

“VAI, ESCREVE AÍ, ESCREVE. JÁ ESCREVEU?” - O LUGAR DA PESQUISADORA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS

Silvia Néli Falcão Barbosa
(silvianeli@yahoo.com.br)

Este texto traz parte de uma pesquisa de doutorado já concluída, que analisou duas turmas de crianças de três anos em duas creches, uma pública e uma comunitária, para um estudo comparativo sobre o processo de institucionalização e a qualidade das relações cotidianas. Em ambas é semelhante a inserção de crianças de 3 e 4 anos em unidades de creche em tempo integral, enquanto opção educacional institucionalizada.

Não é tarefa fácil estabelecer os limites da pesquisa como estudo que privilegia as vozes das crianças. No entanto, desde o início o desejo era compreender o processo de institucionalização levando em conta os significados das crianças. E, foi por elas, mais do que pelos adultos, que o lugar de pesquisadora ganhou densidade.

Assim, este texto analisa a afinidade entre a pesquisadora e as crianças, desde a entrada anônima no campo até à relação de alteridade que se estabelece na estada ao longo do ano de 2011, colocando a pesquisadora em diferentes planos de observação.

O assentimento como estratégia metodológica

Nas duas instituições a autorização da pesquisa veio dos adultos, representados pelos pais, diretores e no caso da creche pública, pela Secretaria de Educação. Na creche comunitária, no ato da matrícula, os responsáveis assinam um documento autorizando pesquisa e cessão de imagem. Na creche pública esse documento foi iniciativa da pesquisadora. Esse procedimento ético visa salvaguardar os direitos das crianças (Ferreira, 2010). As crianças são sujeitos da pesquisa, mas não têm a capacidade legal de autorizar o uso de imagem ou do registro das suas interações e depoimentos. Assim, ao chegar às creches tinha autorização, mas que em nenhum momento considerou a posição das crianças.

Como reposicionar as crianças como sujeitos da investigação? Como informá-las sobre a pesquisa? Esta não é uma questão simples, principalmente em se tratando de crianças bem pequenas. Uma saída para o impasse anunciado acima é proposta por Ferreira (2010, pp. 164-165) ao assumir que, na pesquisa com crianças:

mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.

A ideia da autora é de que o pesquisador converse com as crianças no sentido de receber o seu *assentimento* para que esteja junto a elas observando e anotando. A autora identifica três lugares na sua pesquisa

com as crianças: *observadora, observadora participante e participante observadora* (Ferreira, 2010, p. 170). O lugar de *observadora*¹, é adensado pela postura *participante* enquanto

crescente competência sociocultural que o(a) investigador(a) tem de compreender o conteúdo subjectivo das interações das crianças e de estar simbolicamente implicado(a) nele, de modo a ser capaz de partilhar comumente da significação que dá sentido às ações e atos observados. (Ferreira, 2010, p. 170).

Segundo Ferreira (2010, p. 170, 171), nesse processo, crianças e pesquisador(a) são *alvos de observação mútua*. E, em se tratando da etnografia com crianças a observação participante implica *construir uma perspectiva de 'dentro' das culturas infantis*, e estar pronta a ouvir o convite para ser *participante observadora*. Diferente de Ferreira (2010), minha presença foi apenas anunciada, e o assentimento das crianças foi se dando ao longo do campo. Nas duas creches entrei em sala sem uma apresentação formal às crianças.

Primeiro plano: ser observadora

Chego à creche comunitária. A professora já me conhece² e com um “bom dia” apressado, continua a receber as crianças e encaminhá-las para o café. Alguns sorrisos e olhares são as primeiras interações, mas num momento que a professora sai da sala, dois meninos vêm reclamar: *tia, ele me bateu... tia, ele não quer me dar o brinquedo...* Nesse momento eu sou apenas um adulto em turma, sem nome. Minha posição é de *observadora*.

