaient déroulées pendant les heures de la ludothèque. L'on a ainsi à nouveau abordé la question de l'espace de jeu pour les enfants. Pour la suite, on a décidé d'analyser la possibilité/faisabilité de la construction d'un jardin infantile sur le terrain situé à côté du NEI et de l'école, sur bords du lac.

Ces informations justifient la tendance des données présentées dans le questionnaire qui consiste à souligner l'augmentation du jeu dans les espaces résidentiels au détriment des espaces publics. L'on observe dans le graphique 11 que les enfants ont mentionné 68 fois le fait de jouer "à la maison" alors que les parents ne l'ont mentionné que 42 fois. De même le fait de jouer "chez soi" est présent sur 13 réponses données par les enfants et n'a même pas été mentionné par les parents. La diminution de l'utilisation des espaces publics est démontrée par les 32 réponses des parents et 12 par les enfants.

**Graphique 11 : La différence du lieu où les enfants et les adultes jou(ai)ent**



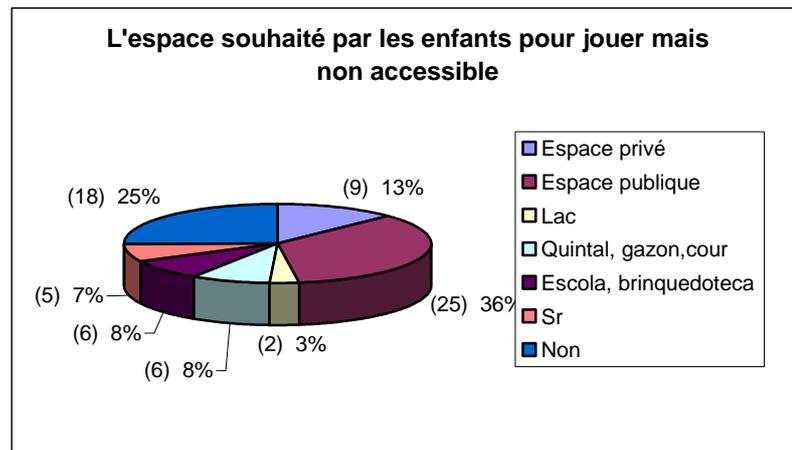
En ce sens, une analyse plus minutieuse des questionnaires dans la catégorie "espace extérieur public" nous permet d'observer que les parents ont affirmé à 18 reprises qu'ils jouaient autrement que les enfants, alors que ces derniers qui n'ont plus cet espace pour jouer ne l'ont mentionné que 3 fois.

Les espaces extérieurs publics mentionnés par les enfants ont été la plage, le terrain vague, le terrain de football. Par rapport aux espaces privés pour jouer, les enfants ont fait référence au club et à l'université.

Les espaces souhaités mais pas accessibles les plus mentionnés par les enfants ont été les espaces publics, soit 25 réponses, comme on peut le voir sur le graphique 14. D'autres espaces publics ont été cités: square, jardin, espace vert, espace pour faire du vélo, espace pour jouer au football et colonie de vacances. 18 réponses soulignent qu'il n'y a pas d'espace souhaité qui soit

inaccessible. Finalement 9 réponses mentionnent comme espace extérieur privé souhaité: piscine, LIC, Brincamundi, Toca do Parú et Condomínio Resort<sup>18</sup>.

**Graphique 12 : L'espace souhaité par les enfants pour jouer mais non accessible**



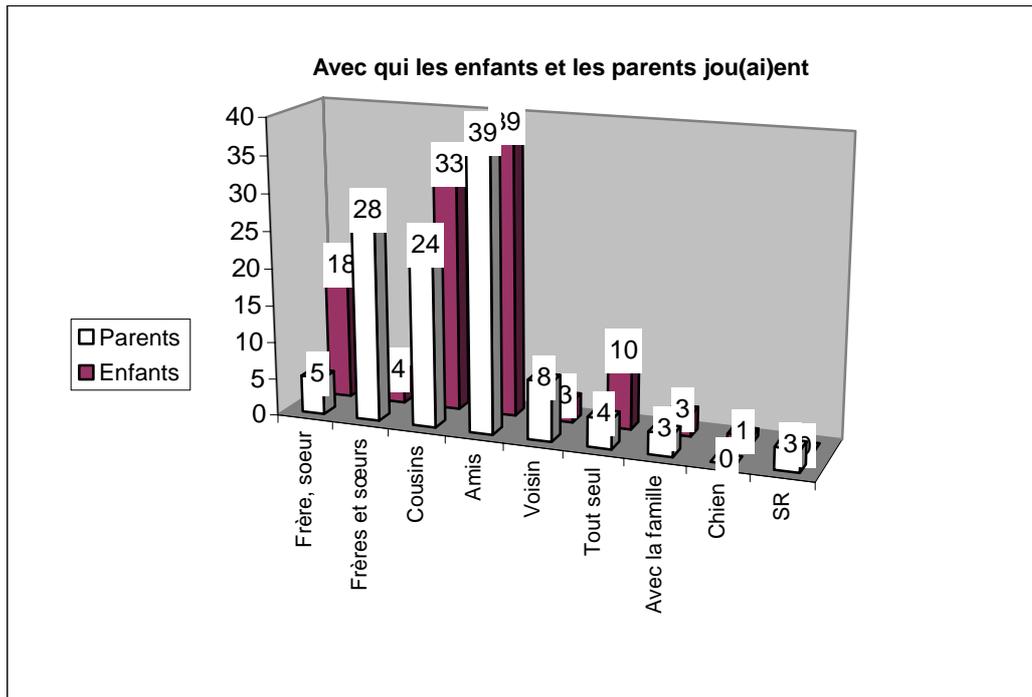
Il est important de souligner que la région où a été construite le Condomínio Resort était un grand espace arboré situé sur les bords du lac et était souvent utilisé par les parents des enfants, dans leur enfance, pour jouer. Néanmoins de nos jours les enfants de la communauté n'ont pas le droit de jouer dans les nombreuses rues de ce condominium qui sont pourtant pavées et sûres en raison d'une faible circulation de voitures, de même que dans les jardins pour enfants qui s'y trouvent. Parce qu'il y a une entrée surveillée les enfants de la communauté n'ont pas accès à ces espaces qui sont réservés exclusivement pour les enfants qui habitent dans la copropriété.

## 5.2. Avec qui ils jou(ai)ent

Par rapport à ceux avec qui les enfants jouent et ceux avec qui les parents jouaient, les données montrent une tendance plus forte chez les enfants à jouer avec un frère ou une soeur que chez les parents.

<sup>18</sup> LIC (Club sportive privé), Brincamundi et Toca do Parú (Espaces du jeu/ludothèque privés et payants) et Condomínio Resort (lieu d'habitation privé et fermé)

**Graphique 13 : Avec qui les enfants et les parents jou(ai)ent**



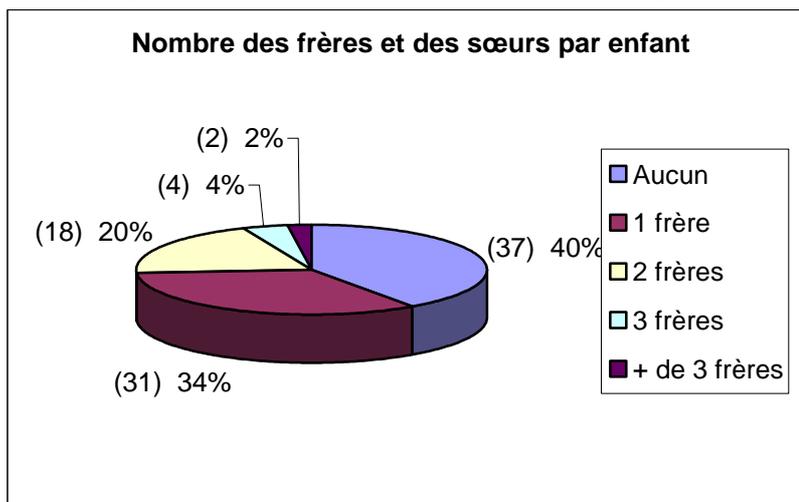
18 réponses des enfants indiquent qu'ils jouent avec un frère ou une soeur, alors que les parents ne l'ont signalé qu'à 5 reprises. 28 parents ont répondu qu'ils jouaient, quant à eux, avec des frères ou des soeurs, contre 4 réponses chez les enfants. Apparaît aussi une tendance des parents à mentionner plus souvent le jeu avec les voisins (8 réponses contre 3 chez les enfants). Les enfants, eux, citent plus souvent le fait de jouer seuls (10 réponses contre 4 chez les parents).

On observe en même temps une équivalence en termes de jeu avec des membres de la famille (3 fois pour les enfants et pour les parents). Il en est de même pour les réponses (39) sur le jeu avec les amis. Ceux-ci continuent d'être considérés comme les partenaires de jeu les plus mentionnés.

Ce changement de profil, à savoir le fait que les enfants mentionnent plus souvent le jeu tout seul ou avec un frère ou une soeur que les parents ne l'ont fait, peut s'expliquer par le graphique 14 qui démontre un indice faible d'enfants dans les familles<sup>19</sup>. Parmi les 92 enfants de l'école, 37 n'ont pas de frère, ce qui correspond à 40%. 31 enfants ont seulement un frère, ce qui correspond à 34%. Ensemble, ces deux catégories correspondent à 74% des élèves.

19. Ces données sont extraites des fiches individuelles des élèves.

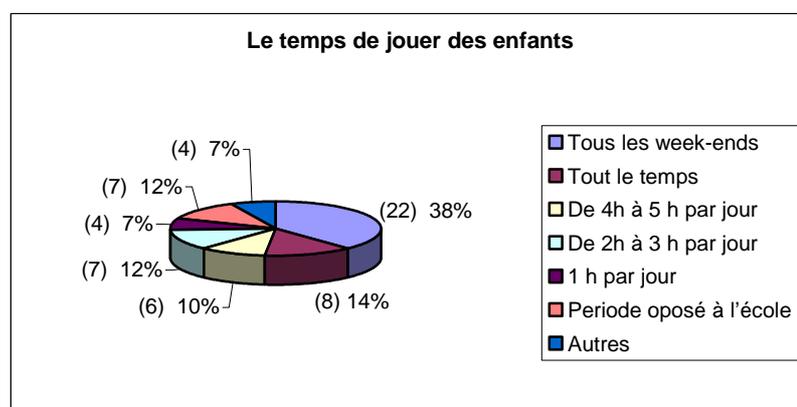
**Graphique 14 : Nombre de frères et de soeurs par enfant**



### 5.3. Temps de jeu

Par rapport au temps de jeu des enfants, on remarque la difficulté d'établir des catégories objectives. Etant une question ouverte, de nombreuses réponses différentes ont été données. Ainsi, le graphique 15 met en avant le week-end comme le temps de jeu des enfants le plus cité, 22 fois, ce qui correspond à 38% des réponses. Cela montre en même temps un équilibre entre différents temps de jeu représentés par les catégories suivantes: "tout le temps" (8 réponses), "de 4h à 5h par jour" (8 réponses), "de 2h à 3h par jour" (7 réponses) et la "période opposée à l'école"<sup>20</sup> (7 réponses).

