

Parte I

Da visibilidade da infância no dispositivo da pesquisa

Aportes metodológicos na pesquisa com crianças: etnografia ou intervenção?¹

Marcelle Arruda Cabral Costa

A título de introdução: definindo o foco

A prática docente na educação infantil tem merecido uma atenção diferenciada dos pesquisadores em educação, em razão da forte demanda por uma escolarização cada vez mais precoce e pelas significativas mudanças que tem se operado nos contextos sociais que conformam o lugar da criança no mundo contemporâneo. O presente trabalho tem o objetivo de discutir os limites e possibilidades da integração de diferentes abordagens metodológicas na pesquisa com crianças, em atenção às demandas do objeto de pesquisa. Pretendemos discutir sobre as escolhas metodológicas, entendendo que estas escolhas devam se dá em função do objeto, inclusive, quando necessário, entrecruzando diferentes abordagens metodológicas, mas também tendo em vista as especificidades de se pesquisar com crianças. No caso em questão, trata-se de um estudo sobre as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil, resultado de uma pesquisa de mestrado intitulada: *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?* (2005 a 2007).

1 Este trabalho foi originalmente publicado no II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos, 2014, Porto Alegre. Nesta versão, encontra-se parcialmente modificado.

É importante contextualizar que a pesquisa aqui analisada deriva de um projeto investigativo do grupo de pesquisa LUDICE, cuja abordagem teórico-metodológica tem se desenvolvido no cruzamento da psicologia sócio-histórica com a análise do discurso, os estudos culturais e a socioantropologia do jogo. A maioria dos trabalhos do grupo adota o brincar livre como recurso metodológico de acesso aos processos de construção identitária das crianças, por ser concebido tanto como dispositivo que filtra a herança cultural quanto por representar um acervo de manifestações das culturas infantis. As condutas lúdicas espontâneas podem, portanto, nos oferecer pistas sobre como a criança (re)interpreta o mundo:

[...] além da relevância que a brincadeira assume do ponto de vista cultural e social, ela também possui um importante papel do ponto de vista psicológico. Através do brincar, a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Sua escolha é motivada por processos e desejos íntimos, pelos seus problemas e ansiedades e, sobretudo, o desejo de transpor sua condição infantil e ascender à lógica do mundo adulto. (COSTA, 2004, p.20).

A pesquisa etnográfica “Cultura lúdica, Identidades e Educação da criança”, que problematizou a construção da identidade etnoracial de crianças da educação infantil no contexto das práticas lúdicas com o propósito de compreender os aspectos implicados nos processos de exclusão racial intraescolar, foi o mapa inicial que guiou as escolhas metodológicas do trabalho objeto deste artigo.

Sendo o *locus* escolhido uma escola de educação Infantil, pretendeu-se, inicialmente, a partir da etnografia escolar, observar práticas lúdicas livres e, posteriormente, práticas lúdicas dirigidas, frequentes no cotidiano da Educação Infantil (como teatro de fantoches, contação de histórias, desenhos, etc.), tendo em vista o potencial de expressão e elaboração dessas práticas em relação à construção da identidade étnica das crianças. Face ao compromisso ético com as crianças envolvidas, a interlocução com o campo demandou um processo interventivo, ao nos depararmos com situações de exclusão etnoracial no contexto escolar, durante o desenrolar da pesquisa.

Abordagem de cunho etnográfico e intervenção: uma combinação possível?

Inicialmente empreendemos uma etnografia escolar, pois necessitávamos justamente de uma imersão no cotidiano da escola que possibilitasse uma observação de caráter etnográfico, apoiada na descrição densa de situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos – entendendo que “na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 1995, p.45).

Os resultados da pesquisa *Cultura Lúdica, identidades e educação da criança* apontavam claramente que crianças entre 2 e 3 anos de idade já eram sensíveis aos diferentes fenótipos etnoraciais e atribuíam aos fenótipos negros valorizações negativas.

No entanto, essa valorização negativa não era sempre expressa verbalmente. Por vezes, era traduzida em gestos hostis ou recusa ao contato, configurando uma flagrante obscuridade, ou seja, o sentido do gesto permanece ambíguo na medida em que, embora a exclusão ou a hostilidade, apareça sua motivação racial permanece oculta.

