

ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS: quatro atos de uma vivência

Kátia Adair Agostinho

Este trabalho apresenta algumas reflexões, aprofundamentos e dilemas referentes a uma etnografia com crianças no diálogo com James & Prout, 1990; Ferreira, 2004; Christensen, 2005; Gonçalves & Head, 2009 etc. Decorre de um estudo de doutorado em uma pré-escola pública, com crianças de 3 a 6 anos e seus professores, que compreende as crianças como atores sociais, em que buscou-se compreender e dar visibilidade aos seus modos próprios geracionais de participar no contexto educativo para aprofundar nossa capacidade de pensar a sua educação. A etnografia é apontada pelos estudos sociais da infância como profícuo caminho metodológico para se conhecer as crianças, permite que o pesquisador observe diretamente a participação delas em atividades comuns e diárias, dá a possibilidade de registrar momentos de interações significativas entre as crianças e entre elas e os adultos, na busca de compreender os sentidos dados pelos sujeitos investigados. Nessa comunicação abordarei a importante temporalidade alongada da etnografia – imensurável e não linear –, a necessária reflexividade do pesquisador, o consentimento sistemático e contínuo dos partícipes da pesquisa em campo e a escrita etnográfica que expressa a interpretação do pesquisador e convida ao diálogo.

Palavras-chave: Estudos Sociais da Infância; Pesquisa com Crianças; Etnografia com Crianças.

Primeiras palavras

As reflexões aqui tecidas são resultantes de uma etnografia com crianças realizada numa pré-escola pública, com 33 crianças de 3 a 6 anos, um professor e uma professora, em dois anos letivos, por 7 meses. Junto a estes sujeitos busquei compreender quais as formas de participação das crianças nas relações inter e intrageracionais estabelecidas na pré-escola. Essa compreensão é fundamental para construir e implementar no espaço educacional uma “prática social onde se desnaturaliza a alienação, o poder e a exclusão e se imaginam novas possibilidades emancipatórias de cidadania activa, autoridade partilhada e inclusão social. (SANTOS, 1999, p.8).

A educação democrática traz consigo o imperativo da participação de todos os sujeitos da educação – profissionais, crianças e familiares. O foco no reconhecimento e importância da participação das crianças reconhece sua cidadania e não pode prescindir de seu contributo

para pensar e implementar um projeto educativo emancipatório, que tenha por base os valores da solidariedade, cidadania, democracia e justiça social.

O estudo se fez no cruzamento e interlocução próxima entre a sociologia da infância e a pedagogia da infância, atendendo ao chamado da importância do diálogo entre disciplinas, no qual diferentes campos de saber, com princípios semelhantes, conversam e informam-se acerca de um fenômeno.

Este mesmo diálogo é convocado na escolha da metodologia empregada no estudo, quando uma pesquisadora professora parte da sociologia da infância e pedagogia da infância e utiliza-se de uma ferramenta metodológica de trajetória histórica na antropologia, mas que cada vez mais vem sendo utilizada por outras áreas de saber. Reafirmo com essa prática a importância de considerar que a etnografia como metodologia de investigação:

[...] supõe actuar numa zona de *fronteira* entre a ciência consagrada instituída (os produtos científicos) e os seus usos contextuais em diferentes disciplinas, convocando a cultura e identidade científico-disciplinares para uma zona de transacção comum, por vezes “impura” e heterogênea. Neste quadro, supomos estar a promover na cultura científica dos investigadores a passagem da consciência prática a uma consciência discursiva contextualizada, permitindo “culturalizar” a teoria social e desmistificar as concepções idealizadas do que é a prática/acção em Ciências Sociais [...]. Uma tarefa que pode ser entendida como um risco ou um perigo para a institucionalização dos diferentes campos/ disciplinas científicos(as) que estudam o social mas que, para nós, é vista como uma oportunidade de conhecimento sobre a ciência real. (CARIA, 2002, p.11. Grifos no original).

A etnografia é um profícuo caminho para se conhecer as crianças e “especialmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma voz e uma participação na produção de dados sociológicos mais diretas do que são normalmente possíveis através de estilos de investigação experimental” (JAMES & PROUT, 1990, p, 8-9). Considero que,

[...] a etnografia presentifica a interlocução resultante do encontro entre sujeitos numa relação de pesquisa em que as falas e os conceitos nativos, do mesmo modo que as categorias e teorias da Antropologia, compartilham uma nova forma de produzir o conhecimento que se pretende simétrico de um ponto de vista ético, político, estético e conceitual (VIVEIROS DE CASTRO, 2002; LATOUR, 1991, *apud* GONÇALVES & HEAD, 2009, p.18).

