

O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE O APRENDER?

Tauana da Rosa Dutra¹, Fabiane Olegário²

Resumo: O presente artigo resulta de uma investigação realizada no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, em Lajeado/RS. Tal análise objetivou compreender o que as crianças dizem sobre o aprender. Como guia teórico-prático, rouba a ideia de transver de Barros (2008) para pensar em outras possibilidades para o aprender, além daquelas que já sabemos. Além de Barros (2008), a pesquisa contou com os estudos de Larrosa e Rechia (2018). No que tange à metodologia, a pesquisa utilizou a cartografia (PASSOS; BARROS, 2009), e como procedimento metodológico foi utilizado o diário de campo, a fim de registrar os passos da pesquisa e os encontros (três) com crianças em idade escolar. Ao final da pesquisa, pode-se afirmar que há muitas perspectivas sobre o aprender através da ótica das crianças, que em sua maioria estão vinculadas à escola.

Palavras-chave: Crianças. Pedagogia. Aprender.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates, realizado no ano de 2021. O trabalho contou com a participação de um grupo de cinco crianças, moradoras da cidade de Lajeado/RS, na faixa etária de 7 a 11 anos de idade, em encontros de forma remota, através do *Google Meet*. O problema surge a partir de inquietações da pesquisadora em relação ao aprender, as quais abrangem outras formas de pensar o aprendizado. Nesse sentido, a investigação tem como objetivo compreender o que as crianças dizem sobre o aprender.

Este estudo foi sendo atravessado pelas singularidades registradas por Barros, no seu livro *Memórias Inventadas* (2008, p. 93-95), ao referir que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros [...] Que a importância de uma coisa

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do vale do Taquari - Univates.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade do Vale do Taquari - Univates.

há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. É com essa singularidade que há na poesia Barros (2008) que a pesquisa foi pensada, pois encontra uma maneira singular de transver o aprendizado. Desse modo, a investigação provoca novas perspectivas para pensar o aprendizado, na tentativa de problematizar os conceitos prontos, questionando-os no intuito de atribuir-lhes novos significados.

Barros (2008) relata, por meio da sua poesia, formas de estranhar as coisas, a fim de extrair outras percepções. Em *Cabeludinho* (BARROS, 2008, p. 31), o autor declara: “Comecei a não gostar de palavras engavetadas. Aquelas que não podem mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam”. Diante dessas inquietações, a pesquisa investigou quais são as concepções das crianças acerca do aprender, no sentido de acolher as variantes desse processo. Desse modo, como aponta Barros (2008), foi preciso desengavetar os conceitos prontos e colocá-los sob a mesa para que possamos olhá-los sob diversas perspectivas. Nessa medida, esta pesquisa teve como objetivo compreender como as crianças percebem o aprendizado em suas vidas, visto que o processo de aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço, ao contrário do aprender, que, de acordo com os autores Larrosa e Rechia (2018), é exercício do pensamento.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se a cartografia, a partir dos estudos de Passos e Barros (2009). Segundo os autores, a cartografia leva o pesquisador a uma resposta não conclusiva, a pistas que o fazem pensar sobre o objeto de pesquisa. Como procedimento metodológico, foram realizados três encontros virtuais com crianças, com o intuito de escutá-las sobre o tema da investigação, que gira em torno do aprendizado. Para isso, utilizou-se como ferramenta de registro o diário de campo, que teve como objetivo produzir dados e impulsar a pesquisa.

Além do processo cartográfico, a pesquisa tem como aporte teórico os estudos de Larrosa e Rechia (2018), que abrangem os conceitos de aprendizagem e de aprendizado. Esses autores provocam uma discussão acerca dessas concepções para além daquilo que já conhecemos. Dessa forma, a investigação discorre pela ótica de um aprendizado afetado pelos incômodos e pelas incertezas (LARROSA, 2018). Tal entendimento vem ao encontro da poesia de Manoel de Barros, que, incomodado pelas formas dominantes da língua, transvê o mundo, alterando o significado das palavras.