A primeira ideia é de uma diferença de lugar; o adulto está ali para dar encaminhamento às queixas das crianças. Mesmo sem saber meu nome, o *tia* dá conta de estabelecer o contato. No final da manhã, a professora faz uma roda por iniciativa própria e me apresenta formalmente às crianças, como pesquisadora, o que produz **novo vínculo** com as crianças:

Estou sentada na cadeira. *Gente, vamos dar as mãos para fazer a roda, bem bonita. Levanto-me e entro na roda. Francisca³ ri surpresa e diz: olha aí, até a Silvia vai sentar na roda. Então senta e faz perninha de chinês. As crianças sentam e Francisca olha para mim (que estou sentada com 'perninha de chinês') e diz: olha aí, a Silvia sabe. As crianças olham e riem. Ingrid, ao meu lado, põe a mão na minha perna e me olha. Francisca chama a atenção para o Samuel: olha só Samuel, a Silvia usa óculos que nem você. Ele abaixa a cabeça para me olhar rapidamente, por cima dos óculos, com olhar verificador. Ingrid, ao meu lado, diz: Eu vou te chamar de Silvia. Eu respondo: e eu vou te chamar de Ingrid. Ela faz sinal de positivo com o polegar e eu também. Colamos os polegares. Ela sorri, me fitando nos olhos. (Caderno de Campo Creche Comunitária – 24.03.11)*

A fala da professora cria identificações entre a pesquisadora e as crianças: *alguém que tem um nome, sabe fazer perninha de chinês e usa óculos como o Samuel*. Isso fez de mim uma observadora participante e abre espaço para que Ingrid tenha liberdade de me chamar pelo nome. Nome, palavra que identifica o sujeito, que o tira do anonimato. A pesquisadora tem nome. Ser nomeado é uma experiência de alteridade (Amorim, 2001). Em seguida eu explico às crianças que estarei ali observando o que elas fazem e anotando em meu caderno. A partir daquele momento, progressivamente deixei de ser requerida apenas para resolver questões de queixas ou disputas por parte das crianças.

¹ Observação - *ato de ver ou de olhar com atenção; de considerar; de examinar; de notar* Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Editora objetiva 2009.

² Eu já havia feito um trabalho de avaliação externa para um projeto de intervenção nessa creche.

³ Os nomes são fictícios.

Na entrada, a mãe do Samuel havia solicitado, com veemência, que Francisca fizesse o Samuel usar os óculos. A apresentação da professora e a identificação com Samuel coloca a pesquisadora na altura das crianças. No entanto, não resolve uma questão crucial em qualquer pesquisa social que é o compromisso de informar os seus objetivos e consequências sociais e políticas aos sujeitos da pesquisa a fim de obter o seu consentimento (Ferreira, 2010). Esta questão é delicada mesmo entre os adultos, que por vezes dão outros significados para a presença do pesquisador.

Na creche pública, no primeiro dia de observação em sala e nos subsequentes nenhuma apresentação formal foi feita por iniciativa dos adultos. Apenas sou incluída na sala. A responsável pelo turno me leva até a turma e de modo rápido diz para uma das estimuladoras: *olha, ela tá fazendo uma pesquisa e vai observar a turma*. Pronto. Sem maiores explicações sento em uma cadeira e a sensação é que não sou notada. Ao longo do campo, percebo que a presença de um adulto novo na sala, sem que seja dada nenhuma explicação às crianças é um procedimento comum. As crianças na instituição muitas vezes são “participantes cativos” (Pugsley; 2002, apud Ferreira, 2010) de situações que lhes são impostas e como pesquisadora devia ter atentado para isso. A relação com as crianças construiu assentimentos e vínculos que me colocaram em um lugar diferenciado dos demais adultos, de modo que as crianças sabiam mais de mim e eu delas, do que as demais relações estabelecidas com os adultos na creche. A seguir, serão apresentadas algumas situações nas duas creches que mostram como foi se construindo a relação entre as crianças e a pesquisadora.

Segundo plano: ser observadora participante

Na creche comunitária, a primeira criança e me tratar fora do lugar do adulto-tomador-de-conta foi o Samuel, no mesmo dia da apresentação, em que nos tornamos semelhantes pelos nossos óculos:

Eu estou sentada, observando as crianças em um momento livre na sala. Samuel, que tem um carrinho e um tigre pequeno de pelúcia diz, dando-me o tigre: *toma esse, agora a gente vai brincar*. Ele começa a movimentar o carrinho e eu faço o mesmo com o tigre; fazemos seus respectivos barulhos. O tigre tem algo duro na barriga. Parece um daqueles dispositivos de fazer som quando a gente aperta. - *ih, Samuel, o que é isso duro aqui na barriga do tigre?* (digo isso para ver se ele sabe se é algo que faz som ou não, mas a resposta vem firme e pontual, e é melhor do que minha expectativa): *é o estômago do tigre*. Entendi, estamos brincando. (Caderno de Campo Creche Comunitária – 24.03.11)

