



V Seminário
Luso-Brasileiro
de Educação
Infantil

II Congresso
Luso-Afro-Brasileiro
de Infâncias e
Educação

**Infâncias,
cidade e
democracia**

10 a 13 de dezembro de 2019

na Faculdade de Educação da USP

OLHARES NA NATUREZA: desafios e buscas na pesquisa com crianças

Ana Clara Ribeiro Nimrichter¹

EIXO TEMÁTICO: IX – Participação das crianças em pesquisas e na gestão institucional

RESUMO

O trabalho tem por base a pesquisa de mestrado em andamento, a qual busca investigar relações e percepções das crianças com e sobre a natureza no contexto da Educação Infantil. Atentando-se às particularidades dos olhares infantis e das múltiplas linguagens na pesquisa com crianças, a fotografia é utilizada como principal fonte de produção de dados. Ao traçar um panorama do percurso metodológico assumido, o texto apresenta questões e desafios que a autora, na condição de pesquisadora-poeta-aprendiz, vai experienciando e se apropriando para discutir a temática.

Palavras-Chave: Pesquisa com crianças; Fotografia; Infância e natureza; Olhares infantis.

Formas de ver

Nós seguramos nossas flautas para frente, e então tocamos os três juntos. As melodias ficaram cada vez mais bonitas, e eu me espantei que nós conseguíssemos produzir sons tão magníficos. ‘Que pena que não tem ninguém aqui que possa ouvir o quão bem nós tocamos’, digo. ‘A grama nos ouve’, diz Nonno. ‘E as flores, os ventos, as árvores ouvem como nós tocamos... e também os campos, que se inclinam pelos barrancos’. ‘Eles fazem isso?’, pergunto. ‘E eles gostam do que ouvem, então?’. ‘Sim, eles gostam bastante’, disse Nonno. (LINDGREN, 1998, p. 45, tradução nossa)

Para as crianças, a natureza é viva. Elas enxergam o que (quase) não se vê – pequenezas do mundo, delicadezas escondidas, cenários de aventura, seres imaginários... Da

¹ Professora de Língua Alemã (Colégio Cruzeiro Centro, Rio de Janeiro/RJ), mestranda em Educação (UFF). Contato: anaclaranim@gmail.com.

infância, pensamos que sabemos muito. Afinal, todo e qualquer ser humano adulto já foi criança e costuma lembrar, às vezes com prazer e às vezes com desprazer, daquele tempo – das aventuras na escola, machucados traumáticos, mistérios escondidos em caixas de sapatos, pequenas-grandes peripécias de quando o mundo ainda parecia ser um grande e insolúvel quebra-cabeça. “Bons tempos”, dizemos. Mas do que será que, de fato, estamos saudosos? Afinal, o que deixamos de ser quando crescemos? O que cessamos de ver e imaginar? O que deixa de nos encantar?

Na história de Astrid Lindgren (1998), vemos o mundo pelas lentes de um menino de nove anos, Bo Vilhelm Olsson, também conhecido como Mio. Com ajuda de uma maçã dourada e um gênio da lâmpada, Mio sai de sua vida pacata em Estocolmo e é transportado para a Terra do Longe, lugar com atmosfera de sonho e natureza deslumbrante. É curioso como, ao longo do livro, os lugares são nomeados de acordo com a forma que, neles, a natureza se apresenta. O leitor é transportado por diferentes paisagens com a ajuda do encantamento e respeito de Mio por cada forma de vida. É a curiosidade de adentrar-se no desconhecido que o impele a seguir sua jornada e vencer seus medos. Como mostra Lindgren (1998) a natureza é viva, e as crianças sabem disso. Quando olhamos para ela através da ótica infantil, vêm à tona todas as suas mágicas minúcias. Passa-se a não ter uma visão dominadora ou predatória: somos todos seres vivos em transformação.