Embora reconheça que “existem muitas formas de reunir a informação sobre as vidas das crianças e sobre a infância” (QVORTRUP, 2005, p.92), cada vez mais a etnografia vem sendo utilizada por pesquisadores no campo dos estudos sociais da infância (LANGE & MIERENDORFF, 2009).

Considero necessário salientar a importância de termos em atenção a atitude metodológica tomada. Tão importantes quanto os métodos utilizados são as formas e o espírito empregados pelo pesquisador. Boas práticas de investigação não podem ser reduzidas a técnicas engenhosas planejadas como fórmulas exatas e infalíveis. A pesquisa tem intrinsecamente o carácter imprevisível e os melhores planos são susceptíveis de dar errado. Novos caminhos podem se apresentar no percurso mediante os desafios, problemáticas e novos elementos que o campo nos traz. (GALLACHER & GALLAGHER, 2008),

Nesta comunicação, apresentarei algumas reflexões, aprofundamentos e dilemas referentes ao tempo exigido para se realizar uma etnografia; sigo com o tempo que antecede à efetiva entrada no campo de pesquisa (tempo 1), em que discuto aspectos relativos a quem institui o campo de pesquisa e a reflexividade da etnógrafa; posteriormente, sobre o tempo no campo (tempo 2), me detenho a fazer considerações sobre o consentimento informado; na saída do campo (tempo 3), discorro sobre a tarefa de escrever sobre o vivido e compartilhar com os sujeitos de pesquisa, pares e outros leitores. Localizo as discussões em diferentes temporalidades, embora compreenda que elas são passíveis de reposicionamentos e distensões.

O tempo, esse tempo

Um dos elementos indicados como constituidores fundamentais da etnografia é a permanência prolongada no campo. Considero sua importância e reitero que a temporalidade mais alongada em campo é estratégia fulcral para a aproximação e compartilhamento com os sujeitos de pesquisa. Com os mesmos pretendemos construir uma rede de relações que possa sustentar um espaço social que se pretende de interações mais próximas, se possível com intimidade e cumplicidade, o que demanda tempo.

Mas um dos cuidados que se colocam aqui é quanto aos instrumentos que utilizamos para aferir o tempo. Não poderia ser apenas a soma dos dias, das horas que o pesquisador está no campo, a ser contabilizada e apresentada que daria densidade e revelaria com precisão a temporalidade necessária para uma pesquisa nesses moldes. O importante aqui é atentarmos para a qualidade do tempo lá vivido, na interação com os sujeitos de pesquisa; o quanto que o pesquisador, com sua astúcia e sensibilidade, consegue construir de proximidade, de

alteridade – o exercício de se colocar no lugar do Outro, buscando apreender os sentidos por ele dados.

A temporalidade das observações realizadas e o modo como se organiza sua disposição durante a pesquisa podem exigir novos arranjos. Durante o período de observação em campo pesquisado senti necessidade de realizar algumas modificações na organização e distribuição do tempo. Na primeira fase, fui todos os dias da semana, durante toda a manhã (5 horas diárias durante 5 dias da semana). Chegava e saía junto com as crianças, com a intenção clara e pensada de fazer com que a maior sistematicidade de encontros pudesse construir mais rapidamente a proximidade aos sujeitos de pesquisa. Também tinha vistas a captar os modos próprios de organização daquela prática pedagógica disponibilizada pelo professor. Na segunda etapa compreendi a necessidade de reestruturar a temporalidade das observações. Com a aproximação junto aos sujeitos já construída, julguei profícuo um tempo maior de distanciamento e reflexão acerca daquela cotidianidade. Diminui paulatinamente o tempo diário de observação em sala (em média 3 horas), depois alternei alguns dias em que não compareci (em média 1 dia por semana).

Penso ser uma contribuição pensar um tempo com caráter mais rico e complexo, um tempo paradoxal, no qual variados tempos se misturam, desestabilizando a ideia de tempo uno, linear, precisamente quantificável, e ampliando nossa compreensão para um tempo em sua multiplicidade, numa rede complexa, com novas configurações e em constante movimento. Um tempo sem medida possível para agarrá-lo.