**Graphique 15 : Le temps de jouer des enfants**

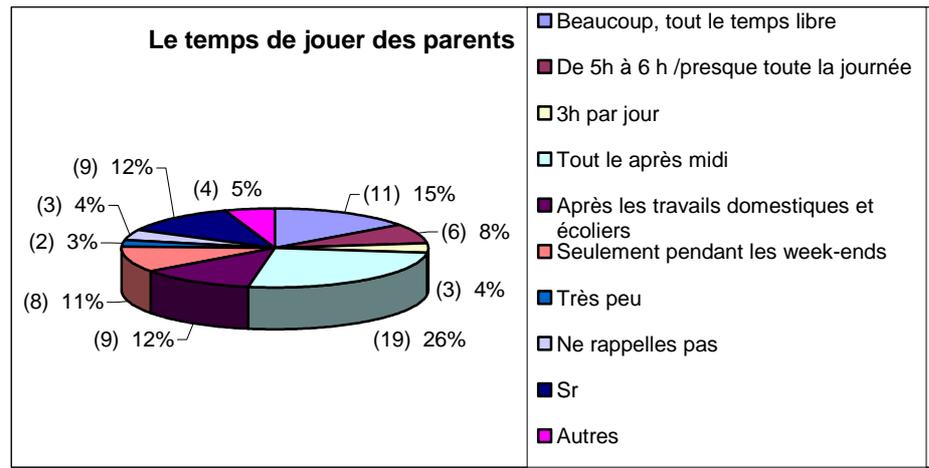


Néanmoins dans les réponses des parents on soulève la catégorie "tout l'après-midi"

20. Au Brésil la période de cours est d'une demie journée par jour, le matin ou l'après midi et ceci pendant tout les jours de la semaine. La catégorie "période opposée à l'école" veut dire le période pendant laquelle les enfants ne sont pas à l'école.

comme temps privilégié pour jouer: 19 réponses, ce qui représente 12% des données. Cela met en avant aussi une certaine équivalence entre les catégories “beaucoup, tout le temps libre” qui comprend 11 réponses, “de 5 à 6 heures par jour/presque toute la journée” avec 6 réponses, “seulement pendant les week-ends” qui compte 8 réponses. Finalement, une autre catégorie peut être soulignée est: “après le tâches ménagères et scolaires” qui n’est pas présente parmi les réponses des enfants.

**Graphique 16 : Le temps de jouer des parents**



#### 5.4. Avec quoi et à quoi ils jou(ai)ent

Pour la mise en catégories des jouets on a utilisé trois sortes de production de jouets proposés par Manson (1995 et 1997) à savoir : écologique, artisanal, industriel. Le jouet est caractérisé par cet auteur comme un objet économique dont la production est associée au niveau de développement technologique de la société et ne suit pas nécessairement une chronologie, mais plutôt une manière de faire propre aux contextes et aux moments différenciés de groupes sociaux. Ainsi, les jouets ont été compris et mis en catégories à partir de cette classification proposée par l’auteur:

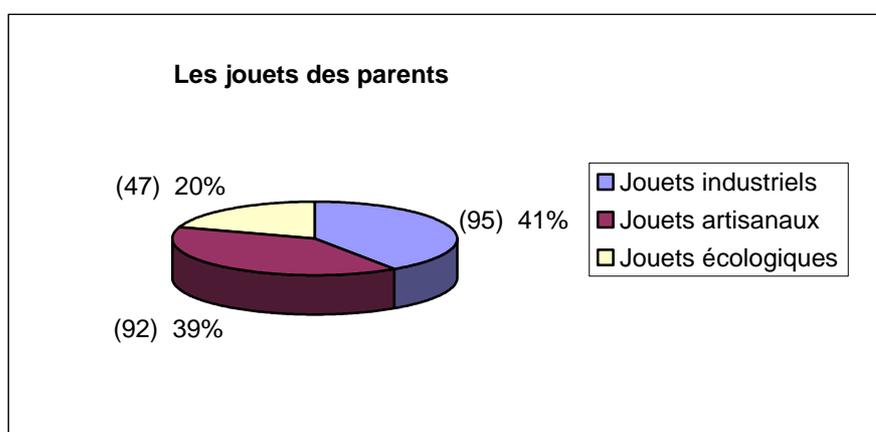
Le jouet *écologique* est caractérisé par la production des jouets faits par les enfants et par son milieu/famille à partir de matériaux issus de la nature, comme dans les sociétés rurales; et à partir de matériaux recyclables, dans les sociétés en voie de développement ou en marge de la société de consommation.

Le jouet *artisanal* est caractérisé par la production faite par des artisans non-spécialistes à partir de restes de matériaux et de l’utilisation d’une technique spécifique connue par eux pour sa fabrication. Ils sont faits en petites quantités et vise une distribution au niveau local.

Le jouet *industriel* est caractérisé, quant à lui, par la production que demande une concentration de capital, de main-d'oeuvre, un processus de mécanisation et de distribution nationale ou internationale.

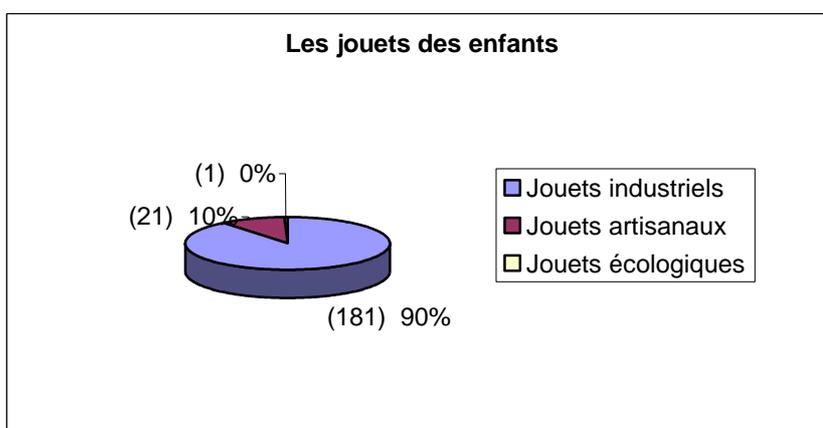
Les données des parents des enfants signalent un certain équilibre entre les jouets industriels et les jouets artisanaux, 95 réponses contre 92, ce qui correspond respectivement à 41% et à 39% des données. Les jouets écologiques ont été mentionnés 47 fois, ce qui représente 20% des données (voir tableau avec la liste des jouets qui ont été cités par les parents et par les enfants dans l'annexe 2).

**Graphique 17 : Les jouets des parents**



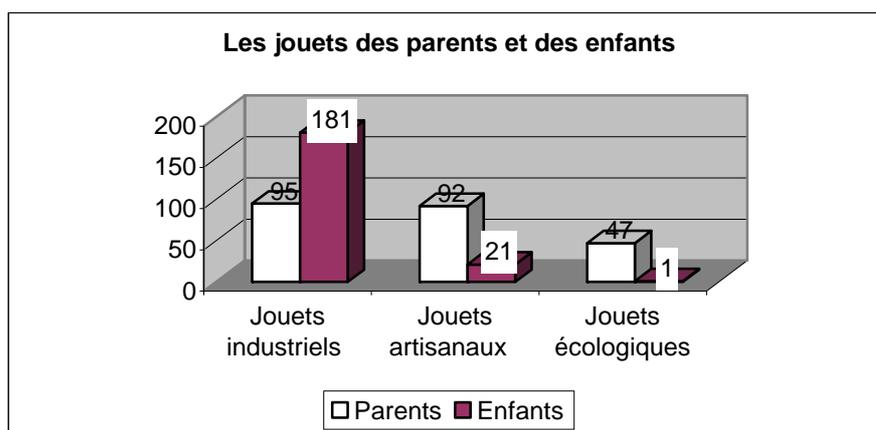
Les données des enfants soulignent un important changement quant à l'ensemble des jouets, les jouets industriels étant mentionnés 181 fois, soit 90% des jouets. Les jouets artisanaux sont cités 21 fois, ce qui correspond à 10% des données et seul 1 jouet écologique est mentionné.

**Graphique 18 : Les jouets des enfants**



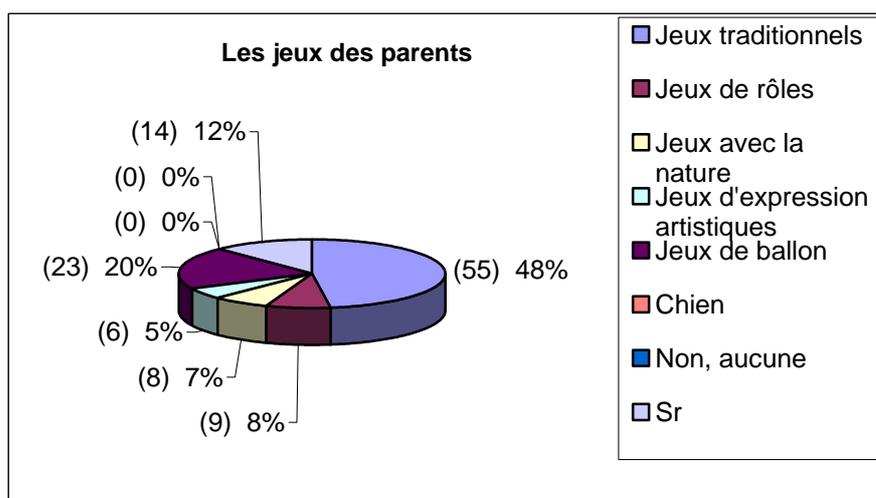
On observe ainsi une baisse du nombre de jouets artisanaux et, surtout, de jouets écologiques des parents par rapport aux enfants et une grande hausse de consommation de jouets industriels par les enfants par rapport aux parents.

