

Nouvelles pratiques sociales



Écouter les enfants du semi-désertique de Pernambuco Expériences d'histoires de vie

Ailma Cinthia Barros Nascimento, Ilze Braga de Carvalho Nobre et Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Volume 32, numéro 2, automne 2021

L'approche biographique et l'approche narrative : contributions à l'intervention sociale

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085513ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1085513ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0843-4468 (imprimé)

1703-9312 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Barros Nascimento, A. C., Braga de Carvalho Nobre, I. & de Souza Ribeiro, M. S. (2021). Écouter les enfants du semi-désertique de Pernambuco : expériences d'histoires de vie. *Nouvelles pratiques sociales*, 32(2), 64–86.
<https://doi.org/10.7202/1085513ar>

Résumé de l'article

Le droit à la participation des enfants et des adolescents est reconnu dans divers accords nationaux et internationaux, ce qui implique la reconnaissance du fait que les enfants et les adolescents doivent être écoutés, qu'ils ont leur mot à dire, même dans la vie publique. C'est ainsi qu'ont été mis en place des espaces d'opinion et de participation pour des enfants entre 4 et 10 ans, au sein de communautés traditionnelles de l'État de Pernambuco. La pratique de l'écoute des enfants apporte aux adultes des enseignements qui touchent les côtés professionnel et personnel et appellent une attitude de simplicité, d'humilité et d'empathie.



DOSSIER

Écouter les enfants du semi-désertique de Pernambuco

Expériences d'histoires de vie

Ailma Cinthia BARROS NASCIMENTO
Psychologue
Univasf

Ilze BRAGA DE CARVALHO NOBRE
Psychologue
Univasf

Marcelo Silva DE SOUZA RIBEIRO
Professeur
Univasf

Le droit à la participation des enfants et des adolescents est reconnu dans divers accords nationaux et internationaux, ce qui implique la reconnaissance du fait que les enfants et les adolescents doivent être écoutés, qu'ils ont leur mot à dire, même dans la vie publique. C'est ainsi qu'ont été mis en place des espaces d'opinion et de participation pour des enfants entre 4 et 10 ans, au sein de communautés traditionnelles de l'État de Pernambuco. La pratique

de l'écoute des enfants apporte aux adultes des enseignements qui touchent les côtés professionnel et personnel et appellent une attitude de simplicité, d'humilité et d'empathie.

Mots clés : expérience, écoute des enfants, droits des enfants, expériences, histoires de vie.

The right to participation of children is guaranteed and respected in various national and international agreements and documents. It means recognizing that children and adolescents need to be heard, that they have a say, even in public life. Spaces for opinion and participation have thus been set up for children between 4 and 10 years old, within traditional communities of the State of Pernambuco. The practice of listening to children brings professional and personal teachings to adults, and calls for an attitude of simplicity, humility and empathy.

Keywords : experience, listening to children, children's rights, experiences, life stories.

« Les choses qui n'ont pas de nom sont celles que les enfants prononcent le plus. »

(Manoel de Barros, 2011)¹

PREMIER PAS

Cette recherche sur les droits des enfants et leur point de vue a eu lieu au sein d'une organisation non gouvernementale se préoccupant des droits de l'enfant dans diverses régions du semi-aride de l'État de Pernambouc, au Brésil. L'initiative traduit la volonté de mettre en œuvre des moyens techniques et scientifiques afin de souligner l'importance de ces droits, en particulier celui d'être écouté, celui d'opiner et celui de participer aux actions communautaires. Nous sommes partis du principe que les enfants sont de nécessaires protagonistes lorsqu'il s'agit d'exprimer et d'énumérer leurs propres désirs ainsi que leurs besoins en matière de santé, de loisirs, de culture et d'éducation.

Dans le contexte brésilien en général et plus spécifiquement en qui concerne les politiques sur les droits qui les concernent, les enfants tendent à être réduits au silence ou à n'être délibérément pas écoutés, car l'on présuppose qu'ils ne détiennent pas le contrôle

1. « As coisas que não têm nome são as mais pronunciadas por crianças. » Traduction libre. Sauf indication contraire, toutes les traductions sont des auteur.e.s.

narratif de leur propre histoire. Cette situation semble particulièrement présente dans les communautés défavorisées.

En effet, malgré certains progrès au niveau social, de nombreuses violations des droits des enfants et des adolescents peuvent être constatées au Brésil. La région du semi-aride où habitent 13 millions d'enfants, c'est-à-dire 60 % des enfants brésiliens, est une des plus touchées. La grande majorité souffre de pauvreté, d'inégalités et d'un déficit social très élevé. Ainsi, la mortalité infantile, la malnutrition, les taux élevés de maladies y prévalent. Dans ce contexte, le manque d'accès à l'éducation et la forte incidence de la violence contre les enfants et les adolescents ont été identifiés comme les principales formes de violation des droits des jeunes enfants.

Cependant, en raison de l'organisation sociale de certaines communautés traditionnelles, comme les Autochtones et les Quilombolas² dans la région semi-aride de Pernambouc, les enfants ont une participation et un rôle particuliers dans la vie de la communauté. Ainsi, dans ce contexte, en tenant compte de la violation des droits des enfants et que, malgré la pauvreté, certaines communautés sont capables d'une part, de créer des conditions permettant aux enfants de jouer un rôle important en participant à la vie communautaire et, d'autre part, de développer des politiques plus participatives en tenant compte de la parole des enfants, nous nous interrogeons sur ce que les enfants de ces communautés disent à propos de leurs droits en identifiant ce qu'ils considèrent important.

À partir d'une approche participative de recherche, orientée sur le droit à la participation tel que prévu dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), nous avons interrogé des enfants des communautés autochtones et quilombolas sur leur compréhension de ses droits et comment ils se manifestent dans leur vécu. Selon Fernandes (2005, p. 34) en se référant à l'CIDE (1989) :

2. Communautés traditionnelles. Descendants d'esclaves qui ont fui et créé des sociétés cachées au cœur du Brésil.

1. Les enfants doivent être considérés comme des êtres humains avec des droits, dépassant l'idée de l'enfant comme objet de politiques sociales ; 2. Les principes d'égalité et de non-discrimination doivent être respectés ; 3. La participation des enfants, les conditions d'accès à l'information, la liberté de croyance et d'opinion comme conditions fondamentales pour que les enfants exercent leurs droits³.