Ainda resta abordar, sobre o tempo de uma pesquisa etnográfica, o poder que está do outro lado, o espaço que ocupam os sujeitos envolvidos na pesquisa também na decisão quanto a continuidade do processo. A possibilidade do tempo em campo é construída na relação que se estabelece dia após dia, no nosso caso no contexto educativo com as crianças e professores. Logo no início do estudo, isso foi motivo de negociações com o professor que, inicialmente, aceitou a pesquisa por um mês. Já naquele momento conversei sobre a possibilidade de deixar margens mais abertas no trato com o tempo de minha presença em sala, de acordo com o desenrolar do processo, ideia aceita por ele. Ainda nesta ocasião, o professor colocou a dificuldade que seria receber um pesquisador em sala no início do ano, época em que chegam as crianças novas e em que o grupo passa por uma reconfiguração, outro elemento que pode incidir sobre a temporalidade de um estudo em espaços educativos com este caráter metodológico.

Percebi que o tempo mais ampliado entre os sujeitos da pesquisa foi fundamental e o defendo, mas não penso que possamos agora estabelecer tempos fixos e rígidos. Prescrever um número seria contradizer aquilo que os sujeitos envolvidos, na sua experiência particular, construíram e construirão na especificidade de cada estudo.

Anterior à entrada no campo (Tempo 1)

Ao perspectivar o fato de minha chegada ao grupo, algumas inquietações me acompanhavam. Uma das importantes reflexões que se apresentaram foi a de considerar se os motivos que mobilizavam o estudo, embora forjado num coletivo interessado no melhor interesse das crianças, eram análogos aos das crianças com quem me encontrei. As discussões acerca do melhor interesse das crianças têm aumentado, mostrando-nos que nem sempre o que os adultos julgam ser o melhor para elas é o que elas mesmas pensam ou desejam. Segundo Roberts,

Embora seja provável que a investigação sobre crianças, que inclui crianças e jovens fortaleça, consideravelmente, alguns aspectos da investigação, não podemos tomar como certo que a participação na investigação e o desenvolvimento de métodos investigativos cada vez mais sofisticados, de modo a facilitar a participação das crianças seja necessariamente sempre pelos seus interesses. O que serve uma agenda de investigação nem sempre cumpre a agenda política ou prática ou, até, os interesses dos participantes. (ROBERTS, 2005, p.257).

A reflexão e estudo de quem institui o campo de pesquisa sempre acompanhou minha trajetória, na busca de evitar que fosse apenas “um contrato tipicamente adulto¹”, embora a primeira vista possa parecer isto e, efetivamente, possa ter sido isto o que ocorreu. Consciente de tal complexidade, compartilhei junto aos meus pares e realizei alguns aprofundamentos anteriores à entrada e negociação com o campo empírico.

A complexidade da temática cruza-se com as discussões do melhor interesse das crianças e da tênue fronteira entre proteção e participação, que, conscientemente enfrentadas, exercitaram minha capacidade e bom senso de ponderar se a agenda de pesquisa colocada era justa e pertinente para quem foi envolvido na sua tessitura. O estudo com objetivo de encontrar as crianças para pensar junto às mesmas indicativos para sua educação, reconhece-as como as principais interessadas da temática, mesmo que os passos iniciais tenham sido dados por uma adulta implicada, interessada no ensino e formação de professores.

¹ Comentário do professor pesquisado.

Assim, esse trabalho junta-se ao esforço de consolidação de uma Pedagogia da Infância no país, um campo de conhecimento em construção e consolidação, que tem como fundamento o reconhecimento das especificidades da educação infantil, cujo eixo central das discussões procura tomar tanto a inserção do adulto como também “a própria criança, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal”; exige ainda “dar atenção às duas dimensões da experiência social de forma a captar o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros.” (ROCHA, 2008, p.5).

Ainda anterior ao campo, os questionamentos sobre em que medida a biografia da etnógrafa influencia o estudo também se fizeram presentes. A esse respeito, Pia Christensen (2005, XVII) adverte que “a reflexividade por parte do etnógrafo é particularmente crucial no momento de entrada no campo de investigação e no reconhecimento da importância de trabalhar todos os preconceitos trazidos para o estudo”, para realizar o necessário movimento de aproximação/distanciamento/reconhecimento, compreendendo que:

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar no *campo* [...], os efeitos da estrutura social na qual se realiza. (BOURDIEU, 1997, p.694. Grifos no original).