1.1 Uma maneira de transver a aprendizagem

Pela ótica de Barros (1996) em sua poesia *As lições de R.Q.*, publicada em sua obra *Livro sobre nada* (1996), ele convida-nos a ver as coisas de outro modo, por outra perspectiva, e convoca-nos por meio da poesia a pensar maneiras de transver o mundo. Transver significa olhar para o mundo de outros ângulos e através de outras perspectivas, a fim de criar novas formas de compreensão sobre o que vemos ou aquilo que pensamos. Manoel descreve que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo [...]” (BARROS, 1996, p. 75).

Dessa forma, inspirada na poesia de Manoel, a pesquisa escova as palavras, questionando-as, pois algumas expressões estão naturalizadas no espaço escolar. Com isso, o nosso propósito foi encontrar modos de transver a aprendizagem. Em uma perspectiva criadora de pensar a educação, a pesquisa utilizou os estudos de Larrosa e Rechia (2018), o que possibilitou problematizar algumas expressões utilizadas no espaço escolar, sendo uma delas a aprendizagem.

Os autores salientam que a escola não é lugar de aprendizagem, mas sim de exercitação, de desacomodação do pensamento. Tal afirmação coloca em suspensão a relação tão naturalizada e inquestionável entre aprendizagem e escola. Larrosa e Rechia (2018) esclarecem que o problema não é a palavra, mas a maneira como ela é empregada e os sentidos amortizados pela verdade única. Os autores reforçam que a palavra aprendizagem reflete uma carga de ideologia, que colonizou os discursos educativos, para que possamos repensar os saberes dominantes.

Na virada do século XIX para o século XX, a passagem do ensino e da instrução para a aprendizagem foi um período de fortes mudanças nos campos da educação e da sociedade. Nesse sentido, temos "aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptarem ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo" (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 17). O fato é que o conceito de aprendizagem modificou a maneira como o Estado enxergava os seus indivíduos, pois, na sociedade do ensino, o foco estaria na maneira como eram organizadas as instituições, os seus conteúdos, as normativas de ser sujeito. Diante desse cenário, temos um novo conceito de educação e do papel do Estado, que não seria mais o de modular os sujeitos, mas de acreditar que a aprendizagem é uma condição para a vida.

Nesse sentido, Nogueira-Ramírez (2009, p. 15) salienta que “o ensino devém educação e cada vez mais a aprendizagem”. É interessante pensar as mutações que ocorrem ao longo do tempo com o conceito de aprendizagem e a relação com a escolarização. Contudo, educar é uma responsabilidade social, que compromete todos os sujeitos. Sob essa perspectiva, é muito comum que ocorra o processo de aprendizagem em outros espaços, reforçando o que apontam os estudos de Larrosa e Rechia (2018), que afirmam que todo o lugar é passível de aprendizagem, mas que é na escola que o aprendizado ocorre, através da desacomodação do pensamento.

Larrosa e Rechia (2018) apontam que é muito comum os estudantes, ao final das aulas, serem indagados sobre o que aprenderam, respostas estas que os autores consideram óbvias. Ao invés disso, os autores sugerem que os aprendizes sejam questionados sobre o que foi ensinado, para que haja, então, “alguma movimentação” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 58) no pensamento. Nesse sentido, o questionamento é focado no que foi ensinado no período, e não no que o estudante aprendeu fazendo. Assim, o movimento de aprendizado abre espaço para o estudo e para a exercitação.

Nas escolas, do pré-escolar a universidade, já não se ensina, mas se aprende. Qualquer programação tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem com vistas a resultados de aprendizagem. Uma aprendizagem, que, assim, tem que ser autônoma e significativa. E concordarás comigo que uma sala de aula não é o mesmo que um contexto de aprendizagem (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 55).