En tant que sujet actif, l'enfant a des savoirs propres qui orientent sa vie et son développement. Ainsi, nous avons adopté comme ligne directrice la recherche de la compréhension qu'a l'enfant de ses droits, et notamment de son droit à la parole et à la participation.

Passeggi (2018, p. 106) affirme que la reconnaissance est le premier pas à faire si l'on veut voir en l'enfant un sujet de droit.

[...] reconnaissance de l'enfant comme étant capable de se souvenir, de réfléchir et de se projeter en devenir, une reconnaissance qui soutient la thèse de la légitimité de sa parole comme source d'investigation pour une recherche (auto)biographique auprès des enfants en éducation⁴.

Cette idée avancée par Passeggi (2018), de prise en compte de l'expérience, semble fondamentale. Effectivement, avant le sujet de droit qui désire et doit se poser politiquement dans le monde, il y a le sujet qui a besoin de s'inscrire et de se dire, par le récit de son histoire, par la singularité de son regard et de sa trajectoire de vie. Cela devient encore plus évident dans des contextes où les traditions orales garantissent la survie, comme c'est le cas dans les communautés traditionnelles autochtones et quilombolas ayant participé à cette recherche.

Il faut se rappeler que le Brésil se caractérise par une réalité sociale et culturelle marquée par de successives violences envers les populations autochtones et noires, y compris leur mise sous silence et la construction d'une image d'indignité. Il s'agit d'un

3. « As crianças devem ser consideradas seres humanos detentores de direitos, ultrapassando a ideia de crianças como objetos de políticas assistencialistas ; 2. Os princípios da igualdade e da não discriminação precisam ser respeitados ; 3. A participação das crianças, as condições de acesso à informação, a liberdade de crenças e opiniões enquanto condições básicas para que as crianças possam exercer seus direitos »

4. « [...] reconhecimento da criança como ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir, reconhecimento no qual se sustenta a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação »

processus qui s'est renforcé tout au long de 500 ans de marginalisation des Autochtones et d'oppression des Africains noirs réduits pendant trois siècles à l'esclavage. Ces deux populations ont été privées de leur culture, de leurs territoires et de toute possibilité de contrôle narratif de leur existence. Ainsi, la construction et la réaffirmation de leur propre récit sont des éléments d'identité et de lutte importants pour ces groupes.

Dans le cas des enfants issus de ces populations, le processus d'écoute qui se caractérise par le fait de donner la parole, de considérer, de percevoir, d'observer et de favoriser leur autonomie (Friedmann, 2015) a entraîné une plus grande participation et une élaboration plus intense de leurs récits de vie. Ce désir et même la soif de se dire, provenant de ces groupes d'enfants, nous rappellent que « récupérer l'histoire des gens signifie les voir se reconstruire en tant que sujets et les voir reconstituer leur culture, leur temps, leur histoire, par la réinvention de la dialogicité, de la parole » (Moraes, Cavalcante, Silva et Costa, 2008, p. 99).

Dans les pages qui suivent nous allons présenter quelques réflexions d'une recherche qui, à partir de leurs histoires de vie, met en valeur l'écoute des enfants. Finalement, quelques recommandations visant à faciliter le processus d'enquête avec les enfants, dans une perspective qui respecte leurs droits, seront énoncées.

CHEMIN PARCOURU

Je dis : le réel n'est ni à la sortie ni à l'entrée : c'est au milieu de la traversée qu'on assiste à sa mise en place (Guimarães Rosa, 1984)⁵.

La recherche dont nous faisons état s'inscrit dans une perspective (auto)biographique qui accepte la légitimité de la parole de l'enfant en tant que personne.

L'écoute des enfants a consisté en la création d'un espace pour leurs récits dans une société encore fortement adultocentrique. Si les enfants interagissent dans le monde adulte par la négociation, par le partage et par la création de cultures (Qvortrup, 2010), il nous faut penser une méthodologie capable de mettre de l'avant leurs voix, leurs regards, leurs expériences et leurs points de vue (Delgado et Muller, 2005).

5. « Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. »

En effet, la mise en place d'espaces d'écoute attentive est nécessaire à la reconnaissance des enfants comme sujets et à leur affirmation comme sujets de droit. Ainsi nous avons créé un lien entre les enfants de ces communautés autochtones et quilombolas et le chercheur qui, par l'écoute, réaffirmait pour ces communautés le droit, nié historiquement, de se raconter. Le dialogue s'est construit avec un engagement affectif mutuel. Nous avons produit des significés ensemble.

Les enfants qui ont participé à ce projet, comme nous l'avons déjà dit, appartiennent à ces deux communautés situées en zone rurale dont les services de l'État sont moins présents. Cependant, ces enfants, qui évoluent dans des conditions sociales difficiles, ont accès tant au système éducatif qu'à celui de la santé. En général, il est possible de dire que ces enfants participent activement à la vie de leurs communautés, raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à leur compréhension des droits qui les concernent.

Nous avons ainsi établi des espaces d'opinion et de participation pour des filles et des garçons entre 4 et 10 ans, sélectionnés à partir de critères de disponibilité des enfants et de commodité pour eux. On a mis en place des cercles de parole, centrés sur les droits fondamentaux de l'enfant (santé, éducation, identité, protection, participation). L'utilisation de ce type de méthodologie dans la recherche (auto)biographique a permis le partage d'expériences et de réflexions. Lorsque les enfants narrent et écoutent le récit de l'autre, ils reformulent leurs discours, expriment des accords et des désaccords ou gardent simplement le silence (Silva, 2018). Ils ont pu, ponctuellement, opter pour le silence, pour la pause et la reformulation d'idées, ce qui est légitime et fait partie du processus narratif. Pour les rencontres, nous avons choisi des lieux sûrs et confortables où les enfants ont pu être à l'aise pour parler d'eux-mêmes et marquer la singularité de leurs regards sur le monde.

Trois rencontres ont eu lieu. La première visait à établir un premier contact avec les enfants. La deuxième a permis de recueillir des témoignages, notamment en faisant appel à l'utilisation de ressources telles que le dessin. Enfin, la dernière a été dédiée à la production d'un documentaire qui visait à mettre en évidence la capacité des enfants à penser et à parler sur leurs droits. Les groupes se composaient d'enfants de cinq communautés différentes : Communauté Quilombola Águas do Velho Chico ; Communauté Autochtone Truká ; Communauté Quilombola Conceição das Crioulas ; Communautés urbaines d'Orocó et de Cabrobó. Il est important de souligner que, même s'il s'agit de communautés différentes, toutes partagent les mêmes conditions sociales et valorisent la participation des enfants à la vie quotidienne.

