

O direito a olhar a partir da ousadia das crianças: compartilhando uma experiência de “fazersentirpensar”

**The right to look from the perspective of children’s boldness:
sharing a “make-feel-think” experience**

**El derecho a mirar desde la osadía de los/as niños/as:
compartiendo una experiencia de “hacersentirpensar”**

ID DAGMAR DE MELLO E SILVA*

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

ID LEILIANE DOMINGUES DA SILVA**

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

ID TATIANA GONÇALVES CHAVES***

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

RESUMO: Este texto se inicia com algumas de nossas concepções sobre educação escolarizada; em seguida, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentaram as ações desenvolvidas em nosso projeto numa escola pública de ensino fundamental do primeiro segmento; por fim, apresentamos um relato não linear dos acontecimentos, tal como experienciados ao longo do projeto. Nossas orientações teórico-metodológicas se apoiam nos princípios da Cartografia e seu compromisso com as subjetividades na produção de conhecimentos em Ciências Humanas e Sociais, assumindo a impossibilidade de respostas/verdades e a necessidade de problematizações sobre os

* Professora na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, do Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão e do Programa de Pós-graduação de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <dag.mello.silva@gmail.com>.

** Professora substituta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <leilianedomingues@gmail.com>.

*** Graduada em Ciências Econômicas e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <tatianagoncalves@id.uff.br>.

fenômenos estudados. Buscamos acompanhar os processos a partir da pesquisa-intervenção, engendrando pesquisadores/as e pesquisados/as em uma relação dialógica com novos sentidos e ações. Nossa intenção é compartilhar uma experiência singular que possa ser formativa para outros/as professores/as, no sentido de 'dar a pensar'.

Palavras-chave: Educação menor. Educação do olhar. Experiências estéticas. Pedagogia dos Múltiplos Letramentos.

ABSTRACT: This text begins with some of our conceptions about school education. Then, we present the theoretical framework that supported the actions developed in our project in the early years of a public elementary school. Finally, we present a non-linear account of the events as they were experienced throughout the project. Our theoretical-methodological guidelines are based on the principles of Cartography and its commitment to subjectivities in the production of knowledge in Human and Social Sciences, assuming the impossibility of answers/truths and the need for problematizations about the studied phenomena. We aim to follow the processes based on intervention research, engendering researchers and researched people in a dialogical relationship with new meanings and actions. Our intention is to share a unique experience that can be formative for other teachers in the sense of 'food for thought'.

Keywords: Minor education. Education of the gaze. Aesthetic experiences. Pedagogy of Multiliteracies.

RESUMEN: Este texto inicia con algunas de nuestras concepciones sobre la educación escolar; luego, presentamos los fundamentos teóricos que sustentaron las acciones desarrolladas en nuestro proyecto en una escuela primaria pública en el primer segmento; Finalmente, presentamos un relato no lineal de los eventos, tal como se experimentó a lo largo del proyecto. Nuestros lineamientos teórico-metodológicos se basan en los principios de la Cartografía y su compromiso con las subjetividades en la producción de conocimiento en las Ciencias Humanas y Sociales, asumiendo la imposibilidad de respuestas/verdades y la necesidad de problematizaciones sobre los fenómenos estudiados. Buscamos acompañar los procesos basados en la investigación de intervención, engendrando investigadores/as e investigados/as en una relación dialógica con nuevos sentidos y acciones. Nuestra intención

es compartir una experiencia única que pueda ser formativa para otros profesores, en el sentido de “hacer pensar.”

Palabras clave: Educación menor. Educación de la mirada. Experiencias estéticas. Pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples.

Introdução

Isso porque é o menino quem ousa, quem se atreve a fazer diferente de todos os outros, aquele que inova e quando depois passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos (SARAMAGO, 2001, p. 23).

Inevitável não fazer uma correlação entre o menino que ousa fazer coisas muito maiores que todos os tamanhos e a escola nos tempos atuais. Uma escola que ainda insiste em manter seus vínculos com uma ‘educação maior’, que segundo Silvio Gallo (2002) refere-se a um modelo de educação preocupado com planos e avaliações generalistas, determinadas por políticas públicas que instituem parâmetros e diretrizes, “pensadas e produzidas pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p. 173). Nessa escola o/a menino/a não tem espaço para ousar.

Mas quem sabe se, assim como o/a menino/a ousado/a, pudéssemos pensar a escola por uma educação menor? Aquela que resiste a essas formas de controle e abre espaços coletivos para que seus/suas *alunos/as possam sair de suas aldeias para fazer uma coisa maior* que o tamanho que a escola costuma destinar para eles/as? Uma escola que se recuse a permanecer engessada em seu molde original, aquele para o qual nasceu destinada, ou seja, atender as demandas dos meios de produção materiais e reproduzir a linha de produção fabril em seus espaços/tempos, com seus horários rígidos e controlados, com saberes fragmentados e conteúdos estanques que são transmitidos e explicados para receptores/as passivos/as, para que tenham um bom desempenho nos sistemas nacionais de avaliação.

Michel Foucault (2014), em sua obra *Vigiar e Punir*, já apontava para a gênese dessa estrutura escolar cujas práticas, mesmo que hoje ressignificadas, ainda mantém formas de controle que aprisionam seus/suas estudantes em modelos de aprendizagem descontextualizados da vida neste século XXI.

Sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e com a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime (MOSE, 2013, p. 52).

Eis então o desejo destas autoras, de “inventar novas forças ou novas armas” (DELEUZE & PARNET, 2022, p. 5) na busca de arquitetar *outros possíveis*, “abrir alguma brecha, por pequena que seja, apontar a possibilidade de outra forma de dizer, de pensar e de fazer a educação” (LARROSA, 2011, p. 192).

Fazer da escola um lugar de possibilidades implica abrir espaços às experiências de aprendizagens que permitam que as crianças possam ousar com *fazerem bem diferentes de todos os outros*. Trata-se de oferecer aos/as alunos/as a oportunidade de olharem, de sentirem, de falarem, de escutarem, de se expressarem num tempo *aión*, que é o tempo da experiência. Tempo em que podemos dar sentido às coisas do mundo a partir daquilo que nos acomete. Tal como expõe Martin Heidegger, algo que nos alcança, nos apodera, nos tomba, nos aborda, nos interpela, aquilo que abre espaço para a transformação (HEIDEGGER, 1987 *apud* LARROSA, 2011, p. 7). Abrir espaços que proponham encontros com o mundo, de modo que jovens e crianças experimentem, se relacionem, apropriem-se e encontrem seus próprios percursos em seus territórios de existência:

Assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. [...] Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando [...] uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir/ analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade (FERRAÇO, 2008, p. 112-113).