Os autores destacam que o espaço escolar está fortemente vinculado ao aprender, e não ao ensinar. Este é um discurso colonizado, pois relacionamos o “aprender a aprender”, e não é dessa maneira que Larrosa e Rechia (2018) acreditam que o aprender possa ocorrer, visto que a escola é lugar de aprendizado, de exercício de pensamento. De acordo com os autores, o contexto de aprendizagem pode ser instalado em qualquer lugar, mas é na escola que se prova o aprendizado, pois é o papel do professor promover situações que o instiguem (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 57). Além disso, os autores discutem sobre o sentido da palavra aluno, pois consideram que não há aprendizes em suas aulas, mas sim estudantes, que estão na escola como estudiosos, como pesquisadores, não apenas como números que somam dentro de uma instituição de ensino, pois a condição de aluno é administrativa, não pedagógica.

Gallo (2012) corrobora com Larrosa e Rechia (2018) e afirma que aprender se constitui em uma forma cíclica, retornando sempre ao estágio inicial do que já se sabia, isto é, uma construção na formulação dos conceitos, pois o conhecimento é da ordem do racional, mas o pensamento é da ordem do inusitado, de um processo de criação do novo. Gallo (2012, p. 4)

reforça que “pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar e aprendemos quando pensamos”, pois encontramos uma maneira de enfrentar os problemas. Considerando que o aprendizado se constitui como um exercício do pensamento, que não pode ser planejado, podemos afirmar que não há metodologias que garantam o aprender, pois “o aprender acontece, singularmente, com cada um” (GALLO, 2012, p. 5).

Para Gallo (2012, p. 5), o aprender é um processo singular, imanente, que ocorre sem que percebamos na nossa singularidade, não é da ordem do entendimento, mas sim da sensibilidade, e o que nos importa é o processo, pois “vale mais viver o acontecimento do que aquilo que efetivamente se adquire com essa passagem”. O autor salienta que o aprender “demanda presença, demanda que o aprendiz se coloque nele por inteiro. E exige a relação com o outro, pois aprender [...] é relacionar-se, deixar-se afetar por eles, na mesma medida que nos afeta e produz outras afecções” (GALLO, 2012, p. 6). O aprendizado ocorre por inteiro, com o corpo todo. “Nessa medida, o aprender relaciona-se com vida, resultando num movimento que se efetua correlativamente ao pensamento” (MUNHOZ, 2016, p. 12), pois estamos em constantes movimentos que nos geram aprendizados. Dessa forma, é necessário ser sensível ao que se passa para que o aprender ocorra. Em outras palavras, Gallo (2012) põe a ideia em destaque de que cada um aprende da sua maneira, no modo como produz as suas aprendizagens em contato com o mundo.

O aprender é da ordem dos encontros com os signos. Deleuze (2006) mostra que os signos nos forçam a pensar e criamos sentido para aquilo que nos toca. O “aprender torna-se, por vezes, um incômodo, pois força o pensamento ao encontro com o inusitado, que, na maior parte das vezes, não ocorre de forma passiva, mas sim por meio de uma violência de pensamento” (MUNHOZ, 2016, p. 10), e para que haja aprendizado, é necessário deslocar-se daquilo que já está dado, a fim de produzir algo novo.

Para termos um encontro com o aprendizado, é necessário “conhecer e abandonar, aprender, desaprender, desprender [...]” (MUNHOZ, 2016, p. 16). Ao desaprender, temos a chance de novos encontros inesperados, pois colecionamos histórias pelos lugares pelos quais passamos e construímos experiências que nos marcam como indivíduos. Para que isso aconteça, é necessário que tenhamos um olhar diferenciado sobre o cotidiano, para romper barreiras do senso comum, como Barros (1996, p. 75) nos provoca: “não use o traço acostumado”. Em sua poesia, instiga-nos para que possamos construir outros traçados e novos ângulos, possibilitando a construção de novas significâncias e aprendizados. Além disso, é necessário salientar que o

aprender também requer do sujeito novas experiências, que constituirão subjetividades (LARROSA, 2018).