L'écoute attentive et sensible des participants nous a guidés tout au long du processus de cueillette des données. Tous les propos des enfants ont été spontanés et dénués d'inconfort ou d'embarras, ils ont été enregistrés⁶.

Chaque groupe comptait en moyenne 10 enfants de 4 à 10 ans, ainsi que 2 médiatrices. Afin de favoriser le lien, les réunions d'environ 40 minutes ont eu lieu en priorité dans des espaces familiers aux enfants – leur école, et, dans le cas des communautés traditionnelles, à proximité du fleuve, sous des arbres. Nous nous sommes servis de cartes colorées, de crayons, de craies de cire, d'encre, etc. et d'un magnétophone. Les enfants ont été prévenus de ces rencontres et leurs parents nous ont donné l'autorisation de les rencontrer. Cette démarche répond à l'objectif de la recherche qui vise à comprendre ce que les enfants pensent et disent de leurs droits et à identifier les types de droits qu'ils s'attribuent.

Les rencontres se sont passées de la manière suivante :

Rencontre 1 : Les enfants ont été invités à une discussion dans un environnement tranquille et sans interruptions. À l'accueil : les enfants ont chanté des chansons de leur quotidien ou présenté des jeux de leur préférence. L'intention était d'établir une relation de confiance et de familiarité avec les personnes qui jouaient le rôle de médiateur de la discussion.

Pour la cueillette d'informations, les techniques suivantes ont été utilisées :

- pâte à modeler. On a demandé aux enfants de modeler leurs désirs : objets ; jouets ; nourriture ;
- confection de cartes. Les enfants ont dessiné des choses qui existent dans leur communauté et en ont parlé ;
- récit d'histoires. Amorce d'une histoire sans fin pour que les enfants l'élaborent à partir de ce qu'ils vivent dans leurs communautés. Chaque histoire tenait compte des éléments culturels environnant le groupe.

6. En plus de répondre à toutes les exigences éthiques du travail avec les enfants, la recherche était une activité intégrée à l'action d'une organisation non gouvernementale, de sorte que la vidéo produite a servi de matériel d'intervention d'une ONG pour expliquer la capacité des enfants à penser et à parler sur leurs droits.

Rencontre 2 : Après l'accueil des enfants, il y a eu un rappel collectif des souvenirs de la rencontre précédente, le tout suivi d'un exposé ludique des documents légaux touchant les droits de l'enfant (Convention internationale des droits de l'enfant et Statut de l'enfant et de l'adolescent du Brésil ont été mis de l'avant pour stimuler la discussion sur le thème de la recherche). Les doutes des enfants ont été levés et ils ont construit leurs propres interprétations et adaptations de ces documents. Ils ont ensuite élaboré des dessins personnels sur le thème : « Quel est mon droit préféré ? » Une intense discussion s'en est suivie.

Rencontre 3 : Cette dernière rencontre avait pour objectif d'enregistrer des moments où les enfants parlaient de leurs droits. Également les enfants ont été invités à parler de leur vision de certains aspects de leur vie, par exemple l'école, le jeu, la famille. L'écoute des enfants et les discussions ont eu lieu sur une base individuelle ou en groupe.

Après ces cercles de parole, le matériel sonore a été analysé, validé, transcrit et traité selon les principes de l'analyse de contenu de Bardin (2006) avec la méthode suivante : Transcription, Pré-Analyse et Catégorisation.

CE QUE NOUS AVONS APPRIS EN CHEMIN

« Narrer, c'est résister » (Guimarães Rosa, 1984)⁷.

Écouter les enfants est un exercice qui apporte aux adultes un certain nombre d'interrogations, de leçons, de défis et d'élargissements d'horizons qui les mobilisent tant sur le plan professionnel que personnel (Cruz, 2008 ; Qvortrup, 2010 ; Corsaro, 2011 ; Sarmiento, 2008). Par sa nature biographique, cette recherche a provoqué une réaffirmation identitaire des enfants qui s'est accomplie au cours du processus. Comme l'affirme Delory-Momberger (2012), l'objet de la recherche biographique est l'exploration des processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social. Les êtres humains et leurs récits invitent l'étranger, dans notre cas les adultes, à entrer dans leur monde : tels sont les résultats saillants de ce parcours.

L'exercice d'écoute des récits d'enfants sur leur vie, leur communauté, leurs difficultés, les droits qui leur sont garantis et ceux qui leur sont niés a fait émerger un certain nombre de constats.

7. « Narrar é resistir. »

Le premier fait référence au rôle des chercheurs. Ils ont manifesté simplicité, patience, attention et respect à l'endroit de l'autre en se posant métaphoriquement et littéralement à la même hauteur que les enfants et en apprenant la véritable signification de l'empathie. En ce qui concerne les enfants, ils ont consolidé leurs identités ; ils ont pris conscience que leurs récits et leurs paroles sont pertinents et intéressants pour les adultes. Pour leur part, les communautés ont pris conscience des dires des enfants et comment, par leurs histoires de vie, ils ont réaffirmé leur lieu de naissance, leurs pratiques culturelles et le fait d'être porteurs d'un héritage qui doit être préservé.

Bref, l'expérience fut une surprise gratifiante pour l'ensemble des participants. D'une part, pour l'enfant, le fait d'être protagoniste, d'avoir un véritable espace d'expression et, d'autre part, pour les chercheurs, la découverte des capacités argumentatives des enfants qui illustrent la manière dont ils produisaient une lecture politique du monde. Le récit des enfants sur leur propre vie a surpris et mobilisé les chercheurs bien au-delà de leurs attentes. Les enfants autochtones ont chanté pour le dieu *Tupã* ; les enfants quilombolas ont expliqué l'importance d'avoir un arbre à *umbus*⁸, une maison et une citerne à proximité, les enfants habitant sur les rives du São Francisco ont parlé de leurs aventures fluviales ; les enfants des villes ont parlé de leur maison et de leurs jouets.

Au-delà de la perception traditionnelle de l'enfance comme lieu de passage et de promesses futures – parfois un non-lieu – ce qui traverse les récits est l'aspiration légitime et la revendication (parfois naïve) pour de meilleures conditions de vie, d'égalité des chances, de reconnaissance, de valorisation territoriale et d'inclusion sociale, ce qui ouvre des perspectives pour repenser notre relation avec l'enfance et les politiques publiques les concernant.