Num primeiro momento, associei a relação que o Samuel estabeleceu comigo apenas como consequência da nossa proximidade. Mas, a espontaneidade com que ele me coloca como parceira da brincadeira é ressignificada à medida que os registros do campo mostram a professora Francisca, do período da manhã, como adulto solicitado para mediar disputas e ouvir queixas, mas também para ser parceira de muitas brincadeiras. Não há estranhamento em um adulto que brinca. O pensamento lógico da pesquisadora-adulta não atenta para o enquadre: *agora vamos brincar*. Mas é reconduzido ao lugar da imaginação pela lógica do menino. Ao brincar, Samuel libertar-se das coisas postas e imagina, cria um mundo próprio (Benjamin, 2000). Neste momento me torno uma *participante observadora*.

Na creche pública, esse brincar também aparece na relação entre pesquisadora e crianças, mas no início não acontece com naturalidade. No segundo dia de observação, eu me aproximo de uma mesa, na qual há lugar vago:

Após terminar a atividade de pesquisa da cor azul, a professora coloca uma música e começa a distribuir pequenos pedaços de massinha para as crianças. Não há uma consigna. Quando ela chega à mesa na qual estou, estendo a mão para receber um pouco de massinha. Tanto a professora quanto as crianças me olham com espanto.

[...]

Larissa, que está do meu lado, faz algo e me diz: *eu estou fazendo uma panelinha*.

Pesquisadora – *e eu posso colocar uma comida aí na sua panelinha?*

Ela me olha e diz *pode*, com um sorriso nos lábios, inclinando a cabeça e levantando as sobrancelhas em um assentimento que se traduz em graça.

Eu faço três bolinhas e coloco na panelinha. (Caderno de Campo Creche Pública – 13.04.11)

O estranhamento de um adulto que brinca vem das crianças, mas também dos adultos. Larissa, como as outras crianças, brinca com a massinha e vai dizendo o que faz. Em todo o período de observação na creche esse movimento das crianças nunca foi alvo de intervenção ou relação dos adultos. Por isso, Larissa acha graça, analisa, mas aceita me incluir na brincadeira. Com o passar dos dias o estranhamento cede lugar ao *estatuto de adulto participante atípico* para a pesquisadora (Corsaro, 2005). No segundo mês de observação, chego e as crianças estão nas mesas, com bloquinhos de madeira. É dia de reunião de pais e a turma fica com as estimuladoras. Aproximo-me de uma das mesas:

Ana Beatriz está com um bloquinho, ‘passando desodorante’. Passa e cheira o sovaco.

Pesquisadora: *você está passando desodorante?*

Ana Beatriz balança a cabeça positivamente e depois pergunta: *quer passar?*

Pesquisadora: *quero.*

Ana Beatriz: *toma aí.*

Eu passo o desodorante e devolvo. Ana Beatriz fala: *faz assim ó, que é pra espalhar* (mexendo os braços para trás e para frente). Eu repito o movimento.

Ana Beatriz: *você vai ficar cheirosa.*

Pesquisadora: *é, tem que passar desodorante.*

Danielle – *passa brilho* (me entregando outro bloquinho).

Pesquisadora: *obrigada.*

Eu passo o brilho e depois passo sombra. Pego um bloquinho quadrado e faço de espelho. Ana Beatriz diz: *passa mais, aqui* (apontando para os meus olhos).

Pesquisadora: *não está aparecendo?*

Ana Beatriz balança a cabeça dizendo não e eu passo mais.