Assim, procurei estar atenta ao fato de ser mulher, professora, pesquisadora, com uma trajetória pela educação infantil como professora de crianças e de professores na formação inicial e continuada e/ou em serviço, que traz no corpo suas marcas históricas e do seu compromisso político de buscar, no encontro com as crianças, “pistas” para uma prática pedagógica respeitosa de sua infância. Busquei revelar o mais abertamente possível os aspectos de minha subjetividade para que os seus efeitos fossem incorporados na análise. Para Sarmiento e Pinto:

[...] para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausências de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural [...], de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de investigação. A

autonomia conceitual supõe o descentramento do olhar do adulto como uma condição de percepção das crianças e inteligibilidade da infância. (SARMENTO & PINTO, 1997, p.26).

A abordagem reflexiva reconhece a centralidade da subjetividade do pesquisador na interpretação, produção e representação do conhecimento etnográfico. Compreendo que a abordagem aqui realizada é cruzada, influenciada pelo construto teórico em que apoia-se o estudo, a experiência pessoal e profissional da pesquisadora, bem como por nossa identidade de gênero, étnica, social e cultural. Esses elementos se combinam e produzem significados e interferências nos conhecimentos aqui apresentados. Assumi-los e torná-los públicos é o exercício de dar visibilidade a importantes fatores que compõem o trabalho.

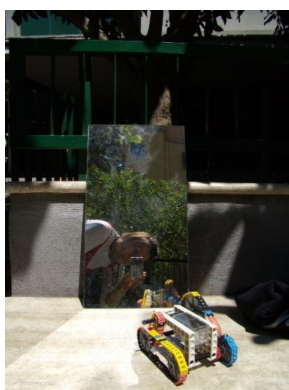


Foto (1): 07/05/2008.

A foto (1) acima, da máquina que anda a energia solar feita pelo professor, objeto de muito interesse das crianças, que têm livre acesso a ela e a colocam para funcionar na sala e pátio onde foi realizada, teve como interesse inicial o de registrar o material que julguei interessante, pela curiosidade e deleite com que as crianças o manuseavam. Quando fui realizá-la, dei-me com o meu reflexo no espelho. Julguei importante o registro da imagem refletida de minha presença, como estudiosa daquele contexto, como informante do modo como me posicionei nele, reveladora das perguntas que instaurava sobre seu espaço e tempo, mais um elemento das linhas que tecem o estudo. Assim, reconheço que minha perspectiva é parte da observação. Expressa a noção de autorrepresentação: da pesquisadora fotógrafa “não mais como um *outsider*, mas como sujeito de sua própria imagem”. Esta “perspectiva resulta na apresentação não mais da imagem do ‘outro’, mas do ‘outro que sou’.” (GONÇALVES & HEAD, 2009, p.73. Grifos no original).

Adentrar o campo e *por em curso* os aparatos teóricos metodológicos no contexto de pesquisa junto aos sujeitos (Tempo 2)

Ao adentrar na sala e *por em curso* a pesquisa, ao me apresentar e explicitar os objetivos do estudo para crianças e familiares, realizei o *consentimento informado* (ALDERSON 1995; ALDERSON & MORROW, 2004; MORROW, 2009), considerando-o como uma profícua estratégia referente às preocupações com a ética na pesquisa.

O consentimento informado é um momento importante para esclarecer e informar os sujeitos envolvidos sobre os objetivos e a dinâmica da investigação, mas entendo que não se esgotam no momento inicial todas as possibilidades de compreensão e clareza quanto a um processo em vias de construção, o consentimento tem de ser perspectivado como uma estratégia em curso, num *continuum* exigindo aprofundamentos na compreensão dos seus significados. A participação voluntária de adultos e crianças pode sofrer alteração em qualquer momento do percurso, recusas curtas, longas e/ou permanentes de participação por parte dos sujeitos pesquisados podem ocorrer a qualquer momento.

Para efetivar a agenda do consentimento informado conversei com as crianças, na perspectiva de expor os objetivos da pesquisa e explicitar que a elas cabia aceitar ou não, a qualquer momento, a possibilidade de realização do estudo, e de aceitar ou não que eu fizesse fotografias. Nesse momento pontual da pesquisa, fundador das condutas que se pretendem éticas, não elucidam-se todos os sentidos da mesma. É importante que o pesquisador acione um conjunto de perspicácias, sensibilidades para que com astúcia e cuidado contínuos perceba o modo como os sujeitos da relação de pesquisa envolvem-se e reagem à nossa presença e aos nossos instrumentos de produção de dados.

Utilizei não só as palavras para contar de minhas intenções de pesquisa, dispus também da forma como me apresentava para participar de suas rotinas. Com uma atitude respeitosa de seus tempos, considerando-os os legítimos possuidores daquele espaço social, pedia sua autorização para entrar, sempre com o olhar, o corpo inteiro a pedir licença, me introduzia como adulta, pesquisadora, estudiosa daquela cotidianidade.