Muitas eram as questões que nos desafiaram. Assim, a pesquisa *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?* teve por questão central: poderiam as práticas lúdicas não só favorecer a expressão das representações sobre as identidades etnoraciais, mas também a elaboração dessas questões? Por elaboração deve-se entender um “processo ativo e crítico de (re) constituição de vivências, ou seja, constituição de sentidos sobre determinado tema” (CABRAL, 2007). A atividade lúdica dirigida também possibilita expressões reveladoras de como as crianças pensam a diversidade etnoracial e a intervenção nesses processos?

A adoção da perspectiva etnográfica como primeira opção metodológica foi definitiva para os rumos tomados pela pesquisa. Vale lembrar que o trabalho de campo se ampliou de modo a abrir o zoom da observação para contemplar, não só as práticas lúdicas, mas diferentes situações do cotidiano da instituição de Educação infantil pesquisada, em que a questão etnoracial estivesse presente de alguma forma. O objetivo era registrar o eventual surgimento de manifestações relati-

vas ao tema para compreender que direcionamento as próprias crianças dariam a estas situações. As observações foram feitas três dias por semana (consecutivos ou não), nos turnos da manhã durante todo o semestre.

Foi justamente a imersão prolongada no campo, combinada à observação acurada e à descrição densa e micro-analítica, que possibilitou: uma maior aproximação com os pais das crianças, no momento de chegada e saída da escola; perceber as relações das crianças com os colegas de sua classe e de outras classes; as situações vivenciadas nos recreios; a dinâmica de sala; a relação professora-crianças, bem como o desenvolvimento destas relações.

Renunciando a qualquer pretensão de neutralidade na pesquisa de cunho etnográfico, o trabalho de análise do corpus se inicia desde a entrada no campo de pesquisa. O próprio desenho do cenário da pesquisa é feito por meio de considerações de ordem analítica, na medida em que demanda escolhas metodológicas/interpretativas do pesquisador que implicam a consideração de pressupostos teóricos e delimitação do problema de pesquisa. Nesse sentido, a escolha das situações lúdicas como um mirante privilegiado de observação das suas formas de interpretação da realidade baseia-se em pressupostos do que seja a cultura lúdica e de como ela se estrutura na relação adulto/criança.

Brincar é, assim, construir representações simbólicas através de códigos comunicacionais compartilhados, com os adultos, que criam suportes para as brincadeiras, e entre as crianças, que os ressignificam para traduzir, compreender, dividir suas vivências (COSTA, M. de F. e LIMA, J. I., 2014).

No entanto, o próprio campo também faz exigências ao pesquisador, posto que se trata de relações entre sujeitos, o que pode pôr em cheque o planejamento prévio, impondo a necessidade de revisão ou ajustes das escolhas feitas em função da natureza do objeto estudado.

Já nas primeiras observações, a abordagem etnográfica revelou-se produtiva, uma vez que a dimensão relacional e seus desdobramentos na dinâmica do grupo mostraram-se elementos significativos na elaboração das identidades. Foi possível presenciar cenas de exclusão e isolamento entre pares e também constatar a ausência de materiais

eticamente diversificados nesta escola, fosse de brinquedos, livros ou imagens.

Digno de destaque é o processo de silenciamento/invisibilidade das identidades negras. Pudemos perceber que o recreio se tornava um tempo ameaçador para algumas crianças. Uma das mães relatou que sua filha, uma menina negra de cinco anos, tinha medo de vir para a escola desde os quatro anos. O motivo era que no recreio crianças maiores batiam nela. Esta última constatação demonstrou a necessidade da adoção do viés interventivo que, inicialmente, caracterizou-se pela seleção prévia do material a ser ofertado (brinquedos, livros, imagens etnicamente diversificados) e convite às sessões de brincadeira e expressão por meio dos desenhos. Graças a uma relação de parceria com a professora, foi possível incluir as atividades da pesquisa na rotina de sala.

É importante pontuar que, em todo este percurso, uma noção nos foi muito cara: a noção de deriva. Para Maturana (In: ESTEBAN, 2003), a palavra deriva é representativa de “[...]um curso que se produz momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias [...]” (p. 203). Este conceito é precioso em momentos em que a complexidade do cotidiano nos impõe a tomada de decisões metodológicas inesperadas e inevitavelmente nos confronta com possibilidades/impossibilidades destas escolhas.