Nota-se que, pela perspectiva de Manoel de Barros (2016), todo lugar é potente de aprendizagens. Em seu *Livro sobre o nada* (2016), o autor endossa suas ideias sobre o nada, que provoca outros modos de pensar o aprendizado. Pela poética do autor, mobiliza-se a reflexão acerca dessas palavras de forma artística, que é potencializada ao lermos seus versos. O nada de Manoel é do mundo das ideias, “é chegar ao criancimento das palavras” (BARROS, 2016, p. 38), “pois perder o nada é empobrecimento” (BARROS, 2016, p. 46). Ao encontro da poética de Manoel (2016), e na concepção de Larrosa (2018, p. 61-63), a pesquisa compreende que aprender é tornar-se sensível ao mundo que nos rodeia, estando atento aos sinais que ele nos dá. Nesse sentido, o aprender seria a maneira como interpretamos e deciframos os signos que nos cercam de forma individualizada, de modo a “co-responder ao que há aí para aprender, para interpretar, para fazer, para pensar” (LARROSA, 2018, p. 63).

A aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço, não está vinculada a uma instituição de ensino e nem restrita à figura de um profissional, pois “não parte do sujeito, mas do mundo” (LARROSA, 2018, p. 65). Nesse sentido, “aprendemos, talvez, com os dicionários dos pais, [...] às vezes com um amigo, [...] de acaso e da necessidade, do sujeito e das circunstâncias [...]” (LARROSA, 2018, p. 64). O autor salienta que

[...] aprender tem a ver com um corresponder, com um ajustar-se ou colocar-se em correspondência com algo, [...] tem a ver com agir, mas também com uma não ação, com um lado que diz sim e um lado que diz não; implica, portanto, certas renúncias, certas abstinências, aprender, finalmente exige estar no caminho, [...] tem a ver com o ajuste da ação e não ação ao que nos é atribuído como essencial [...] (LARROSA, 2018, p. 65).

Para aprender é necessário estar em constante contato com o mundo, pois é nas relações com o percurso que a aprendizagem ocorre, na tentativa de colocar-se em correspondência e de estabelecer meios para a resolução de conflitos, de modo a solucionar e ao mesmo tempo provocar o pensamento. No que tange ao processo de aprender, são novas óticas que nos possibilitam perceber de maneira sensível e singular o aprendizado.

2 PISTAS DE UMA PESQUISA CARTOGRÁFICA

Questionar as crianças sobre os modos como elas aprendem e a maneira como o aprendizado está relacionado no seu dia a dia é prestar atenção em pequenas sutilezas, que se entrelaçam e se mesclam. Os encontros com crianças exigiram intencionalidade pedagógica do pesquisador, ou seja, planejamento e preparação. O método cartográfico requer do pesquisador escuta sensível e atenção permanente ativas nos encontros. Como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17), a cartografia não trabalha com prescrições, tampouco com objetivos estanques, mas sim por meio de “pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados”.

Cartografar, sobretudo, é o ato de colocar-se à prova, de questionar concepções que, por vezes, são rígidas. Passos e Barros (2009) reforçam que o método cartográfico possibilita que a pesquisa tenha um traçado singular. Desse modo, ganha sentido nas aproximações e nas experimentações entre os encontros com o pesquisador e os sujeitos. A cartografia não emerge de um ponto único, sugerindo uma assimetria, mas é sensível, visto que propõe um movimento contínuo a tudo aquilo o que a envolve, como um rizoma, que se conecta e cresce ao mesmo tempo. Nessa via, a pesquisa não se prende a encontrar respostas que se repetem e se reproduzem, mas valida os encontros e movimentos rizomáticos.

Na perspectiva rizomática, o processo cartográfico adquire velocidade no seu meio ao realizar outras conexões, bifurcações e construções de trajetos, sobretudo, porque ousa subverter o caminho previsto. Contrariando o percurso baseado na linearidade, a cartografia articula-se às andanças rizomáticas, pois possibilita novas e inesperadas direções (OLEGÁRIO, 2011, p. 25).