Nesse sentido, fazer da escola um lugar de possibilidades talvez não esteja relacionado à criação de um futuro, mas sim, à produção de uma forma de presença, isto é, de habitar a escola “colocando permanentemente em questão a si mesmos e os modos e sentidos dessa presença” (KOHAN, 2017, p. 67).

Para tal, é preciso criar estados atencionais que percebam o mundo a partir de inquietudes, preocupações, problematizações e questionamentos. Olhar o mundo por distintas perspectivas para interrogar aquilo que já se acreditava ter visto por convicção, acreditado e naturalizado. Trata-se de criar as condições para (pre)ocupar-se com o mundo, indagar de que forma nos inserimos nas diferentes realidades ou quais condições do real podem estar moldando nossa forma de existir. Isso tem a ver com a forma como expectamos aquilo que vemos, como podemos dispor o pensamento na tríplice questão: “O que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2011, p. 44). Daí a importância de habitar a escola por percursos que nos conduzam à “aventura de andar e de ver, a experiência que nos faz retornar com mais riqueza de corpo e alma do que a que tinha quando se partiu” (OTERO, 2006, p. 89).

Promover uma ‘educação formadora’, ao nosso entender, é convidar nossos/as alunos e alunas a experiências inventivas, e isso requer a reinvenção da escola como lugar de possibilidade, presença e igualdade, o que nos demanda pensar uma educação

atrevida e empenhada na emancipação de todos/as, abraçando novas formas de ser e de se relacionar com o mundo.

Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Assim, negar o que impede a lógica da experiência parece ser o motor que movimenta as engrenagens de uma educação para espíritos livres, os que tornam a vida criativa dentro da escola como algo possível. E este possível a qual nos referimos é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantilhar (KOHAN, 2007, p. 94).

Portanto, não se trata de traçar passos ou estruturar receitas para fazer a escola, mas de criar espaços/tempos de experiência tomando como princípio a emancipação do olhar.

Se a escola tal como se apresenta é separada da vida, visto que ainda insiste na transmissão e explicação passiva, desvinculada da realidade estudantil, estagnada frente aos acontecimentos de sua época, como criar fendas em seus espaços, que lhe permita experiências que convoquem ao desejo por novos saberes e fazeres? “Que faça a escola perceber que algo em si precisa ser transformado, de forma imprevista, nem pré-estabelecida, de modo que as existências se produzam como obra de arte” (DELEUZE, 2017, p. 127).

Assim, é nas práticas desviantes daqueles que “escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola” (GALLO, 2006, p. 188), inventando práticas educativas que tomam como princípio ético, estéticas de existência que abram espaço para a heterotopia (GALLO, 2006).

Aqui cabe a pergunta: o que pode um professor ou uma professora? Antes de tudo, estar aberto/a para a invenção e fazer da sua sala de aula, um lugar “desterritorializado, revolucionário, criando linhas de fuga de um devir-menor” (DELEUZE & GUATTARI, 2014); num processo intercambiável, o/a professor/a se permite experimentar novos caminhos rumo a direções diversas, estabelecendo diálogos com o mundo, *artes de conversar* (CERTEAU, 2014), problematizando o que lhe atravessa e produzindo sentidos para entender os desafios do presente.

É nessa pedagogia de resistência que depositamos nossas apostas. Uma pedagogia de práticas inventivas, que abre espaços/tempos expressivos para que existências livres se movimentem coletivamente, traçando rotas que se colocam em constantes mutações. Partindo dessas considerações, fazemos um convite ao/à leitor/a, para acompanhar os processos formativos numa escola na comunidade da Mangueira/RJ, que apresentaremos no relato a seguir.

Por uma pedagogia que nos restitua o direito a olhar

Partindo de nossas considerações acima, em que procuramos expor nossas concepções éticas, estéticas e políticas a respeito do que esperamos para todo e qualquer

processo educativo, faremos um breve relato de experiência de um projeto de pesquisa e extensão que desenvolvemos ao longo do ano de 2022, em uma escola pública do ensino fundamental localizada na comunidade da Mangueira, no Rio de Janeiro, na qual atuamos durante um semestre, no primeiro seguimento, em três turmas, sendo uma delas na Educação Infantil e as outras duas nos segundo e quinto anos do Fundamental.

O referido projeto é parte de outro maior, envolvendo um grupo de professoras da Universidade Federal Fluminense, que atuaram na escola como um todo, numa perspectiva que se orientou pelos princípios pedagógicos dos multiletramentos. Há que se ressaltar que o projeto *Produzindo Ambientes Multiletrados na Escola* assumiu diferentes práxis nos diferentes contextos de salas de aula, em que cada professor/a coordenador/a atuou junto a seus/suas respectivos/as bolsistas de licenciatura.

No caso de nossa experiência específica, as ações foram orientadas pelo conceito de *direito a olhar*, elaborado por Nicholas Mirzoeff (2016) com a finalidade de problematizar a importância de a educação contemplar as múltiplas formas de leituras que nos atravessam no mundo contemporâneo. Para Mirzoeff, “o direito a olhar é (...) a reivindicação por um direito ao real” (MIRZOEFF, 2016, p. 746). Trata-se, portanto, de um direito em que o olhar “não é simplesmente uma questão de montagem de imagens visuais, mas sim, uma questão acerca das bases sobre as quais tais montagens são capazes de se fazerem percebidas como representações de um dado evento que faça sentido” (MIRZOEFF, 2016, p. 746).

Nossas questões norteadoras giraram em torno das seguintes perguntas: Como nos posicionamos frente às imagens? Quem decide o que devemos ver? Nosso direito a olhar tem sido preservado? Como é construída a nossa percepção da realidade? O que aprendemos com o que vemos? O que podemos ver e aprender? Quais são as informações que chegam até nós, e como chegam? Será que nos enxergamos em nossas diferenças?

