



## CAPÍTULO 11

# A narrativa como possibilidade investigativa: o olhar da criança<sup>1</sup>

*Sonia Maria de Oliveira*<sup>2</sup>

---

1 Trabalho resultante da pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2009, “O sentido da escola para a comunidade da Serra da Batata” na UFF/RJ. Este estudo foi utilizado como material de discussão da disciplina Educação Infantil ministrada na UEMG, unidade Carangola, entre 2016 e 2018.

2 Mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da UEMG, unidade Carangola, entre 2014 e 2018. E-mail: bevilaquasonia@yahoo.com.br.

## Introdução

Diante do desafio de escrever minha experiência com as crianças da comunidade da Serra da Batata, em Carangola/MG, teço uma narrativa contínua, inteira, sem subtítulos ou divisões. Procuo estruturar um texto marcado pelo diálogo, por fazeres/saberes, pela compreensão do olhar do outro, pela importância dos diversos modos de pensar e pesquisar. Nesse caso, em especial, aprender a fazer pesquisa com as crianças.

Quando entrei na comunidade, duas questões me acompanhavam: entender o sentido da escola para aquele povoado e o encontro com os moradores. Percorrendo trilhas, percebia uma narrativa múltipla, como um palimpsesto. A escola que nascia de um chiqueiro dava lugar a uma casa de sapé. Da casa de sapé, surgia o pé de limão como recurso para as aulas. Do pé de limão, surgia a varanda de uma moradora. Esse percurso aguçava o desejo de compreender o valor da escola para aqueles sujeitos. A outra questão que me movia, o encontro, surgia do fato de não morar na região, de modo que tinha que, antes de qualquer coisa, estabelecer minha inserção no contexto. Era necessário criar laços, aproximar.

Embora o terreno (rural) já fosse conhecido de outras estadas, sendo uma delas de origem, agora, procurava olhá-lo com outros olhos, de outra posição: a de aprendiz. Afinal, aquele espaço onde me inseria não era meu, era o local onde buscava compreender a lógica que circulava no povoado, no que dizia respeito à escola, ao valor que lhe era atribuído e ao seu significado.

Por tudo isso, defini como questão central a narrativa dos sujeitos da experiência, concordando com Benjamin (1994, p. 229) “que todos somos sujeitos históricos e que a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras.” Chega de sermos sujeitos narrados. E foi ainda em

Benjamin (1994, p. 114) que encontrei outras perguntas provocativas: “Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?”.

Nas andanças pela comunidade, encontrava-me com os narradores. E, no sabor da conversa, era apresentada aos sujeitos que faziam a história daquele local e que me levavam a tecer narrativas com outras personagens. Assim, aos poucos, me aproximava das histórias que percorriam aquele povoado, que eram múltiplas. Os moradores da comunidade da Serra da Batata me apresentavam a história da escola. E, devagar, ia me apropriando das narrativas e dos fios que as teciam.

Os momentos eram de efervescência no meu modo de fazer e pensar a pesquisa. Quanto mais ouvia, mais percebia que se revelava também a história de outras escolas. A pesquisa ganhava contornos, dimensões especiais que aplacavam em mim um encanto sobrenatural pelas histórias. Em alguns momentos, me perdia na história procurando a pesquisadora, em outros, procurava a pesquisadora na história.

Através das narrativas, o povoado me apontava a complexidade, a profundidade em fazer pesquisa. Por outro lado, percebia as crianças ouvindo, me acompanhando pelas andanças na comunidade, contando casos e apropriando-se de minha máquina de tirar fotografias. E eu captava, além da euforia, um certo estranhamento por parte delas.

Era momento de ouvir as crianças. Na intensidade das informações e experiências que viviam naquele momento, elas estavam integradas no meu caminhar, no meu investigar, no meu modo de conceber e fazer pesquisa, mas ainda não haviam sido ouvidas. Os relatos das pessoas mais velhas me levavam a encontrar os fios que iriam tecer a história da escola, porém não havia percebido que as crianças me guiariam a uma nova forma de conceber, ver e registrar essa narrativa a partir de outras histórias.

Foi assim que – em meio a conversas com elas, a partir das narrativas e fotografias que fizeram, registrando os locais que consideravam mais importantes na comunidade – se revelaram seus pensamentos sobre o povoado e a escola, demonstrando olhares que rompiam com o determinismo da pesquisadora.