Conforme a autora, a pesquisa busca investigar as relações, os deslocamentos, gerando uma porosidade, de modo que as concepções de aprendizado pela ótica das crianças escapem à lógica pré-determinada (OLEGÁRIO, 2011). Pesquisar, na dimensão cartográfica, é encontrar um novo sentido para conceitos já dados. Diante disso, a cartografia atua na experiência e na experimentação, na busca de pistas capazes de interrogar o sentido posto para o mundo, gerando um debate de ideias. Para os autores Passos e Barros (2009, p. 17-18), o método cartográfico é considerado uma intervenção, pois:

[...] sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência - o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.

Para validar os processos de experimentação diante dos efeitos da investigação, utilizou-se como recurso a produção de dados por meio do diário de campo, que visou capturar as sensações e produzir perguntas envolvendo o pesquisador e a pesquisa. Bocco (2009, p. 67) salienta que “o diário de campo é uma das ferramentas para acompanhar a pesquisa”. Dessa forma, “o diário é um produto da pesquisa, mas sobretudo o produtor da mesma”.

O diário não pretende relatar tudo na vivência de quem o escreve, ele é apenas um traço feito de notas e experiências que se mantém longe da linguagem científica, optando por uma escrita mais literária que permite a expressão de planos difíceis de serem colocados em uma linguagem técnica ou apenas descritiva. Como não é feito para um leitor, o diário acompanha a espontaneidade do agenciamento sem se deixar capturar por um preocupações com a produção formal. Por esse motivo é um registro que traz a intensidade do acontecimento, captando elementos da cotidianidade enquanto eles criam novas configurações (BOCCO, 2009, p. 66).

O diário de campo foi elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois, nas páginas do diário, foram produzidas as linhas da pesquisa. Romagnoli (2009, p. 170) salienta que o papel do pesquisador é essencial, pois a produção do conhecimento se dá através “[...] das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele”. Portanto, não se separa a pesquisa da vida, elas acontecem simultaneamente.

Na perspectiva de um novo olhar, acompanhando as mudanças e os ritmos dos encontros sobre o que as crianças tinham a nos dizer, fomos rastreando algumas pistas que produziram a pesquisa. Conforme Romagnoli (2009), esse movimento faz-se necessário para que conheçamos a realidade do objeto de estudo.

[...] para se conhecer realmente uma realidade, é necessário estudá-la em todos os seus aspectos, relações e conexões, pois tudo está em constante transformação e correlação, partindo-se da premissa de que, no objeto de estudo, está sempre presente algo que nasce, se desenvolve, se contradiz (ROMAGNOLI, 2009, p. 167).

Dessa maneira, este estudo analisou a maneira como as crianças formulam hipóteses sobre o aprender e como argumentam sobre a temática, partindo do pressuposto de que o conceito está em constante transformação. Na investigação, compreendemos que o pensamento das crianças se constitui como um entrelaçamento de fios estendidos, emaranhados, os quais os adultos tentam arrumar, organizar e categorizar. Dessa forma, a pesquisa não tenciona “arrumar” esses fios, mas sim o oposto, pois acredita nas coisas que são manifestos contrários à realidade, em palavras e ideias que fujam de um verbalismo comum. A investigação propicia a reflexão sobre as “verdades” que tentamos encaixar no pensamento das crianças.

A pesquisa teve como objetivo uma escuta aguçada sobre o que as crianças relatam sobre o aprender, pois “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer [...]” (DELEUZE, 1997, p. 73). Nessa direção, foram realizados três encontros com cinco crianças em idade escolar, com o objetivo de compreender o que as crianças dizem sobre o aprender. Os encontros aconteceram pela plataforma *Google Meet* e tiveram a duração de uma hora cada um ao longo de três semanas.