Tais problematizações surgiram a partir da observação empírica de que a expansão tecnológica informacional, principalmente a partir do advento da internet, tem nos conduzido a experiências prioritariamente visocêntricas que alteram nosso *sensorium*, demandando estados atencionais que possam escapar de uma “economia da atenção baseada na escassez das capacidades de recepção dos bens culturais” (CITTON, 2018, p. 15). Isso porque no mundo contemporâneo coexistem inúmeras formas de nos comunicarmos, produzindo uma profusão de bens culturais que demandam estados atencionais que excedem a capacidade humana de fixar e apreender tanta oferta, produzindo assim uma “fadiga da atenção” (CITTON, 2018).

Desse modo, o termo *economia da atenção* diz respeito aos modos como as informações vêm sendo gerenciadas no contexto das tecnologias comunicacionais contemporâneas, tornando a atenção humana um bem escasso. Cunhado pela primeira vez em 1971, pelo economista, psicólogo e cientista político Herbert Alexander Simon, o termo explica como a atenção pode ser capitalizada e tratada como uma mercadoria. Segundo Yves Citton, essa “situação de oferta pletórica dos bens culturais é uma característica essencial da

época que se inicia hoje com o rápido desenvolvimento da comunicação digital” (CITTON, 2018, p. 15).

Essas considerações justificam a importância de uma atenção para a insurgência de novas demandas no contexto escolar. Estamos nos referindo a uma alfabetização que dê conta desse contexto linguístico multimodal, ou seja, a possibilidades de letramentos que permitam aos/às estudantes refletirem e emancipem-se frente às múltiplas linguagens com as quais jovens e crianças interagem no plano comunicacional – pois no tempo presente, não nos comunicamos mais prioritariamente através da linguagem verbal, estamos lidando com múltiplas outras linguagens, visuais e gestuais, que se apresentam sob formas ideográficas tais como *gifts*, *emojis*, entre outras, que precisam dialogar nas perspectivas da Linguística e da Semiótica, a partir de uma atenção mais ecológica que se contraponha à forma econômica com a qual temos lidado com nossa atenção.

Citton (2018) nos apresenta o paradigma da chamada ecologia “profunda”, teorizada pelo filósofo norueguês Arne Naess sob o nome de *ecosofia*. Esse paradigma recusa o princípio atencional econômico para conceber as complexidades de nossos processos atencionais que “longe de ser uma competência puramente técnica (como afirma o discurso economicista predominante), a atividade de prestar atenção procede de uma verdadeira sabedoria ambiental – uma *ecosofia*” (CITTON, 2018, p. 36).

A Pedagogia de Multiletramentos compreende que precisamos encontrar um modo de romper com processos de heteronomia predominantes nos meios comunicacionais contemporâneos, incluindo as redes comunicacionais da cultura digital, criando espaços/tempos para uma atenção ecológica que force o pensamento a problematizar processos que submetem a vida a uma economia que transforma nossos próprios desejos em bens materiais voltados para o mercado. Portanto, entendemos que é responsabilidade da educação contemporânea emancipar seus/suas estudantes para que possam se comunicar nessa diversidade de linguagens com autonomia.

Além dos fundamentos teóricos aqui apresentados, nossa orientação metodológica se apoiou na pesquisa cartográfica, caracterizada pela pesquisa-intervenção, cujo objetivo, no caso do nosso projeto, consistiu em cartografar algumas intervenções pedagógicas na perspectiva da Pedagogia de Multiletramentos e analisar se tais práticas têm potencial para emancipar os modos de ver de crianças da escola básica, criando contravisualidades frente à hegemonia das formas atencionais e perceptivas que amalgamam nossas visualidades sobre o mundo.

Assim, com base no *direito de olhar* e no conceito de multiletramentos, foram elaboradas algumas atividades para sensibilizar e aguçar o olhar das crianças de uma escola municipal do município do Rio de Janeiro. Abaixo expomos parte das atividades planejadas, posto que elencamos apenas as realizadas no contexto da escola do presente relato.

Atividade 1: Sensibilização. Rede de afetos. A primeira atividade teve o objetivo de começar a sensibilizar as crianças sobre o que sentem, pensam, vivem. Além disso,

visou à percepção do que nos iguala e do que nos diferencia; o que nos une e o que nos distancia. Com um novelo de lã, a partir de uma conversa disparadora sobre um tema e de questões provocadoras, fomos tecendo nossa rede. O que nos afeta? O que nos une? Qual imagem essa rede de afetos formará?

Atividade 2: Como vemos e o que vemos? De acordo com o dramaturgo Bertold (1967, p. 137), “o que torna o invisível visível, é o detalhe” [...] “distanciar um fato ou caráter é, antes de tudo, tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade”. O que você vê da sua janela? Convidamos nossos/as alunos/as para desenhar ou escrever o que viam das suas janelas. A atividade foi realizada em dois tempos: um momento inicial na escola e um segundo em casa. O primeiro momento foi realizado a partir das lembranças que as crianças conservavam de suas janelas, e o segundo da observação mais atenta da paisagem de suas janelas. A questão colocada dizia respeito a nossa disposição de lembrar e reparar ‘pequenos gestos’ de nossos cotidianos, daquilo que se passa à nossa frente, da nossa janela.

Atividade 3: Contemplação da vida. Possibilidade de experimentar e vivenciar cuidadosamente as coisas que se apresentam a nós a partir da exibição do curta metragem *Piper*¹, com o objetivo de discutir sobre a experiência das coisas que nos perpassam (LARROSA, 2002), um tempo para experienciar e refletir sobre o melhor caminho para seguirmos inventivamente, tempo para problematizar. Após a exibição do curta, os/as alunos/as foram convidados/as a falar, escrever ou desenhar sobre o que viram e ouviram. Em seus relatos e produções inventivas, pudemos evidenciar a potência de *experiências e encontros que nos levam a ‘fazersentirpensar’*.

Apresentaremos, assim, os relatos dessas experiências não como um resultado de pesquisa, mas como narrativas não lineares de *processos de criação pedagógica e de expressão das crianças participantes*. Nos dispusemos a identificar se essas atividades criaram oportunidades para que as crianças pudessem se desterritorializar de visualidades hegemônicas e criar novos territórios que lhes restituissem o direito a olhar, posto que o fazer da pesquisa cartográfica visa a invenção de si, do outro e a criação de novos mundos. Como a narrativa ou o relato de experiência pode agenciar transformações quando compartilhamos experiências e problematizações, fruto dos processos vividos ao longo de nossas intervenções e em consonância com a proposta deste dossiê, nossa intenção também assume um caráter formativo, na medida que pretende produzir efeitos *praticantes-pensantes nos/nas leitores/as, articulando redes heterogêneas e dinâmicas* que se desdobrem em novas práticas, gerando novos sentidos.