Suivant le modèle d'analyse de contenu de types thématiques émergentes (Bardin, 2006), les analyses ont permis d'identifier les droits de l'enfant et comment ils se manifestent dans les communautés du semi-aride de Pernambuco. La procédure d'analyse a permis de se pencher sur le contenu des discours, des écrits ou encore des dessins des enfants. En somme, dans un premier temps, les informations produites ont été transcrites, puis les principaux thèmes liés aux objectifs de recherche ont été répertoriés. Enfin, la systématisation de ces thèmes a permis d'identifier les droits selon les enfants, à savoir : le

8. Fruit endémique du nord-est brésilien.

droit au jeu, le droit à l'usufruit des ressources naturelles, le droit à la protection, le droit à la santé, le droit à l'hébergement et à la famille et, enfin, le droit à l'école.

Le droit au jeu

Le jeu ressort dans les discours enfantins comme une nécessité de base qui doit être garantie (Sarmiento, 2008 ; 2009). Pour ce faire, il faut que les adultes se sensibilisent à la cause des enfants et qu'ils prennent « au sérieux » le rôle du jeu. Le jeu est naturel et communément associé à la joie et, de ce fait, considéré comme une expérience frivole et de peu d'importance. Huizinga (1999, p. 16), lorsqu'il réfléchit sur le thème, rappelle que :

Dans une tentative de résumer les caractéristiques formelles du jeu, on pourrait le considérer comme une activité libre, consciemment entendue comme « non-sérieuse » et extérieure à la vie habituelle, mais en même temps capable d'absorber le joueur de manière intense et totale. C'est une activité dénuée de tout intérêt matériel, dont on ne peut obtenir un quelconque profit, pratiquée dans des limites spatiales et temporelles propres, selon un certain ordre et certaines règles⁹.

En d'autres termes, on ne peut pas réduire le jeu à une expérience de moindre importance parce qu'il ne présente pas de fins pratiques, ni d'indicateurs de productivité, en affirmant qu'il contrarie ainsi notre société productiviste et occupée. De nombreux chercheurs montrent l'importance du jeu comme un élément formateur fondamental dans notre société (Brougère, 2004 ; Corsaro, 2011). Huizinga lui-même souligne, dans *Homo Ludens*, l'importance du jeu dans notre expérience du monde, de ses règles et des dynamiques sociales. Ce n'est pas un hasard si le jeu est un droit. Il est constitutif de la formation humaine et définit des rôles sociaux et identitaires.

La joie est une expérience sérieuse, une revendication humaine légitime. Le jeu est porteur de puissance de vie, de santé et de compétences sociales. C'est un droit humain à défendre parce qu'il s'agit d'une stratégie de survie, un espace légitime d'inventions et de réinventions. Ainsi, il est fondamental de souligner l'importance du jeu pour le développement physique, cognitif, émotionnel et pour l'acquisition de valeurs culturelles

9. « Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. »

ainsi que pour la socialisation et la vie familiale de l'enfant (Plano Nacional para Primeira Infância [Plan National pour la Petite Enfance], PNPI, 2010).

Le jeu est très important pour les enfants et apparaît de manière centrale dans tous les thèmes abordés. Les choses que les enfants aiment, que ce soit à la maison ou à l'école, sont liées au jeu. Le jeu est la réponse qui surgit naturellement lorsqu'on leur demande quel élément leur est le plus cher.

J'aime bien jouer avec mes amies, mais ma maman ne me laisse pas. Mais des fois je sors, quand elle veut bien. Jouer, courir, courir... jouer au ballon. Faire du vélo. Faire des grimaces. La récréation¹⁰.

Interrogés sur les pratiques et les manières de faire de leurs communautés qui les intéressaient le plus, le jeu apparaissait également et ils parlaient de jouets et de jeux faisant d'ailleurs partie des expériences de leurs parents et des générations antérieures.

On fait un masque et on met des habits, on prend un masque et de vieux habits... et alors on joue à la grimace. Il y a plein de volants qui vont très loin, plus loin que le filet¹¹.

Un aspect que l'on doit souligner ici est la façon dont les jouets et les éléments du jeu se réinventent et deviennent des symboles culturels d'affirmation et de résistance. Cela a été particulièrement observable dans la communauté de Conceição das Crioulas.

Conceição das Crioulas est un territoire quilombola qui se bat pour sa reconnaissance, pour la possession des terres et pour une meilleure qualité de vie. Selon la tradition locale, la communauté a été fondée au XIX^e siècle par six *crioulas* qui ont acheté les terres avec leurs propres ressources. La seule date qui apparaît de fait dans le récit fantastique qu'en font les habitants est celle de 1802, moment où les terres ont été achetées et enregistrées. À l'inverse d'autres groupes quilombolas présents au Brésil, Conceição das Crioulas n'est pas le résultat de luttes de résistance, mais le fruit d'une transaction commerciale menée à bien par les premières dirigeantes du lieu.

10. « Eu gosto de ficar brincando com minhas colegas, mas minha mãe não deixa. Mas às vezes eu saio, quando ela deixa. Brincar, correr, correr... Jogar bola. Andar de bicicleta. Brincar de Careta. Da hora do recreio.»

11. « Faz uma máscara e bota uma roupa, pega uma máscara e pega uma roupa velha...aí brinca de careta. Têm muitas petecas que vai bem longe, mais longe que o fio. »

Bien qu'il y ait à Conceição das Crioulas des autorités masculines, toute la force d'articulation se trouve du côté des femmes. Elles incarnent, de fait, l'autorité, l'inspiration, les symboles de luttes diffusés dans la communauté et sont les protagonistes des récits des résistances actuelles. La voix qui fait irruption dans les cabinets municipaux et de l'État est la leur. Les sources de revenu, l'éducation des enfants, les décisions sur les actions de la communauté sont l'apanage des femmes de Conceição. Et malgré la pauvreté, l'isolement et le peu d'attention de la part de l'État, le sens du collectif, la participation politique et la mobilisation sociale n'en sont pas moins présents. Le protagonisme féminin dans les récits a eu pour conséquence la fabrication dans la communauté de poupées représentant ces femmes. Ces jouets, dépassant ainsi leur usage pratique, prennent un sens nouveau et entrent dans la catégorie des symboles identitaires locaux. Devenir poupée est un honneur dans la communauté : il s'agit d'un hommage, de la reconnaissance de toute une vie qui mérite le souvenir.