A deriva pode ser entendida como uma atitude do pesquisador, consciente da sua permanente interação com o contexto de pesquisa e de que suas escolhas (teóricas, metodológicas, *lôcus*, sujeitos, seleção de dados, interpretações), longe de aleatórias ou arbitrárias, são fruto de sua interação relativamente às possibilidades apresentadas pelo contexto, os sujeitos, o cotidiano. (CABRAL, 2007, p. 21).

É necessário que o percurso metodológico, apesar de pensado e esquematizado desde o início, possa, sempre que necessário, adquirir novos contornos, ter realinhado trajetórias, lidar com os eventuais obstáculos, sob o risco de manter invisível justamente o que se desejava entrever, ou pior, o que nem mesmo se desconfiava existir.

Nesta perspectiva, a intervenção se constituiu de maneira diferenciada em dois momentos, sempre buscando atender as demandas

impostas pelo campo. Defendemos que a pesquisa com crianças impõe especificidades ao pesquisador (GOBBI, 2002). No primeiro momento de intervenção, foram realizadas 13 sessões de brincadeiras livres, dez contações de história, seguidas de desenho, cinco construções de histórias a partir de imagens, três apresentações de teatro de fantoches e reconstrução de histórias com os fantoches. Este período se caracterizou por uma intervenção bastante sutil, uma vez que muitas dessas estratégias investigativas adotadas coincidem com estratégias didáticas cotidianas na Educação Infantil (como é o caso das contações de histórias, desenhos, brincadeira livre e produções coletivas de texto).

Essas atividades eram propostas e conduzidas pela pesquisadora em meio à rotina da escola e inseridas no planejamento da professora. Em todos os outros momentos da rotina, a pesquisadora atuava como observadora participante, em interação permanente com as crianças que vinham mostrar atividades, conversar, solicitar ajuda, tirar dúvidas.

É importante situar que as crianças em sua busca por atribuir significado a tudo que vivenciam e serem sensíveis às relações que cultivam, rapidamente perceberam que os papéis desempenhados pela professora e pesquisadora eram fundamentalmente diferentes. “As crianças também pesquisam para compreender que papéis ocupam os que estão a sua volta” (CABRAL, 2007, p. 36).

Diante de meu comportamento diverso do das professoras no horário do recreio – estas se dirigem à sala dos professores – permanecendo no pátio, uma criança perguntou se eu era vigia. Também se portavam com maior liberdade ante as atividades levadas e mediadas por mim, chegando a verbalizar, repetindo meu esclarecimento, que só fariam a atividade se quisessem. Geralmente essa observação era feita durante as atividades de desenho, quando queriam desenhar temas diversos da história ou não desenhar. As demais atividades eram bem acolhidas e até bem requisitadas. Diante das atividades didáticas, a alternativa (de não participar) não era anunciada desta maneira; quem não realizava não alardeava o assunto. (CABRAL, 2007, p. 36).

As intervenções realizadas foram classificadas entre práticas lúdicas livres ou dirigidas. Por exemplo: as contações de história, construções de histórias a partir de imagens, teatro de fantoches e as atividades de intervenção caracterizaram-se como práticas lúdicas dirigidas. É

importante situar essa caracterização, pois, apesar de lúdicas, tais atividades não se caracterizam como atividades livres, porquanto a mediação executada não previa a possibilidade de reversibilidade dos papéis, além do tempo e objetivo serem planejados anteriormente à atividade.

Já as atividades de brincadeira livre e desenho caracterizam-se como práticas lúdicas livres por abrirem espaço à iniciativa da criança, preservando seu poder de decisão num quadro de reversibilidade de papéis. O procedimento foi inspirado no trabalho de Costa (2012), o qual apontou a possibilidade de inversão de papéis, objetivo interno à atividade, e a flexibilidade de sentidos como especificidades do contexto lúdico. O brincar é, assim, um espaço, onde a “tensão entre o real e a ficção, que se sustenta num movimento de definições de significações instáveis, levando cada vez mais longe a fixação de um ponto de ancoragem para o sentido” (COSTA, 2004, p. 255), no que constitui o sujeito como ser brincante. O princípio, pois, definidor da brincadeira é o sentido que se dá à ação. Desta forma, quem melhor pode definir se uma situação é de brincadeira ou não é seu protagonista, de tal sorte que o seu percurso e desdobramento estão sujeitos aos desejos imediatos dos autores, sendo impossível prever seu desfecho.