Compartilhando experiências...

Conforme já apontado, nossas intervenções estéticas não seguem uma sequência organizada. São relatos narrados a partir dos encontros que aconteceram em três turmas de segmentos diferentes. Uma turma do último ano da Educação Infantil (turma de crianças que estavam entrando na escola), uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental I e uma turma do quinto ano (crianças que estavam encerrando o primeiro segmento da escola).

Após algumas reuniões preliminares com as docentes da escola e a coordenação, decidimos que a turma do quinto ano iniciaria as oficinas numa sequência diferente das demais turmas, já que estavam muito interessados/as em um livro que leram recentemente, *Da minha janela*, de Otávio Júnior. Sendo assim, eles/elas iniciaram o projeto pela segunda oficina, *Da minha janela – Como vemos o que vemos?*.

No primeiro encontro com a turma do quinto ano, solicitamos que cada aluno/a escrevesse uma lista com o que lembravam ver de suas janelas; e para o encontro seguinte, que observassem com mais atenção o que viam agora e que não haviam visto antes. A maioria dos/das alunos/as participou da atividade, fazendo listas enormes de tudo o que viam de suas janelas. Alguns fatos chamaram nossa atenção: dois/duas alunos/as não quiseram ler nem mostrar o que haviam escrito, e respeitamos suas escolhas. Algumas crianças relataram não ter janelas em suas casas, e refletimos sobre o fato de que a ausência de janelas não os/as impedia de imaginar suas próprias janelas ou mesmo de abrir suas portas para terem visões próprias do mundo.

Nas outras duas turmas, seguimos com a oficina de sensibilização programada, a *Rede de afetos*. Com um novelo de lã, a partir das perguntas *Como é morar na Mangueira?* e *O que sinto pelo lugar onde moro?*, demos início à formação de nossa rede. Com essa atividade pudemos pensar a respeito do que nos unia e o que nos afastava. O que nos igualava e o que nos diferenciava. Nossa surpresa foi grande na turma da Educação Infantil, pois quando começamos a conversar sobre onde as crianças moravam, percebemos que todas residiam na Mangueira e muito próximas umas das outras. A turma não estava completa, e a professora comentou que dificilmente estão todos/as presentes, se queixando do número de faltas e da dificuldade que encontrava para dar continuidade aos projetos que iniciava. Chamou esses/as alunos/as de ‘turistas’, deixando claro o quanto se sentia incomodada com a situação.

Nossa atividade inicial aconteceu com 14 crianças sentadas no chão, em um círculo com mais três bolsistas e duas professoras do projeto. No início, algumas crianças estavam tímidas e não quiseram falar, até que uma delas pegou o novelo como se fosse um microfone e tudo mudou. A maioria delas disse que gostava do lugar em que moravam por estarem próximas a várias pessoas de suas famílias, dos/das amigos/as e por poderem brincar no campinho (lugar que todas conheciam e gostavam). Um menino mais

falante comentou que tinha nascido ali, como a sua mãe, “só que ela nasceu da barriga da avó”. Ele contou sobre seu dente que havia caído recentemente, do ralado no joelho, dos/das amigos/as que moravam bem perto da sua casa; ao falar sobre sentimentos, mencionou o filme *Divertidamente*². A ligação que ele fazia entre a atividade que propomos e suas vivências era justamente o que desejávamos provocar nas crianças, evidenciando como o que vemos e vivenciamos afeta nossa forma de ver e estar no mundo. Outra criança nos surpreendeu ao dizer que não gostava da escola, pois ali tinha que trabalhar muito. Até então, não sabíamos que as crianças não tinham um tempo destinado para o recreio e que o parquinho era uma moeda de troca usada pela professora para que se comportassem da forma esperada por ela. No final, a ‘rede’ tecida com o fio de lã formou, na visão deles/as, uma ‘teia de aranha’, ‘uma rede de pesca’, ‘uma armadilha laser’. A conexão entre suas vivências se transformou em uma grande brincadeira, espaço/tempo de divertimento. A imaginação os/as levou a várias questões e situações, pois eles/elas estavam ‘vendo o mundo’ por múltiplos olhares.

Figura 1: Tecendo afetos em rede



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Com base no que Nicholas Mirzoeff (2016) nos coloca em seu texto sobre *O direito a olhar*, fomos levadas a refletir sobre como vamos sendo conduzidas por um determinado modo de administração da vida.

Ao longo da vida vamos sendo moldados/as, desde a infância, inclusive pela escola, por uma ótica míope que coloca antolhos em nosso olhar, afetando nossa percepção, limitando nossa imaginação criadora e a possibilidade de inventar múltiplos outros sentidos para uma mesma coisa, tolhendo a possibilidade de forçar nosso pensar a criar questões e problematizar o que nos é imposto.

Ao final dessa atividade as crianças puderam expor suas impressões, demonstrando ter entendido a proposta, já que fizeram comparações com as diferenças entre a rede que havíamos acabado de tecer e as redes do *TikTok*, que, segundo uma das crianças, *não a faziam sentir o que ela sentiu na ‘nossa rede’*. Entendemos que havíamos conseguido fazer com que as crianças, em seus próprios modos de dizer, compreendessem a diferença entre as redes cotidianas que constituímos, no corpo a corpo, e as redes virtuais.

Figura 2: Expressando os sentimentos gerados na atividade da rede



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Inevitável não fazermos aqui nossas próprias reflexões: além de afetar a nossa percepção quanto às notícias e informações que nos chegam, a chuva de notícias falsas (*fake news*) que circulam nas redes sociais direcionam a nossa percepção. Mas qual é ou deveria

ser o papel da escola na emancipação dos/das sujeitos/as frente a este contexto? O projeto que estamos apresentando se propôs a contribuir para encontrarmos caminhos frente a essas questões, a partir da perspectiva de uma Pedagogia de Multiletramentos, porém, temos consciência de suas limitações.