Para conduzir os encontros, foi necessário traçar metas e objetivos com a intencionalidade de questionar as crianças sobre o aprender. A proposta do primeiro encontro foi realizar esse questionamento, a partir do qual foi possível perceber que o aprender estava muito ligado às práticas do cotidiano. No segundo encontro, assistimos a um vídeo de dança do Centro de Tradições Gaúchas (CTG), e, a partir dele, percebemos que há aprendizagens em outros espaços. O terceiro encontro foi marcado pela apreciação de algumas obras de Candido Portinari ([2021]), tais como: *Meninos Brincando*, *Palhacinhos na gangorra*, *Cambalhota* e *Meninos no balanço*. A partir das imagens, foi possível promover uma conversa sobre os diferentes meio de aprender. Deleuze (1997, p. 78) reforça que as crianças usam a arte como um modo de expressão, subvertendo as verdades acerca do mundo. Nesse sentido, os encontros conversados compõem um processo singular da concepção de aprendizado de cada criança, composto por inúmeras variantes, que remetem à construção de hipóteses, pois “comporta uma pluralidade de trajetos que são legíveis e coexistentes [...]” (DELEUZE, 1997, p. 79).

Na medida em que os encontros foram ocorrendo, compreendemos que a pesquisa possibilitou um espaço de fala das crianças e tentativas de sair de uma zona de senso comum, não se limitando a constatações superficiais e validando o que as crianças dizem. Nesse sentido, os encontros realizados com o grupo de cinco crianças nos provocaram a refletir sobre o fato de que a pesquisa se constitui para além de um grupo de pessoas e coisas reunidas, pois comporta uma dimensão da processualidade do coletivo (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014). Diante disso, os ensaios cartográficos da pesquisa registrados no diário de campo produziram experiências que possibilitaram “*traçar outros rumos e olhar através de outras lentes. Como um desenho abstrato, para olhos comuns não dizem nada porém para aquele que vêem é extraordinário!*” (Registro no diário de campo, outubro de 2020). Com base nesse registro, feito no início desta investigação, é possível perceber como a pesquisa cartográfica se abre para a escuta das crianças, valorizando as suas hipóteses e provocando novas maneiras de pensar sobre aquilo que já está dado.

Ao questionarmos as crianças em relação ao que entendem por aprender, suas respostas atravessam diferentes semióticas, que não visam a homogeneizar as suas perspectivas. Para elas, aprender: *“É aprender coisas, é ir na escola. Na escola eu faço coisas de adulto, eu estudo, eu como lanche”* (Marina, 8 anos); *“Aprender é trabalhar, é uma coisa que tu aprende, pra ser alguém na vida”* (Brendha, 9 anos); *“A gente aprende pra saber viver, aprender a fazer as coisas”* (Lucas, 7 anos); *“Ah, aprender é quando a gente quer saber alguma coisa, a gente vai na escola pra aprender”* (João, 11 anos); *“Aprender é importante por que a gente precisa saber das coisas”* (Alana, 9 anos).

Na perspectiva das crianças, o aprender vai ao encontro da vida. Em uma de nossas conversas, Lucas, de 7 anos, relatou a sua hipótese sobre isso: *“Olha, eu aprendo coisas, porque para ser alguém na vida eu preciso saber, por exemplo: se o meu carro quebrar e eu estudei pra isso, eu vou poder consertar [...] Se eu tenho um computador, e eu preciso mexer nele eu vou saber, e se eu não sei eu posso estragar ele”*. João, de 11 anos, complementa: *“É, aprender é importante por isso, porque a gente precisa saber as coisas, saber aquilo que a gente vai ser quando crescer”*.

O aprender, em muitas falas, está relacionado com o mundo adulto, pois percebemos em seus dizeres uma certa preocupação com o que serão quando crescerem. Quando vinculado ao que Larossa e Rechia (2018) discorrem em sua obra quanto à preocupação dos profissionais nas escolas em formar alunos, isso implica na maneira como compreendemos a figura do professor, como um comunicador de conteúdos, um sujeito flexível nessa relação de aprender a aprender.