**Graphique 19 : Les jouets des parents et des enfants**



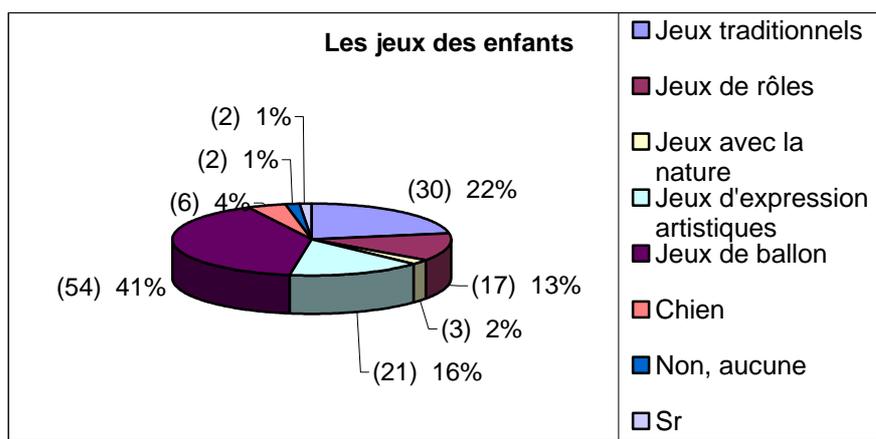
En ce qui concerne les jeux cités par les parents on peut soulever les jeux traditionnels mentionnés à 55 reprises, ce qui correspond à 48% des jeux cités. A la deuxième place on trouve les jeux avec le ballon, mentionnés 23 fois, ce qui correspond à 20% des données (voir tableau avec la liste des jouets qui ont été cités par les parents et par les enfants dans l'annexe 2).

**Graphique 20 : Les jeux des parents**



Quant aux enfants, ils mentionnent les jeux avec le ballon 54 fois, ce qui correspond 41% des données. Ils sont suivis par les jeux traditionnels qui ont été mentionnés à 30 reprises, ce qui correspond à 22% des données, et par les jeux d'expression artistique, cités à 21 reprises, ce qui correspond à 16% des jeux (voir tableau avec la liste des jeux qui ont été cités par les parents et par les enfants dans l'annexe 3).

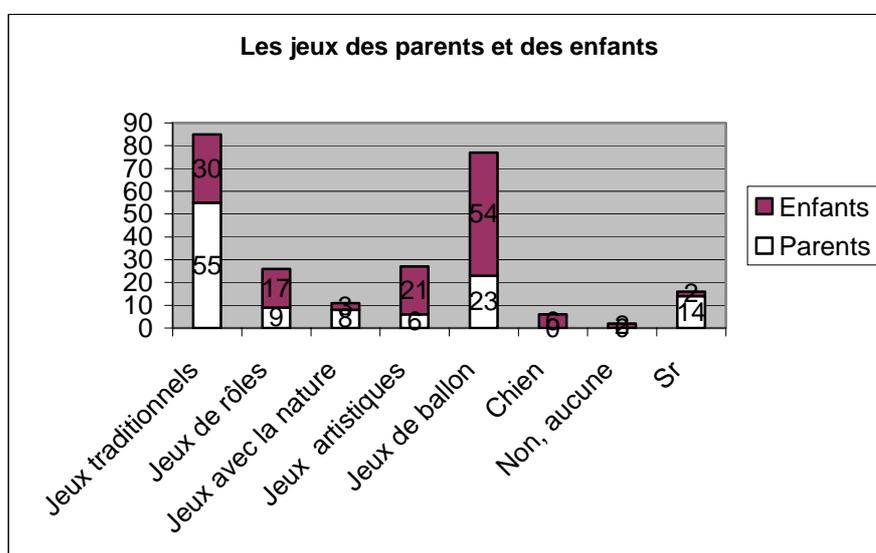
**Graphique 21 : Les jeux des enfants**



Ainsi, s'impose une grande différence entre le nombre de jeux traditionnels cités par les parents par rapport aux jeux traditionnels cités par les enfants. On observe aussi une diminution du nombre de jeux dans la nature, mentionnés par les parents à 8 reprises et 3, par les enfants.

Par contre, on constate chez les enfants un plus grand nombre de jeux avec du papier, 17 réponses des enfants contre 3 réponses des adultes, d'expression artistique, 21 réponses contre 6, et avec le ballon, 54 contre 23<sup>21</sup>. Il faut souligner que jouer avec le chien semble une nouvelle possibilité remarquée par les enfants, mais n'a pas été mentionnée par les parents.

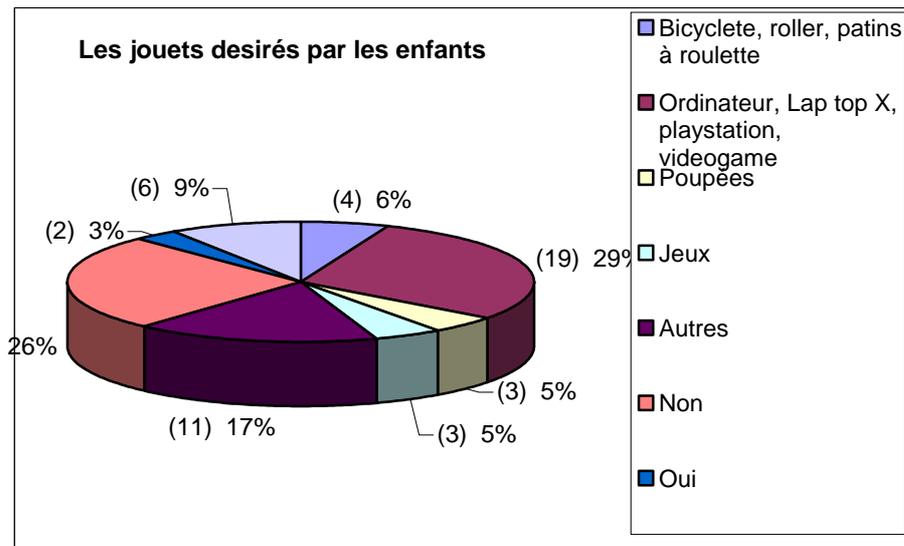
**Graphique 22 : Les jeux des parents et des enfants**



Parmi les jouets désirés par les enfants, on soulève le non désir d'avoir d'autres jouets, puis les produits associés à l'informatique, cités à 19 reprises, ce qui correspond à 29% des produits désirés.

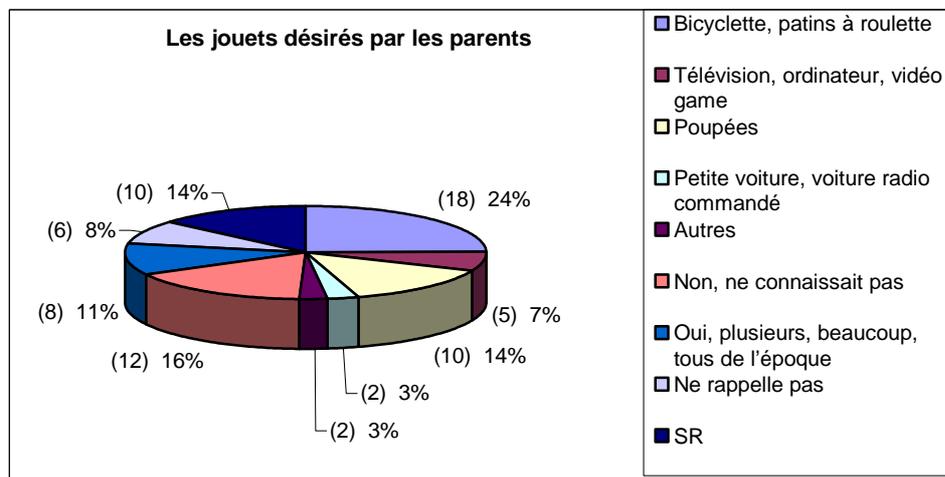
21. Par rapport à la catégorie jouer au ballon, les enfants ont cité à 30 reprises le terme jouer au ballon, à 14 reprises football, à 4 reprises tennis, à 5 reprises volley-ball et une fois la balle au prisonnier. Les parents citent 17 fois le terme jouer au ballon, et seulement 6 fois football.

**Graphique 23 : Les jouets désirés par les enfants**



En ce qui concerne les parents, les jouets les plus désirés lorsqu'ils étaient enfants étaient: le vélo et les patins à roulettes, mentionnés 18 fois, ce qui correspond à 24% des données, et les poupées, citées 10 fois, ce qui correspond à 14% des données. On soulève également le nombre de réponses négatives à la question sur le souhait d'avoir des jouets indisponibles, mentionnés à 12 reprises, ce qui correspond à 16% des données. Ces données sont parfois liées au fait qu'ils ne connaissaient pas d'autres jouets dans leur enfance.

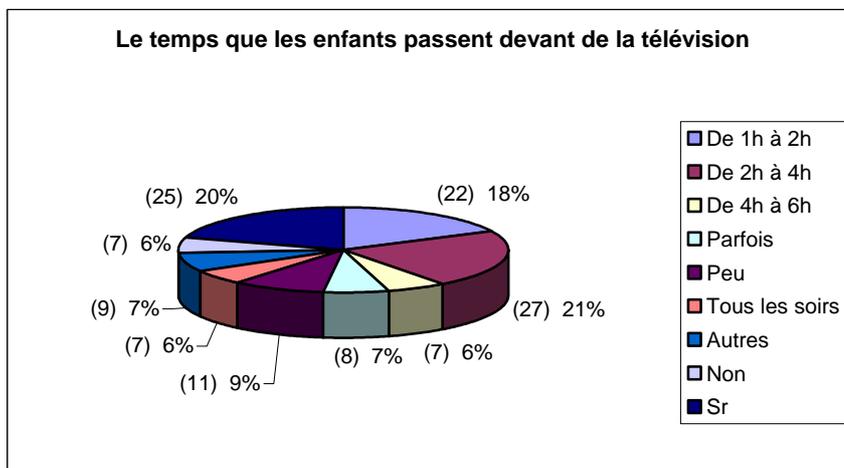
**Graphique 24 : Les jouets désirés par les parents**



### 5.5. Les enfants et la télévision

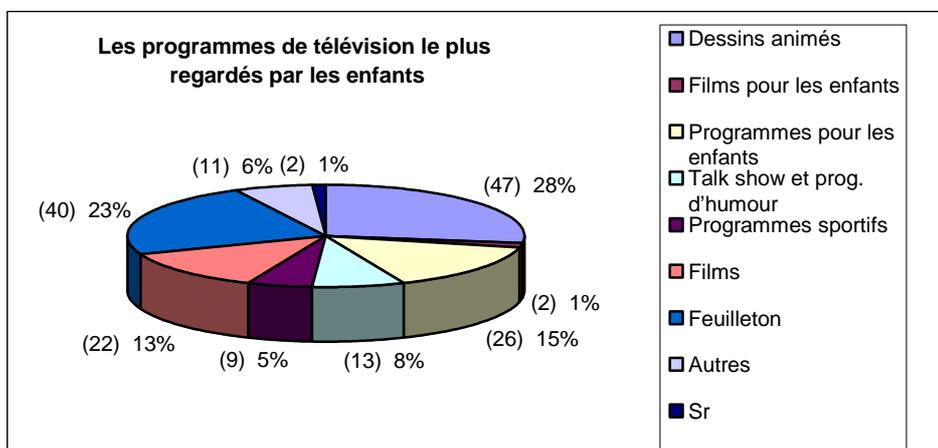
En ce qui concerne le temps passé par les enfants devant la télévision, il semble important de souligner la difficulté d'établir les catégories en fonction des innombrables réponses distinctes. Le temps mentionné varie tellement qu'il ne présente pas des aspects importants à être discutés. Toutefois, on utilisera le nombre d'enfants qui affirment ne pas regarder la télévision dans les analyses ultérieures.