Na turma do segundo ano também realizamos a oficina *Rede de afetos*. As crianças foram muito receptivas. Assim como na turma da Educação Infantil, a maioria disse gostar do lugar em que mora e também demonstrou possuir uma ligação ancestral com o lugar, com raríssimas exceções. A diferença entre essa turma e a turma da Educação Infantil foi a constatação feita por dois alunos sobre alguns pontos negativos da Mangueira. Uma situação que também merece destaque foi o momento em que perguntamos o que entendiam por afeto. Foi interessante ouvir suas respostas e explicações. Um aluno, por exemplo, explicou que era como “*um zumbi que transforma um ser humano em outro zumbi*” (relato de um dos alunos que participou da atividade, 2022). Ao problematizarmos o fato de que zumbis não são afetados, outro menino lembrou dos vampiros e, juntos, concluímos que vampiros afetam mais do que zumbis. Por fim, optamos por encaminhar a conversa para as coisas boas que os/as afetavam. Uma menina lembrou do dia em que tinha ido ao parque de diversões e do enjoo que sentiu, ratificando que havia sido afetada negativamente. Outra menina disse que também tinha ido ao parque e que tinha gostado muito. Consideramos que haviam entendido o sentido da palavra *afeto*!

Ao final da atividade, as crianças não conseguiram se conter em relação à ‘rede’ formada pelos cruzamentos dos fios e começaram a pular por entre os espaços formados, como se estivessem em um parque de diversões. Formou-se um grande alvoroço. Ficou difícil acalmá-las para que pudessemos dar prosseguimento ao que havíamos previsto. Nesse momento, lembramos que uma das crianças nos perguntava, insistentemente, desde o momento em que entramos na sala de aula, quando iríamos começar a brincar. Será que estavam esperando por isso, por esse momento, desde que entramos na sala? Foi quando descobrimos que as crianças também não tinham horário de recreio.

Conseguimos, em meio ao caos instaurado, falar um pouquinho sobre a rede que tínhamos acabado de formar e fizemos um paralelo com as redes existentes no ambiente virtual, na internet. Perguntamos se o contato que temos com os/as amigos/as *online* era igual ao contato que temos com um/uma amigo/a presencialmente? Podemos abraçar uma pessoa que não está no mesmo lugar em que a gente? O que muda nas nossas relações nesses dois espaços? Muitas crianças disseram que tinham rede social, como *Facebook* e/ou *Instagram*. Questionamos se conversavam com os/as amigos por lá, se ouviam o que seus/suas amigos/as ‘falavam’ nas redes. Primeiro, gritaram um grande *sim!*, mas em seguida mudaram para *não*. Estavam muito agitados/as e só queriam saber de pular. Encerramos o encontro, fazendo combinados para o próximo.

Como nossos encontros com as três turmas aconteciam uma vez por semana, para que o contato não ficasse descontextualizado, sempre pedíamos que desenvolvessem

alguma atividade que conectasse um encontro ao outro. Um bom exemplo foi com o quinto ano: em sala de aula, fizeram o exercício de tentar lembrar o que viam de suas janelas e foram solicitadas a nos trazer as novas impressões do que passaram a ver após uma observação intencional e atenta. Alguns/umas alegaram não possuir janela em casa, então, concordamos que não precisava ser necessariamente uma janela, mas uma porta, varanda, laje, o que possibilitasse visualizar a paisagem em torno de suas casas. Uma aluna comentou que em sua casa só tinha uma tela que dava para um muro. Foi sugerido que ela anotasse o que via nesse muro, como ele era, o que tinha nele, e até mesmo o que suas texturas possibilitavam imaginar.

Para os/as alunos das turmas da Educação Infantil e do segundo ano, propusemos que conversassem com suas famílias sobre o lugar em que viviam, para saber se seus/suas pais/mães e avôs/avós tinham crescido no mesmo lugar e se seus sentimentos eram semelhantes.

Interessante destacar que nas conversas a respeito dos locais de moradia, percebemos que os/as alunos/as do quinto ano não se referiam a si como ‘moradores/as da Mangueira’; com eles/as pudemos entender que dentro da Mangueira há muitas Mangueiras: Esquina, Caixa d’Água, Chalé, Ponto 13, Candelária, Buraco Quente, Pedra, Mangueira 1, Mangueira 2, Renato, Fundação, Loteamento, Campinho, Rua da Prata, Morrinho, Buraco da Cobra, Quibão/IBGE, Pracinha foram alguns dos locais citados, não apenas locais de moradia, mas de pertencimento comunitário. Assim, alguns/umas demonstravam não se identificar como moradores/as da Mangueira, mas sim desses espaços que se situam dentro da comunidade mais ampla.

No nosso segundo encontro na Educação Infantil, esbarramos com alguns problemas técnicos. Os computadores disponíveis na escola apresentavam problemas de som, e alguns/umas alunos/as sequer conseguiram ver o curta *Piper*, o que nos aponta para o fato de a escola não priorizar uma educação relacionada aos aspectos audiovisuais que as crianças utilizam em seus cotidianos. Entendemos que muitas vezes não se trata de um problema só da escola, mas de políticas públicas que não oferecem os recursos necessários para determinadas atividades. Aliás, há que se destacar que temos nos deparado com essa realidade também em escolas do ensino médio.

Demos seguimento à atividade de *Contemplação da vida - Possibilidade de experimentar e vivenciar cuidadosamente as coisas que se apresentam a nós*. A solução encontrada foi apresentar o livro *Sentimentos*, do autor Todd Parr, que foi levado como complemento da atividade para conectar as oficinas. Na turma da Educação Infantil, as crianças dramatizaram cada frase do livro: fizeram caretas, plantaram bananeira, cantaram parabéns, entre outras coisas, demonstrando seus estados de animação ou tristeza em relação a uma determinada situação. Todos/as participaram e gostaram muito da atividade. Relembramos a oficina da rede de afetos, na qual todos/as participaram de forma ativa igualmente. Para o encontro seguinte, combinamos que iriam, junto com seus familiares, olhar de suas janelas para ver o que estava do lado de fora de suas casas.