Assim busquei uma relação em que houvesse “uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens” (BECCHI, 1994, p.83), assumi que o “olhar toca o outro”, refletidamente debrucei reflexão e cuidado sobre o mesmo, assumindo que “pousar o olhar

sobre o outro não é um acontecimento anódino”, o “exercício de um poder”, uma “experiência afetiva” (LE BRETON, 2009).

Com isto também busquei captar o que os olhares, gestos, movimentos dos sujeitos de pesquisa me diziam acerca da sua percepção, aceitação ou rechaço à minha presença. Há aqui um conjunto de ações que são convocadas que transcendem a mera percepção, audição da voz-falada, que amplia-se no esforço de decodificar outras tantas formas pelas quais nós humanos emitimos nossas ideias e sentimentos. O olhar foi convocado como um dos suportes da comunicação, olhares que se cruzavam e assentiam o reconhecimento mútuo entre investigadora e investigados, “os olhos tocam aquilo que percebem, e implicam o sujeito no mundo” (LE BRETON, 2009, p.228).

O consentimento tem impacto em todos os outros direitos, e a competência das crianças em poderem dar o seu consentimento depende em grande parte da possibilidade que tiverem de expressar e fazer-se entender relativamente a todo o processo segundo Alderson (1995).

Encaminhei a autorização formal junto aos adultos, mas mantive-me atenta em todo o percurso para perceber se as crianças aceitavam minha presença, bem como os seus modos de a compreender. Com as famílias fiz consentimento escrito e com as crianças o oral, corporal e sensível. Mantive durante todo o processo de pesquisa a postura de enfrentar os desafios de clarificar os motivos de minha presença ali cotidianamente, reconhecendo o poder deles sobre a decisão de aceitação e continuação da pesquisa, reconhecendo ainda que os sentidos do meu papel, naquilo que a relação exige, que é a compreensão dele pelos Outros com quem interagimos, mantêm-se em alguns casos inatingíveis.

Mesmo com todos esses cuidados mantidos em atenção, podemos ser surpreendidos por indagações repentinas de nossa presença. O episódio que segue nos dá a possibilidade de visualizar e aprofundar tal discussão:



Foto (2): 10/06/2008.

A aceitação de minha presença e proximidade naquele espaço e tempo de trocas entre os meninos é levantada, suspensa, questionada por Mattia. O meu interesse de pesquisadora sobre suas ações em sala é enfrentado pelo olhar do menino que rechaça minha “intromissão” ao observá-los, reiterando a ideia de que o consentimento pode sofrer variações durante a pesquisa e tem de ser mantido como estratégia permanente e contínua.

Sair do campo e dizer do vivido – a escrita etnográfica (Tempo 3)

Quando parecia que a etnografia havia terminado ela continuava na escrita da tese, com a sistematicidade da (re)leitura dos registros em diário de campo e das fotografias; nas lembranças e lembranças dos acontecimentos observados, nos necessários recortes e escolhas e nos afetos estabelecidos – elementos antigos e novos que se tramaram na urdidura do texto que compartilhamos.

A apresentação da tese exige a apresentação do contexto observado na dimensão do plano, onde são feitas divisões, separações que não correspondem ao vivido. O texto escrito, com sua geometria não dá conta da forma complexa como a vida se apresenta. Esmiuçar a completude e complexidade dos cotidianos e escolher uma ordem que o apresente sem diminuir as tramas que o tecem são os desafios que o momento de escrita impõe. O caráter didático da redação tenta dar conta de um texto acadêmico que deseja estabelecer o diálogo com os pares e os interessados na temática. Mas fica aqui a chamada para que atentemos para a riqueza da trama social, em que o emaranhado não se divide.

Compus um texto costurado com palavras e fotografias, com um forte peso visual, na busca por um conjunto mais rico de informações sobre os episódios refletidos, dando a

possibilidade ao leitor de acompanhar o discorrer da ação dos sujeitos envolvidos nas imagens. A narrativa visual soma-se à escrita. Juntas, tecem um texto mais rico em sua capacidade comunicacional, sensível e estética.