Aline: *e aqui* (tocando a face, e entendo que é o blush)

Silvia: *está bem, vou passar o blush.* Termino e pergunto: *fiquei bonita.*

Ana Beatriz, Aline e Danielle balançam a cabeça dizendo que sim. Luisa ri, com certo ar de incredulidade. (Caderno de Campo Creche Pública – 13.05.11)

Na creche pública as crianças passam grande parte do tempo sentadas às mesas, normalmente com bloquinhos de madeira, pinos de plástico duro ou massa de modelar, um tempo explícito de espera e de ocupação das crianças. Na maioria dos momentos estou à parte, observando e anotando. Essa aproximação de agora causa estranhamento apenas para Luisa, sempre desconfiada. Aqui não há apenas identificação pela brincadeira, mas também uma questão de gênero, levando em conta a maquiagem do universo feminino. E,

enquanto adulta que aceita brincar com as crianças, não estou mais apenas no lugar de observadora, mas também daquela que é observada pelas crianças. Na transformação dos bloquinhos, mais do que tempo de espera, está o processo de apropriação, reinvenção e reprodução de informações do mundo adulto, característica da cultura de pares (Corsaro, 2011).

Terceiro plano: a relação de alteridade

Nas duas creches as tentativas de aproximação dos mundos infantis e aceitação das crianças produziram um lugar de participante observadora para o meu exercício de pesquisadora. O estabelecimento de um estatuto participante é crucial para qualquer método interpretativo e isso inclui estabelecer elos de confiança com os sujeitos da pesquisa (Corsaro, 2005).

Além de ser solicitada para brincar, a minha presença no cotidiano assume o lugar de alguém confiável. Igor, na creche comunitária, desde os primeiros dias chora constantemente. Toalhinhas, ora verde, ora amarela, são companheiras inseparáveis. Não há muita atenção a esse choro, a não ser para dizer: *não precisa chorar*. Mas é um choro sentido. Muitas vezes nossos olhares se cruzam. Eu observo e, com o olhar, tento dizer: *calma Igor, vai ficar tudo bem*. Não sei se pelos olhares, ou pela disponibilidade, um dia acontece:

Igor ainda chega choroso. Já é abril. Mais tarde num momento de brincadeira no pátio, ao envolver-se com as outras crianças, Igor está brincando no grupo, com a toalhinha na mão. Num determinado momento vem e deixa a toalhinha amarela a meu lado, sobre o banco, com um olhar de quem diz: *toma conta aí*. Sinto-me importante por ser guardadora da sua toalhinha amarela. (Caderno de Campo Creche Comunitária – 15.04.11)

As crianças estabelecem uma relação aberta e sincera com o pesquisador, muitas vezes confiando-lhe mais do que palavras. Isso coloca o pesquisador numa posição de responsabilidade que transcende aos resultados da pesquisa, que é o de ser alguém confiável para a vida. No entanto, o que é bonito de se ver é que, enquanto a toalhinha amarela é a ligação de Igor com a casa, a brincadeira é o elo com a creche.

A confiança por vezes também parece ser a resignificação do lugar adulto como aquele que pode ser parceiro nas transgressões. No segundo dia de observação na creche pública, as crianças estão nas mesas com massa de modelar. André faz um revólver e começa a brincar. Quando percebe que estou olhando, diz: *é um avião, é um avião*. De certo modo está dizendo que não *aceita* minha observação que expõe sua brincadeira, repreendida pelos adultos anteriormente. No entanto, em agosto, a transgressão acontece sem o incômodo de ser observado:

Hoje é conselho de classe em meio período e as crianças chegam às dez horas, mas algumas chegaram mais cedo. Fico para observar as crianças que estão sentadas junto à mesa de alvenaria, ao lado da pia de escovação de dentes. Não sei se porque estou aqui, as duas serventes que tomavam conta das crianças foram embora. André sobe em cima da mesa e depois salta do outro lado. Olha para mim e depois torna a subir. As meninas ficam olhando e rindo. André se sente o centro das atenções e pula mais uma vez. Chega uma auxiliar de serviços gerais e André e as meninas se encolhem nas cadeiras, rindo, com cara de quem fez besteira. André me olha com um olhar matreiro de cumplicidade. (Caderno de Campo Creche Pública – 22.08.11)

André nunca se aproximou muito de mim. Na maioria das vezes ele é o único menino na turma. Mas o revólver que virou avião no semestre anterior agora se manifesta no pulo sobre a mesa sem que a minha presença represente restrição ao seu movimento. Não é sem questionamentos que assisto ao pulo transgressor. Diante da conclusão de que é algo que não oferece perigo, resolvo apenas observar. Ele e mais quatro meninas da turma passam quase duas horas aguardando o término do conselho de classe, sem que tenham uma proposta de acolhimento. Teria isso aberto espaço para a transgressão? O pulo foi uma afirmação do seu lugar de menino no meio de tantas meninas?