Brevemente apresentaremos recortes analíticos das intervenções, bem como dos desdobramentos que suscitaram.

Práticas lúdicas dirigidas

Entre práticas lúdicas dirigidas caracterizaremos as sessões de construção de histórias a partir de imagens, que foram oportunizadas a partir do oferecimento de imagens etnicamente diversificadas, entre as quais mães e filhos/as, acompanhados/as de um convite para a construção de uma história caracterizada pela frase “Era uma vez...”.

A intervenção, na propositura de atividades de contação e construção de histórias a partir de imagens, foi caracterizada, sobretudo, na seleção dos livros e imagens cuidadosamente escolhidos em papéis afirmativos, tanto para as personagens brancas como negras. A escolha privilegiou a valorização da cultura africana, a competência das personagens negras, o respeito, o amor, as atenções e cuidado dedicados à criança por parte de suas famílias. Foram selecionadas cinco ima-

gens para criação de histórias a partir delas. As três primeiras imagens foram trabalhadas antes das contações de histórias e das peças de teatro de fantoches e objetivaram despertar a expressão das crianças em relação à pertinência étnica, pois as três representavam crianças em situações carinhosas com figuras femininas, diferindo essencialmente das suas pertencas étnicas.

As imagens, como fontes de conhecimento, constituem importante linguagem e podem ser lidas, refletidas e ressignificadas. Experiências com leitura de imagens apontaram para a mediação de significados presentes nesta prática. As histórias formuladas, muitas vezes, relacionam-se com a história de vida da criança (buscando soluções para conflitos vivenciados), estabelecem estratégias de construção de sentidos, pois, além da característica da seletividade, a criança privilegia os aspectos que considera relevantes nas imagens para a composição das histórias (FREITAS, 2003).

Os resultados mais significativos relacionados a esta escolha metodológica foram indicativos do silenciamento das crianças negras, uma vez que a autoria das histórias e a decisão sobre os rumos dos protagonistas criados recaiam majoritariamente sobre as crianças brancas. Outro fato bastante relevante foi que as histórias criadas apresentaram representações negativas atreladas aos personagens negros ou seus objetos, a partir de imagens cuidadosamente escolhidas para serem positivadas. Nestas ocasiões, qualificações como sujo e/ou feios foram atribuídas a esses objetos que foram sistematicamente desqualificados ou destruídos no enredo da história. Como exemplo, podemos citar os bichinhos de pelúcia, atribuídos na história a uma criança negra, que foram queimados na história construída. Essas situações não aconteceram com personagens ou objetos de personagens brancos. Tais representações são indicativas de preconceito étnico-racial, o qual pode ser definido como um julgamento antecipado e negativo de pessoa ou grupo étnico-racial que ocupe outro papel social significativo (GOMES, 2005).

Práticas lúdicas livres

Entre práticas lúdicas livres caracterizaremos as sessões de brincadeira livre, que foram oportunizadas a partir do oferecimento de

um kit de brinquedos, entre os quais continham bonecas etnicamente diversificadas, acompanhado do convite à brincadeira livre.

O brinquedo é um objeto cultural, carrega significações e sentidos ancorados na cultura em que habitam. Assim, não é por acaso que os fabricantes escolhem a cor rosa para colorir o ferro de passar roupas de brinquedo, nem tão pouco é ocasional o imenso contingente de variedades e modelos de bonecas brancas que o mercado oferece em detrimento a uma oferta etnicamente diversificada. Brinquedo é imagem, é representação, uma representação forjada pelos adultos para as crianças, uma representação que opera sobre as subjetividades infantis. Estas representações são pensadas e planejadas para serem convites. O brinquedo é um convite à brincadeira, ainda que não se tenha nenhuma garantia de que determinada representação promova certo tipo de brincadeira.

A escolha dos brinquedos do *kit* lúdico procurou, portanto, oferecer convites diversos: aos diferentes gêneros (meninos e meninas) e diversas situações (utensílios de cozinha (fogões, panelinhas, comidinhas, pratinhos, talheres), bonecas (bebês, adolescentes, criança, adultas), acessórios variados das bonecas (roupas, mamadeiras, chupetas, sapatos...) carros, telefones, dinossauros, bonecos super-heróis, cavalos, carro de bombeiros. A inserção do elemento étnico-racial ocorria por meio da diversidade étnico-racial presente nas bonecas ofertadas. Mais do que reproduzir, a boneca representa um ser humano. Uma boneca-bebê, portanto, representa um ser humano que inspira cuidados e carinho, convida à maternagem (COSTA, 2004).