A pesquisa com o cotidiano não se define como algo *a priori*, ela resulta de compartilhamentos, do fazer em conjunto, do que acontece em meio ao que está sendo feito (FERRAÇO, 2003). Então, o que as crianças narram? Elas deixam marcas? Quais marcas? A criança produz pesquisa? Com essas e outras indagações enredadas nas minhas histórias de professora pesquisadora, investiguei as narrativas e o olhar das crianças que me orientaram a traçar novos percursos e trajetórias no estudo.

## **Aventuras narradas**

Era domingo, o sol irradiava anunciando o calor que iria fazer durante todo dia, e, a distância, algumas nuvens prometiam chuva ao entardecer. Tudo prometia, mas, na verdade, só tínhamos isto: o indício e a certeza de um dia bonito e ensolarado para nos acompanhar em nossas aventuras.

Ao chegar para iniciar a caminhada, as crianças já aguardavam por mim, entre elas, avistei Rosimar, Dara, Igor, João e Jeremias. Estavam todas afoitas e eufóricas, esperando a minha chegada. A alegria tomava conta das nossas conversas, havíamos combinado que elas poderiam ficar com a máquina fotográfica para tirarem fotos dos locais que consideravam importantes na comunidade. A câmera estava munida com filme de 36 poses, para a utilização delas.

Ana havia cedido sua casa para o encontro, no horário e dia marcado por elas: domingo, às duas da tarde. Era o dia em que conseguíamos

reunir as crianças no período de colheita de café. Era dia de descanso e de ir à igreja. Esse fato evidenciava o envolvimento e o interesse na atividade proposta, pois todos abriram mão de repouso ou igreja para se encontrarem na varanda de Ana às 14 horas daquele domingo ensolarado.

No caminho até a casa, Rosimar, Dara, Igor, João e Jeremias narraram casos e histórias da comunidade. O trajeto percorrido na estrada não significava apenas um meio de chegar ao local, era também o percurso de uma parte concreta da pesquisa. Essa riqueza na jornada era pontuada de múltiplas narrativas de vida das crianças, de histórias que aconteciam nas lavouras de café e nas ações do dia a dia. Elas forneciam pistas e me apresentavam o espaço e suas demarcações. Nossa caminhada se tornava uma ação, tinha uma organização, embora sem prescrição. Como nos diz Certeau (1996, p. 200), “essas aventuras narradas que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem [...] organizam as caminhadas. Fazem as viagens”. O que vivíamos no caminho até chegar ao ponto de encontro se constituía numa forma de fazer histórias, efetivamente, fazíamos de nossa viagem uma história.

Ao chegarmos, as demais crianças esperavam na varanda, próximas às suas mães, aguardando para dar as boas-vindas. Vieram ao meu encontro: “*E aí Sonia, trouxe a máquina pra gente tirar retrato?*” E, ansiosas, penduravam-se pelos meus braços, apalpando a bolsa com receio de que não a tivesse levado. Aos poucos, foram se serenando e pedi permissão à Ana para nos sentarmos na varanda. Havia lá dois grandes bancos de madeira que, a princípio, pareciam adequados para o encontro, mas sentei-me no chão – prática adquirida em minha trajetória na educação infantil – e as crianças sentaram-se à minha volta, fazendo roda naturalmente.

Foi o espaço onde todos tiveram a possibilidade de olhar: para si, o brilho dos olhos, o vir a ser. Fui percebendo a organização estabelecida

na varanda, bancos afastados com liberdade para se sentar no chão. Não prescrevi nenhum comportamento, apenas sentei-me. As crianças foram me apresentando e não eu a elas, com a consciência que possuem das regras e dos valores de convívio com a sociedade. Assim, me levavam a compreender que, mais do que conformar e reproduzir regras, estavam elaborando-as criativamente, combinando-as entre si, experimentando novas possibilidades de interpretação e representação do real.

Vygotsky (1984) chama de zona de desenvolvimento proximal os comportamentos que a criança produz *na* e *com* a interação com o coletivo, que são base da construção dos valores éticos, morais, afetivos e cognitivos e que posteriormente irão compor suas possibilidades de subjetivação diante do contexto social e cultural em que vivem.