Chaque poupée représente un personnage marquant de l'histoire de la communauté, ayant su vaincre les grands défis, et constituant ainsi une présence forte et active dans le combat des communautés quilombolas. La confection des poupées est collective et compte sur la participation des enfants et des adolescents dans le choix de la femme qui mérite d'être représentée en poupée. Enfants et adolescents définissent et dessinent les femmes dont la trajectoire personnelle et communautaire autorise cet hommage. Les artisans produisent les poupées et ces femmes deviennent alors célèbres. La relation que la communauté entretient avec ce jouet est resignifiée ; les enfants apprennent indirectement que le jouet est une marque d'honneur à connotation sérieuse.

La compréhension du jeu comme une expérience sérieuse qui facilite le processus de développement de compétences sociales ainsi que la compréhension, pour l'enfant, de questions éthiques et morales, sont encore loin de l'idéal dans l'esprit collectif général. Mais bien que non idéale, la situation diffère nettement de celle observée dans des environnements hostiles et fortement teintés de machisme, comme les communautés et villes dans lesquelles évoluent certains enfants qui ont participé à la recherche. La perception du lien qui unit le jeu aux questions de santé, au développement cognitif, social et moral des enfants constitue un but à atteindre afin que le droit de jouer, qu'ils revendiquent tant, soit pleinement considéré par les adultes qui en ont la responsabilité (parents, éducateurs, professionnels de santé, gestionnaires publics). Le droit de jouer est encore un sujet méconnu et rencontre de fortes résistances.

Le droit à l'usufruit des ressources naturelles

La relation que les enfants entretiennent avec la nature et ses ressources est particulière, durable et responsable, surtout lorsqu'on entend ceux qui vivent dans les communautés traditionnelles où cette relation est plus étroite, respectueuse et profonde. De la survie des ressources dépend celle de la communauté. La fleur, le cheval, le barrage, les différentes espèces d'arbres, les fruits, le fleuve sont autant d'éléments récurrents dans les discours des enfants et sont vus comme faisant partie intégrante de leur joie de vivre, comme autant de facilitateurs de vie.

J'aime monter sur les arbres à umbus pour cueillir des umbus. J'aime les chiens, ils sont dans la nature. J'ai deux chiens et un chat. Les enfants ont le droit de monter sur les bœufs et arracher des acérolas¹².

L'eau est l'une des ressources les plus précieuses dans le milieu où ces enfants évoluent. Pendant les rencontres, ils ont expliqué les modes d'être de l'eau, ont indiqué où l'on pouvait la trouver dans la nature, ont discuté de l'importance de l'hygiène corporelle et ont parlé du fleuve comme d'une source de vie, non seulement par son eau, mais par toutes les histoires, les joies et commodités qu'apporte la vie sur les rives du São Francisco.

Sur cet aspect, les enfants appartiennent à deux groupes : ceux qui vivent dans un contexte de sécheresse, sans la présence du fleuve São Francisco, se montrent plus attentifs et respectueux à l'égard de l'eau ; et ceux qui vivent sur ses rives ont un rapport plus affectif et prolixe sur les joies qu'il procure.

12. « Eu gosto de subir nos pés de umbuzeiros, para tirar umbu. Gosto de cachorro, ele está na natureza. Eu tenho dois cachorros e um gato. As crianças têm direito a andar de boi e arrancar acerola do pé. »

Je me baigne dans le barrage. Quand il était sec ce n'était pas bien. Alors, la machine [pour creuser] est venue. Et là ils vont mettre une clôture juste pour que les vaches boivent. Et l'autre jour le barrage s'est rempli, il y avait de l'eau de l'autre côté. Et là, l'eau est revenue de l'autre côté. Je sais. Il faut qu'il pleuve pour que les fruits naissent. Il faut qu'il y ait de l'eau, il faut que les gens boivent de l'eau. Sans eau, les gens ne vont pas vivre. Il faut manger, il faut qu'il y ait de l'eau, sinon ça va ressembler au squelette que la maîtresse a montré là-bas. Il faut qu'il y ait de l'eau aussi pour que les gens prennent leur bain pour aller à l'école. Et pour sortir et prendre son bain, pour aller partout, à la fête. Et même à Salgueiro. Après, il faut se laver les pieds, frotter, pour enlever la saleté. Et aussi le Chaudron plein d'eau pour que les gens boivent et se lavent. Mais on ne peut pas se laver dedans¹³.

La coexistence avec la sécheresse enseigne, entre autres choses et de manière indirecte, l'importance du stockage, du rationnement, de l'utilisation intelligente de l'eau et des différentes manières de s'en procurer. Les enfants comprennent très bien l'importance de l'eau et d'une eau de qualité. Une denrée aussi précieuse dans le semi-aride se doit d'être conservée.

J'aime bien me baigner dans le fleuve et un jour j'ai même réussi à battre des pieds pour ne pas me noyer. Bah le fleuve ça donne de l'eau. Ça donne de l'eau qui entre dans le tuyau qui arrive chez moi et je me lave sous la douche. L'eau entre dans le tuyau. Il y a une pompe juste là-bas qui tire l'eau du fleuve et qui sert à faire la vaisselle, laver le linge, passer le torchon¹⁴.

La coexistence avec le fleuve permet de prendre conscience de l'aisance que procure l'abondance en eau, de la commodité de l'eau courante, de la relation de

13. « Eu tomo banho no açude e quando ele estava seco era ruim. Aí a máquina veio. Aí vai colocar a cerca só para as vacas beberem. Aí outro dia o açude encheu, criou água no outro lado. Aí a água voltou para o outro lado. Eu já sei. Tem que chover para nascer fruta, tem que ter água, a pessoa tem que beber água. Sem a água, a pessoa não vai viver. Tem que comer, tem que ter água, se não vai parecer aquele esqueleto que tia mostrou ali. Tem que ter água também para a pessoa tomar banho para ir para a escola. E para ir aos lugares e tomar banho, para ir para todo lugar, para a festa. E até para Salgueiro. Depois tem que lavar os pés, esfregar, para tirar o grude. E também o Caldeirão cheio de água para pessoa beber e tomar banho. Mas não pode tomar banho dentro. »

14. « Eu gosto de tomar banho no rio, pois um dia eu consegui até bater os pés pra eu não me afogar. "Apois" o rio dá água. Dá água que vai entrando no cano e vai lá pra casa e eu tomo banho de chuveiro elétrico. A água entra pelo cano. Tem uma bomba bem ali que puxa a água do rio e serve para lavar prato, lavar roupa, passar pano. »

subsistance et de dépendance des riverains avec le fleuve, que ce soit pour son eau ou pour les poissons qu'il procure.

