
ONDE PENSAS TU QUE VAIS? SENTA-TE! – ETNOGRAFIA COMO EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Teresa Maria Sena de Vasconcelos *

No quadro de um estudo etnográfico efectuado numa classe de educação pré-escolar destinada a crianças em risco de insucesso escolar, este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel do etnógrafo e sobre o processo transformador inerente à realização de qualquer etnografia. Com base num fragmento do diário de campo – um pequeno diálogo da autora com uma criança de quatro anos de idade – tecem-se considerações acerca do papel ambíguo da etnógrafa, da necessidade desta se envolver no estudo com a sua subjectividade, das realidades múltiplas inerentes ao processo interactivo, do acto criador da escrita como re-construção da realidade observada. Em jeito de inter-textualidade, as considerações da etnógrafa são cruzadas com reflexões de mulheres etnógrafas, com trabalhos pós-modernos sobre Antropologia e com teoria e metodologia ligada a estudos femininos.

As vidas humanas e não os problemas podem desconcertar as noções fixas dos teóricos... Aproximarmo-nos de vidas, não para as esquematizar, não para as confinar a rótulos, e não para as limitar com especulações intelectuais pesadas, mas sim aproximarmo-nos, para descrever, transmitir tão directa e sensivelmente quanto possível, o que foi visto, ouvido, agarrado, sentido, por um observador que está também ele próprio a ser observado – não apenas por si próprio mas por outros, que o olham, têm medo e podem manifestar ressentimento, mas também, lhe mostram simpatia e generosidade, ternura e afeição. O fim, mais uma vez, é aproximarmo-nos e então

* Escola Superior de Educação de Lisboa

descrever aquilo que está lá e que parece ser importante. (Robert Coles, *Children of Crisis*)

1. Introdução: Um diálogo com Tina

Ao desenvolver o tema deste trabalho – o processo de transformação do etnógrafo, ou melhor, o processo de realizar uma etnografia como uma experiência transformadora – procurei encontrar um fio condutor para os meus próprios pensamentos contraditórios, sentimentos e emoções complexas, inerentes aos taceamentos iniciais enquanto investigadora/etnógrafa numa escola.

O estudo estava a ser realizado nos Estados Unidos, numa classe de educação pré-escolar pública destinada a crianças «em risco» de insucesso escolar (Vasconcelos, 1992; 1993) e incidia nas interações educadora-crianças. O processo de pesquisa etnográfico-naturalista implicava uma presença prolongada no terreno como observadora-participante (Spradley, 1980) e estava orientado numa perspectiva interpretativo-interaccionista (Denzin, 1989), na linha de estudos antropológicos pós-modernos (Clifford 1986,1988; Marcus & Fischer, 1986; Geertz, 1988).

Um pequeno episódio das minhas notas de campo serviu de desencadeador da minha reflexão. A primeira leitura do mesmo serviu para um trabalho sobre o poder da educadora face ao jogo da criança¹. Uma quase meditação sobre o meu papel como mulher/professora/investigadora/etnógrafa surgiu a partir da minha interação com uma criança, a Tina², e tornou-se objecto do presente trabalho. Essa reflexão é enquadrada num suporte teórico que se prende com literatura antropológica pós-moderna, com teoria e metodologia ligada aos estudos femininos e em pesquisa etnográfica realizada por mulheres.

Das minhas notas de campo na escola que chamei «T.I.W. School», numa classe de educação pré-escolar pública destinada a crianças em risco de insu-

¹ Um artigo focando esta problemática e tomando como ponto de partida o mesmo episódio aguarda publicação na revista Saber (E) Educar, 1. Um trabalho mais amplo sobre o estudo referido foi publicado na revista Inovação, 6, 1993.

² Para efeitos de protecção da privacidade de pessoas e lugares, todos os nomes foram modificados, excepto o país onde o estudo foi realizado.

cesso escolar, apresento a voz de uma menina negra de quatro anos de idade, a Tina.

Tento observar a educadora de mais perto, a Claire, que está na área dos jogos de manipulação com uma criança, o Joe. Para encurtar caminho, atravesso a área da casa de bonecas. Uma das crianças, a Tina está lá, a brincar sozinha.

*Tina (olbando-me bem a direito nos olhos) – Que estás a fazer na minha casa?
Eu (envergonhada e confusa) – Estava apenas a passar...*

Tina (em voz de comando) – Senta-te! Queres sumo de laranja?

*Eu (entrando no jogo) – Adorava tomar um bocadinho de sumo de laranja!
Sento-me à mesa e «bebo» o sumo de laranja que a Tina me oferece.*

Tina – Estou a preparar o jantar. Vou fazer... panquecas.

A área está repleta de artigos de mercearia que as crianças trouxeram da área da loja. A Tina, no seu faz-de-conta, começa a «cozinhar».

Sentada com a Tina na área da casa, tento, ao mesmo tempo, prestar atenção e tomar nota daquilo que se passa na área dos jogos de manipulação onde Claire, a educadora, está sentada com o Joe.

Tina, segurando uma caixa de lenços de papel vazia, dirige-se a mim:

Tina – Queres lenços de papel para assoar o nariz?

Eu – Claro!

«Pego num lenço» e assoo o nariz com grande estertor. A Tina ri-se.

A Tina sai então da área da casa com a caixa de lenços de papel e aproxima-se da educadora. Mostra-lhe a caixa vazia e pega, simultaneamente, numa caixa cheia que costuma estar em cima da mesa da educadora. Têm a mesma forma e a mesma decoração.

Tina (para a educadora) – Olha!

*Claire, a educadora – Sim senhor, têm a mesma forma. São iguais
Continua a trabalhar com a outra criança, o Joe.*

A Tina regressa à área da casa e recomeça a brincar comigo. Está muito atarefada cozinhando, limpando, dando de comer às bonecas e vai-se «esquecendo» de me dar o jantar prometido. Vou esperando, enquanto continuo a registar as minhas observações sobre o que se passava na área ao lado.

Como precisava de sair da área da casa para poder seguir a conversa na área dos jogos de manipulação, levanto-me da minha cadeira e digo à Tina:

Eu – Obrigada pela comida!

Tina (muito enfadada) – Onde pensas tu que vais? Ainda não comeste!

Eu (muito confusa) – Tens razão. Vamos comer. Então esse jantar está pronto?