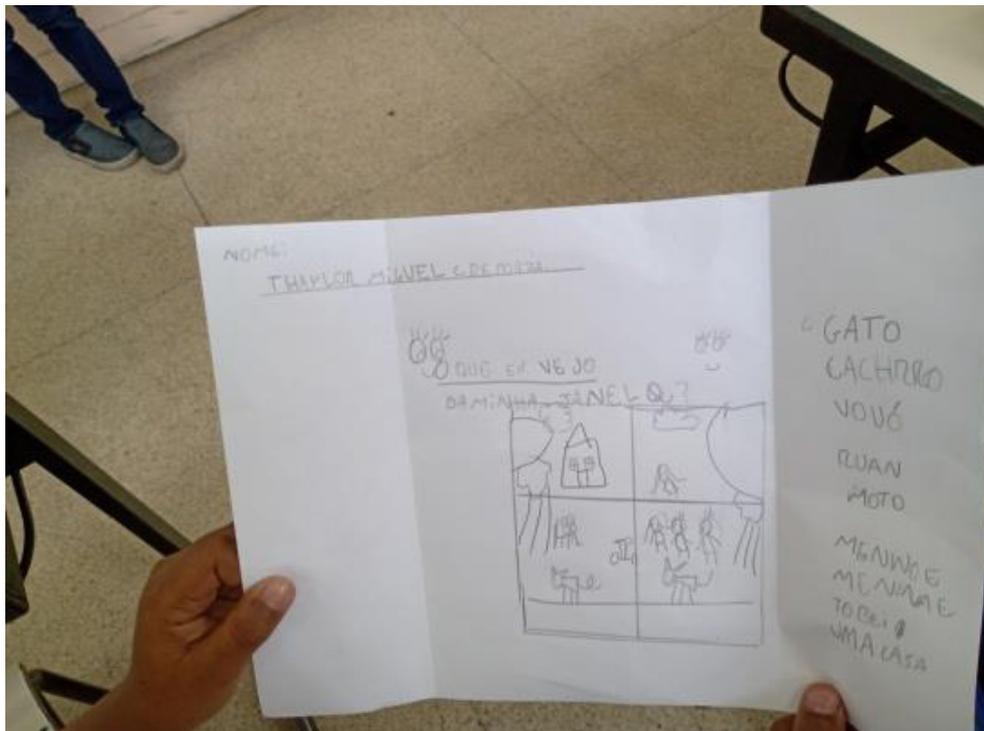
Com a turma do segundo ano, seguimos com a proposta da oficina: *Como vemos o que vemos?*. Solicitamos que escrevessem e/ou desenhassem suas lembranças a respeito do que viam de suas janelas. Eles/Elas criaram suas próprias janelas sem que solicitássemos, dobrando o papel e desenhando e/ou escrevendo o que lembravam. Vale frisar que a turma está em processo de alfabetização, portanto, alguns/umas só desenharam, outros/as desenharam e escreveram e teve quem só escreveu. De qualquer modo, o envolvimento com a atividade era notório. Faziam questão de apresentar suas produções para os/as demais colegas da turma. Esse desejo de falar e ser ouvido/a nos lembrou a concepção de Jacques Rancière (2009) a respeito da partilha do sensível, ou seja, evidências de trocas sensíveis que revelam, ao mesmo tempo, a existência de algo que é comum ao grupo, portanto, todos/as precisam ser ouvidos/as e vistos/as, pois algo comum os/as une nessa partilha. No final, solicitamos que as crianças levassem esses registros para casa e conferissem se suas memórias correspondiam a tudo o que viam de suas janelas.

Figura 3: Desenho de paisagem da janela



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Figura 4: Visões da Janela



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Na semana seguinte, a turma do quinto ano levou para a aula a comparação entre o que lembraram em sala de aula, as paisagens que perceberam de suas casas e o que de fato existia. A maioria lembrou exatamente do que via, ficando felizes por terem memória e observação tão boa. A partir disso, perguntamos o que gostariam de mostrar dessa paisagem, sugerindo uma filmagem estática de um minuto, introduzindo outra oficina anteriormente idealizada chamada *Minuto Lumière*, inspirada nos irmãos Lumière, inventores do cinematógrafo. Os/As alunos/as adoraram a ideia e sugeriram fazer um filme que unisse todas essas filmagens. Seria um ‘curta’ mostrando os diversos olhares da Mangueira, dessa múltipla Mangueira. Aceitamos na hora! Ficou acordado que todos/as captariam, através de seus celulares, as imagens de suas janelas durante um período de um minuto. Dessa filmagem surgiram problematizações: será que vemos o que queremos ou há algo oculto que escapa do nosso olhar? Que Mangueira eu vejo? Que Mangueira eu quero mostrar?

Chegando ao nosso terceiro encontro com as turmas, parecia que já estávamos por ali há anos, tamanho era o entrosamento e a troca que estávamos conseguindo com os/as alunos/as. A semana que nos separava parecia mais longa e nosso tempo juntos/as mais curto, tamanha a intensidade desses encontros.

Enfim, conseguimos exibir o curta metragem *Piper* na turma da Educação Infantil e na turma do segundo ano, mas fizemos uma experiência diferente: primeiro as crianças foram estimuladas a ouvir o filme, sem ver as imagens, e narrar as imagens que suas ‘escutas’ as faziam criar. As crianças da Educação Infantil ficaram bastante atentas aos sons do filme e falavam sobre o que ouviam: “*Passarinho! Passarinho!*”; “*Água!*”; “*Mar!*”. Ao final da exibição sonora, conversamos um pouco sobre o que tinham ouvido e sobre a importância da escuta; logo após, exibimos o curta na íntegra, e a festa foi grande: “*Acertei! Era passarinho!*”; “*Eu também falei!*”. Eles/Elas ficaram muito empolgados/as por ter conseguido, só ouvindo, perceber muitos elementos que estavam no filme. Também conversamos sobre a atividade que fizeram em casa e a importância da atenção e do uso dos nossos sentidos para, de fato, ver e ouvir as coisas do mundo.

Na turma do segundo ano tudo é mais intenso. O carinho, a atenção, mas também a dispersão. A sala de aula é muito clara, o que atrapalhou um pouco o segundo momento da dinâmica, como aquela feita na turma da Educação Infantil. Um grupo muito interessado teve uma experiência muito participativa, chegando a fechar os olhinhos para ‘ouvir melhor’. A sensação de terem identificado o que acontecia no filme apenas pelos sons foi muito comemorada pelos/as alunos/as que participaram da atividade. Vibraram e se sentiram especiais por isso.