Na roda, discutimos como seriam realizadas as fotografias. A proposta surgiu a partir das indicações de escassez de imagens da comunidade, o que favorecia o esquecimento e dificultava a rememoração e o registro dos acontecimentos da vida cotidiana. À medida que me envolvia com essas pessoas, crescia em mim a responsabilidade de encontrar meios para devolver-lhes aquilo que me revelavam. Por que não possibilitar que tivessem um álbum de fotografias na comunidade? Por que não propiciar às crianças essa experiência?

Perguntei como se organizariam para fazer as fotografias. Tiago imediatamente sugeriu: *"Ô Sonia, deixa a máquina numa casa e divide em grupo, vai dividindo pela casa que fica mais perto"*. Leandro interrompeu: *"Divide em homem e mulher, um grupo tira num dia o outro no outro dia"*. Rosimar propôs: *"Acho que não, por que a gente não divide o grupo em horário que chega da escola e horário que chega da lavoura"*. Pergunto como e a criança continua: *"Ô Sonia, por horário é assim: quem descer da lavoura muito tarde, tem que tirar foto no sábado ou no domingo; quem descer mais cedo e já tiver ido à escola, forma outro grupo"*. Tiago Miguel acrescenta: *"Ah, então faz assim: quem mora lá*

*em cima se reúne lá, quem mora aqui embaixo, se reúne, aqui, aos domingos, né?"*

Pelas opiniões expostas, fui percebendo que fotografar coletivamente não seria muito fácil, pois, além dos afazeres domésticos, na lavoura e na escola, existia a distância, apesar de o povoado ser pequeno. As discussões foram ganhando maior proporção. Paulo comenta, ratificando: *"É isso mesmo, dois grupos, né, Sonia? Depois que descer da lavoura!"*.

E, à medida que chegavam a um acordo, faziam novas perguntas: *"Como vamos fazer para tirar as fotografias?"* Tiago imediatamente responde: *"A Jamaica e a Rose estudam na cidade, em Fervedouro, lá todo mundo sabe tirar fotografia; elas aprendem e ensinam para a gente"*. Paulo completa: *"Não rapaz, a Jamaica já sabe tirar foto, ela ensina para gente"*. Concluíram que Jamaica ajudaria um grupo e Rose o outro. Jamaica e Rose têm 18 anos e vivem na comunidade desde que nasceram.

Continuei perguntando como fariam e qual o tempo que precisariam para tirar as fotos. Algumas crianças diziam ser na mesma semana, outras no dia seguinte, outras ainda afirmavam que só depois do próximo domingo. Fui registrando como seria realizada a atividade a partir de suas iniciativas e percebendo como ficavam evidenciados os verbos "aprender" e "criar" em suas falas.

Em nossa conversa, fluía imaginação, fantasia, sonhos. Não estávamos reproduzindo fatos ou impressões vividas nas atividades, os diálogos viabilizavam a produção de novas imagens e ações. Como nos afirma Vygotsky (1984, p. 87),

a criação não existe apenas na origem de grandes acontecimentos, em importantes inventos científicos ou nas realizações de famosos gênios da arte. Ela surge, ao contrário,

onde quer que exista um homem imaginado, combinando, descobrindo.

Enquanto falávamos sobre fotografia, os combinados iam sendo produzidos e as negociações aconteciam. Eu observava as relações que as crianças estabeleciam entre si, a realidade de suas vidas cotidianas e suas formas de organização. Ações políticas, sociais e econômicas permeavam suas falas. Como se organizar coletivamente? Por pares, por horário, por proximidade? Elas exercitavam, naquela varanda, formas de organização e definiam os papéis, articulavam as ideias e elaboravam coletivamente uma construção crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto, escutá-las me proporcionava a oportunidade de refletir a partir desse ponto de vista, um olhar mais crítico sobre meu próprio olhar. Como nos afirma Bakhtin (1985, p. 27), “[...] ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. O território de cada um não é soberano: é com a visão do outro que nos comunicamos com o nosso próprio interior.

A tarde se aproximava, nuvens tomavam conta do céu, confirmando o que se anunciava pela manhã: a chuva estava para chegar. As crianças seguiram comigo pela estrada dizendo: “*Não vai esquecer, hein, Sonia*”. “*Ô Sonia, domingo vem buscar a máquina, tá?*”. Em meio a esse apelo, outros me puxavam falando baixinho ao meu ouvido, como se fosse um segredo, qual o local da comunidade queriam mostrar. No ponto de ônibus, despeço-me e levo comigo as conversas infantis, percebo o quanto é importante ouvi-las, o quanto aprendi naquela tarde, com suas revelações, com essa experiência compartilhada com elas. Ouvi-las é correr o risco de se confrontar com a criação de algo inteiramente novo.