Damos início ao nosso almoço, as panquecas estão «deliciosas». Bebo o meu café no fim, como não podia deixar de ser.

Depois de eu acabar de comer, a Tina diz-me de forma muito directa e clara:

Tina: Pronto. Agora podes ir.

Deixo então a área da casa.

Quando a Tina me perguntou – **Que estás a fazer na minha casa?** – eu própria me questionava sobre o meu papel naquela escola. Como etnógrafa³ podia interpretar esta questão num sentido mais lato: «Que estás a fazer na minha sala?»; «Que estás a fazer na minha escola?»; «Que estás a fazer no meu mundo?»; «Mas quem és tu, afinal?». Não restava dúvida de que eu era uma intrusa, estava a violar o seu jogo «a sua representação secreta» (Simone de Beauvoir, 1976). Era uma estranha. A primeira parte do meu trabalho será uma reflexão sobre este ser/estar estranho da etnógrafa.

Ao ordenar **Senta-te!**, a Tina convidou-me a tomar parte no seu jogo, mas deu-me a mensagem clara de que era ela que estava a orientar a situação. Eu não podia limitar-me apenas a «passar»... Não havia também forma, como etnógrafa, de deixar de me tornar vulnerável, de me esconder para não ser vista. Essa era condição «sine qua non» para eu fazer o estudo com a profundidade que eu desejava. Ao sentar-me, tinha que entrar no jogo da Tina, mas também tinha que me colocar a mim própria na etnografia que estava a realizar. De uma certa forma tinha que me despir do meu «ego» e deixar que a experiência me transformasse. A segunda parte deste trabalho irá discutir não só o meu

³ Uma vez que sou uma mulher investigadora e escolhi escrever este trabalho na primeira pessoa, utilizei a designação «etnógrafa» no feminino, apesar de não ser comum encontrá-la na literatura da especialidade.

papel na etnografia como também o processo transformador que ocorreu em mim ao olhar para esse papel de forma reflexiva e questionante.

A Tina continuava a controlar a situação quando questionou o facto de eu tentar sair sem comer as suas panquecas. Ao perguntar **Aonde pensas tu que vais?** ela estava implicitamente a falar das relações de poder no seu jogo. Mas eu encarei também esta pergunta num segundo sentido, o do questionamento das relações de poder numa etnografia. Devo confessar o meu embaraço quando a Tina referiu que eu estava pronta a sair da «sua casa» – do seu jogo, da sua «representação secreta» – sem ter comido as panquecas cuidadosamente cozinhadas por ela. Quando comemos uma refeição na casa de alguém, não partilhamos a sua intimidade? Não partilhará a etnógrafa da intimidade das vidas que está a estudar? A pergunta da Tina relacionava-se também com as realidades múltiplas de qualquer estudo: a sua realidade ao brincar, a minha realidade acompanhando-a no jogo, mas tentando observar, ao mesmo tempo, outra situação. A questão das realidades múltiplas aplicava-se igualmente aos conflitos no interior de cada participante no estudo: a pergunta da Tina trazia implícitas as contradições e ambiguidades que acontecem quando nós – crianças, professores, observadores – «jogamos» as nossas vidas em interacções mútuas e complexas. Não será este jogo de interacções que Geertz (1988) entende por «estar lá»? Na terceira parte deste trabalho irei reflectir sobre problemáticas relacionadas com a necessidade da compreensão profunda, da criação de interacções dialógicas (Freire 1971) e da existência de realidades múltiplas jogando-se entre si.

Finalmente, quando a Tina me permite sair dizendo: **Pronto, agora podes ir!** ela estava implicitamente a dizer que eu podia prosseguir os meus objectivos, as minhas observações, enfim, a minha vida. Podia partir porque fora capaz de «me sentar» e de «comer», partilhando a intimidade da sua casa. Fora capaz de «estar lá», não a partir «da porta da minha tenda» (Evans-Pritchard, in Rosaldo 1986, pg. 77) mas no centro, vulnerável, confusa, por vezes completamente impotente. A Tina deixou-me partir para eu poder «estar aqui» (Geertz, 1988), a escrever sobre o que vi e senti quando estava «lá». A discussão sobre o processo da escrita enquanto acto recriador e solitário constituirá a parte final deste trabalho. Falarei da minha luta por um texto gerador de realidades alternativas e integrador das palavras ditas e não ditas que me foram confiadas, um texto que, simultaneamente, não cale a voz da etnógrafa.

Ao reflectir em cada uma destas grandes áreas, mantenho como paisagem de fundo um diálogo imaginário com a Tina, a minha assertiva companheira de jogo. Vou explicando-me a mim própria e ao meu trabalho e, nesse processo, procurarei bases teóricas para as questões que vou levantando. Tecerei essa paisagem teórica no fio das minhas próprias reflexões, em jeito de intertextualidade.

2. Que estás a fazer na *minha* casa?

Nunca deixemos de pensar – o que é esta «civilização» em que nos encontramos? Quais serão as suas cerimónias e porque teremos que participar nelas? Quais são as profissões e porque faremos dinheiro com elas? Em suma, para onde é que nós somos conduzidos, esta procissão dos filhos dos homens educados?

(Virginia Woolf. *Three Guineas*)

Pois é, Tina, pergunto-me que faço eu na tua casa? Fiz a mim própria essa pergunta – Que faço eu aqui? – quando passei a primeira manhã na tua sala. Apesar de ser uma professora, como Claire, a tua professora, senti-me uma estranha na tua sala. Sabes porquê? Porque não conseguia ver aquilo que desejava ver, aquilo que procurava. Vi acontecerem coisas «estranhas»: senti-me opinativa, cheia de preconceitos, cheia da minha própria verdade. Tal atitude impedia-me de ver o que se passava em meu redor.

Deixa-me responder à tua pergunta, Tina: Sou uma formadora de professores. Estou interessada no ensino, tenho uma paixão pelo ensino. Quero entender como é que as escolas, e mais concretamente as classes de educação pré-escolar, se podem tornar lugares que estimulem o desenvolvimento intelectual quer das crianças quer dos seus educadores. A meu ver, tanto educadores como crianças são seres com inteligência («people with minds», Katz & Chard, 1990) e não objectos ou números, como muitas vezes vemos a sociedade tratá-los.