Le droit à la protection

La loi brésilienne n° 8069 du 13 juillet 1990, plus connue sous le nom de Statut de l'enfant et de l'adolescent du Brésil, est un instrument fondé sur la Déclaration des Droits de l'Homme (1948) et sur la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) qui visent la protection intégrale de l'enfant et de l'adolescent. L'article 5 stipule que :

Art.5 : Aucun enfant ou adolescent ne fera l'objet d'aucune forme de négligence, de discrimination, d'exploitation, de violence, de cruauté et d'oppression. Toute atteinte, par action ou omission, à ses droits fondamentaux sera punie par la loi (Brésil, loi fédérale no 8069, 1990)¹⁵.

Malgré la promulgation de cette importante loi, la violence est enracinée dans le contexte brésilien : elle est présente dans la vie des enfants, de leurs familles et de leurs communautés (Ristum, 2010). Ainsi, c'est tout naturellement que la violence est apparue dans leurs propos. Pendant les discussions sur d'autres thèmes, les enfants rapportaient des violences subies sans même qu'on les ait interrogés à ce sujet. Cela indique que ces situations sont si habituelles dans leur quotidien qu'elles apparaissent comme un événement, un fait parmi d'autres.

À la question très large « Qu'est-ce que vous n'aimez pas ? », la violence surgissait spontanément dans le discours des enfants. Des violences commises dans des situations et espaces les plus variés, en général des agressions faites par des adultes qui devraient être leur havre d'affection et d'attention.

15. « Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. » (Brasil. Lei Federal n. 8069, 1990)

Ce que j'aime le moins c'est quand je prends des coups de lanière. C'est les esclaves qui se faisaient fouetter. J'aimerais n'être jamais puni... et là le souhait a été « réalisé » et les copains non plus... et mon père n'y va pas de main morte et même que je me fais taper avec la ceinture et je pleure parce que ça fait mal...

– De temps en temps quelqu'un tape [à l'école].

– Et quand ça arrive, qu'est-ce qui se passe ?

– La maîtresse le punit.

– Et qu'est-ce qu'elle fait ?

– Elle le met face au mur¹⁶.

Ces paroles reflètent des rapports violents où des agressions diverses contre les plus faibles trouvent leur justification, ce qui crée des discours condescendants qui normalisent et autorisent certaines violences. Le besoin urgent de politiques publiques orientées vers la formation des parents, des éducateurs et des autres acteurs sociaux, afin de combattre et de prévenir la violence à tous les niveaux, ne s'en trouve que renforcé (PNPI, 2010).

Les enfants expriment beaucoup de chagrin et la plupart de leurs plaintes sont liées à deux ensembles de questions : l'imposition d'activités domestiques, celles-ci concernant généralement les filles (faire la vaisselle, la lessive, balayer, s'occuper des frères et sœurs plus jeunes), et l'imposition de la discipline – ce que Michel Foucault (1987) appelle la fabrication de corps dociles ; modèle comportemental imposant que les enfants ne jouent pas, ne bougent pas, ne parlent pas, n'expriment pas leur volonté dans les lieux publics où il y a des adultes. Les enfants, quant à eux, sont résistants à cette logique et subissent des sanctions.

16. « O que eu menos gosto é quando eu tomo uma pisa de cipó. “Apoi” os escravos, era que tomava chicotada. Eu quero nunca ficar de castigo... aí o desejo foi “relazado” e nem os amigos... e meu pai da de “forção” [com força] e até levo uns tapa de cinto eu até choro porque dói... »

– Tem vez que alguém bate.

– E quando ele bate, acontece o quê ?

– A tia bota de castigo.

– E como é esse castigo ?

– É virado para a parede. »

Et moi, je n'aime ni laver ni étendre le linge parce que ça me fatigue beaucoup¹⁷.

Le droit à la santé

Les enfants et les adolescents sont des sujets de droit et doivent occuper une place prioritaire dans les politiques de santé. Le Système unique de santé (SUS) a reçu un mandat spécifique du Statut de l'enfant et de l'adolescent du Brésil pour promouvoir le droit à la vie et à la santé des enfants et des adolescents grâce à une complète attention. Cela présuppose un accès universel et égalitaire à tous les services. Ce mandat exige la mise en place d'actions de soutien en matière de santé, de prévention des maladies, des dommages corporels, d'attention humanisée et de travail en réseau (Brasil, 2010).

Les enfants ont fait état d'une réalité sanitaire bien en deçà des directives de la politique nationale. Les services de moyenne et haute complexité sont éloignés et le risque est toujours présent de contracter des maladies qui devraient déjà être disparues du pays.

Chez moi, ma maison est faite de terre battue. Il n'y a pas d'oiseaux, mais il y a des ruches. Il y a aussi une petite bête [il fait référence à la vinchuca et à la maladie de Chagas] qui, si elle attaque le cœur, alors là le cœur grandit et grandit encore et là on meurt.

Interviewer : – Il y a des hôpitaux près de chez toi ?

– Noooooooooon... il y en a un là-bas dans la rue. C'est très loin Madame, j'y suis allé, c'est très loin¹⁸.

L'accès à la santé est un droit universel qui implique la reconnaissance de l'être humain dans sa globalité ainsi que de la santé comme qualité de vie (PNPI, 2010). Les enfants en parlent dans la mesure où ils pointent l'inexistence d'un assainissement de base chez eux et de l'impact sur leur vie. Ils parlent aussi des difficultés liées au fait de ne pouvoir compter dans leurs communautés que sur une unité de santé élémentaire, qui en

17. « E eu não gosto nem de lavar e nem de estender roupa que eu me canso muito. »

18. « Lá em casa, minha casa é feita de barro. Não tem passarinho, mas tem casa de abelha, aí tem um bichinho que se coisar no coração aí o coração fica mais grande e fica mais crescendo aí morre.

- Há hospitais perto de você ?

- Nooooooooo... tem um ali na rua. É muito longe senhora, eu estive lá, é muito longe. »

général fonctionne mal et est dépourvue de matériel sanitaire. Les enfants évoquent également les questions relatives au traitement des eaux, un problème de santé publique.