No decorrer da semana, sentia-me estimulada pelo que viria, contando os dias para ir buscar a máquina. Na verdade, estava ansiosa pelas fotos. E, para a minha surpresa, ela chegou às minhas mãos



antes de domingo, através da Graça e por intermédio de Ana. Graça tinha que realizar alguns pagamentos na cidade e Ana sugeriu que me procurasse, pois as crianças estavam ansiosas para ver as fotos. Não hesitei em levá-la imediatamente para a revelação. Para minha frustração e decepção, não havia nenhuma imagem. Buscava respostas com a atendente: *“Como isso pode acontecer? Olha Lígia, tem algo errado aí com vocês, olha direito, né?”* Lígia me olhava com um ar preocupado, não entendia como algo tão simples se tornava tão frustrante para mim e disse: *“Ô Sonia, desculpa, mas não posso fazer nada, tem que levar a máquina na comunidade novamente, aliás, o que você faz lá?”* Com ar de preocupação e afobação, prometi explicar depois, porque naquele momento não era possível. Preocupava-me chegar à comunidade sem as fotos. Mesmo assim, Lígia tentava me convencer de que as fotos não haviam sido tiradas, que ocorrera algum problema.

Confesso que saí triste do estúdio. Chegando em casa pensava, refletia e tentava compreender o que se passara. Porém, a leitura da entrevista de Larrosa, feita por Alfredo Veiga Neto, se revelou um encontro inesperado e me ajudou a compreender o vivido, aplacando minha angústia, preocupação e frustração.

Vou compreendendo que ouvir as crianças é um aprendizado que tem que estar imbuído na condição humana, na nossa própria história de vida. Os vícios que carregamos da trajetória como professores produzem, em nossa expectativa, o resultado esperado, como se esse resultado não fosse a apropriação, os significados, a experiência e os desencontros com o estabelecido e conosco.

A máquina que retornou sem fotografias me fez refletir sobre a pesquisa no cotidiano. Cada vez entende-se que ser e fazer parte da pesquisa é enfrentar diariamente o desafio de pensar, compreender e investigar o mundo a partir do outro e do outro que está em mim. Além disso, nos desafia a (vi)ver nossa “outredade”, termo cunhado por Freire (1996). Pensar com o outro não é um exercício que se

prática sem o outro, sujeito de seu pensar. Analisar o nosso saber/fazer, na ação, não é experimento, é transformação de relações, ação compartilhada, experiência coletivamente vivida.

Não tenho dúvida de que eles viveram a experiência de fotografar e que se sentiram fazendo o que havia sido combinado. Compreendo, agora, que essa vivência não é imediata, pode acontecer no transcurso do tempo.

Teria que retornar à comunidade, as crianças aguardavam. O que diria? Rememorava suas falas, seus gracejos, a forma de definir o local onde moram. Vivi com elas a organização coletiva, criação do novo, o vir a ser prenhe de possibilidades, a ruptura da percepção rotineira nas experiências cotidianas. Essa poderia ser uma experiência, mas não a única; poderia ser o primeiro passo, mas não bastava. Se fotografar não foi possível, pelo menos foi estabelecido um espaço de troca, de interação e de circulação coletiva do saber, que garantia o direito de escolha, um exercício do diálogo e organização coletiva. Um espaço conquistado pelas crianças, de conhecimento e autoconhecimento.

A partir do acontecimento, as crianças e eu nos lançamos numa dinâmica transitória de possibilidades diversas. A máquina fotográfica retornou à comunidade para fazer parte de sua história. Aliás, também eu, a pesquisa e as fotos não tiradas constituímos parte dessa história. Se a fotografia não é prática exercida no cotidiano daquelas pessoas, como estabelecer prazo ou regras de uso? Larrosa afirma que a “experiência diferente do experimento não pode ser planejada de modo técnico” (2002, p. 146). Assim, dessa vez, decidimos fazer diferente: experimentamos e brincamos de fotografar. Foi necessário “perder” um filme para exercitarmos o sabor de aprender, aprender a fazer, uns com os outros.