Estou também em busca de outros significados mais amplos: sou uma investigadora que pretende realizar etnografias em escolas e contribuir, através do seu trabalho de colaboração com professores, para devolver poder à nossa pro-

fissão. Como mulher, quero trabalhar com outras mulheres professoras, quero escutar a sua voz a partir de dentro.

Sou também portuguesa em terra estranha, os Estados Unidos. Sou uma estrangeira. Porque sou mulher e estrangeira, considero que venho da periferia, das margens. Sabes, Tina, sou uma espécie de forasteira... Tenho raízes no meu amado país e, no entanto, sinto esta necessidade constante de entrar no meu barco e de navegar para longe... Sim, talvez tenha sido marinheira numa outra vida...

*Tinhas razão, Tina, sou uma estrangeira, uma intrusa no teu mundo. No entanto, deixa-me que pergunte aquilo que te devia ter perguntado antes de entrar no teu território: **Posso entrar?***

• *Um momento de reflexão para as Ciências Sociais*

Ricoeur fala da importância da «compreensão sobre nós próprios pela via da compreensão do outro» (1969, pg. 20). A condição pós-moderna na Antropologia surgiu com a tomada de consciência de que nós, os ocidentais, já não podíamos manter os nossos privilégios enquanto colonizadores, colecionadores de despojos, recuperadores das culturas primitivas. O diálogo com as outras ciências e a análise crítica do mundo de hoje, provocou uma profunda reflexão no etnógrafo sobre o seu próprio papel como investigador. McRoberts (1985) ao resumir as apresentações numa mesa redonda relativamente ao estado das Ciências Sociais durante o Colóquio de 1984 sobre a situação no Canadá francófono, considerara que a presente situação era de confusão: os estudos económicos foram criticados como demasiadamente abstractos e, conseqüentemente, foram «removidos do seu pedestal»; a sociologia cultural seguia processos rígidos. No entanto os contributos da investigação de mulheres («feminist research») bem como da chamada «pequena investigação» eram considerados da maior importância.

A dialéctica positivismo/subjectividade era equacionada com a erupção da perspectiva fenomenológica. Rabinow (1977) nas suas *Reflections on Fieldwork in Morocco* considerava que:

a cultura com toda as suas interpretações está sobredeterminada. Não se apresenta neutra ou com uma simples voz. Qualquer facto cultural pode ser

interpretado de diversas formas, quer pelo antropólogo quer pelos seus sujeitos de estudo (pg. 150).

• *O etnógrafo: o intruso, uma personagem ambígua*

Crapanzano (1986) figura a ambiguidade fundamental do papel do etnógrafo através do «Dilema de Hermes», o deus tutelar da fala e da escrita, as quais são, em si mesmas, interpretações da realidade. Este dilema reforça a constatação da dificuldade de encontrar uma verdade objectiva. Clifford (1988) considera a etnografia como «uma actividade híbrida» (pg. 13) e insiste:

torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e interpretação de uma «outra» realidade circunscrita, mas antes como uma negociação construída envolvendo pelo menos dois ou mais sujeitos politicamente significantes (Clifford 1988, pg 41).

Rabinow (1977), por outro lado, considera a antropologia como uma ciência interpretativa:

O seu objecto de estudo, a humanidade encontrada como o Outro, está situada ao mesmo nível epistemológico. Tanto o antropólogo como os seus informadores vivem num mundo mediatizado culturalmente e estão presos em «teias de significado» (Weber) tecidas por eles próprios (pg. 151).

Segundo Rabinow não há uma «posição privilegiada», «nenhuma perspectiva absoluta». Esta perspectiva etnográfica afasta velhos privilégios, posições de certo/errado, de ou isto/ou aquilo, rótulos de civilizado/não civilizado.

Como professora preocupada com a qualidade do ensino e sem negar a minha identidade, eu era convidada a prescindir de alguns dos meus velhos privilégios em ordem a poder fazer uma etnografia. Basha, uma judia idosa, no livro de Meyerhoff *Number Our Days*, faz à jovem etnógrafa uma pergunta semelhante àquela colocada pela Tina: «Então que quer de nós?» (Myerhoff 1978, pg. 1). Independentemente do facto da minha assertiva amiga, sugerir que eu estava a violar o seu mundo privado, a Tina reconheceu a minha presença e deixou-me entrar. No entanto, eu estava dolorosamente consciente da minha «actividade híbrida» (Clifford 1988, pg. 13). Como profissional de educa-

ção tinha os meus objectivos escondidos, as minhas expectativas, o desejo de ver determinados conteúdos nas actividades que iam acontecendo na sala por mim observada. Ao mesmo tempo, enquanto etnógrafa, queria conseguir aquela «claridade comprometida» (Clifford 1986, pg. 2) que tornasse «o familiar estranho, o quotidiano exótico» (ibid.). Foi a ambiguidade que eu estava a experimentar que me fez querer abandonar o estudo. Num certo sentido eu ainda era a «colonizadora».

O desafio, para ser capaz de continuar «lá» (Geertz, 1988), era entrar num processo «auto-adaptação pessoal e colectiva» (Clifford 1988, pg. 9), tentar «descentrar-me» (ibid.) para poder compreender o mundo complexo em que ia entrar. Ao assumir as minhas limitações tinha também que assumir as minhas ambiguidades. No entanto o desafio, tal como Anzaldúa define em *Borderlands la Frontera*, era não apenas viver com as minhas contradições, mas «transformar a ambivalência em qualquer outra coisa» (1987, pg. 79). Para entrar em tal processo tinha que me redefinir a mim própria. Foi para essa «qualquer outra coisa» que a Tina me dirigiu o convite.

3. Senta-te!

Não podes voltar a ser a mesma porque (a experiência da etnografia) te força a prestar atenção às pessoas de uma forma diferente. Trata-se da humanização: não podemos deixar de prestar atenção às pessoas. Mesmo que não tenhamos tempo ou energia para viver desta maneira, ou mesmo o espírito ou a vontade, tendo-se vivido assim uma vez, nem que seja uma vez, a etnografia passa a ser uma experiência transformadora.