O que parece simples coloca o pesquisador diante de um dilema ético. Ser confiável para as crianças significa ocultar dos adultos algumas coisas. No entanto essa confiança tem que ter o bom senso do pesquisador, que não pode abdicar do seu lugar de adulto e por isso responsável pela segurança das crianças (Ferreira, 2010).

A posição de participante observadora também me deu outro status: o de ser colocada num lugar de igualdade:

Kleiton chega perto de mim que estou escrevendo no caderno de campo.

Kleiton: *deixa eu escrever meu nome aí?*

Silvia: *não pode, este é o meu caderno e eu estou usando agora.*

Kleiton: *então escreve você.*

Eu escrevo CLEITON e ele diz: *não é assim, é assim*, mostra, escrevendo algo com o dedo na letra C, com um tom de quem quer ser enfático. Eu olho para a chamada e vejo que é com K. Conserto a letra e ele fica satisfeito. *É, é assim*. Depois me pergunta: *você sabe o jogo da velha? Eu sei, meu tio me ensinou, é assim oh*, e faz a cruz com o dedo e depois diz para mim, *me da aí a caneta que eu faço*. Como não? Eu dou a caneta e ele faz a cruz e uma bolinha e sorri satisfeito. Eu faço o x e ele diz um tanto surpreso: *Você sabe!* (Caderno de Campo Creche Pública – 15.08.11)



Muitas vezes no campo tive que escolher entre deixar as crianças escreverem no meu caderno ou não. Eu já não sou uma simples observadora, mas participo observando com eles o cotidiano. Kleiton, um dos mais novos na turma, sabe que seu nome começa com K. Esse conhecimento é da escola. Seu nome está na chamada. No entanto, o jogo da velha é um conhecimento que vem de casa, passado pelo tio. Seu espanto é que eu saiba, ou que eu saiba algo que ele sabe, mas que não é da escola? Os saberes das crianças que vêm da cultura fora da escola (família, mídia, vizinhança), como a maquiagem, o revólver ou o jogo da velha, na maioria das vezes não têm lugar na creche, a não ser nas brincadeiras e conversas que não recebem a atenção dos adultos. Nesse momento a pesquisadora se torna *uma igual*, a partir do que a criança traz, pois tem um saber semelhante, que transcende a esse cotidiano e que pode ser compartilhado. Ver e compreender as crianças, ser vista e compreendida por elas foi um exercício que acompanhou todo o trabalho de campo. E as crianças sabiam mais de mim como pesquisadora do que os adultos e eu também me tornei foco da observação das crianças:

[na creche comunitária, num momento em que as crianças estão se preparando para escovar os dentes] - Elias chega perto de mim, olha para o meu pé e diz: *onde está o teu sapato?* Olho para o meu pé e lembro que é a primeira vez que venho de sandália. Eu sempre estou de tênis. Então respondo: *hoje eu vim de sandália porque está calor.* Ele olha para o meu pé e depois para mim, como quem confere, e vai escovar os dentes. (Caderno de Campo Creche Comunitária – 12.08.11)

Ana Beatriz vê o meu cordão pega no pingente de coração e pergunta: *ué, consertou?*

Pesquisadora: *não, esse é outro cordão, aquele era colorido, esse eu ganhei do meu marido.* [na semana anterior o pingente em forma de coração do meu cordão de contas coloridas havia arrebentado]. (Caderno de Campo Creche Pública – 09.06.11)

As duas situações são de observações sutis, que não têm referência a um fato específico, mas demonstram que as crianças estão atentas aos detalhes do cotidiano e a minha presença não passa despercebida. Mesmo nos momentos em que eu sou apenas uma observadora, também estou sendo observada e as crianças sabem que eu estou ali para registrar as coisas que acontecem na creche. As minhas respostas são satisfatórias. Diferente de Elias que ouve a explicação e vai escovar os dentes, Ana Beatriz toma outra atitude:

Ana Beatriz segura o meu cordão por alguns instantes, me olha e em seguida conta um fato da sua vida: *olha, o meu pai, eu, a gente morava junto. Mas o meu pai e a minha mãe se separaram. O meu pai mora com a minha vó Maria e a minha mãe mora sozinha e eu também moro sozinha.*