Sáímos do segundo ano para nos encontrarmos com o quinto ano. A turma 1501 estava ansiosa, nos esperando. Aliás, essas manifestações de afeto nos tem ajudado a pensar a respeito da potência de uma educação estética. Percebemos que essas experiências têm se configurado como possibilidade de ruptura com as dissociações decorrentes de uma disciplinalização escolar que recorta o tempo e o espaço das manifestações corporais livres, que dá luz ao dizível e nega a escuta ao indizível presente no hiato entre as palavras e os ruídos. Isso, ao nosso ver, expressa os modos pelos quais as coisas se tornam perceptíveis ou não em determinados contextos escolares.

A ideia era conversarmos um pouco sobre no que precisaríamos pensar para fazer um filme. Fizemos combinados para a divisão da turma em grupos de pesquisa sobre a história da Mangueira, elaboramos uma lista de possíveis títulos e demos início ao roteiro. As crianças pareciam ter a ideia do filme pronta: mostrar as janelas em diálogo com os/as alunos/as, mostrando as diversas Mangueiras. Começamos a trabalhar a ideia do nome do filme. Cada aluno/a que tinha uma ideia foi até o quadro e a escreveu. No final, eram quase vinte nomes. A ida ao quadro deu a eles/elas a dimensão de sua participação e autoria, pois estavam produzindo algo que falava sobre eles/elas, por eles/elas mesmos/as. Estavam sendo ouvidos/as e respeitados/as em suas considerações. A alegria era evidente!

Combinamos que já poderiam começar a fazer as filmagens de suas janelas, mas também percebemos que existia a necessidade de fazerem algumas pesquisas sobre o lugar. Foi então que decidimos conjuntamente que um grupo de alunos/as pesquisaria sobre a história da Mangueira, desde sua origem, enquanto outro pesquisaria as músicas que

cantam a Mangueira e alguns/umas ficariam responsáveis por conversar com antigos/as moradores/as, que poderiam ser familiares, vizinhos/as ou amigos/as que acrescentassem informações sobre a Mangueira.

Nova semana começando. Levamos o livro *Da minha janela* para a turma da Educação Infantil. O livro não despertou muito interesse, porém, as crianças se identificaram com algumas passagens. Mas o que queriam mesmo era falar sobre as suas próprias janelas. As crianças dessa turma gostam muito de conversar e falar sobre si mesmas. Gostam quando lhes dispensamos uma atenção cuidadosa.

A turma do segundo ano também demonstrava estar ansiosa pelo encontro, e antes mesmo do horário marcado, muitos/as alunos/as nos interceptavam pelos corredores, nos perguntando sobre a que horas iríamos para a sua sala. Assim que chegamos, propusemos uma roda de conversas para avaliar as atividades que já havíamos realizado e saber de quais atividades tinham mais gostado. Eles/Elas gostaram muito do filme *Piper* – que achávamos que alguns/umas não tinham se interessado (!?), posto que durante a projeção pareciam não focar no filme. Conversavam uns/umas com os/as outros/as e disputavam lugares entre eles/as. Porém, ao abrirmos a roda de conversas, ficamos impressionadas com a riqueza de detalhes que esses/as alunos/as estavam trazendo. Mais uma vez as crianças nos ajudaram a problematizar as exigências atencionais que lhes sucedem. Seria a atenção focada imprescindível à aprendizagem? Ou não seria possível outras possibilidades atencionais? Quanto a isto, Virgínia Kastrup nos ajuda a pensar:

É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar. Vale notar que ao restringir a atenção ao ato de prestar atenção, identifica-se o processo de concentração ao de focalização, que como veremos não se sobrepõem, pois pode haver focalização sem concentração e também concentração sem foco. A primeira prevalece no regime cognitivo que é hegemônico na subjetividade contemporânea, enquanto a segunda revelar-se-á fundamental no processo de invenção (KASTRUP, 2004, p. 08).

Conversamos sobre a importância de ouvir e ser ouvido/a, sobre amizade, cuidado de si e do/da outro/a e dos nossos sentimentos. Como estão no processo de escrita, surgiu a sugestão de fazerem um diário. Explicamos o que era (muitos/as já sabiam) e deixamos a sugestão livre para quem quisesse começar a fazer um. Na semana seguinte, um aluno levou seu diário feito com folhas de caderno e muitos desenhos. Um fato importante a ser registrado foi a fala de um garoto a respeito da atenção e da percepção sobre as coisas que acontecem ao nosso redor; ele falou, enquanto fazia um movimento circular acelerado com os braços, que “*um trabalhador faz muitas atividades, ficando sem tempo para se envolver nas coisas que acontecem no mundo [...] Eles vivem trabalhando, não dá pra prestar atenção!*” (relato de um dos alunos participantes de pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022).

Como havíamos previsto, as oficinas estavam tendo muitos desdobramentos. Antes de continuar a lista de oficinas, achamos necessário conversar com as crianças e professoras sobre o rumo que estávamos tomando e para onde queríamos ir. A ideia não era seguir um planejamento apenas por seguir, e sim fazer com que essas experiências produzissem sentidos formativos para as crianças. Já estávamos no final de setembro. A primeira parte do projeto que visava despertar estados atencionais e perceptivos mais sensíveis ao olhar para os acontecimentos que vivenciamos, para as coisas que vemos e sentimos, tinha tomado forma, e a vontade de expressar essa vivência estava muito latente nas crianças.

Os alunos da turma 1202 (2º ano) e sua professora, a partir da última conversa que tivemos, sugeriram que trabalhássemos sobre as coisas que nos deixam felizes, com base no poema de Otávio Roth, *Duas dúzias de coisinhas que deixam a gente feliz*. Pensamos conjuntamente em fazer um filminho em *stopmotion*, mostrando ‘uma dúzia de coisinhas boas’ elencadas pelas crianças. A preparação começou no quadro negro, com a professora anotando as ideias: aviãozinho soltando coração³, o amanhecer, o anoitecer, cantar parabéns, passarinhos voando no céu, comer doce, jogar bafo-bafo⁴, Tomás (personagem dos livros didáticos utilizados pela prefeitura) entregando uma flor para um/a amigo/a, olhar pela janela, soltar pipas, abraçar os/as amigos/as, ler e escrever.

As semanas que se seguiram nas turmas 1202 e 1501 foram de preparação de seus filmes. As ideias pipocavam na turma do quinto ano, e a escolha da música que seria utilizada bem como o nome do filme já estavam quase decididos. Enquanto isso, na turma do segundo ano, os desenhos que seriam utilizados na produção do filme já começavam a virar realidade.