**Graphique 25 : Le temps que les enfants passent devant la télévision**



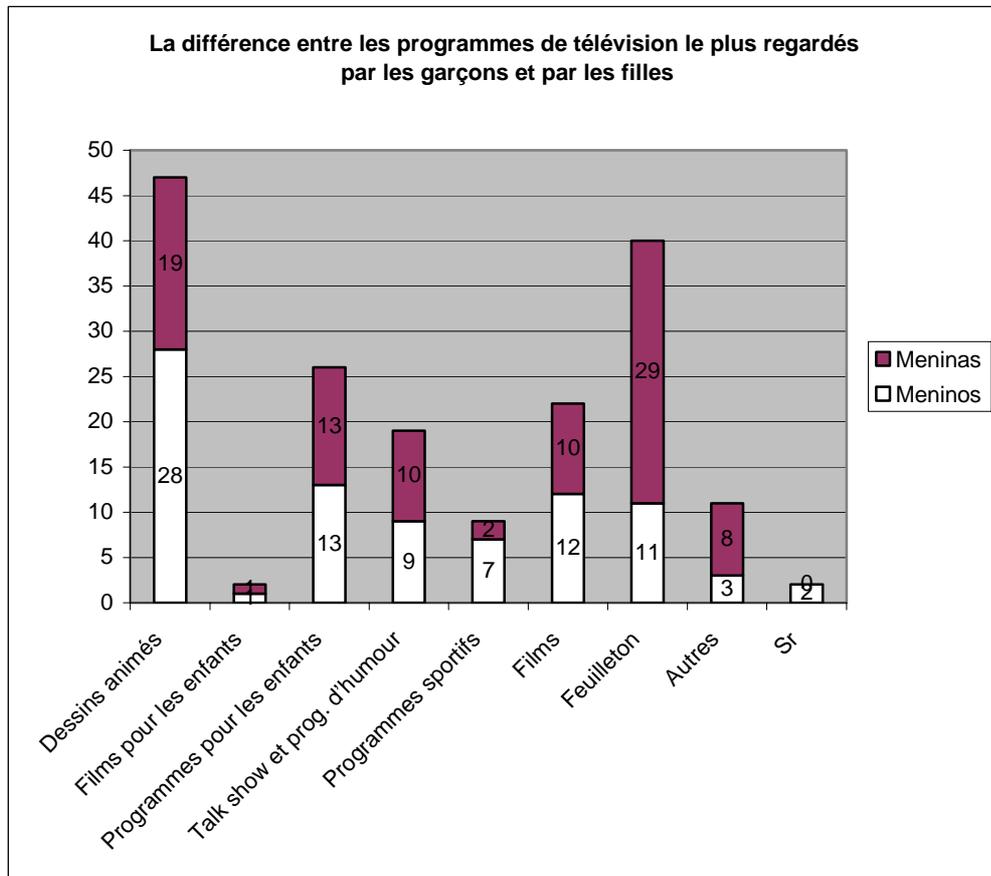
Parmi les programmes de télévision les plus regardés par les enfants on peut soulever les dessins animés, mentionnés à 47 reprises, ce qui correspond à 28% des données. Puis on peut remarquer que 40 réponses, soit 23% des données, mentionnent les telenovelas. Ces programmes sont suivis des programmes infantiles, cités 26 fois, ce qui correspond à 15% des données. Il est intéressant d'observer que les films en général sont plus regardés (22 réponses) que les films destinés à un public jeune (seules 2 réponses).

**Graphique 26 : Les programmes de télévision les plus regardés par les enfants**



Il est aussi intéressant de comparer les programmes les plus regardés par les garçons à ceux des filles. Les garçons regardent plutôt les dessins animés et les filles les telenovelas. Tous deux regardent les programmes infantiles et les programmes de divertissement.

**Graphique 27 : La différence entre les programmes de télévision les plus regardés par les garçons et ceux regardés par les filles**



## 6. Analyse de la culture ludique chez la population étudiée

L'objectif de ce chapitre est d'exposer quelques réflexions en fonction des données obtenues par les questionnaires en ce qui concerne la culture ludique chez la population étudiée. Ils pourront, quant à eux, contribuer à de futures analyses sur le jeu des enfants dans la ludothèque scolaire.

Comme nous l'avons vu, les modifications économiques qui ont marqué Florianópolis à partir des années 70 ont entraîné une hausse significative de la production, de la circulation et de la consommation de biens et de services qui sont manifestement parvenus jusqu'à la communauté du Canto da Lagoa à partir des années 80. Ces modifications ont entraîné des changements structurels dans le quartier liées à la croissance de la population dans la région. En effet il y a eu tout d'abord des conséquences d'une part sur l'occupation d'espaces inoccupés qui ont été utilisés pour la construction de maisons et de copropriétés pour la population migrante, et d'autre part sur l'augmentation de la circulation des véhicules sans infrastructure adéquate. Ces facteurs ont eu des effets sur le mode de vie de la population locale et les possibilités de jeu de la population infantile. En fonction de ces changements dans la communauté, les données obtenues montrent des modifications au niveau de la culture ludique d'une génération à une autre par rapport: aux lieux où les enfants jouent, aux nouvelles tendances en ce qui concerne ceux avec qui ils jouent et surtout, à ce à quoi ils jouent.

On observe une tendance plus intimiste et consommatrice des biens culturels infantiles. Différent de la culture ludique des parents qui était marquée par le jeu dans la rue ou dans le jardin des maisons et les terrains vagues où les enfants se retrouvaient. Cette culture ludique était aussi marquée par la tradition orale des jeux et de la production de leurs propres jouets.

Comme il a déjà été dit<sup>22</sup>, la rue est de moins en moins considérée comme un espace de jeu pour les enfants en raison des nombreux dangers, tels que l'augmentation manifeste du trafic automobile et du manque d'espaces destinés aux cyclistes, voire aux piétons. Par exemple, pendant la prise de données, deux enfants de la communauté ont été écrasés alors qu'ils faisaient du vélo. Ainsi, la rue se réduit à un espace dangereux et n'est plus un lieu de circulation et de rencontre de la population locale en fin d'après-midi et de jeu pour les enfants comme dans les décennies antérieures<sup>23</sup>.

Ceci est aussi démontré dans d'autres données relatives à l'espace de jeu qui mettent en avant un plus grand équilibre entre le jeu à la maison et celui dans les espaces publics, en ce qui concerne les parents. Chez les enfants, apparaît la tendance à jouer de plus en plus "à la maison" et

---

22. Dans la discussion théorique, dans la contextualisation de la recherche et dans les discussions qui ont eu lieu dans les réunions de l' Agenda 21.

23. Voir plus de détails sur la culture des Açores sur l'île de Santa Catarina dans Lago (1996)

“dans la maison”. Selon les données, les parents ne citent pas le jeu dans la maison comme une expérience ayant été importante pour eux. Les enfants, quant à eux, mettent en avant le désir de jouer dans des espaces publics mais qui ne sont plus disponibles.

Une autre tendance importante qui est soulevée est celle des enfants à jouer de plus en plus avec seulement un frère ou une soeur, contrairement aux parents qui ont mentionné un plus grand nombre de fois le jeu avec les frères ou les sœurs. Ce qui peut être associé à la tendance à la baisse du taux de natalité dans l'état de Santa Catarina dans la dernière décennie et qui correspond à la moyenne des indices de la natalité de l'Amérique Latine<sup>24</sup>. Les enfants citent aussi plus souvent le jeu avec des cousins et chez des membres de la famille, ce qui se rapproche plutôt d'une conception sociale privée et marquée par les relations familiales. Les parents, eux, mentionnent plus souvent le jeu chez les voisins et en leur compagnie, ce qui démontre une plus grande ouverture sur le domaine public. On peut également associer le fait que les enfants jouent plus avec des cousins au fait que les membres de la famille s'occupent d'eux tant que les parents travaillent. De même, les enfants jouent peut-être moins avec les voisins parce que ces derniers leur sont de plus en plus étrangers et inaccessibles.

Aussi bien les parents que les enfants mentionnent les amis comme les partenaires privilégiés pour les jeux. Voici la question qui demeure: où les enfants jouent-ils de nos jours? Puisque les enfants ne mentionnent que très peu le jeu chez les voisins et dans les espaces publics par rapport au jeu à la maison, où jouent-ils? Où est l'espace de rencontre des enfants?

Si l'école est l'espace où les enfants se retrouvent tous les jours, pendant la période scolaire, pourquoi n'est-elle pas mentionnée comme un espace possible pour le jeu? Cette omission semble étrange surtout parce que l'on a construit une ludothèque à cette fin. De quelque manière que ce soit, la récréation dure 30 minutes afin que les enfants aient le plus de temps possible pour jouer librement, contrairement à d'autres écoles à Florianópolis où la récréation ne dure que 20 minutes. L'école demeure extérieure au discours de la population en tant lieu pouvant rendre possible la rencontre entre les enfants de la communauté pour jouer. Serait-ce dû à l'interdiction aux enfants d'utiliser la cour les *week ends* en raison des actes de vandalisme ayant eu lieu à l'école, ou au fait que la ludothèque ne peut pas être utilisée en dehors de la période scolaire? Ou serait-ce dû à la dynamique du fonctionnement de la ludothèque?

La tendance à moins utiliser les espaces extérieurs et à jouer avec seulement un frère ou bien seul semble avoir des répercussions sur les jeux désirés. Les parents mentionnent comme jeux

---

24. Pour en savoir plus sur les indices de natalité dans l'état de Santa Catarina voir la reportage du journal ANotícia sur le site : <http://www.an.com.br/2007/ago/09/0ger.jsp>. Et pour en savoir plus sur les indices de natalité dans l'Amérique Latine qui ont été obtenus pour la « Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) », liée aux Nations Unies, voir le site <http://www.eclac.org/brasil/>.

les plus désirés le vélo ou les patins à roulettes, directement liés aux espaces extérieurs, alors que le désir des enfants est plutôt tourné vers les ordinateurs, les jeux vidéo et la Playstation, liés à l'espace interne de la maison. On peut également considérer que les enfants n'ont pas exprimé un plus grand désir pour le vélo et les patins à roulettes parce que ceux-ci sont plus accessibles de nos jours. On considère aussi que dans le passé il y avait tout un imaginaire autour du vélo, à tel point qu'elle était souvent utilisée à l'école comme prix pour les réussites des enfants – surtout scolaires.