Le droit à l'hébergement et à la famille

Le droit à un hébergement de qualité émerge dans les discours des enfants de plusieurs manières. Cette qualité se mesure parfois en fonction des conditions matérielles dont disposent les familles, et parfois en fonction des relations interpersonnelles qu'entretiennent les parents et tous ceux qui cohabitent avec eux. Pour les enfants, la maison est le premier espace de construction de liens affectifs. L'idéalisation de la maison dans les dessins des enfants – maison avec fenêtres, arbres fruitiers à proximité, famille heureuse –, reflète les discours adaptés aux représentations des enfants.

C'est bien d'avoir une maison à nous [...] et des fleurs à côté pour qu'on puisse les sentir. Ma nouvelle maison est un palace, ma nouvelle maison qui a une fenêtre avec deux portes. Les droits des enfants sont [importants] parce qu'il y a des enfants qui n'ont pas de maison, il y a des enfants qui ont besoin d'une maison parce que, par exemple, s'ils n'en ont pas où iront-ils dîner, déjeuner et prendre leur petit-déjeuner¹⁹ ?

Il est certain que l'existence de l'entité matérielle que constitue la maison est d'une importance fondamentale pour les enfants. La maison est, pour eux, le lieu où ils se reposent, se nourrissent, vivent avec leur famille et des animaux domestiques, c'est l'endroit de la sécurité et de la quiétude. Elle reproduit la complexité existante dans les familles élargies où la maison des grands-parents fait office de seconde résidence et abrite de nombreuses personnes.

Le droit à l'école

Selon le Statut de l'enfant et de l'adolescent (Brasil, 1990, article 53) :

19. « É bom ter uma casa da gente [...] E um pé de flor perto pra gente cheirar. A minha casa nova é um palácio, na minha casa nova que tem uma janela com duas portas. Os direitos da criança são (importantes) porque tem criança que não tem casa, tem criança que precisa de casa por que por exemplo : se eu não tiver casa como é que vou jantar, almoçar e tomar café da manhã ? »

l'enfant et l'adolescent ont droit à l'éducation, qui vise le plein développement de leur personne, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et la qualification professionnelle²⁰.

Donc l'école apparaît comme fondamentale pour les enfants, dans la mesure où, en plus de l'apprentissage, elle leur offre un important exercice de socialisation. C'est une extension de la famille, et on le constate par l'importance qu'ils accordent à la qualité de la collation qu'elle offre, à la nécessité d'établir une relation affective avec leurs enseignants, leurs copains et les autres acteurs du milieu scolaire.

Je voudrais qu'on mange à l'heure de la classe, à l'heure de la récréation et à la fin du cours. Il faudrait une cour pour faire la course, sauter et faire des rondes, un tapis pour raconter des histoires. Il faut l'école pour que les enfants ne restent pas bêtes sans étudier. On doit étudier pour grandir, et aller plus tard à l'université et avoir un emploi²¹.

L'école est fondamentale dans les récits des enfants. C'est un lieu où ils se perçoivent comme faisant partie du processus qui les fera « devenir grands » et « devenir importants ». Dans les discours des enfants, elle est traversée de sentiments d'amour et de haine, dans une relation ambivalente. Les collations sont fortement appréciées, mais cela n'empêche pas qu'elles doivent s'adapter à leurs goûts. Il y a de l'amour et de la crainte dans les relations qu'ils établissent avec les enseignants et autres personnes du milieu scolaire.

De même qu'elle est un espace d'affects, de conflits et l'objet de nombreux récits, l'école partage avec la famille la responsabilité de l'éducation et du soin de ces êtres humains en développement (et elle en assume même parfois la plus grande part).

CONSIDÉRATIONS FINALES

La pratique de l'écoute des enfants apporte au monde adulte un ensemble de points de vue qui nous touchent professionnellement et personnellement. Toute connaissance théorique

20. « a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da sua pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e qualificação profissional »

21. « Queria o lanche na hora da aula, na hora do recreio e quando terminasse a aula. Tinha que ter um pátio, pra se escorregar, pular e também rodar no roda roda... e um tapete para contar historinha... Tem que ter escola pra crianças não ficar besta sem estudar... A gente tem que estudar pra crescer, depois ir pra faculdade, e ter um emprego. »

devient secondaire dans le contact avec l'enfant et dans l'occasion qui lui est accordée d'être protagoniste.

Ce contact apprend à se montrer empathique, en se mettant à la hauteur des enfants, littéralement et métaphoriquement parlant. Afin d'enrichir l'écoute des récits d'enfants, il nous semble pertinent de partager quelques principes à observer dans la pratique méthodologique :

- le lien affectif avec les enfants est fondamental, car il leur permet de se sentir à l'aise pour parler ;
- il est pertinent de proposer des activités ludiques de concentration et de mise en situation (ex. une chanson qui demande de s'asseoir, car cela aide les enfants à mieux entrer en relation) ;
- le groupe d'enfants doit respecter une certaine homogénéité d'âge des participants (même stade de développement), ou du moins une certaine proximité, car dans les groupes hétérogènes, les plus petits ont tendance à reproduire le discours des plus grands ;
- c'est une bonne stratégie que de programmer des pauses toilettes, surtout s'il s'agit d'un groupe important ;
- la médiation est facilitée lorsqu'une routine d'écoute avec un début, un milieu et une fin est mise en place ;
- il ne faut pas excéder une heure de rencontre et si cela s'avère nécessaire ou intéressant, réaliser préférablement deux rencontres, car la durée adéquate d'une rencontre est de 30 à 40 minutes ;
- le fait de se placer à proximité des plus petits aide à leur participation, leur temps de concentration étant plus réduit ;
- il est important d'attendre la réponse de l'enfant ;
- c'est une marque de respect que de ne rien ajouter à la réponse de l'enfant ;
- répéter des paroles de l'enfant et demander des compléments d'information aident à la compréhension ;
- il faut éviter qu'un ou deux enfants monopolisent le temps de parole ;
- il faut animer l'écoute, en utilisant le nom de l'enfant (ex. « j'aimerais que Laura me dise... ») ;
- il ne faut pas faire de commentaires négatifs même si ce que dit l'enfant n'est pas en cohérence avec le thème en question, il faut plutôt dire « très bien » et reposer la question ;