Saímos pela estrada praticando, as crianças subiam pelas árvores, escolhiam lugares e experimentavam tirar retratos meus com

os moradores da comunidade. No exercício, percebia que ensinar a tirar fotos era mais difícil que aprender, porque ensinar significa estar aberto a aprender. Além disso, envolvia entender que o tempo delas não é o meu tempo e que a máquina, embora simples e com poucos recursos, é mais habitual para mim e não para elas, pois minhas vivências não eram as mesmas desses jovens.

As crianças da comunidade da Serra da Batata me levaram à aproximação com o seu dia a dia, e à descoberta de que não existe ordem pré-estabelecida quando se trata de pesquisa com o cotidiano e sim a possibilidade de um olhar que excita o invisível. Elas veem o mundo com uma lógica própria: descobrem, criam, fazem e refazem seu saber, brincam no mundo e com o mundo e o descobrem, leem e escrevem.

Sempre animadas, continuavam eufóricas para tirar a fotografia, lidando com as frustrações e erros, correndo os riscos necessários. Como uma criança desordeira e bem acompanhada, seguia com elas, que me instigavam a caminhar dizendo sempre: “Ô, Sonia, agora vai dar certo!”, “Ô, Sonia, que dia você volta?”, “Vai ficar muito legal!”, “Amanhã, você pode vir?”, “A gente te espera aqui?”, “Meu pai quer ver eu tirando foto, ele pode vir?”. As perguntas iam se misturando umas às outras. Elas iam apontando rupturas com a linearidade, ora apontando caminhos, ora desconstruindo os que não eram possíveis. Às vezes, procurava por mim e me via como na infância, correndo e caçando ludicamente. Em outras palavras, procurava pela pesquisadora e encontrava crianças saltitando pelos espaços.

Na verdade, eu não sabia mais o que seria da fotografia, mas percebia que o envolvimento inicial continuava presente no grupo, queriam fazer as fotos. Estava em casa quando alguém tocou a campainha e disse: “Sonia, as crianças mandaram entregar a câmera”. Era um carro da prefeitura que tinha ido à escola da comunidade para levar mantimentos e as crianças pediram ao motorista que a trouxesse.

Cheguei ao estúdio, tão ansiosa como da primeira vez, com a máquina nas mãos e as pessoas que ali trabalhavam, brincavam: “E, agora, Sonia, será que vai dar certo?” Fui percebendo que meu interesse era compartilhado por todos os envolvidos com a “experiência da fotografia”. Lígia dizia: “Sabe, até eu estou querendo ver estas fotos”. Assim que me entregaram, segurei-as fortemente. Dois sentimentos me dividiam: receio e curiosidade. Começo a folhear o plástico que as separa. A comunidade que sempre considerei pequena vai crescendo aos meus olhos. Digo pequena por ser um povoado em que se pode circular a pé, mas as fotografias me revelavam lugares e paisagens que permitiam observar de outro lugar: *o lugar deles*. Cada um havia fotografado um lugar, sem repetição. As crianças expressavam suas singularidades, com diferentes formas de representar o espaço e lugares significativos no cotidiano. As pessoas do estúdio de revelação pediam para ver. Lígia folheava e dizia: “Que lindo o lugar, é aqui perto?”. Disse a ela que sim, falei sobre a comunidade e percebi seu interesse em conhecer o local. A narrativa visual das imagens evocava lembranças e ela passou a narrar suas experiências de infância e idas ao campo.

Naquele momento, pude perceber a fotografia aberta a múltiplas leituras e interpretações. Não havia pensado no caráter investigativo e criativo da imagem e nem na multiplicidade de vozes que ecoam de seu universo. Utilizei, em diversos momentos, a fotografia na sala de aula como registro, mas é muito mais que isso. Não costumava devolver às crianças para que elas fizessem as leituras dos registros que, muitas vezes, aconteciam em datas comemorativas ou eventos importantes. Comecei a perceber como sua contribuição pode enriquecer o diálogo na escola, com os outros e com o mundo. Ou seja, a fotografia poderia ser um importante dispositivo da produção de conhecimento e um elemento detonador de elaborações narrativas.

Não via a hora de encontrar as crianças. As fotos reveladas seriam entregues à comunidade, cada um receberia sua foto e todos fariam

um álbum. Ao chegar, não só as crianças esperavam por mim no terreiro da casa de Ana, mas também alguns pais. Cumprimentei-os e os chamei para que entrássemos e nos sentássemos. Como o espaço não era muito grande, dispus as fotos no chão para que as crianças pudessem visualizar melhor e, rapidamente, cada uma recolheu a sua com euforia. Eu não sabia ainda de quem era cada foto, mas naquele momento entendi a importância do trabalho que havíamos realizado.