(Barbara Myerhoff, in Langness & Frank. *Lives*)

Não me posso limitar a atravessar, a cruzar o caminho, não é, Tina? Não posso apenas passar e proteger-me a mim própria. Tenho que me sentar. Foi o que dois dos meus professores me disseram quando entrei nos seus gabinetes e lbes disse que queria abandonar o estudo na tua escola. Por outras palavras, disseram a mesma coisa: observa; escuta com todos os teus sentidos; tenta compreender; esquece os teus preconceitos, esquece que és «especialista», esquece as

tuas ideias sobre «como devia ser», assume a tua ambiguidade como «colonizadora». Vinha-me à memória o verso do nosso Eugénio de Andrade: «Despe-te, não há outro caminho».

Então, Tina, comecei a olhar à volta; para a vida de um grupo de treze crianças, de 4-5 anos de idade, negras, hispânicas, algumas brancas de classe média baixa, uma asiática, todas vocês «rotuladas» em risco. Comecei a habituar-me à forma do Joe entrar na sala com os seus incríveis passos de «break-danse»; aos comentários sempre sérios e perceptivos do Lucas; às fúrias poderosas da Maria e ao seu desejo de ser aceite no grupo; à necessidade profunda do Noé, o teu amigo com surdez progressiva, de ter alguém que o escutasse; como o Tim se entregava a uma pintura, como se o mundo em seu redor tivesse parado; aos teus próprios modos, Tina, já socializada como uma mãezinha... Fui-me tornando próxima da Claire, a tua professora, branca, de classe média, cheia de cuidados convosco, a tentar entender de onde vocês todos vinham, e a pensar no vosso sucesso na escola formal... da Glória, a auxiliar de acção educativa, e a sua preocupação com o facto de que vocês já estavam a ser muito pressionados com as aprendizagens formais nas etapas pré-escolares, a considerar que havia demasiadas expectativas... do Professor C., o director da tua escola, e a sua insistência em que vocês não fossem «notados» quando entrassem na escola básica.

Então, Tina, onde me sentar para ser menos intrusiva, onde me sentar para me tornar parte do cerne do que acontece na tua sala? Acho que estou ligeiramente perdida...

- *Vinda da periferia...*

Segundo Rosaldo (1989) as «terras de fronteira» são «locais onde as identidades e as culturas se interceptam» (1989, pg. 149). Considerei-me a mim própria como vindo da periferia, como estrangeira e como mulher, e em virtude das escolhas que fui fazendo na minha vida pessoal, profissional, política... Hooks (1984), uma feminista negra, considera que «estar na margem é fazer parte do todo, mas fora do corpo principal» (pg. 9).

Poderia identificar a escola T.I.W. como pertencendo à «periferia», apesar do facto do director querer tão insistentemente que as crianças se integrassem no «mainstream», na média. Contraditoriamente, todas as crianças eram originárias

das «margens». Claire, a professora, lutava contra as suas próprias ambiguidades enquanto originária da classe média, em ordem a poder compreender e incorporar a cultura das crianças na cultura da escola ou vice-versa..

Eu tinha consciência de que o facto de me definir como professora-etnógrafa podia apresentar ambiguidades. Mesmo que tentasse assumir completamente o meu papel de investigadora, fui e continuarei a ser uma professora. Como Myerhoff (1978), uma antropóloga judia a estudar o seu próprio povo, eu era uma professora a investigar a prática de colegas professoras. Inevitavelmente, tal facto criava «problemas com a objectividade e o processo de identificação» (Myerhoff 1978, pg. 12). Poderia também perguntar a mim própria: «Será que esta etnografia é uma busca pessoal?» (ibid.) Respondia, como Myerhoff: «Nunca resolvi completamente a questão» (ibid.). Escolhi, pois, *sentar-me* na minha ambiguidade.

Lutei ainda com a minha ambiguidade porque, apesar de me definir a mim própria como vindo da «periferia», não podia esquecer o meu lado «colonizador»: não só porque era europeia, branca, mas também por ser, desde há longos anos, uma formadora de professores, uma «especialista» em ensino, uma professora preocupada com a qualidade do ensino nas nossas escolas. Assim, tinha que passar tal papel para segundo plano, desistindo de alguns pontos da minha «agenda escondida» e ganhando consciência de que estava na escola T.I.W. como investigadora, como etnógrafa, para aprender, para compreender, para dar voz aos que lá estavam dentro. Este tipo de negociação interior constituiu, de facto, uma limitação no meu trabalho, mas, eventualmente, a sua riqueza.

Rabinow (1977), nos últimos comentários da sua obra *Reflections of field-work in Morocco* considerou que «o diálogo só era possível quando reconhecíamos as nossas diferenças, quando nos mantínhamos criticamente leais aos símbolos que as nossas tradições nos tinham dado. Ao fazer assim começávamos um processo de mudança» (pg. 162). Esta «lealdade crítica» não era fácil de cultivar: grande parte das imagens que perpassavam a minha atenção quando me sentava na sala da Claire a observar eram condicionadas pela minha luta interior no sentido de ultrapassar o meu «eu opinioso». Mas, ao insistir neste processo, fui-me descobrindo mais atenta ao contexto e a toda a sua complexidade. Rabinow (1986) reconhece ainda que «a conversa entre indivíduos ou culturas, só se torna possível dentro de contextos modelados e limitados por

relações históricas, culturais e políticas e pelas práticas sociais que as constituem, apenas parcialmente reduzíveis a discurso» (pg. 239). Para poder estar eticamente presente no meu estudo tinha que reconhecer estes constrangimentos.

• *Etnografia como um espelho de nós próprios*

Percebi desde cedo que se eu, Teresa, queria aceitar o desafio que a escola T.I.W. representava para mim, tinha que ultrapassar o meu «ego» e aceitar ser transformada de formas muito simples, à medida que ia mergulhando na «tonalidade etnográfica» daquela escola. Langness e Frank (1981) referem este processo transformador:

Se há um ponto que gostaríamos de tornar relevante (...) é que através do trabalho de escrever sobre vidas – a nossa própria e as vidas dos outros – nós nos podemos humanizar. Os actos de empatia que surgem ao tentarmos entender a realidade das pessoas, por vezes muito diferentes de nós próprios, podem dar origem a processos transformadores. Tais actos de empatia (...) ajudam-nos a quebrar as barreiras do «ego» e da identidade que nos trazem de alguma forma a ilusão de estarmos separados e distantes do fluxo de consciência humana através dos milénios. Tal perspectiva de empatia sobre o mundo de hoje pode ser importante face a interesses sectários definidos de formas limitativas (pg. 154).