Une autre raison intéressante est le grand nombre de réponses négatives par rapport au désir d'avoir un jouet. Les parents justifiaient cette donnée en affirmant que pendant leur enfance c'étaient eux qui construisaient leurs jouets et évoquant leur manque de connaissance d'autres sortes de jouets. Pendant cette période, la plupart des familles de la communauté n'avait pas la télévision. Mais comment justifier un plus grand nombre de réponses négatives de la part des enfants de nos jours par rapport au désir d'avoir un jouet désiré? La télévision faite partie du quotidien de la plupart des enfants, seuls 7 enfants ont affirmé qu'ils ne regardaient pas la télévision. Considéré comme productrice de désirs de consommation par le biais de la publicité de produits pour enfants, comment peut-on alors expliquer ce manque de désir exprimé? Ces désirs seraient-ils tellement éphémères et variés en raison des appels à la consommation qu'ils ne sont même pas enregistrés ou présentés dans la mémoire discursive?

Si nous nous penchons sur les différences entre les jouets et les jeux qu'ont les enfants et ceux qu'avaient leurs parents, nous pouvons observer le nombre élevé de jouets industriels. Cela signifierait-il que les enfants ont déjà tous les jouets désirés? Si nous nous attardons également sur le niveau socioéconomique des familles il n'est pas évident qu'elles aient les conditions d'acheter les jouets que l'on peut voir dans les publicités. Et d'après la description des jouets mentionnés, les enfants ne semblaient pas avoir un ensemble varié de jouets à la maison.

Mais la cible du désir a-t-elle peut-être changé? Comme nous l'avons vu, les dessins animés et les telenovelas sont les programmes les plus regardés par les enfants. Au moment de la prise des données, la telenovela *Rebelde*<sup>25</sup> était regardée par la plupart des enfants et faisait partie des jeux à la ludothèque. Outre les jeux, on pouvait voir à l'école des t-shirts, des CDs et d'autres produits liés aux personnages de cette telenovela. Essayons alors de comprendre ce processus.

Il y a eu au Brésil, à partir des années 80, une hausse significative de la production culturelle de programmes télévisés, magazines, littérature, films, jouets et jeux pour enfants. Ce mouvement apparaît comme le reflet et la conséquence des changements politiques, économiques

---

25. Telenovela d'origine espagnole diffusée sur une chaîne publique au Brésil dont les renseignements peuvent être consultés sur le site de Cartoon Network : <http://www.boomerangla.com/portuguese/promos/rebelde/> dont le scénario traite des relations entre des adolescents dans une école de haut niveau qui établissent des contacts qui leur garantiront un avenir réussi.

et structurels qu'a connus le pays, et a eu des effets significatifs sur le mode de vie des enfants, indépendamment des classes sociales.

Parmi ces productions, celles qui parviennent le plus facilement jusqu'aux enfants des différentes classes sociales sont les programmes télévisés. L'étude réalisée par Girardello (2001) permet d'illustrer cette situation. A partir des entretiens qu'elle a effectués auprès d'enfants dans quatre écoles de régions socioculturelles différentes à Florianópolis, l'auteur a constaté que l'outil média le plus présent chez les enfants est la télévision, et c'est devant la télévision que la plupart des enfants utilisent leur temps libre.

En ce sens, il est important de se référer à l'oeuvre de Brougère (2004) qui met en avant l'un des paradoxes de la télévision de nos jours: en même temps que les médias confrontent l'enfant au monde des adultes, elle met en scène la spécificité de l'enfance. De son point de vue, la logique pour véhiculer des produits pour enfants, à travers le financement de programmes infantiles, obéit au principe d'une société de diffusion de programmes qui vend un public (audience) spécifique défini par le nombre et/ou par les caractéristiques sociodémographiques (enfant selon âge ou sexe) à un annonceur, à une société ou un organe qui veuille transmettre un message. Cela permet au fabricant qui a acheté le public cible infantile de faire passer des messages en utilisant des langages spécifiques qui parviennent directement aux enfants, sans passer par les parents.

Autrement dit, la publicité véhicule, à travers la télévision – moyen de communication auquel les enfants ont facilement accès – des images liées au désir de s'identifier au monde des adultes par le biais de la beauté, de la richesse et de l'aventure, et la recherche de la satisfaction des attentes des parents vis-à-vis de l'image de l'enfance et de l'enfant idéales (Brougère, 2004).

Comme on peut l'observer dans les réponses des enfants, les telenovelas sont autant regardées que les dessins animés, et d'autant plus par les filles. Il est important de remarquer que la telenovela *Rebelde* obéit exactement à la logique de la production d'images de beauté, de richesse et de succès décrites par l'auteur.

Toutefois, aussi bien les filles que les garçons regardent des programmes pour enfant qui sont diffusés par les chaînes hertziennes et sont accessibles au grand public. La publicité investit beaucoup l'appel à la consommation de produits variés, comme des jouets, des aliments, des vêtements, parmi tant d'autres. On y associe les images de personnages des dessins animés et des présentatrices des programmes pour enfant<sup>26</sup> à la consommation de ces produits, ce qui représente

---

26. Le précurseur de ce genre de programme au Brésil pendant les années 80 est le *Show da XUXA* qui a connu un grand succès auprès du public infantile. Puis se sont suivis le *Show da Angélica*, *da Eliana*, etc...

un appel explicite à l'identification recherchée et à la reproduction de ses modèles de consommation.

La différence de genre est considérée comme essentielle par le marketing dans la mise en valeur des images de jouets, puisqu'il cherche à éveiller l'identification des consommateurs. Ceci peut être observé dans les images qui sont véhiculées par les médias dans la publicité pour jouets ou autres produits visant le public infantile: dans les jouets pour les garçons on remarque l'incitation à l'agressivité, à la complexité, au raisonnement logique et mathématique et à l'aventure. Alors que les jouets pour les filles véhiculent l'image d'espaces domestiques, des relations familiales, de la douceur et des couleurs neutres. Ces différences de stratégie ont été observées dans l'étude menée par Martins (2002) sur les caractéristiques du choix de thèmes et du scénario des jeux pour enfants non encore scolarisés. De même, Conti et Sperb (2001) ont approfondi l'étude de ces différences en démontrant comment les mères décrivent les jeux et les types d'objets distincts au moment d'établir des normes spécifiques à chaque genre.

Brougère (2004) s'interroge: jusqu'à quel point l'industrie joue-t-elle un rôle de renforcement de ces stéréotypes par le biais du jouet ou répond-t-elle à une logique sociale? L'auteur lui-même y répond lorsqu'il dit qu'elle cherche une définition du public cible pour la vente des produits à travers sa divulgation et, ce faisant, participe à la constitution d'expériences ludiques spécifiques à chaque genre.

Ainsi, si d'une part on trouve des suggestions par rapport au genre qui sont constamment produites et véhiculées, d'autre part, à travers le jeu, les enfants reconstruisent activement ces rôles qui leur sont présentés. Par conséquent, l'enfant apparaît comme un co-constructeur de sa culture dans un contexte social où ses actions ne peuvent être dissociées d'un système d'interactions avec les parents ou des camarades auquel elle participe en demandant à avoir tel ou tel jouet, à en parler, à les montrer, à les utiliser, à les laisser de côté (*Ibid.*, p. 305).

Mais, comme le démontrent les données, il y a eu une augmentation significative des jeux d'expression artistique de la part des enfants, surtout des filles, comme chanter, danser, représenter... comme les stars du groupe Rebelde. Alors que les garçons semblent s'être emparés des jeux de ballon comme le football même s'ils affirment que maintenant il n'y a pas assez d'espaces propices à ces jeux. On connaît aussi l'importance de l'imaginaire autour du footballeur et on sait à quel point le marketing se sert de cette image pour vendre ses produits.

Contrairement au grand nombre et à la grande variété de programmes de télévision qui ont été cités dans les questionnaires, mais n'ont pas été décrits ou analysés dans cette étude, le nombre et la variété des jeux traditionnels cités par les enfants ont plutôt diminué par rapport à ceux qui ont été cités par les parents. On a distingué également la consommation de jouets industriels, plus

importante que celle des jouets artisanaux et la production des jouets écologiques, moins importante chez les enfants que chez les parents.

Pour mieux saisir ce processus il serait intéressant de revenir sur l'histoire de la production des jouets. Comme nous l'avons vu dans le processus de classification des jouets, ces derniers peuvent être produits à des niveaux différents du développement de la technique et économique de chaque société (Manson, 1995 et 1997). En ce sens, l'auteur aborde les trois stades de production : écologique, artisanal et l'industriel qui ne suivent pas nécessairement un ordre chronologique.

De même que Manson, Benjamin (2002) qui décrit l'histoire du matériel et de la technique dont étaient faits les jouets pour enfants, considéré initialement comme un article secondaire et frivole, démontre comment l'histoire de l'enfance était liée au processus même de constitution des rapports de productions en vigueur. S'interrogeant sur les matériaux disponibles et les techniques utilisées dans une situation donnée, il cherchait à comprendre comment l'économie s'organisait et rendait possible une certaine conception de l'enfance.

Si au départ les jouets étaient faits dans des usines par des artisans, comme un sous-produit d'une technique déjà utilisée et à partir du bois, de la cire, de l'étain comme matière première, au XIXe siècle apparaissent des industries spécialisées dans la fabrication de jouets. Toutefois, c'est au XVIIIe siècle que l'on commence à considérer l'enfant comme un consommateur potentiel, ce qui, par conséquent, entraîne un élargissement de leur production. L'auteur met en avant, par conséquent, le processus d'émancipation du jouet qui commence à s'imposer par rapport au contrôle familial, le rendant de plus en plus étranger aux enfants et aux parents.

Comme dans cette étude, lorsque les parents mentionnent qu'ils fabriquaient leurs propres jouets et jouaient après les tâches ménagères, ils soulignent une autre forme d'organisation économique et sociale et le reflet d'une autre place des enfants dans la vie familiale, contraire à celle de nos jours. Cela était caractérisé par le système rural dans lequel la participation aux activités de labour de la famille ou souvent de la communauté était considérée comme normale<sup>27</sup>. Ainsi, beaucoup de jouets construits et de scénarios de jeu étaient en rapport directement avec ces activités quotidiennes.

Pour illustrer cette situation, on peut mentionner le musée d'Anthropologie de l'UFSC où se trouvent les sculptures en argile de Franklin Cascaes<sup>28</sup> qui représentent des enfants en train de jouer<sup>29</sup>, partie de l'ensemble de ses oeuvres sur la culture des Açores sur l'île de Santa Catarina. Il

---

27. Comme aux "farinhadas", moment où toute la communauté se réunissait pour préparer collectivement la farine de manioc.

28. Franklin Cascaes était sculpteur sur céramique, artiste plasticien, graveur et écrivain brésilien qui a consacré sa vie à l'étude de la culture des Açores sur l'île de Santa Catarina et sa région, y compris les aspects folkloriques, culturels, ses légendes et ses superstitions.