Como educadora e pesquisadora, a prática diária com crianças me fez ver a urgência de oferecer-lhes uma educação que não tenha o primado da cognição, mas que se constitua, também, com/na sensibilidade do corpo, que se faz empatia, liberdade e curiosidade. Há muita vida dentro e fora das paredes de uma escola e o olhar interessado das crianças vai além da sala de aula ou da quadra da recreação. Tenho percebido que o ambiente no qual meninos e meninas passam grande parte de seus dias é experimentado por eles em sua riqueza de detalhes. Quando presente, o elemento terra, por exemplo, provoca grande atração das crianças: ela pode ser experimentada, tocada, cheirada, vista, ouvida e até mesmo ter ouvidos. Ela contém segredos e mundos infinitos a serem conhecidos, cavados, soterrados, inundados, imaginados; transforma-se com a intervenção da água, vira lama, brota, suja, é lar de insetos e bichos rastejantes. A terra, nosso chão e elemento doador de vida, acolhe de forma orgânica as crianças que nela se aventuram.

Desta percepção de urgência por uma educação outra, relacionando criança e natureza, surgiram questões que me encaminharam à pesquisa de mestrado que hoje está em

desenvolvimento: Que lugar é esse em que vivem as crianças? Que mundo as acolhe? Na educação infantil, qual é o papel que a natureza representa? Quais particularidades existem no convívio com a natureza, e como elas podem contribuir para a sensibilização dos corpos, hidratando-os de sentido e de experiências significativas?

Tais inquietações me conduziram à pesquisa com crianças, movendo minha curiosidade sobre como se relacionam com a natureza, como vivenciam, compreendem e expressam essas relações. No presente texto, compartilho processos que, como pesquisadora-aprendiz, vou experienciando e me apropriando para investigar a temática.

Pesquisar com crianças: fiar imaginações e afinar silêncios²

O escritor tcheco Rainer Maria Rilke (2009) diz que quando um poeta – para o qual, segundo ele, nada há de mais valioso do que um olhar fresco, detalhista e curioso para a realidade que o circunda – perde sua capacidade de enxergar a magia e as sutilidades das miudezas, lá se vai seu poema. Teço uma comparação entre o poeta e o pesquisador: colocando-me na posição de pesquisadora-aprendiz, sou tomada de muitas indagações sobre pesquisar com crianças, sobre ser poeta-pesquisadora e sobre a necessidade/possibilidade de cultivar um olhar curioso, que rompa com um olhar acostumado, viciado. Por esta razão, vou compreendendo que o investigador tem o desafio de “evocar as riquezas” e as sutilezas dos encontros e suas prováveis (e improváveis) ressonâncias no corpo das crianças.

Pesquisar com crianças, dizem os teóricos (PEREIRA, 2009; CRUZ, 2008; JOBIM E SOUZA, 2006), requer levar em conta a coexistência de diversas linguagens, visto que, muitas vezes, os sujeitos da pesquisa não dominam as práticas de leitura e escrita e/ou têm um vocabulário oral restrito. Neste contexto, inúmeras são as perguntas: Como comunicar-se melhor com os sujeitos da pesquisa, de forma a preservar sua inteireza e a dos fenômenos? Como incluir na pesquisa manifestações não verbais e subjetivas como o corpo, as emoções, as sensações, a intuição, e as energias sutis? Como as crianças relacionam-se corporalmente com as peculiaridades dos ambientes naturais? Na busca por respostas, encontro a ponderação de Cruz (2008, p. 45):

² O termo ‘afinar silêncios’ foi retirado do conto *Eu, Mwanito, o afinador de silêncios* (COUTO, 2009, p. 14).

“Desde já se indica, portanto, a necessidade do cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos”.

Compreendo, então, que o pesquisador precisa estar aberto às crianças em suas múltiplas idiossincrasias, digressões, desejos de expansão corporal, distrações, expressões exageradas de animação ou fúria, medo, dúvida e quaisquer outras manifestações que, na maioria dos casos, não seriam esperadas. Nesta direção, a utilização de diferentes procedimentos de escuta auxilia no entendimento da criança como um todo. Ademais, em uma pesquisa que assume o princípio participativo, acredita-se que os próprios procedimentos de escuta podem e devem ser decididos durante o processo.