Ao sentar-me e ao posicionar-me tenho consciência de que a etnografia se torna um espelho de mim própria, não tanto do meu eu psicológico mas da minha perplexidade em torno do meu «eu cultural»:

É fundamental referir que não se trata de qualquer forma de psicologia... O eu aqui discutido é perfeitamente público, e não é, nem o eu cerebral, o «cogito» dos Cartesianos, nem o eu psicológico profundo dos Freudianos. Trata-se, antes, do eu situado, mediatizado cultural e historicamente, que se encontra a si próprio num mundo de significações constantemente em mutação (Rabinow 1977, pg. 5-6).

Estou, no entanto, convicta de que demasiada reflexividade se pode tornar narcisismo. Descobri que fazer humor sobre mim própria se tornava impor-

tante. Tentei adoptar uma «atitude lúdica» (Dewey 1991, pg. 162), não me tomando demasiadamente a sério. Segundo Dewey «uma atitude lúdica é uma atitude de liberdade» (ibid.). Portanto, fui-me rindo de mim própria à medida que tropeçava uma vez e outra vez nas minhas contradições...

Descobri também que a compreensão de nós próprios surge pela «via do outro» (Ricoeur, 1969). O meu diálogo com a Tina é um exemplo dessa passagem pelo outro. Rosaldo (1989) adverte que, face à «reflexividade presente», o «Eu auto-absorvido pode levar a perder de vista o Outro culturalmente diferente» (pg. 7). Considera que, face a esse eu auto-absorvido, o etnógrafo tem que estar constantemente a reposicionar-se.

Rabinow (1977) fala de uma «espiral dialéctica» entre os pólos de observação e participação, à medida que o processo de participação faz o etnógrafo mudar e o leva a «novas observações que por sua vez o levam a reequacionar a sua forma de participação» (pg. 79). É esta «espiral dialéctica» que será discutida a seguir.

4. «Onde pensas tu que vais?»

A mente humana gira como um caleidoscópio e, à medida que gira, as suas várias facetas reflectem e respondem às circunstâncias circulares em mutação. Uma vez que cada faceta fala segundo o eixo central, a personalidade central, cada uma e todas as respostas separadas são legítimas, integradas e verdadeiras.

(Sylvia Ashton-Warner. *Essays on Artists*)

Pronto, Tina, não vou para lado nenhum. Vou-me sentar. Fico. Mas como captar a riqueza de todos os significados tão diferentes à minha volta? Como escutar tantas vozes ao mesmo tempo? Tudo é confuso e pergunto onde estou eu própria no meio disto. Sabes, às vezes nas nossas vidas tudo vacila como um tremor de terra, e esperamos apenas que, no fim, no fim nos consigamos manter nos dois pés... Às vezes vagueamos...

No entanto não posso vaguear muito tempo. Lá vens tu, ou o Lucas, a puxar-me para a realidade e a perguntar: «Vens daí?» enquanto o grupo forma uma

grande fila para ir lá para fora. Lá está a Linda a arranjar espaço para eu me sentar no meio de vós durante o tempo de «conversa». Como são belas as formas não-verbais que vocês escolheram para me dar a entender que me tinham incluído no grupo! Lá está a Louise, a inesquecível Louise, a querer escrever no meu bloco-notas e a tentar descobrir se eu lá tinha escrito o nome dela. E a Maria a garantir que eu prove o gelado que vocês fizeram... Lá está Claire, a vossa professora, a partilhar cumplicidades e troca de olhares comigo, e a Glória, a auxiliar de acção educativa, a explicar-me porque é que o Dany veio tão aborrecido nessa manhã, já que ela conhece bem as vossas famílias... Que caleidoscópio tão rico!

Aqui estou, orgulhosa de ser uma professora reflexiva, ciente de levar uma vida examinada, aqui estou despida, mas aberta e vulnerável, sentada no meio de vocês.

Como posso ser uma estranha? Não me deixam ser uma estranha: vocês incluíram-me, sou parte do grupo. Comi das tuas panquecas, Tina, bebi o teu café. Deixaste-me entrar na tua casa. Entro na vossa fila quando vão para o pátio do recreio. Creio que já não sou uma estrangeira. Mas também não sou o centro. Estou a fazer o mapa do vosso mundo e do meu mundo convosco. Estou aqui.

• *Compreender*

Estou a desenhar o meu mapa na paisagem. Tenho Shostak (1981) presente quando ela se dirige a Nisa: «Ensina-me o que é ser uma mulher da tribo !Kung». É a minha vez de perguntar, face ao meu contexto: Ensina-me o que é ser uma professora de crianças consideradas em risco; ensina-me o que é ser uma criança em risco; ensina-me o que é preparar as crianças para entrar na escola básica (e mais tarde entrar na linha de montagem da fábrica ou na cadeia do desemprego forçado...). Como investigadora tornei-me progressivamente consciente de que a «paisagem» mais ampla daquela sala de actividades, objecto da minha observação, se prendia com um sistema escolar altamente selectivo, que negava a possibilidade de se ser diferente e, qual cadeia de montagem, pretendia desenvolver «produtos» que se integrassem no sistema sem o questionar.

Para melhor conseguir estar «lá» (Geertz, 1988), na escola T.I.W., entendi

que se tornava necessária uma profunda atenção e compreensão. O dicionário (Chamber's XX Century) diz-me que «compreender» é «alcançar com a mente; estar profundamente consciente de; ser capaz de perceber o significado». Era este nível de compreensão que eu pretendia alcançar. Para Myerhoff (1978), compreender uma cultura diferente é «experimentar essa cultura a partir de dentro» (pg. 18). Anzaldúa (1987) descreve esta qualidade de atenção. Chama-lhe «la facultad»:

«la facultad» é a capacidade de ver em fenómenos superficiais o significado de realidades mais profundas, de ver a estrutura por baixo da superfície. É um «sentir» instantâneo, uma rápida percepção que se atinge sem raciocínio consciente. É uma dolorosa consciência mediatizada pela parte da nossa psique que não fala, que comunica através de imagens e símbolos, os quais são a face dos sentimentos, quer dizer, por detrás dos quais os sentimentos residem e se escondem. Aquele que possui esta sensibilidade está dolorosamente presente ao mundo (sublinhado meu) (pg. 38).