29. Voici les jeux représentés par les sculptures qui ont été accompagnés de leur nom : un garçon qui pousse

est intéressant de remarquer qu'au premier abord il n'est pas évident s'il s'agit d'enfants en train de jouer ou bien d'adultes au travail. Ce fait peut s'expliquer de deux manières: soit elles expriment la difficulté de l'artiste pour sculpter des corps d'enfants puisque, étant autodidacte, il pouvait ne pas maîtriser cette technique, soit elles présentent le profil et les traits d' "adultes miniatures" puisque c'était là la compréhension de l'enfance à l'époque. Elles présentent un mode de vie où il n'y avait pas de séparation, comme de nos jours, entre les activités et le monde des enfants et celui des adultes, puisque les enfants participaient aux tâches de labour, de même que les adultes participaient aux jeux, puisqu'ils avaient lieu au moment de la culture et lors des fêtes saisonnières. Ces activités étaient, elles, réalisées dans des espaces publics, comme les squares et les rues qui étaient aussi considérés comme des lieux de rencontre et de socialisation. On cite comme exemple la *Ratoeira*, le *Boi-de-mamão* et la très controversée *Farra-do-Boi*. Il est néanmoins important de souligner que l'illustration de ces jeux par l'artiste ne concerne pas directement la culture ludique de la génération des parents des enfants, mais plutôt celle des grands-parents.

Mais, de quelque manière que ce soit, ces sculptures mettent en avant comment le contenu imaginaire des jeux des enfants était lié au mode de vie dont ils faisaient partie, y compris les relations sociales et les règles de conduite. En ce sens, on comprend que le jeu "est plutôt la mémoire en action qu'une situation imaginaire nouvelle" (Vygotski, 1987, p. 117) et se présente ainsi comme le rappel de quelque chose qui est arrivé plutôt qu'une "création fantastique" dissociée du contexte.

En ce sens, des études de Elkonin (1998) démontrent aussi que dans le jeu les enfants reconstruisent, sans avoir des fins utilitaires directs, les relations sociales et que leurs thèmes subissent l'influence directe de la réalité qui les entoure. Selon cet auteur, la réalité peut être séparée d'un point de vue conventionnel en deux sphères, celle des objets naturels et celle des objets produits par les êtres humains, ces derniers étant associés aux activités des personnes et aux relations qu'elles établissent.

C'est en ce sens que les jeux sont des formes de *mimesis*, faculté fortement liée à la mémoire. C'est pour cette raison que Walter Benjamin a souligné que "Les jeux d'enfant sont imprégnés de comportements mimétiques, qui ne se limitent point à l'imitation des personnes.

---

une petite voiture aux roues en bois découpé, un garçon qui lance une hélice en métal, un garçon qui joue au pion, une ronde-*ratoeira* (garçons et filles), un garçon avec un lance-pierre, garçon en train de jouer au ballon, un garçon en train de jouer aux billes, un garçon en train de pousser une petite voiture aux roues en bois découpé, des garçons en train de jouer avec une pomme de pin en feuille de bois, un garçon en train de tirer une paire de boeufs faits avec du manioc, un cheval en bambou, la fabrication de la farine, arc et flèche, baptême de poupées, un petit cheval en feuille de palmier, un cerf-volant, jeu de plantation de canne à sucre, charroi, volant, poupée qui fait de la dentelle, en tirant *zorra*.

L'enfant ne joue pas seulement au commerçant ou au professeur, mais aussi au moulin à vent ou au train.” (Benjamin, 1993, p. 108).

Brougère (2004) partage le point de vue de Benjamin selon lequel le jeu établit une relation entre le monde des adultes et celui des enfants. L'auteur souligne que le jeu participe à la construction de l'enfance puisqu'il en est à la fois la conséquence, le reflet et l'une des causes. Il démontre la transformation radicale du jouet qui s'est produite par rapport à ses caractéristiques, la manière de le diffuser et même de le consommer dans les trois dernières décennies. Ils pointent comme principales caractéristiques des jouets actuels la prédominance du plastique sur le bois et l'apparition

“(…) des jeux électroniques qui ont commencé à avoir un marché important, les programmes de télévision pour enfant, les chaînes se sont multipliées et la publicité de jouet a découvert quoi montrer, les dessins animés ont commencé à être des vitrines pour les jouets, la grande distribution, spécialisé ou non, s'est imposée, la concentration et la globalisation ont été confirmées, le marché étant dominé par quelques multinationales américaines et japonaises et, enfin, l'Internet est apparue”. (*Ibid.*, p.13)

Ainsi, de manière générale, les jouets ne sont plus ceux idéalisés par les artisans ou construits par les enfants, puisqu'il s'agit d'objets de la modernité, conçus par la logique du marché et impensable indépendamment de lui.

L'auteur cherche à comprendre les implications de ces changements dans le contenu des jeux des enfants. Selon lui, les enfants s'approprient de façons actives ces objets culturels, véhiculés par les médias et comportent intentionnellement des significations tournées vers les pratiques culturelles infantiles. Lorsque les personnages des dessins animés et des films sont transformés en jouets, ils font partie de l'univers narratif et symbolique qui, la plupart du temps, détermine le contenu imaginaire des jeux des enfants, comme par exemple Power Rangers, Pokémon, Yu-Gi-Oh. Mais l'auteur affirme que les enfants, en se servant de ces images dans les jeux, ne se laissent pas pour autant entrer dans la situation puisqu'ils ne les reçoivent pas passivement.

## 7. Conclusions

Ce premier exercice d'analyse macroscopique des données a mis en avant les changements urbains et économiques qu'ont traversés la ville de Florianópolis et le quartier du Canto da Lagoa à partir des années 1980. Ces modifications montrent comment une communauté marquée par des caractéristiques rurales a commencé à avoir des structures et un mode de vie urbains. Cela a eu des effets significatifs, entre deux générations, sur les moyens de production économiques et sociaux de la population, de même que sur l'expression de la culture ludique de la population locale. Ces changements sont liés au lieu, au temps, aux partenaires, aux artefacts et aux modèles de jeu qui ont été présentés ici.

Brougère (1998) nomme *culture ludique* l'ensemble de codes permettant de rendre possible le jeu et se forge en une articulation complexe entre l'observation de la réalité sociale, les habitudes de jeu et les supports matériels disponibles. Ainsi, l'enfant construit la culture ludique de référence en jouant, autrement dit, il a besoin de partager cette culture pour jouer.

Sarmiento (2004) remarque que les enfants développent cette culture avec leurs camarades, puisqu'ils apprennent auprès d'autres enfants dans les espaces d'échange. Ces espaces rendent possibles l'appropriation, la réinvention et la reproduction du monde qui les entoure puisqu'ils permettent l'échange de connaissances d'éléments culturels issus de la culture des adultes et qui sont transmis à travers des générations d'enfants.

Néanmoins, même si les amis sont mentionnés comme partenaires les plus sollicités pour jouer, on observe une tendance des enfants à jouer dans des espaces internes, avec des jouets qui ne demandent pas la participation de beaucoup d'enfants. De même on remarque une plus forte consommation de jeux industriels et moins d'expression et de variété de jeux de tradition orale.

On soulève, en ce sens, l'importance des études scientifiques pour approfondir cette thématique de la manière dont s'exprime cette nouvelle production et cette circulation de la culture ludique infantile de nos jours. Et ce surtout en ce qui concerne les enfants de communautés comme celle-ci où l'on peut encore trouver des traits d'une culture typique mais qui disparaît peu à peu en fonction du processus de globalisation.

Les changements économiques et sociaux ont permis un accès plus important aux jouets industrialisés et aux moyens de communication de masse qui diffusent certains jouets et jeux et qui servent de base au jeu des enfants. Quel est alors le rôle de la ludothèque scolaire face à cela? Si nous partons du présupposé selon lequel la narrative exprimée dans le jeu des enfants est produite à partir du contexte qui les affecte, les observer dans le rapport dialogique au jeu, peut nous fournir des pistes intéressantes sur comment et qu'est-ce qu'ils s'approprient lorsqu'ils reproduisent, interprètent, recréent ressignifient les biens culturels qui leur sont présentés directement ou

indirectement. En sachant que par le biais de ces biens s'expriment les savoirs, les attentes, ainsi que les tentatives d'intervention des adultes sur les enfants, qui sont, en théorie, signifiées en permanence. Tel sera le prochain pas de la recherche jusqu'ici présentée.

## 8. Références bibliographiques

- ALMEIDA A. N. (2000). *A sociologia e a descoberta da infância : contextos e saberes*. São Paulo : Fórum Sociológico, n° ¾ (2ª Série), p. 11-32.
- ALVES, A. J. (1991). « O planejamento de pesquisas qualitativas em educação ». In. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n° 77, p. 53-61.
- ANDERSON-LEVITT, K. (2006). « Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde. Les divers courants en anthropologie de l'éducation ». In.: *Education et Sociétés*, n° 17, p. 7-27.
- ANDRADE, A. et al. (1994). « A ideologia no esporte: um estudo sobre os reprodutores da ideologia no esporte em Florianópolis ». In. *Universidade e Desenvolvimento*. Florianópolis : Universidade do Estado de Santa Catarina, vol.2, n° .3, p.130-144.
- ARIÉS, P. (1981). *História Social da Infância*. 2 ed. Rio de Janeiro : Guanabara.
- BAKTHIN, M. & V. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem : problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9 ed. São Paulo : Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes.
- BECCHI, E. & JULIA, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris : Editions du Seuil, Tome I e II.
- BENEDETTI, M. (2007). *Brincar na escola: os sentidos que os pais, professores e crianças atribuem à uma brinquedoteca escolar*. Mémoire de Master. Universidade Federal da Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.
- BENJAMIN, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Ed. 34. São Paulo : Duas Cidades.
- BORDA, R. M. (2006). *El papel de los videojuegos en el desarrollo del pensamiento narrativo : una experiencia extraescolar*. Thèse de Doctorate. Universidad de Alcalá de Hanares. Espanha.
- BRASIL. CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Adotada pela resolução n. L . 44 (XLV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.
- \_\_\_\_\_. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo : CBIA, 1991.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília : MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC, 1997.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Econômica.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo : Cortes.
- \_\_\_\_\_. (1998). « A criança e a cultura lúdica ». In. Kichimoto, T. *O brincar e suas teorias*. São Paulo : Pioneira.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Brinquedo e Cultura*. 2. ed. São Paulo : Cortez (Coleção questões de nossa época, vol.43).
- CASTRO, L. R. de. (1996). « O lugar da infância na modernidade ». In.: *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, vol.9, n° 2, p. 307-335.

- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). (2001). *Educação Básica no Brasil nos anos 90 : políticas governamentais e ações da sociedade civil*.
- CHARLOT, B. (1979). *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro : Zahar.
- COHN, C. (2002). « A criança, o aprendizado e a sociologia na antropologia ». In. Silva, A.L., Macedo, A.V.L.S., Angela N. (org.). *Crianças indígenas: antropológicos*. São Paulo : Global, p.213-235, (Coleção Antropologia e Educação).
- CONTI, L. de. & SPERB, T. M. (2001). « O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural ». In.: *Psicologia : Teoria e Pesquisa*. Brasília, vol.17, nº 1, p 14-21.
- CORDAZZO, S. T. D. (2003). *Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar*. 2003. Mémoire de Master. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.
- COSTA, C. (2002). Entre quatro paredes. *Educação*, ano 28; nº 250, p.45-53, fev.
- CUNHA, N. H. (2001). *Brinquedoteca : um mergulho no brincar*. SP : Vetor.
- ELKONIN, D. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo : Martins Fontes.
- FARIA F. L. M. & VIDAL, D. G. (2000). « Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil ». *Revista Brasileira de Educação*. nº 14, p.19-34.
- FERRERIA, S. M. (2003). *Relatório de Estágio no LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação)*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.
- FONSECA, M. J. da. (2000). *Participação das famílias na instituição pública de Educação Infantil: limites e possibilidades..* Mémoire de Master. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.
- FONSECA, M. J., & GONÇALVES, R. (s.d.). I. *Projeto Brincando se Aprende*. Canto da Lagoa, Florianópolis (mimeo)
- FONTANA, R.A.C. (1996). *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2. ed. Campinas. (Autores Associados).
- \_\_\_\_\_. CRUZ, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo : Ed. Atual. (Coleção Magistério e Obras de Referência)
- FRANÇA, L.C.M. (1994). *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo : Annablume. (Selo Universidade. Educação, nº 21).
- GAPLAN - GABINETE DE PLANEJAMENTO. (1998). *Perfil de Florianópolis*.
- GIRARDELLO, G. (2001). O imaginário infantil e as mídias: um estudo de recepção junto a criança de primeira-série em Florianópolis. *Relatório de pesquisa- FUNPESQUISA*.
- GÓES, M. C. R.. (1992). « Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. In. *Educação e Sociedade* ». Campinas-SP, nº 42.

- \_\_\_\_\_. (1993). « Os modos de participação do outro nos processos de significação da criança ». *Temas em Psicologia - SBP*. Ribeirão Preto-SP: Gráfica e Editora do FCA, vol 1, p. 1-5.
- \_\_\_\_\_. (1996). « Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero ». *Coletâneas da ANPEPP*. Recife : Ed. Universitária da UFPE, n° 4.
- \_\_\_\_\_. (1997). « As relações intersubjetivas na construção do conhecimento ». In: Smolka, A. L. & Góes, C. (org.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas-SP : Papyrus. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico) p.11-28.
- \_\_\_\_\_. (2000). « O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens ». In. 23<sup>a</sup> Réunion Annuel de l'Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG. Anais da 23<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED.
- \_\_\_\_\_. (2000a). « A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade ». *Cadernos Cedes*. Campinas : Papyrus, n. 50, p.9-25.
- GONÇALVES, M. M. (2004). *LABRINCA – registro histórico e o ponto de vista dos alunos das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação*. 2004. Monografia (Curso de Especialização em Educação Física Escolar), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.
- GONÇALVES, R. de C. P. (1996). *Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente*. Mémoire de Master. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.
- HARVEY, D. (1993). *A condição da Pós-modernidade : uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo : Edições Loyola.
- JENKS, C. (2002). « Constituindo a criança ». In. *Educação, Sociedade e Culturas*. n° 17, p. 185-216.
- JOBIM E SOUZA, S. (1996). « Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância ». In. Kramer, S.; Leite, M.I. (org.) *Infância : fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, p. 39-55.
- KISHIMOTO, T. M. (1997). « Brinquedo e brincadeira uso e significações dentro de contextos culturais ». In. Santa, M. P.S. (org.) *A brinquedoteca : o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis : Vozes, p.23-40.
- \_\_\_\_\_. (1998). « Diferentes tipos de brinquedoteca ». In: Friedmann, Adriana. *O Direito de Brincar : a brinquedoteca*. 4. ed. São Paulo : Abrinq. p.53-63.
- \_\_\_\_\_. (2002). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo : Pioneira Thomson Learning.
- KOHAN, W. O. (2003). *Infância : entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, MG : Autênciã.
- KRAMER, S. (2000). « Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade ». In: CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS

SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, 01., Braga, Portugal : Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, p. 64-75.

\_\_\_\_\_. (1996). « Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin ». In. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Kramer, S.; Leite, M.I. (org.) Campinas, SP : Papyrus,, p. 13-38. (Série Prática Pedagógica).

LAGO, M. C. de S. (1996). *Modos de Vida e Identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis : Editora da UFSC, 274 p.

LIMA, M. W. de S. (1994). *A importância da qualidade do espaço na educação das crianças*. São Paulo : Criança, n°.27.

\_\_\_\_\_. (1995). *Arquitetura e Educação*. São Paulo : Nobel.

LOPES, K. do S. M. (2000). *Ocupação do espaço e organização social de crianças em uma brinquedoteca*. Mémoire de Master. Universidade Federal do Pará. Belém, Brasil.

LUNA, S.V. (1998). *Planejamento de pesquisa : uma introdução*. São Paulo: EDUC.

LUPI, J. e S. (s.d.). *São João do Rio Vermelho: memória dos Açores em Santa Catarina*. Ed. Grafosul.

MACARINI, S. M. & VIEIRA, M. L (2006). O Brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, n°16, 49-60.

MAGALHÃES, C. M. C., & PONTES, F. A. R. (2002). « Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias ». In. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. vol.15, n° 1.

MANSON, Michel. (1995). « Jouets d’hier, enjeux d’aujourd’hui », In.: *Plaisir d’enfances. L’enfant, acteur de lien social*. (Coord.) Martine Glaumaud-Carre. Ed. Syros, Paris. (Collection Institut de l’enfance et de la famille), p. 43-52.

\_\_\_\_\_. (1997). « Pour une histoire économique du jouet dans la France D’Ancien Régime (XVIIIe Siècles) ». In. *Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche. Actes du Colloque International sur le jouet*. Angoulême – FR. Université Paris Nort et Centre Universitaire de la Charente, p. 13-35.

MARTINS, J. A. O. J. (2002). *O jogo protagonizado: um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em um grupo de crianças de educação infantil*. Mémoire de Master. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil.

MARCELINO, N. C. (1997). *Pedagogia da animação*. Campinas : Papyrus.

MATTOS, É.; FACHIN, G. Regina B.; PETERS, L. L. (2003). *Informatização do acervo de brinquedos e jogos infantis do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*. In. XIII SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, Natal. Anais.

MEIRA, L. (1994). « Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva

- ». In. *Temas em Psicologia* – SBP. Ribeirão Preto, SP : Gráfica e Editora do FCA, nº 3, p. 59-71.
- MIRANDA, M. G. de. (1989). « O processo de socialização na escola; a evolução da condição social da criança ». In.: LANE, Sílvia T. e CODO, Wanderley (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 7 ed. São Paulo : Brasiliense, p. 125-135.
- NASCIMENTO, C. T. de J. S. (2001). *Atividades livres de crianças na escola e a aquisição de habilidades motoras..* Mémoire de Master. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro. Brésil.
- OLIVEIRA, C. M. A. S. de. (2002). *O ambiente urbano e a formação da criança*. Thèse de Doctorat. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brésil.
- OLIVEIRA, L. T. A. (1992). *O Rio Vermelho no seu vir-a-ser cidade: estudo da dinâmica da organização espacial*. Mémoire de Master. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brésil.
- PIAZZA, W. F. (1983). *Santa Catarina: sua história*. Florianópolis : Ed. da UFSC /Ed. Lunardelli.
- PERROTI, E. (1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo : Summus. (Novas Buscas em Educação, vol.39).
- \_\_\_\_\_. (1990a) « A criança e a produção cultural (apontamentos sobre o lugar da criança na cultura) ». In. Zilberman, R. (org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto (Novas Perspectivas).
- PETERS, L.L. (2000). *Atividades em pequenos grupos nas aulas de Educação Física: análise à luz da perspectiva histórico-cultural*. Mémoire de Master. Universidade Federal da Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.
- \_\_\_\_\_. & ZANELLA, A. V. (2002). « Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar ». In: Vaz, A. F. V.; Saião, D. T. & Pinto, F. M. (org.) *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis : UFSC, p. 65-83.
- \_\_\_\_\_. et al. (2003). « LABRINCA: Relato e reflexões de um projeto interdisciplinar ». In. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; 13., Caxambu. Anais... Campinas: CBCE.
- \_\_\_\_\_. (2006). « Atividades em pequenos grupos na Educação Física : jogos de significações ». In. *Psicologia em Estudo*. Vol. 11, nº 13, p.
- \_\_\_\_\_. & Burigo, F. (2006). « Um jogo de parcerias entre as disciplinas de Educação Física e Arte no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina ». In. LAFFIN Maria Hermínia Lage Fernandes e SILVA Vânia Beatriz Monteiro da. (org.) *Conversas de escola*. Coleção Cadernos CED; v.10. Florianópolis : Grupo SAPECA/NUP/CED/UFSC.
- PIMENTEL, F. P. (2005). *A criança protagonista na construção de brinquedos com sucata e material reciclável no espaço do LABRINCA – uma possibilidade de intervenção do psicólogo escolar*. Relatório de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. Faculdade de Psicologia, Universidade

Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.

PIAZZA, W. F. (1983). *Santa Catarina: sua história*. Florianópolis : Ed. da UFSC /Ed. Lunardelli.

PINO, A. (1996). « Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola ». *Coletâneas da ANPEPP*. Recife : Ed. Universitária da UFPE, n° 4, p.11-31.

\_\_\_\_\_. (2000). « O social e o cultural na obra de Vigotski ». In.: *Educação e Sociedade* (CEDES), ano XXI, n° 71, p.23-44.

\_\_\_\_\_. « *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski* ». São Paulo : Cortez, 2005.

PINTO, M. R. B. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Florianópolis, 2003. Mémoire de Master. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.

PINTO, M. (1997). « A infância como construção social ». In.: PINTO, Manuel. & SARMENTO, Manuel. J. (org.) *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho. p. 33-73.

\_\_\_\_\_. & SARMENTO, M. J. (org.) (1997). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho.

PORTO, C. L. (1998). « Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca ». In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP : Papyrus, p. 171-198.

PREFEITURA MUNICIAPL DE FLORIANÓPOLIS, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (2006). Cadastro da unidade escolar. Plano de Trabalho-2006-Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez..

PREFEITURA MUNICIAPL DE FLORIANÓPOLIS, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (2005). Projeto Político Pedagógico. Escola Desdobrada João Francisco Garcez,

QUINTEIRO, J. (2004). « O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie ». In. Sarmento, J.S. & Cerisara, A.B. (org.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal : Asa Editores, p.163-179.