Ao escrever, elegi apresentar na primeira pessoa, julgando que se coadunava melhor num estudo etnográfico, embora tenha convicção de que o conhecimento é coletivo. Busquei sempre empregar *palavras* que, cuidado e atenciosamente, pudessem documentar, revelar minha racionalidade sem perder o calor das emoções, dos sentimentos que as envolviam. Nesse processo, fui me alimentando de leituras outras que pudessem me ajudar, *aprendente dessa arte*, a realizar tal propósito.

Atenta à realidade complexa, multifacetada das ações e interpretações, enfrentei os temores de trair os sujeitos pesquisados durante a análise e escrita do estudo aprofundando-me na interlocução intensa entre os sujeitos da relação de pesquisa – pesquisadora e pesquisados – e no quadro teórico em que me apoio, na tentativa de apresentar um texto democrático, polifônico, dialógico, respeitoso e ético. O teçi, por fim, elaborando uma interpretação do contexto pesquisado e, ao partilhá-lo, espero instaurar o diálogo com o leitor, que acrescentará a sua interpretação.

Últimas palavras

Os aspectos aqui eleitos não esgotam as discussões que podemos travar acerca da etnografia com crianças, nem tampouco de outros tantos elementos que a compõem e que não foram abordados. Nestas últimas palavras reitero a importância de termos em atenção que o cotidiano da pesquisa – vivido em meio aos instrumentos de produção dos dados e os diferentes sujeitos – altera-se constantemente, ganhando os contornos da vida em coletividade. Contar com um hiato que será preenchido pelos sujeitos de pesquisa é fundamental, mantendo em atenção a *permanência da construção da pesquisa* em sua feitura e realização.

Ao interrogar a temporalidade na etnografia, reafirmo a importância de um tempo prolongado em campo, mas defendendo uma concepção de *tempo denso*, que contrapõem-se a uma perspectiva de tempo linear e precisamente quantificável, convocando a atenção ao

pulsar e ritmo de um tempo complexo e rico que cada estudo construirá no encontro com seus contextos.

Aponto ainda a importância da *permanente e profunda reflexividade* do pesquisador – para que realize a aproximação, distanciamento e reconhecimento na relação com os pesquisados mantendo em atenção suas concepções e subjetividade – e da ideia de *constância do consentimento* dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que expressam por diferentes vias comunicacionais sua aceitação ou não nos encontros cotidianos que se forjam na etnografia.

Acerca da escrita etnográfica na saída do campo de pesquisa – como um novo início – a concebo como o traçado de minhas interpretações sobre o ponto de vista dos pesquisados, que estende suas linhas, alcança os leitores e os convida ao diálogo. E mantêm-se em movimento, convidando o produto final (tese) a se reconfigurar, porque, seguido de *insights* posteriores ao estudo e somado com o contributo dos leitores, alonga-se e extrapola o tempo da própria tese. O texto abre-se para outros atos possíveis.

BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, Priscilla. *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*. Barking: Barnado's, 1995.

ALDERSON, Priscilla & MORROW, Virginia. *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Barking: Barnado's, 2004.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. *In: Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, n.22, agosto/dez. 63-95, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In: A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 693-796, (1997).

CARIA, Telmo H. (org). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.

DELEUZE & GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, v. 1, 1995.

FERREIRA, Manuela. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”- relações sociais entre crianças no Jardim de Infância. Porto, Edições Afrontamento, 2004.

GALLACHER, Lesley-Anne & GALLAGHER, Michael. Methodological immaturity in childhood research?: thinking through ‘participatory methods’. In: *Childhood*. Vol. 15(4):499-516, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONÇALVES, Marco & HEAD, Scott. Confabulações da alteridade: imagens do outro (e) de si mesmos. In: Gonçalves & Head (org.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras:15-35, 2009.

JAMES, Allison & PROUT, Alan (org.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press, 1990.

LANGE, Andreas & MIERENDORFF, Johanna. Method and Methodology in Childhood Research. In: Corsaro, Honig & Qvortrup. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, 78-95, 2009.

LE BRETON, David. *Paixões Ordinárias*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas das pesquisas com Crianças. In: *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, n.116, p.41-59, jul., 2002.

MORROW, Virgínia. *Methods and ethics of research with children about their environments*. Conferência no Ciclo de Sociologia da Infância, 2009.

PROUT, Alan. *The future of childhood*. London. Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, Jens. Macroanálise da Infância In: Christensen & James. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as Crianças e Escutando-as. In: Christensen & Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 243-260, 2005.

ROCHA, Eloisa. *Diretrizes Educacionais – Pedagógica para a Educação Infantil*. Florianópolis: SME, 2008.

SARMENTO, Manuel & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: Pinto & Sarmento (org.). As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.