Esta abordagem da realidade, esta qualidade de presença, a afirmação do subjectivo e das intersubjectividades, leva-me a Weedon (1987) para quem o esquema postestruturalista e feminista ajuda a encarar a subjectividade, o discurso e o poder «numa tentativa de demonstrar que não temos que seguir significados preestabelecidos, tomar valores e o poder como adquiridos» (pg. 174). Compreender, «la facultad», talvez nos permita abordar pessoas, factos, acontecimentos, com uma outra perspectiva. Esta perspectiva outra prende-se com uma forma alternativa de encarar as relações de poder.

• Poder

Para poder estar completamente presente no meu estudo precisei de assumir uma atitude referida por Paulo Freire (1971) como «dialógica». Freire considera que o diálogo não pode existir numa relação de dominação. Britzman (1991) considera que numa relação dialógica a teoria e a prática se informam uma à outra. Apesar de ter deixado que as relações de poder fossem desconstruídas (Derrida, 1973) na minha interacção com a Tina, eu tinha a consciência, no entanto, de que havia desequilíbrio nas relações de poder entre os interve-

nientes no estudo. Pretendia que o poder se tornasse «fluidez dinâmica» (Foucault, 1977) entre mim e aqueles que eu observava. Facultei as minhas notas de campo à professora *perguntando «Estou a ver certo? Vês aquilo que eu estou a ver?». Partilhámos cumplicidades através de trocas de olhares. Depois de cada entrevista mostrava-lhe as transcrições completas do que ela havia dito. As nossas conversas levavam-me à partilha de indicações bibliográficas ou de um artigo relevante para o teor das discussões.

Flores (1991) reconhece a existência de desequilíbrios de poder quando se faz trabalho de campo e fala na necessidade de recusarmos dominar e ser dominados ao definir uma nova consciência: reconhecer «o poder que existe na dependência e no reconhecimento de que todas as coisas neste mundo natural estão de facto dependentes umas das outras» (pg. 152). Stacey (1988) reconhece que os métodos etnográficos permitem relações igualitárias, recíprocas. Mas considera ainda que expõem os participantes a um maior risco de exploração, traição e abandono. Como investigadora tive consciência da necessidade de estar em ligação com a minha humanidade mais profunda, bem como a uma postura ético para que, em qualquer circunstância, pudesse proteger e respeitar as vidas que eu estava a estudar.

Foucault (1977), quando refere os começos das escolas e reformatórios, descreve o uso do espaço e do tempo para garantir a disciplina, controlar a actividade e fazer o espaço educativo funcionar como «uma máquina de aprendizagem». Questões semelhantes emergiram das minhas observações, entrevistas e análise de documentos: as crianças «em risco» tinham que estar preparadas para fazer face a um sistema escolar com as suas regras e regulações, orientado para a classe média. Na minha opinião, as crianças foram compreendendo as regras implícitas (veja-se o momento, no meu episódio com a Tina, em que ela se dirige à professora para falar da caixa de lenços de papel) mas, ao mesmo tempo, foram encontrando os seus próprios elos de significado de forma a ter acesso ao poder e, conseqüentemente, poder «resistir» (Foucault 1977). Só a título de exemplo, refiro que o pequenino Joe se recusou a fazer os testes destinados a preencher os relatórios escolares e ninguém o fez demover quanto à sua decisão. A própria professora aprendeu a resistir ao sistema tentando ter poder nas decisões sobre o currículo e tomando posições formais na direcção da escola.

• *Realidades múltiplas*

As realidades múltiplas estavam presentes não apenas em virtude da nossa diversidade – os participantes no estudo – mas também por causa da diversidade *dentro de nós próprios*. Esta diversidade interior aparecia frequentemente em inconsistências dentro da mesma entrevista, ou em discrepâncias entre a prática e a verbalização da mesma. Assim, eu não estava sozinha nas minhas contradições. Tratava-se, apenas, de uma realidade bem humana. Bruner (1986), ao descrever a necessidade de uma nova teoria do desenvolvimento considera que a preocupação fundamental deve ser:

como criar nos mais novos a apreciação pelo facto de serem possíveis muitos mundos, sendo o significado e a realidade criados e não descobertos e considerando a negociação como a arte de construir novos significados através dos quais as pessoas podem regular as suas relações umas com as outras (pg. 149).

Ao falar em etnografias, Clifford (1988) descreve-as como sendo compostas de discursos cujas «componentes estão relacionadas dialogicamente» (pg. 44), tornando-se, portanto, «complexos processos multivocais» (ibid.). Clifford convida-nos a transcender o mero dialógico para chegar ao «polifónico». Tal processo leva o investigador a reposicionar-se a si próprio à medida que tenta compreender o seu objecto de estudo.

Anzaldúa (1987) considera que «para sobreviver na periferia temos que viver “sin fronteras”, sem fronteiras, ser uma encruzilhada» (pg. 195). Em ordem a captar a multiplicidade da realidade a etnógrafa tem que ser um «encruzilhada», tem que viver «sem fronteiras», tem que estar completamente aberta a possibilidades inesperadas. A tomada de consciência profunda deste facto foi parte do meu processo de transformação. Assim fui assistindo em mim própria ao lento ultrapassar da minha identificação com a metáfora do espelho. O espelho era um objecto que devolvia ao outro a sua própria imagem. Não me podia limitar a devolver à Claire o reflexo do que se passava na sua sala. A rica metáfora do caleidoscópio tornou-se evidente: imagens que se reproduzem e se recriam entre si, em mutualidade, multiplicidade e interdependência.

5. Muito bem. Agora já podes ir!

Vou abrir a história e dizer-te o que está no seu interior. Então, tal como as outras que caíram na areia, vou dar-lhe um fim e o vento a levará para longe.

(M. Shostak. *Nisa*)

Então deixas-me partir, Tina? Parece que agora, que sou parte do vosso mundo, tenbo que partir e fazer algo com aquilo que eu vi, não te parece? No entanto, é difícil partir... Sim, vou trazer flores para as professoras e, talvez, um bom gelado para todos vocês... ou um livro escolbido com cuidado. Mas sei o que pretendem como moeda de troca: agora que estou «aqui», querem que eu escreva a vossa história e a escreva bem. Querem ouvir as vossas vozes a tentar encontrar o sentido para «estarem lá». Querem que outros possam ouvir o que vocês querem dizer.