- ne pas utiliser trop d'équipement vidéo, audio, projecteur, car cela peut, en fonction du lieu, distraire les enfants ;
- certains enfants sont plus rapides et finissent plus vite que les autres, alors dans ce cas, approchez-vous et dites-leur tout bas à l'oreille la suite, cela évitera qu'ils se dispersent et ils pourront aider à motiver les autres à passer à la consigne suivante ;
- ne corrigez pas l'orthographe des enfants, cela peut les démotiver ;
- lorsqu'il est appelé par son prénom, l'enfant se sent dans une ambiance accueillante et peut ainsi produire davantage, ce qui facilite également la transcription ;
- vérifier s'il y a des enfants qui ne participent pas, car cela peut distraire le groupe ;
- la non-participation peut indiquer que l'enfant n'a pas compris la consigne ou qu'il n'a pas envie de participer ;
- en annonçant l'objectif, demandez aux enfants s'ils veulent tous participer, ce qui vous donnera un appui pour exiger la concentration et l'engagement ;
- faites la liste des enfants qui ont participé aux rencontres, celle des contacts avec les parents ainsi que des écoles impliquées ;
- veillez à préserver les expressions locales, même si vous utilisez d'autres termes ;
- si l'enfant appelle sa mère « mainha²² », faites-le aussi et s'il connaît un jeu par un autre nom, utilisez le même mot ;
- n'interrompez l'enfant que lorsque le contenu dérive vers un thème entièrement différent de celui de la recherche, ou bien s'il est prolixe au point d'interférer sur le temps de parole des autres.

Il est souhaitable que d'autres études, et dans divers contextes, donnent la parole aux enfants. Il est également essentiel que la recherche qui valorise le récit des enfants soit fructueuse et qu'elle profite à la cause des droits de l'enfant, surtout dans les contextes et groupes sociaux marqués par les inégalités et les injustices.

BIBLIOGRAPHIE

BARDIN, L. (2006). *Análise de Conteúdo* [Analyse de Contenu]. Lisboa : Edições 70.

BARROS, M. DE. (2011). *Poesia Completa*. [Poésie Complète]. Rio de Janeiro : Leya.

22. Mot affectueux très usité dans le semi-aride brésilien pour s'adresser à la mère.

- BRASIL. (2010). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Linha de Cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situações de violências : orientação para gestores e profissionais de saúde*. [Ministère de la Santé. Secrétariat de l'Attention à la Santé. Département des actions programmatiques stratégiques. Secteur de soins pour la pleine attention à la santé des enfants, des adolescents et de leurs familles en situation de violence : orientation aux responsables et professionnels de la santé]. Brasília : Ministério da Saúde.
- BRASIL. (1990). *Statut de l'enfant et de l'adolescent* : Loi fédérale nº 8069 du 13 de juillet.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Obtido em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- BRASIL. *Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Obtido em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BROUGÈRE, G. (2004). *Brinquedos e companhia* [jouets et compagnie]. São Paulo : Cortez.
- CORSARO, W. A. (2011). *Sociologia da Infância* [Sociologie de l'enfance]. 2ª ed. Porto Alegre : Artmed.
- CRUZ, S. H. V. (Org.). (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* [L'enfant parle : écouter les enfants en recherche]. São Paulo : Cortez.
- DELGADO, A. C. COLL ET MÜLLER, F. (2005). Sociologia da infância : pesquisa com crianças [Sociologie de l'enfance : la recherche avec des enfants]. *Educação e Sociedade*, 26(.91), 351-360, Mai/Août.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Universidade de Paris [Approches méthodologiques dans la recherche biographique]. Université de Paris. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51) Sept-Dec.
- FERNANDES, MILLÔR (2002). Millôr Definitivo. A bíblia do caos [Millôr Definitif. La Bible du Chaos]. Porto Alegre : L&PM E-books.
- FERNANDES, N. S. (2005). *Infância e Direitos : Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. (Tese de Doutorado) [Enfance et Droits : Participation des enfants dans les Contextes de Vie – Représentations, Pratiques e Pouvoirs. (Thèse de Doctorat)]. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Braga : Portugal, 2005. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* [Surveiller et Punir : la naissance de la prison]. Petrópolis : Vozes.
- FRIEDMANN, A. (2015). « O olhar antropológico por dentro da infância ». Território do brincar : diálogo com escolas. [« Le regard anthropologique depuis l'enfance ». Territoire de jeu : dialogue avec les écoles]. Renata Meirelles (org.). São Paulo : Instituto Alana.
- HUIZINGA, J. (1999). *Homo Ludens*. 4ª ed. São Paulo : Ed. Perspectiva.

- ICDP - International Child Development Programme. (2010). *Orientações para uma Boa Interação com as Crianças: também sou pessoa* [Orientations pour une bonne interaction avec les enfants : moi aussi, je suis une personne].
- MORAES, A. A. DE A, CAVALCANTE, SILVA, R. D DA, COSTA, V. A. DAS C. (2008). Narrativas e Desenhos que Contam Histórias de Formação de Professores Indígenas Mura [Récits et Dessins qui racontent des histoires de formation d'enseignants indigènes Mura]. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(29), jan/juin, 97-105.
- ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* [Assemblée générale des Nations Unies. Convention internationale des droits de l'enfant]. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.
- PASSEGGI, M. DA C. (2018). Nada para a criança, sem a criança [Rien pour l'enfant, sans l'enfant]. Dans Passeggi, M. da C. (Org.) et al. *Pesquisa auto (biográfica) em educação : infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares* [Recherche auto (biographique) en éducation : enfance et adolescence dans les espaces scolaires et non scolaires] (p. 103-121). Natal, RN : EDUFRRN.
- PNPI. *Plano Nacional Primeira Infância : 2010-2022|2020-2030* (2020). Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) ; ANDI Comunicação e Direitos. 2ª ed. Brasília, DF: RNPI/ANDI.
- QVORTRUP, J. (2010). Infância e Política [Enfance et politique]. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 777-792.
- RISTUM, M. (2010). A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola : school implications [La violence domestique contre les enfants et les implications de l'école : implications scolaires] *Temas psicol.* 18(1), 231-242. Obtido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a19.pdf>.
- ROSA, J. GUIMARÃES. (1984) *Grande Sertão: Veredas* [Grande Sertão : Sentiers]. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- SARMENTO, M. J. (2008). Sociologia da Infância : Correntes e Confluências [Sociologie de l'enfance : courants et confluences]. Em Sarmento, M. J. et Gouvêa, M. C. S. de (Org.) *Estudos da Infância : educação e práticas sociais* (p. 17-39). Petrópolis. Vozes.
- SARMENTO, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea : desafios conceituais [Études de l'enfance et société contemporaine : défis conceptuels]. *Revista. O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro*, 20(21), 15-30.
- UNICEF. (2019). *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança : avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil* [30 ans de la Convention des droits de l'enfant : avancées et défis pour les filles et les garçons au Brésil]. São Paulo.