Isto significa dizer que os interlocutores, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, são coautores. Todos participam das estratégias metodológicas de forma ativa, sendo estimulados a buscar sempre novas soluções que vão sendo incorporadas durante o processo de investigação. (JOBIM E SOUZA, 2006, p.213).

A “inversão da flecha” proposta por Geraldi (2010) nos processos de ensino também pode ser pensada para a pesquisa educacional com crianças. Não é somente o professor – ou, no caso, o pesquisador – que deve transmitir conhecimentos para o aluno. A pesquisa é uma vivência, e o pesquisador deve considerar aquela criança como um sujeito que tem muito a compartilhar. Os dois devem “reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural” (GERALDI, 2010, p. 95).

Isso implica o estreitamento da relação criança-pesquisador com base na confiança, no diálogo, na escuta e no respeito, possibilitando que os sujeitos de pesquisa possam ter o desejo de expressar-se de forma legítima. O vínculo construído durante a pesquisa evita uma relação de “[...] desejabilidade social, ou seja, aquela em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador” (CRUZ, 2008, p.46).

Os princípios enunciados foram incorporados na pesquisa de mestrado referida, sendo que, metodologicamente, a perspectiva dialógica (GERALDI, 2012) também foi assumida como guia, pois destaca a importância de “[..] não definir de antemão os pontos de chegada; que inclui não definir de antemão os limites do objeto. Assumir tal

perspectiva inclui também não definir os corrimãos únicos dos caminhos”. (GERALDI, 2012, p. 22).

Nesta pesquisa, a fotografia foi escolhida como dispositivo para a produção de dados, haja vista que permite a coexistência de diversos elementos como subjetividade e objetividade, olhar global e focado, percepção do ambiente e momento presente, entre diversos outros fatores. Além disso, fotografar é uma prática deveras difundida entre adultos e crianças, o que pode vir a trazer conforto por parte dos sujeitos. Com uma câmera fotográfica em mãos, em situação de pesquisa, a criança pode ter autonomia e liberdade para focalizar naquilo que a interessa, trazendo para o grupo seu olhar único sobre – no caso do tema da pesquisa em questão – a mesma natureza presente na escola.

Assim, tanto o pesquisador como os sujeitos da pesquisa podem não apenas despertar a atenção para o que antes não percebiam, como também construir novos sentidos sobre o que é visto, ressignificando aquilo que se mostrava como familiar aos olhos de ambos. Trata-se de um envolvimento comunicativo que abarca tanto o pesquisador como os sujeitos de pesquisa, assim como os processos de comunicação que se pretende compreender. (JOBIM e SOUZA, 2006, p. 212)

O traçado metodológico assumido, referente ao trabalho de campo, contempla seis etapas, que foram chamadas de movimentos e serão detalhadas a seguir.

1º movimento: Entrada na escola e observação. Após contatos e aproximações com a instituição de Educação Infantil constituída campo de pesquisa, nesse primeiro movimento o objetivo é observar como as crianças interagem com as áreas verdes disponíveis no local. Já inserida no cotidiano, estou observando crianças de 3, 4 e 5 anos, buscando conhecê-las, compreender sua rotina e conhecer suas relações e interações com a área externa da escola. O registro está sendo feito por meio de fotografias do contato das crianças com o espaço/natureza e também anotações no caderno de campo.

2º movimento: Da adaptação à câmera à captura de imagens. Após o fechamento do ciclo de observações (que está em curso), abrir-se-á o segundo movimento: serão escolhidas, a partir de seus interesses, cinco crianças que realizarão fotografias ao longo de suas explorações pelos espaços verdes da escola. Objetiva-se capturar olhares infantis sobre a natureza, por meio de seus registros fotográficos, utilizando-se de um específico equipamento: cada criança receberá uma câmera descartável com 27 poses.