Relembro as palavras de Nick Thomson, um índio americano em diálogo com Keith Basso, o etnógrafo: «Aprende os nomes!» (Basso 1984, pg. 23). Os vossos nomes, meus pequeninos: Tim, Joe, Dany, Marianne, Linda, Marie, Eva, Noah, Tai Mi, Luise, Tina, Lucas, John... E as vossas professoras Claire e Glória... O Professor C., o director... a escola T.I.W., algures nos Estados Unidos... E eu também, o meu EU (oh, Xiaotong Xu, o meu provocador colega chinês, das aulas de Antropologia Simbólica e Interpretativa, que estava preocupado pelo facto da reflexividade pós-moderna ser demasiadamente centrada no EU!). Também aqui estou, Xiaotong Xu, esta etnografia é também sobre mim.

Sim, Tina, imagino o que dirás a seguir, uma vez que me convidaste a «sentar», uma vez que eu cruzei a fronteira. Ouço-te dizer como Nick Thomson: «Deixa que os nomes te persigam.. Deixa que os nomes te persigam...» (Basso 1984, pg. 42). Os vossos nomes habitam-me por dentro.

• Silêncio

Tenho agora profunda consciência do «dilema de Hermes» referido por Crapanzano: «Quando Hermes aceitou o posto de mensageiro dos deuses, prometeu a Zeus nunca mentir. Nunca prometeu dizer toda a verdade. Zeus compreendeu. O etnógrafo ainda não compreendeu» (1986, pg. 53).

Agora, «aqui» (Geertz, 1988), é tempo de silêncio, de vazio. É necessário eu deixar tudo o que aprendi na escola T.I.W. entrelaçar-se dentro de mim própria. Tudo se passa entre mim e as folhas brancas de papel, ou melhor, o écran vazio do meu computador. Como dar voz? Como escrever a «orquestração polifónica» definida por Clifford (1988)? Serei eu uma directora de orquestra, uma maestrina? Não, não me sinto bem nessa imagem. Talvez eu seja uma simples tecedeira, como tantas mulheres portuguesas. Sim, sou uma tecedeira: um fio pela Tina, um fio pela professora, um pelo Joe ou pelo Lucas, um pela Glória, a auxiliar... e aqui vai, um fio por mim, Teresa, tecida nestas vidas, à medida que teço o sentido da minha própria vida... E a peça de tecido começa a ganhar forma, cor, consistência... Pouco a pouco, fio a fio...

Como dizer bem, como escrever bem, com paixão, com compaixão? Ao analisar a Nisa de Shostak (1981), Clifford (1986) refere que Shostak reconstrói o discurso de Nisa tomando-o «uma narrativa com sentido humano eloquente» (pg. 106). Apesar de, como Crapanzano, não poder prometer toda a verdade, poderei, pelo menos, e muito simplesmente, tecer no meu tear electrónico, no meu computador, uma «narrativa com sentido humano eloquente»?

Bruner (1986), ao referir-se à luta dos impressionistas contra o representacionismo académico, convida-nos a «criar mais»:

Quando o pintor Manet exclamou «A natureza é uma mera hipótese», ele não queria significar tal facto à maneira de Popper. Era antes um grito de batalha contra o representacionismo académico como o único, ou mesmo a forma certa de retratar a realidade na pintura. Era um convite a criar mais, diferente, ou mesmo a inventar hipóteses chocantes (pg. 52).

Estarei a «criar mais» ao escolher este formato para um trabalho académico? Como posso criar mais, à medida que vou tropeçando no processo da escrita sobre a escola T.I.W.? Basha, a judia idosa, pergunta a Myerhoff; «E o que vai fazer por nós?» (1978, pg. 14). Como se tornará útil aquilo que eu escrevo para os professores com quem trabalhei, para tantas crianças «rotuladas» em risco? Gostaria que a minha escrita «servisse a pedagogia» (Van Manen 1990, pg. 111).

—Williams (1990), ao reflectir em etnografias escritas por mulheres considera que o texto pode questionar as fronteiras e categorias tradicionais de uma etno-

grafia: «eu» e «outro»; «investigador» e «investigado»; «estar lá» e «estar aqui». Sartre (1977), um fenomenologista, considera que a escrita é o próprio método: «O único objectivo da minha vida era escrever. Escrevia aquilo que antecipadamente havia pensado, mas o momento essencial era o processo da escrita» (pg. 5).

Eis-me, assim, curvada perante o «momento essencial».

• *Tecendo*

Van Manen (1990) considera que a escrita «é uma actividade reflexiva que envolve a totalidade do nosso ser físico e mental. Escrever significa escrever-me a mim próprio, não num sentido narcísico, mas num sentido colectivo profundo» (pg. 132).

Será que vos estou a tornar vivos, os «meus pequeninos» da escola T.I.W.. à medida que luto com a escrita deste trabalho? Será que estou a tornar vivas a Claire e a Glória?

Talvez que a solução seja, como afirma Anzaldúa (1987), ser uma encruzilhada, viver «sem fronteiras», tornar-me uma paciente tecedeira. Teço um fio sobre o outro e, neste movimento paciente, espero tecer arte. Sento-me no meu «tear» e tento compôr uma peça que traga harmonia e verdade, ainda que eu esteja apenas a «esgravatar superfícies» (Geertz 1986, pg. 373) e mesmo que esta harmonia seja construída a partir da «não ordem» (Rosaldo 1989, pg. 102). Mas, com Rosaldo, quero também dar ênfase «à graça social, ao tempo e ritmos que modelam a dança da vida» (ibid. pg. 126). Com Clifford (1988) prefiro pôr em cena (ou, a meu modo, tecer...) a «autenticidade» e suspeitar da «simetria da redenção» (pg. 11).