Ao indagar sobre a questão de como eles aprendem, é unânime a relação com a escola. João (11 anos) refere que: *“A escola é o lugar que a gente vai pra aprender coisas, lá a professora ensina as coisas que são importantes para gente”*. Alana, de 9 anos, reforça essa ideia quando diz: *“A professora é alguém que ensina a gente”*. Marina, de 8 anos, relata que agora na escola ela irá *“aprender a ler e escrever, assim não vou precisar perguntar as coisas para os adultos”*. Dessa maneira, os argumentos das crianças reforçam os apontamentos de Larossa e Rechia (2018) de que a escola é lugar de aprendizado, de exercício do pensamento.

Nesse ponto dos diálogos, questionei se essa relação do aprender estaria vinculada ao professor e, conseqüentemente, à escola. Diante disso, conseguimos refletir a respeito desse aspecto, pois, em um primeiro momento, o aprender para as crianças estava relacionado com a escola, estruturado na figura do professor, e, a partir das indagações, as crianças começaram a alargar essas perspectivas, referindo: *“A gente também pode aprender com os outros, por*

exemplo, eu não sabia jogar futebol muito bem, o João sabia, aí ele me ensinou para jogarmos juntos” (Lucas, 7 anos).

Estar com as crianças possibilitou-nos aprender por meio de potências que “implicam em uma experiência de sentidos, a qual coloca o modo de viver como a criação de novas condições de experimentação” (MUNHOZ, 2016, p. 16), de modo que o que as crianças dizem sobre o aprender não se limita às coisas para o mundo, mas sim em suas relações com o mundo. O aprender vai além do que significa a palavra, conforme compreendemos durante um de nossos encontros, quando Lucas, de 7 anos, exclamou: “*Aprender é a vida!*”.

É nesse sentido que a pesquisa compreende que o aprender se constitui nessas travessias, não apenas nos resultados das ações e dos acontecimentos, mas sim nas experiências de cada um. Passos, Kastrup e Tedesco (2014, p. 61) salientam que “o cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo se escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar”. Esse aspecto vem ao encontro dos registros feitos no diário de campo, através dos quais é possível perceber as inquietações da pesquisadora: “*Qual a relação com o adulto e o aprender? Que aprendizados são esses que nos levam a essa representação adulta? Que visão do professor que essas crianças constroem?*” (Registro no diário de campo, maio de 2021).

Os autores Passos, Kastrup e Tedesco (2014, p. 63) destacam que cartografar é conectar afetos, é ter a sensibilidade de deixar ser afetado, de educar a escuta, os olhares, é atentar para aquilo que não é convencional, e isso ocorre na medida em que a pesquisa vai criando corpo. Diante desses afetos e dessas afetibilidades que atravessam a pesquisa, percebemos a necessidade que as crianças tinham de dialogar, de contar suas experiências e seus aprendizados. A relação com a escuta foi fundamental, pois “escutar é um verbo em ação” (TROIS, 2017, p. 87) e ouvi-las foi uma abertura para o desconhecido. Através desses encontros, percebemos como algumas ideias nos atravessam e outras apenas nos passam, e, na relação com as crianças, somos atravessados o tempo todo. As crianças mostram o quanto estão comprometidas na construção de suas argumentações e na produção de significados para o aprender. Esses significados valorizam aquilo que constituem os seus cotidianos.

Quando questionados sobre os aprendizados em grupo, relatam: “*Sim, a gente pode aprender em grupo*” (Alana, 9 anos); “*Mas nem todos são bons*” (Brendha, 9 anos); “*Tem grupo de mercado, de escola, de CTG e até de trabalho*” (Lucas, 7 anos); “*A gente pode aprender fazendo outras coisa, como, por exemplo, na pracinha*” (Marina, 8 anos); “*A gente pode*