O *kit* era composto por três bebês negros e quatro brancos; 15 bonecas de pano (cinco negras e dez brancas), cinco bonecas *teens* e adultas (duas negras e três brancas), dois bonecos brancos. A presença maior de representações brancas no *kit* se deu, por um lado, pela compatibilidade de oferta do mercado, que é marcadamente maior, e por outro, para que pudéssemos observar a aceitação e demanda das crianças pelas representações negras em meio a maior oferta de bonecas brancas. A hipótese é de que a oferta etnicamente diversificada pode dar oportunidade de observação sobre a repercussão da brincadeira na expressão e elaboração destes significados.

Essa escolha metodológica nos possibilitou perceber várias lideranças e situações de afirmação de crianças negras, a quem aparentemente as atividades dirigidas não favoreceram, mas também foi palco de exclusões e silenciamento. Nas primeiras sessões, uma das protagonistas de nossa pesquisa, Maiara, a menina negra que chorava no recreio e tinha medo da escola, também, nos momentos de brincadeira, estava sempre só e não se aproximava dos brinquedos. Inicialmente, ficava completamente fora da brincadeira e esteve ausente de importantes momentos lúdicos, por estar doente, com febre e diarreia. Quando estava presente, se limitava a segurar uma boneca, muitas vezes, frouxamente nos braços, sem manipulá-la ou demonstrar interesse por ela. Às vezes, caminhava pela sala, observando os colegas, sempre com uma expressão de tristeza. Embora esse isolamento tenha sofrido alterações já ao final da pesquisa, esses foram fragmentos de um quadro que nos levou a um segundo período de intervenção.

Desta feita, após mais de três meses de observação e intervenção, a trama do cotidiano das relações interpessoais ainda era nebulosa e elementos importantes ainda estavam invisíveis. O isolamento de Maiara, bem como manifestações de hostilidade entre as crianças, por razões de ordens éticas, demandaram uma inflexão na metodologia da pesquisa em direção a uma intervenção que pretendia mobilizar as relações estabelecidas. O segundo momento de intervenção foi, por conseguinte, pensado para esclarecer as questões ainda pendentes.

Realinhando as escolhas: o segundo período de intervenção

No segundo período de intervenção, o desenho foi pensado a partir da necessidade de compreender a dinâmica relacional das crianças, a intervenção foi mais diretiva, escolhendo/formulando opções de atividades que pudessem ser tomadas como brincadeira, para preservar o caráter lúdico, mas que tinham objetivo de entender e tornar visíveis as relações interpessoais dentro da turma. A análise foi se constituindo em processo mediado pelo caráter etnográfico, a partir do percurso do próprio grupo. O desafio foi encontrar instrumentos compatíveis com as práticas lúdicas. Chegamos à proposição de duas atividades: o sociograma (caracterizado pela questão: Quem você convidaria para o

seu aniversário?) e a brincadeira da Berlinda (brincadeira que trouxe à tona diversas relações da turma). Devido à brevidade desse artigo, caracterizaremos a condução do sociograma.

O sociograma é um instrumento da Psicologia Social que consiste na elaboração de um gráfico representativo das relações individuais entre os diferentes membros de um grupo, criado para representação de redes sociais (agentes sociais e os relacionamentos entre eles). Foi pensado, justamente, para dar mais visibilidade às relações interpessoais da turma. O sociograma, no caso da pesquisa, foi aplicado em uma adaptação feita à técnica e consistiu em apresentar às crianças, em forma de brincadeira, questões que pudessem oferecer pistas sobre suas preferências relacionais: 1) se acaso você fosse realizar uma festa de aniversário, quem da turma você faria questão de convidar?; 2) E quem você gostaria que não comparecesse (não fosse à festa), ou seja, portanto, não convidaria? O cruzamento destas questões deu origem a um mapa sociométrico da turma, o qual retrata as suas relações. A adaptação ficou por conta do sigilo, enquanto no sociograma terapêutico esta rede de relações é submetida à apreciação do grupo. Em nossa atividade, decidimos buscar outra estratégia (mais lúdica) que possibilitasse a percepção, por parte de toda a turma, da condição e evolução das relações interpessoais da turma, a partir da brincadeira da Berlinda (CABRAL, 2007).