Ao preparar-me para deixar a escola T.I.W. levo comigo a faca de Tuhami (Crapanzano, 1980) e deixo-a com aqueles que habitaram este estudo. Segundo Langness e Frank (1981) a faca de Tuhami «é o emblema da vontade do antropólogo entrar na verdade de uma realidade alternativa» (pg. 5). Assim levo comigo a faca de Tuhami para não esquecer os dilemas vividos, a minha luta por uma «realidade alternativa», enquanto etnógrafa. Deixo ficar a faca de Tuhami, com flores, para as professoras. Deixarei também a faca de Tuhami envolta em gelado para os «meus pequeninos» à medida que eles penetram na vida que se desdobra perante eles. Uma vida que lhes não será fácil, mas eles

têm força. A força da faca de Tuhami. Não precisaremos todos nós de entrar na «verdade de uma realidade alternativa»?

Finalmente, com Nisa (Shostak, 1981), vou deixar mansamente que o vento leve para longe o meu tecer. Deixou de ser meu no momento em que o escrevi. Pertence ao vento. Com Sophia de Mello Breyner procurei sentar-me, tecendo, nos fios da minha vida e de outras vidas, o meu «humano casamento com a terra»:

Esteira e Cesto

*No entrelaçar de cestos ou de esteira
há um saber que vive e que não desterra
como se o tecedor a si próprio se tecesse
e não entrelaçasse unicamente esteira e cesto
mas seu humano casamento com a terra.*

(Sophia de Mello Breyner Andresen)

Correspondência: Teresa Maria Sena de Vasconcelos. Escola Superior de Educação de Lisboa. Av. Carolina Michaelis de Vasconcelos. 1500 Lisboa.

Bibliografia:

- ANZALDÚA, G. (1987) *Borderlands La Frontera*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- ASHTON-Warner, S. (1990) *Essays on artist*. In: L. Wood. *Sylvia!* New York: Penguin Books.
- BASSO, K. H. (1984) «Stalking with Stories»: Names, places and moral narrative among the Western Apache. In: E. Bruner (ed.), *Text Play and Story: the construction and reconstruction of self and society*. (pgs.19-55). Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.
- BRITZMAN, D. (1991) *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: SUNY Press.

- BRUNER, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. & HASTE, H. (1990) *Making sense: The child's construction of the world*. New York: Routledge.
- CHRISTMAN, J. B. (1988) Working in the field as the female friend. *Anthropology and Education Quarterly*, 19, 2, 78-85.
- CLIFFORD, J. (1988) *The Predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CLIFFORD, J. (1986) On ethnographic allegory. In: J. Clifford & G. E. Marcus (org.), *Writing culture* (pgs. 98-121). Berkeley, CA: University of California Press.
- COLES, R. (1967) *Children of crisis. Vol.2*. New York: Delta.
- CRAPANZANO, V. (1986) Hermes' Dilemma: The making of subversion in ethnographic description. In: J. Clifford & G. E. Marcus (org.), *Writing culture* (pgs. 51-76). Berkeley: University of California Press.
- CRAPANZANO, V. (1980) *Tubami: Portrait of a Moroccan*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DE BEAUVOIR, S. (1970) *Memoirs of a dutiful daughter* (translated by James Kirkup). New York: Penguin.
- DERRIDA, J. (1973) *Speech and phenomenon*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- DEWEY, J. (1991) *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- FOUCAULT, M. (1977) *Discipline and punish*. New York: Pantheon Books.
- FLORES, T. (1991) The Goddess as muse. In: I. Brady (org.), *Anthropological poetics*. (pg. 137-158) Savage, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- FREIRE, P. (1971) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Harper & Row.
- GEERTZ, C. (1988) *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford, California: Stanford University Press.
- GEERTZ, C. (1986) Making experiences, authoring selves. In: V. TURNER & E. BRUNER (org.), *The Anthropology of experience* (pg.373-380). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- GEERTZ, C. (1973) *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- HOOKS, B. (1984) *Feminist theory: From margin to center*. Boston, MA: South End Press.
- KATZ, L. & S. CHARD (1989) *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- LANGNESS, L. L. & FRANK, G. (1981) *Lives*. Novato, CA: Chandler & Sharp.
- MARCUS, G. E. & M. M. J. FISCHER (1986) *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.

- McROBERTS, K. (1985) Round Table: Social Science today. *Recherches Sociographiques*, 26, 3, 491-505.
- MYERHOFF, B. (1978) *Number our days*. New York: Simon & Shuster.
- RABINOW, P. (1986) Representations are social facts: modernity and postmodernity in anthropology. In: J. Clifford & G. E. Marcus (org.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pgs. 234-261). Berkeley: University of California Press.
- RABINOW, P. (1977) *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.
- ROSALDO, R. (1989) *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Boston, Ma: Beacon Press.
- ROSALDO, R. (1986) From the door of his tent: The fieldworker and the inquisitor. In: J. Clifford & G. E. Marcus (orgs.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pgs. 77-97) Berkeley, CA: University of California Press.
- SARTRE, J. P. (1977) *Life/situations: Essays written and spoken*. New York: Panteon Books.
- SHOSTAK, Marjorie (1981) *Nisa, the life and words of a !Kung woman*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SILVERS, R. J. (1983) On the other side of silence. *Human Studies*, 6, 1: 91-108.
- STACEY, J. (1988) Can there be a feminist ethnography? *Women's studies international forum*, 11, 1, 22-27.
- TYLER, S. A. (1986) Postmodern ethnography: from document of the occult to occult document. In: J. Clifford & G. E. Marcus (orgs.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pgs. 122-140). Berkeley, CA: University of California Press.
- VAN MANEN, M. (1990) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- VASCONCELOS, T. (1992, December) *Teacher's and children's intellectual life: A study of the content of teacher-child interactions in a pre-kindergarten program for children at risk of school failure*. Early Research Study. University of Illinois at Urbana Champaign.
- VASCONCELOS, T. (1993) Entre educadores e crianças: Das malhas que a educação pré-escolar tece. *Inovação*, 6, 83-95.
- VASCONCELOS, T. (1993) «Que estás a fazer na minha casa?» – Educação pré-escolar, educadoras e cultura de poder. Comunicação apresentada no 5.º Congresso Nacional dos Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: 14 de Abril (aguarda publicação na revista *Saber (E) Educar*, 1).
- WEEDON, C. (1987) *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell.

- WEILER, K. (1988) *Women teaching for change: gender, class and power*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- WILLIAMS, A. (1990) Reflections on the making of an ethnographic text. *Studies in Sexual Politics*, 29, 1-63.
- WOOLF, V. (1936) *Three Guineas*. New York: Harcourt, Brace & World.