Pesquisadora: *ocê mora sozinha?*

Ana Beatriz: *não, eu moro com a minha mãe e com o meu tio. A minha mãe mora com ele e eu também.* (Caderno de Campo Creche Pública – 09.06.11)

Ana Beatriz debruça sobre minhas pernas, segura o meu cordão por alguns instantes, me olha, e em seguida conta um fato da sua vida pessoal. Não me pede segredo, mas fica evidente que se estabelece uma relação de intimidade e confiança. Eu não sou apenas alguém que observava o que as crianças fazem, mas alguém que partilha o que elas sabem de si. As diferentes relações que se estabelecem com as crianças no contexto da pesquisa traz ao pesquisador a difícil tarefa de ser parceiro, confidente, sem abdicar do seu lugar de observador que procura sentidos que envolvem ditos e não ditos.

Nas duas creches, de modo geral, os adultos esperam que eu lhes dê respostas para a sua prática. Em um dos dias na creche pública, a turma fica apenas com Maria Assunção, uma das estimuladoras. Como isso não é comum para ela, está sem ação com a turma. Vamos para o refeitório tomar café e outra estimuladora comenta sobre a minha presença: *ainda bem que ela está aqui hoje.* Maria Assunção me olha e depois responde: *não, ela não faz nada, ela só anota.* Já as crianças sabem que eu anoto o que vejo e me passam informações.

Em diferentes momentos as crianças vêm me dar indicações sobre o que devo anotar. Num dia, na creche comunitária, as crianças estão lendo livros de literatura infantil. Thiago, cada vez que abre um livro canta para si mesmo: *e agora minha gente uma história eu vou contar...* Paro de escrever e fico observando. Renata, que está ao meu lado, se volta para mim e diz: *vai, escreve aí, escreve. Já escreveu?*

Na creche pública esse movimento também me acompanha. Além de pedir constantemente para escrever no meu caderno, o que não acontece com frequência na creche comunitária, também me dão orientações para essas anotações:

Ana Beatriz: O que você está escrevendo aí?

Pesquisadora: *o que acontece na creche.*

Ana Beatriz: *então pode escrever que eu vou falar o nome das crianças que não veio. Vai, escreve aí: André, que está doente e o Nathan não veio não sei por que.* (Caderno de Campo Creche Pública – 09.06.11)

Ana Beatriz informa algo que eu não sei e não poderia saber somente observando o cotidiano: André está doente. Numa turma em que a maioria é de meninas (nesse dia eram treze meninas e três meninos presentes na turma), a ausência de dois meninos conta como algo importante. O que acontece na creche diz respeito às crianças. Ninguém havia comentado a ausência do André. Diariamente a professora faz a chamada e quem não veio tem o nome virado no quadro da chamada. Mas, mesmo ausente, o nome de André aparece aqui para falar sobre o que acontece na creche.

Enfim...

Sustentar as crianças e os adultos como sujeitos da pesquisa, que têm voz, é assumir que os mesmos têm algo a dizer, a criticar, a enunciar. Ambos têm opiniões, ideias, experiências a compartilhar entre si. O que anotei em cada momento do campo levou em consideração essa relação de alteridade. A escrita é fundamental na descrição dos acontecimentos cotidianos (Erickson, 1989) e companheira inseparável do pesquisador na observação participante. No entanto, reconhecer o lugar de alteridade que as crianças ocupam nesse processo é uma decisão do pesquisador que assume as crianças como atores sociais, que produzem cultura, que (re)significam o mundo à sua volta.

Reconhecer as crianças como capazes de expressar sentimentos e pensamentos é assumir que *há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas* (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 65). E é assim que o pesquisador que se ocupa de observar as crianças e suas interações tem que estar ciente de que será por elas observado e que sua escrita terá as marcas desses sujeitos crianças que têm um lugar que lhes é próprio.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2001.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II. Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91 (mai./ago.), 2005, pp. 443-484.
- ERICKSON, Frederick (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C.(aut.). **La investigación de la enseñanza, II – métodos cualitativos y de observacion.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório Aberto.** Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/69732.pdf>. Acesso em: jan./2013.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças: contextos e identidades.** Minho: Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997, pp. 9-29.