aprender a estudar, por exemplo” (João, 11 anos). A pesquisa cartográfica implica nessa habilidade de seguir pistas, sendo assim, é importante salientar que as respostas das crianças possuem uma linha comum, pois, no que tange à escola, elas referem como um lugar de “*ir aprender, fazer as coisas e estudar*” (João, 11 anos). Outro ponto que a pesquisa observou foi a potente mistura que as crianças fazem ao relacionar as suas aprendizagens e seus aprendizados, pois, para elas, são apenas maneiras diferentes de aprender, e, como Alana, de 9 anos, diz: “*A gente não precisa ter pressa para aprender, se a gente não conseguir amanhã a gente continua*”, e são com esses encantamentos que a ótica do aprender pelas crianças se produz.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não buscou constatar ou confirmar, mas sim questionar as crianças, através de perguntas acerca do aprender, e produzir uma escuta atenta para cada fala. Trois (2017, p. 90) destaca que as crianças atribuem sentidos que partem do seu convívio com os adultos, de suas vivências e de suas experiências. Quando questionadas sobre o aprender de forma coletiva, percebemos como tal compreensão escapa da lógica simbólica, e é ligada com a produção das diferenças quando estamos no coletivo.

Em nosso último encontro, percebemos o quanto esses momentos foram marcados por experiências vividas pelas crianças, e como o aprender consiste em diferentes variações. O aprender, na ótica das crianças, está fortemente vinculado ao espaço escolar e em como ela aprendem nesse espaço. Com a pesquisa, foi possível repensar as nossas certezas sobre o aprender pelo olhar das crianças e, sobretudo, validar as formas apresentadas por elas durante cada encontro. Também notou-se que as crianças tiveram uma reciprocidade com os encontros e, conseqüentemente, na construção de suas hipóteses, pois, na medida em que os encontros ocorreram, elas relataram as suas experiências com o aprender, e, ao mesmo tempo, construíram outros sentidos para a palavra.

À medida que nos desvinculamos do aprendizado na escola, tornamos ele mais potente nas vivências dos seus cotidianos. Os efeitos dessa experiência compartilhada não se constroem apenas como um jogo de palavras, mas sim no enredo de pausas, de silêncios e de produção de subjetividades, e a pesquisa afirma que as crianças têm muito a nos dizer sobre o mundo, o que nos leva a questionar nosso papel como adultos.

Os encontros, realizados através da plataforma *Google Meet*, mostraram como o olhar do pesquisador precisa estar atento ao percurso da investigação. Na medida que a pesquisa avança, e constrói o seu próprio rumo de experiência, com o envolvimento das crianças, a investigação vai ao encontro do discurso de Bocco (2009), que descreve que não se separa a pesquisa da vida. Com esta investigação, foi possível perceber que as crianças não fazem distinção entre aprendizado e aprendizagem, para elas aprender é o que traz sentido à vida, pois aprendemos o tempo todo.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014) mostrou, a partir dos encontros, o desafio de instigar o pensamento, com foco não nos resultados, mas sim nas experiências que a pesquisa produz. Nessa direção, o caminho da pesquisa levou-nos a compreender o aprender como um desafio que nos traz vivacidade, fazendo e produzindo sentidos em sintonia. Enfim, aprender é uma construção que, assim como a cartografia, é da ordem rizomática, da ordem dos encontros com o inesperado, e, como nos dizem as crianças, aprender é da ordem da vida.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 93-95.
- BOCCO, Fernanda. **Cartografias da infração juvenil**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Petter Pál Pelbart. São Paulo: Ed 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. *In: Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*, Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro João Editores, 2018.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MUNHOZ. Angélica Vier. Aprender no encontro com o mestre. *In: MUNHOZ. Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHWEILER, Mariane Inês (Orgs.). Currículo, espaço,*

movimento: notas de pesquisa. Lajeado: Ed. Univates, 2016. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/160/pdf_160.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem.** 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 ago. 2020.

OLEGÁRIO, Fabiane. **Rastros das linhas menores de escrita.** 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/213>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas de um método de cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre. Ed Sulina, 2014.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PORTINARI, Cândido. Projeto Portinari. Portinari, [2021]. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/pagina/candido-portinari/apresentacao>. Acesso em: 13 maio 2021.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, ago. 2009, p. 166-173. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2020.

TROIS, Loide Pereira. Escutar (ao lado das crianças). *In:* COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita (Orgs.). **Estátua das nuvens:** dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.