Respeitando as rotinas de interação das crianças nos espaços externos, faremos expedições para que fotografem a natureza na escola.

3º movimento: Roda de conversa/escuta com as fotografias impressas. As fotos serão impressas e levadas à escola. Farei uma roda de conversa para que possam ver suas produções, expressar histórias, sentimentos e ideias concernentes à natureza e às imagens capturadas. Que histórias contam com aquelas imagens?

4º movimento: Produção dos Diários da Natureza. Por fim, cada criança produzirá um Diário da Natureza (LOUV, 2016), com os seus registros fotográficos; caso desejem, poderão colar, desenhar, recortar as fotografias e/ou incluir nelas elementos da natureza (folhas, gravetos, flores etc.) coletados conjuntamente pelos parques da escola. A intenção é que possam, utilizando diversas linguagens, externar impressões acerca dos momentos registrados em câmera e dos temas que surgirão ao longo da interação e das conversas.

5º movimento: Leitura do material. Ao final, buscarei dialogar com as produções infantis, tomando por base as questões de pesquisa – tanto aquelas que surgiram na prática cotidiana com as crianças, quanto as trazidas com o auxílio da teoria de referência (TIRIBA, 2018; WILSON, 1995, entre outros). Que relações com a natureza na escola foram registradas? Como as crianças reagiram ao meu estímulo e às minhas propostas? Que elementos da natureza aparecem? Como conceituaram ‘natureza’ a partir da captura dos seus olhares? Como foi o processo de produção do Diário da Natureza? Como os elementos externos à imagem relacionam-se com aquilo que foi capturado?

6º movimento: Depois da pesquisa. Pretende-se realizar uma exposição com as fotografias das crianças. Também tenho a intenção de promover um encontro com a equipe da escola para conversar sobre os efeitos da pesquisa na instituição, apresentando a versão final da pesquisa. Nessa ocasião, também serão entregues às crianças seus Diários da Natureza.

Considerações em processo

Ao buscar capturar olhares infantis na/sobre a natureza, o processo de pesquisa tem evidenciado a necessidade de se atentar para duas questões: as particularidades relacionais entre as crianças e os elementos naturais e, ao mesmo tempo, as

especificidades de se pesquisar dentro do campo da Educação Infantil. Também já é possível indicar que, ao priorizar a câmera fotográfica como dispositivo para geração de dados, colocando-a nas mãos de meninos e meninas sem regras rígidas e sem definição de campo visual, garante-se muitas possibilidades de exploração individual e autônoma, o que poderá gerar narrativas peculiares – miudezas que (quase) não são vistas, ideias, sensações e emoções sobre/com a natureza, que apenas pela oralidade talvez não fossem enunciadas. Na continuidade da pesquisa, as questões enumeradas serão aprofundadas.

Referências

- COUTO, M. *Antes de Nascer o Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DA ROS, S. Z., et all. O ensinar e aprender, a pesquisa e a “sociedade da imagem”: apontamentos. In: LENZI, L. H. C.; DA ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A. de; GONÇAVES, M. M. (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 101-117.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos lingüísticos. In: GEGe. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39
- _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- JOBIM E SOUZA, S. A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar. In: LENZI, L. H. C.; DA ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A. de; GONÇAVES, M. M. (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 203-217.
- LINDGREN, A. *Mio, Mein Mio*. Oetinger Auslese. Hamburgo, 1998.
- MARTINS, J. de S. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PEREIRA, R. R. Por uma ética da Responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2015.
- RILKE, R. M. *Cartas a um Jovem Poeta*. 2009. Disponível em <https://rathziel.files.wordpress.com/2011/11/rainer-maria-rilke-cartas-a-um-jovem-poeta.pdf>. Acesso em: 14/06/2019
- TIRIBA, L. *Educação Infantil como direito e alegria*. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz na Terra, 2018.
- WILSON, R. Nature and Young Children: a Natural Connection. *Young Children*, v.50, n. 6, pp. 4-11, 1995