QVORTRUP, Jens. (1999). « Childhood in Europe: a new of social research ». In. Chisholm, L. et al. *Growing up in Europe: Contemporary in Childhood and youth studies*. New York. p. 7-19.

REDDÉ, G. (2004). « *Activité ludique: jouets et environnements* ». Actes des universités d'été de L'Association des Ludothèques Françaises. Paris: [s.n.] p.41-44.

SALES, L.C. (2000). *O valor simbólico do prédio escolar*. Teresina : EDUFPI.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. (1997). As crianças e a infância : definindo conceitos, delimitando o campo. In. Sarmento, M. J. & Pinto, M. *As crianças – Contextos e identidades*. Portugal : Universidade do Minho.

SARMENTO, M. J. (2004). « As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade ». In.

Sarmiento, M.J. & Cerisara, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto, Portugal : Asa Editores SA.

SCHNEIDER, M. L. (2004). “*Brincar é um modo de dizer*”: um estudo de caso em uma escola pública. Mémoire de Master. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brésil.

SHIROMA, E., MORAES; M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (2002). *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A.

SIROTA, R. (2001). « Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar ». Traduction : Neide Luzia de Rezende. In.: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. Editora: Autores Associados. n° 112, p. 7-60.

SMOLKA, A. L. (1991). « A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise ». In. *Cadernos Cedes*. Campinas-SP : Papyrus, n° 24.

\_\_\_\_\_. (1993). « Construção de conhecimentos e produção de sentido: significação e processos dialógicos ». In. *Temas em Psicologia-SBP*. Ribeirão Preto-SP : Gráfica e Editora FCA, n° , 7-16.

\_\_\_\_\_. & GOES, C. (1997). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (org). 7 ed. Campinas-SP : Papyrus, (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. & NOGUEIRA, A. L. H (2002). « O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação ». In: Oliveria, M. K., Souza, D.T. & Rero, T. C. (org). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 77-94.

SOARES, N. F. (1997). « Direitos da criança: utopia ou realidade? » In.: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (org.) *As crianças - contextos e identidades*. . Portugal: Universidade do Minho, p. 77-110.

SOLÉ, M. de B. (1992). *O jogo infantil (Organização da Ludoteca)*. Lisboa : Instituto de Apoio à Criança.

VAZ, A F., PETERS, L.L., LOSSO, C.D. (2002). « Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas ». In. *Revista da educação Física/UEM*. Maringá:UEM/DEF, vol.13, n°.1, p.71-77.

VIENNE, P. (2005). « Mais qui a peur de l'éthographie scolaire? Des mystères du terrain au bricolage sociologique ». In. : *Education e Societés*, vol.2, n°.16, p. 177-192.

VAZ, A F., PETERS, L.L. LOSSO, C.D. (2002). « Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas ». In. *Revista da educação Física/UEM*. Maringá : UEM/DEF, vol.13, n°.1, p.71-77.

VYGOTSKI, L. S. (1995). *Obras Escogidas I : Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid : Visor Distribuciones.

\_\_\_\_\_. (2000). *Obras Escogidas III : Problemas del desarrollo de la psique*. 2 ed. Madrid : Visor Distribuciones.

\_\_\_\_\_. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. 6 ed. Madri : Ed. Akaal.

ZANELLA, A. V. (1997). *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade ba perspectiva histórico-cultural*. Thèse de Doctorate. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, Brésil.

## 8. Annexes

### Annexe 1

#### Le questionnaire a envoyé aux familles :

Prénom de l'enfant :

Classe :

Date de naissance :

Lieu:

Nom et prénom des responsables et lien de parenté :	Ville d'origine	Profession : Lieu de travail: Temps de travail par jour :	Revenue mensuelle :	Formation :

Adresse du domicile :

Les principales activités réalisées par l'enfant pendant la journée :

Pendant la semaine :
Pendant les week-ends :

Par rapport aux jeux pratiqués pour vos enfants :

1. A quoi votre enfant joue ?
2. Avec quels jouets ?
3. Avec qui joue-t-il ?
4. Jouez-vous avec lui? Si oui, comment et quand ?
5. Où joue-t-il ?
6. Combien de temps joue-t-il pendant la semaine et pendant le week-end ?
7. Est-ce qu'il y a un lieu que vous considérez comme important pour jouer mais que vous ne pouvez pas accéder ?

8. Est-ce qu'il y a un jouet ou un objet qu'il voudrait avoir mais qui ne peut pas avoir actuellement?

Combien de temps votre fils regarde-t-il la télévision par jour : pendant la semaine? Et pendant le week-end? Quels programmes regarde-t-il ?  
.....  
.....

Par rapport aux jeux des responsables de l'enfant quand ils étaient eux-mêmes enfants :

1 .A quoi jouiez-vous ?
2. Avec quels jouets jouiez-vous ?
3. Combien de temps par jour jouiez-vous : pendant la semaine et pendant le week-end ?
4. Où jouiez-vous ?
5. Avec qui jouiez-vous ?
6. Est-ce qu'il y un jouet ou un objet que vous vouliez avoir mais que vous n'avez pas eu ?

**Annexe 2 : Le tableau de la liste des jouets qui ont été cités par les parents et par les enfants**

<b>Types de jouets</b>	<b>Parents</b>	<b>Enfants</b>
<b>Ecologiques</b>	Le kart en fer, en bois, en bambou, en “rolimã”, “de lomba”, le “carretão”, le cheval de bois, la poupée en tissu, le “petit bar en fouille de bananera”.	Les petites bouteilles
<b>Artisanaux</b>	La “peteca”, la toupie, le cerceau, le bilboquet, le cerf volant, le “taco”, l’élastique, les billes, la corde, la balançoire, la dînette en argile et la poupée en bois (des garçons).	La dînette en argile et les meubles miniatures.
<b>Industriels</b>	La bicyclette, la chambre à air, la patinette, les patins à roulettes, le roller, le skate, le jeu vidéo, le ballon, la petite voiture, le soldat de plomb, la poupée, la craie et le tableau.	La bicyclette, patinette, la Playstation, le jeu vidéo, l’ordinateur, le “Lap-top da Xuxa”, les jeux, les cartes à jouer, les puzzles, les jeux de mémoire, les Lego, le Yu-Gi-Oh, le “Dinheiro do Mês”, le “Cara a Cara”, le “Pokemon”, le “Supertrunfo”, le “Espião”, le “Caçador de Pokemon”, les pièces de construction, les peluches, la poupée (pour les garçons), la poupée, les vêtements de poupées, les petites voitures et les petites voitures de Hotwills, les crayons, les stylos, les livres et les magazines pour les enfants.

**Annexe 3 : Le tableau de la liste des jeux qui ont été cités par les parents et par les enfants**

<b>Types des jeux</b>	<b>Parents</b>	<b>Enfants</b>
<b>Jeux traditionnels</b>	“Boi-de-mamão”, “gato e rato”, “senhora condessa”, “passa anel”, “salada mista”, “cabra cega”, “estátua”, “calha”, “telefone sem fio”, “tudo o que o mestre mandar”, “alerta”, “pé na lata”, “pinica”, “gato mia”, “ajuda-ajuda”, “passa-passa”, “pega-ladrão”, “pic-badeira”, “bate-manteiga”, la ronde, le chat perché et la marelle.	La corde à sauter, cache-cache, le gendarme et le voleur, le chat perché, la marelle, le “taco”, “carter” et “estope”.
<b>Jeux de rôles</b>	Jouer à la maison, à l’école, à la marchande et au baptême de poupées.	Jouer à la maman et son fils, à l’école, au bureau, au médecin, au vendeur, à la maison et à la “Rebelle”.
<b>Jeux dans la nature</b>	Pêcher, chasser des oiseaux dans la forêt, grimper aux arbres, monter à cheval, faire du camping, faire des cabanes et jouer pendant la nuit.	Balançoire et grimper aux arbres.
<b>Jeux d’expression artistiques</b>	Faire du théâtre, de la musique, objets en argile et avec imagination, et construire des jouets.	Faire un défilé, du théâtre, du maquillage, de la danse, du chant, de la confection de jouets, de la peinture, écrire des petites lettres et de “massinha” et écouter de la musique et dessiner.
<b>Jeux de ballon</b>	Jouer au ballon, faire du football, du volley-ball, du basket-ball et du “caçador”.	Jouer au ballon, faire du football, du volley-ball, du tennis et du “queimada”.

## Listes des graphiques, des tableaux et des photos

Graphique 1. Autorisation des parents pour la participation à la recherche .....	27
Graphique 2. Autorisation des parents pour la participation à la recherche par groupe... ..	27
Graphique 3. Origine des parents .....	36
Graphique 4. Scolarité des parents .....	36
Graphique 5. Profession des parents.....	37
Graphique 6. Revenus des parents .....	37
Graphique 7. Lieu de naissance des enfants.....	38
Graphique 8. Lieu d'habitation des enfants.....	38
Graphique 9. Participation des enfants au questionnaire .....	39
Graphique 10. Participation des enfants au questionnaire par groupe.....	40
Graphique 11. La différence du lieu où les enfants et les adultes jou(ai)ent.....	42
Graphique 12. L'espace souhaité par les enfants pour jouer mais non accessible .....	43
Graphique 13. Avec qui les enfants et les parents jou(ai)ent.....	44
Graphique 14. Nombre des frères et des sœurs par enfants .....	45
Graphique 15. Le temps de jouer des enfants.....	45
Graphique 16. Le temps de jouer des parents.....	46
Graphique 17. Les jouets des parents.....	47
Graphique 18. Les jouets des enfants.....	47
Graphique 19. Les jouets des parents et des enfants.....	48
Graphique 20. Les jeux des parents.....	48
Graphique 21. Les jeux des enfants.....	49
Graphique 22. Les jeux des parents et des enfants.....	49
Graphique 23. Les jouets désirés par les enfants.....	50
Graphique 24. Les jouets désirés par les parents .....	50
Graphique 25. Le temps que les enfants passent devant de la télévision .....	51
Graphique 26. Les programmes de télévision le plus regardés par les enfants.....	51
Graphique 27. La différence entre les programmes de télévision le plus regardés par les garçons et par les filles.....	52
Tableau 1. La distribution des instituteurs dans le cadre fonctionnelle de l'école .....	19
Tableau 2. Le résumé des activités qui ont été réalisées dans la ludothèque .....	24
Tableau 3. Le résumé des prés catégories des analyses.....	32
Tableau 4. Le résumé de la réunion sur l'Agenda 21.....	41

Photo 1. Le coin de la maison.....	20
Photos 2 e 3. Le coin des miniatures .....	21
Photo 4. La délimitation de l'espace .....	21
Photos 5 et 6. Le coin des miniatures et des déguisements .....	21
Photo 7. Le coin des histoires .....	22
Photo 8. L'espace des instruments de musique .....	22
Photo 9. La cour et les jeux d'extérieur .....	23
Photo 10, 11 et 12. Rues et maisons du quartier Canto da Lagoa.....	40-41