O resultado do sociograma, em meio ao mapeamento de outras relações, confirmou a invisibilidade de Maiara, uma vez que, na rede geral de relações da turma, seu nome não foi mencionado por nenhum colega, seja de forma positiva ou negativa; ela foi a única criança da turma que nem sequer foi citada por alguém. Também nenhuma das amigas que Maiara convidaria lembrou-se dela.

No entanto, é imperioso que contextualizemos o importante papel da brincadeira livre no processo de inclusão de Maiara na rede relacional da turma. Mais uma vez, a brincadeira se apresentou como espaço privilegiado de expressão da criança. Nela, já nas últimas sessões, Maiara demonstrou já ser capaz de assumir desejos e disputar espaços, em alguns momentos. O movimento de avanço e retrocesso, vivenciado por Maiara, é característico de um processo progres-

sivamente afirmativo, indicativo de que, indo além de um espaço de expressão, a brincadeira foi espaço de elaboração, na medida em que foi exercício de ampliação das capacidades relacionais de Maiara.

Considerações finais

Este artigo pretendeu, portanto, analisar o percurso metodológico empreendido na pesquisa: *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas*, especialmente refletindo sobre a possibilidade de flexibilização das escolhas metodológicas na busca por atender as especificidades do objeto estudado, bem como dos sujeitos envolvidos.

O cunho etnográfico foi imprescindível para o delineamento de uma intervenção cuidadosa e que viabilizasse a continuidade da pesquisa. O olhar de caráter etnográfico, esquadrinhando o plano micro institucional, permitiu tornar visível a exclusão, solidão e o *bullying*, que atingiam negativamente a auto-referência de algumas crianças negras da turma, assim como a resiliência e o enfrentamento empreendido a essa situação por algumas delas, bem como a busca por uma proposta interventiva que agisse exatamente na situação conflitiva. Igualmente a intervenção foi indispensável, especialmente frente aos desafios éticos que se constituíram durante a investigação. Não poderíamos, por exemplo, nos omitir frente ao sofrimento de Maiara, naturalizado em um contexto de silenciamento e invisibilidade.

Concluimos refletindo que, especialmente na pesquisa com crianças, a interlocução com o campo deve ser sensível às demandas do objeto de pesquisa, permitindo, inclusive, que diferentes abordagens metodológicas se inter cruzem, quando necessário, rompendo fronteiras metodológicas. No caso apresentado, mais relevante se torna essa postura pelo fato de se tratar de uma pesquisa de caráter interventivo, que visa não somente à construção partilhada do conhecimento, como também a ampliação do poder de ação dos professores enquanto coletivo.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- COSTA, Maria de Fátima V. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: COSTA, M. Fátima V. e BARROS, R. (orgs.) **Diversidade Cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: UFC, 2004.
- COSTA, M. de F. V. e LIMA, J. I. **A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças**. II Simpósio Luso-brasileiro de Estudos da criança: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre: FAGED-UFRGS, 2014
- _____. **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?** Fortaleza: Edições UFC, 2012 (Coleção de Estudos da Pós-Graduação)
- _____. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. In: COSTA, Maria de Fátima V; COLAÇO, Veriana de Fátima; COSTA, Nelson Barros da. **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Editora UFC, 2007.
- _____. Ecos do silêncio em narrativas (auto) biográficas. In: ATEM, Erica e Costa, Maria de Fátima V. (Org.). **Alteridade: o outro como problema**. v. 1, p. 50-61. 1.ed. Fortaleza: Editora Expressão Gráfica Ltda, 2011.
- CABRAL, M. A. C. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** Dissertação de mestrado. 2007.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ESTEBAN, M.T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, A.. C de. Lendo imagens e inventando histórias. In: AMARILHA, M. **Educação e Leitura: Trajetórias de sentidos**. João Pessoa: PPGEd, 2003.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In.: FARIA, Ana L.G., DEMARTINI, Zeila B. F. e PRADO, Patrícia D. (orgs) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

KISHIMOTO, T. K. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J. e GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.