Como meu foco era inicialmente voltado para a escola, tinha a expectativa de que ela fosse o objeto da maioria das fotos, porém me enganei. Todos foram extremamente cuidadosos em suas preferências, e as significações que atribuíram aos diferentes espaços da comunidade revelaram-se nos registros fotográficos realizados. Não que a escola não fosse importante, mas os locais escolhidos demonstraram uma dimensão existencial que eu desconhecia e que elas queriam me apresentar. Esse foi um momento especial para nós e uma experiência singular para toda a comunidade. As crianças seguravam as fotos, como quem guarda um valioso tesouro, e seus pais, ansiosos, se aproximavam para ver a arte de seus filhos.

## Considerações finais

As narrativas evidenciam sentidos e significados que as crianças formulam para o mundo em que vivem, que são diferentes dos adultos, e não por serem parciais e equivocados, como muitos pensam, mas porque são outros. Entre as tramas das narrativas de cada criança, é possível tecer a rede do contexto social e do mundo vivido, a partir das formas como elas significam e ressignificam a realidade relacional, que compartilham com os adultos.

Nas conversas com os jovens, as interações possibilitam o encadeamento dos assuntos a partir da lógica deles, que revela uma relação não temporal e uma despreocupação com os detalhes. Os diálogos

evidenciam que as situações surgem conforme as combinações, que elegem relações de sentidos. Nesses momentos, estou inteira e sinto com elas os fatos que narram, rimos das situações engraçadas e, ao mesmo tempo, retomo minhas experiências infantis e compartilho com elas.

A compreensão, na perspectiva da pesquisa com o cotidiano, é construída a partir da experiência da própria pesquisa e, como tal, pode ser narrada. Sendo assim, a narrativa produz outras vivências e pode constituir-se nas vozes que ecoam nos acontecimentos contados, que, quando são apropriados pelo leitor, articulam outras vozes e tornam-se outras histórias. A pesquisa com o cotidiano se dá pelos encontros com os sujeitos e seus mundos. E, como diz Larrosa (2002), o encontro significa a condição de topar com aquilo que não se busca.

Com as crianças, pude perceber como são desenvolvidos os seus modos próprios de produzir conhecimento e de apreender o mundo. Nesse sentido, concordo com a proposição de Iturra (1998) de que há uma “epistemologia da infância”. Na leitura que faço do autor, compreendo que o saber infantil passa pela sua forma de interagir com o mundo e explicita seu conceito de epistemologia como um conjunto de símbolos, uma lógica que permite a interação entre os seres humanos.

Quando as crianças falam de um acontecimento, elas revelam conceitos, ideias e saberes que, para serem compreendidos, necessitam do exercício da capacidade de ouvir, acolher e estar de corpo inteiro. Nesse contexto, torna-se fundamental para a pesquisadora constituir-se como sujeito da experiência (LARROSA, 1998), como alguém que se dispõe a caminhar com o outro numa direção desconhecida.

## A narrativa como possibilidade investigativa: o olhar da criança

Na produção do texto narrativo há que cuidar para que as palavras não sejam prescritivas ou deterministas, mas que revelem as possibilidades, as dúvidas e o inacabamento. As crianças me ensinaram que a exacerbação no olhar não está cristalizada ou rompida e que aquilo que parece cotidiano e banal pode se tornar a revelação de dias vindouros, de nossa luta política, humana e existencial.

Talvez deva buscar outra pergunta em outros cruzamentos de tempo e espaço e focalizar a atenção nas crianças e suas fotografias. Pensar também que, muitas vezes, a melhor foto, a mais bonita, é aquela tirada por acaso, em que se imaginou ter errado o foco. Aquela que, por acaso e contra todas as previsões, simplesmente aconteceu. Aí, precisa-se aproveitar o imprevisto e aprender com ele. Temos muito a aprender, assumir a vida e os acontecimentos para o mundo da ciência.

Com a voz, as crianças...

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.
- CERTEAU, Michel de. **Invenção do Cotidiano I**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FERRAÇO, Carlos. Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ITURRA, Ràul. **Como era quando não era o que sou**: o crescimento das crianças. Porto: Profedições, 1998.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002. Campinas: Autores Associados.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

## Leitura complementar

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Escritos autobiográficos**. Madri: Alianza, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.