Com a turma da Educação Infantil achamos necessário trabalhar questões referentes à autoimagem a partir dos desenhos de si, por conta de uma série de indicativos de que algumas crianças não se aceitavam como eram. Consideramos a proposta relevante, pois como emancipar o olhar das crianças se elas não estão conseguindo se olhar como são e gostar do que veem? O que estaria provocando essa distorção no olhar que elas têm sobre si mesmas? Observamos o modo como as crianças vinham se tratando e o fato de uma menina negra ter feito seu autorretrato como uma pessoa loira de olhos azuis; resolvemos então intervir utilizando literaturas infantis antirracistas que tivessem como protagonistas crianças negras. Durante algum tempo trabalhamos esse tema a partir dessas literaturas, ampliando a questão do respeito às diferenças. Um livro em especial chamou muito a atenção das crianças – *Zeropéia*, de autoria de Herbert de Souza.

Consideramos importante ressaltar que, por conta da faixa etária e das características dessa turma – falante e agitada – passamos a recorrer a algumas dinâmicas antes do início das nossas atividades. Experimentamos exercícios de respiração e ‘escuta do silêncio’, com olhos fechados. Uma atividade de que gostaram muito foi a massagem relaxante que fazíamos em suas escápulas. Foi gratificante observar que passaram a fazer essa massagem uns/umas nos/nas outros/as.

Figura 4: Projeção do filme *Pipper* – Demonstrações de afeto.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisa de Multiletramentos na escola, 2022.

Retomando o tema das diferenças, como de costume, antes da leitura fizemos uma sessão de alongamento e de ‘escuta do silêncio’. O resultado foi muito bom. As crianças conseguiram direcionar a atenção para a leitura do livro, que conta a história de uma centopeia, que ouviu demais o que os outros animais lhe falaram e quase deixou de ser ela mesma: ela amarrava suas patas para tentar igualá-las ao número de patas dos animais que cruzavam seu caminho. Ao encontrar uma cobra, que não possui patas, ela acabou ficando sem nenhuma perninha, impossibilitando sua locomoção. O final do livro fala sobre aceitação e admiração por ser quem se é, pois a centopeia era perfeita do jeito que era. As crianças adoraram a história, pediram que a relêssemos em outras oportunidades, e desse fato surgiu a ideia de fazermos um filme em *stopmotion* com elas recontando a história.

Voltando à turma do quinto ano, finalizamos o roteiro, enquanto a turma do segundo ano começou a tirar as fotos dos desenhos para a produção do seu filme. Algumas imagens eram difíceis de ser animadas e uma solução foi elaborada em conjunto: resolvemos misturar desenhos com gravações reais, em que as crianças encenariam as situações. A felicidade foi geral: “*Vamos aparecer no filme! Vamos aparecer!*”.

Enquanto as filmagens das janelas do quinto ano começaram a ser entregues, resolvemos perguntar aos/às alunos/as o que sentiram ao fazer tais filmagens. Toda a empolgação que demonstravam não estava refletida no número de imagens entregues, e queríamos saber se existia um motivo para não realizarem as capturas das imagens. Alguns/umas alunos/as relataram medo. Achemos importante fazer uma pausa e realizar a oficina da

Rede de afetos para tratar dessas questões com mais cuidado. Algumas falas a respeito de sentimentos sobre a Mangueira foram esclarecedoras para nós:

“Às vezes eu sinto medo, às vezes eu sinto raiva, às vezes eu sinto alegria”.

“Aflição, um pouco de medo, felicidade e alegria”.

“Eu sinto medo, um pouquinho de alegria e felicidade ao reparar a amplitude da paisagem da minha janela”.

“Eu sinto irritação por causa do barulho e felicidade quando não tem briga”.

“Eu sinto medo de pessoas estranhas e sinto felicidade”.

“Sinto felicidade e medo de bichos estranhos que passam, tipo gambá”.

“Sinto aflição por causa dos micos que passam e sinto leveza ao contemplar a paisagem”.

“Sinto tédio, mas um pouquinho de felicidade”.

“Sinto alegria, um pouquinho de medo e segurança por conhecer tudo e todos”.

“Sinto medo por causa do silêncio e por ser escuro, mas ao mesmo tempo, fico feliz por conseguir ver os jogos do Maracanã da minha laje” (Relatos de estudantes em atividade da pesquisa de Multiletramentos na escola (2022)).

Durante as oficinas, os/as alunos/as falaram sobre o que gostavam e se negavam a dizer o que não gostavam na Mangueira. Com a experiência da filmagem, e ao verem o resultado do que captaram, de uma forma muito leve e segura, conseguiram colocar para fora o que antes não estavam conseguindo. Era como se antes, tivessem querido mostrar uma Mangueira ‘dos sonhos’, e não a real. Conversamos sobre os múltiplos lugares da cidade do Rio com seus problemas, ressaltando que não existe esse lugar perfeito. Não para nós, da classe trabalhadora. Os pontos destacados como positivos foram a proximidade com familiares e amigos/as, um sentimento de coletividade na qual uns/umas ajudam os/as outros/as por entenderem mais as necessidades dos/das outros/as, a possibilidade de brincar na rua, além das oportunidades de esporte e cultura ofertadas por ONGs que atuam na Mangueira. Como pontos negativos, a violência ocasionada pela ‘guerra contra o tráfico’.

Na turma da Educação Infantil levamos uma atividade de corpo, na qual duplas deveriam se movimentar ao ritmo da música *Primavera*, de Vivaldi, com uma bola de encher entre seus corpos. É uma atividade sensorial em que os corpos devem coordenar seus movimentos e sentir o toque tênue das bexigas em suas peles. Uma aluna, em especial, adorou a atividade e conseguiu realizar a tarefa dançando com sua dupla de forma leve e harmônica. A maioria das crianças queria mesmo era jogar a bola para o alto, mas de maneira geral, todas dançaram com seus pares e a bola, porém com pouca atenção

sobre o que estavam sentindo. Percebíamos que a diversão na realização da atividade suplantava nossa solicitação de atenção aos sentidos.

Na aula seguinte, levamos massinha de modelar para que produzissem os animais da história da *Zeropéia* para a confecção do filme. Foi uma festa! Todos/as participaram, e conseguimos tirar as fotos para a confecção do filme em *stopmotion*.

Na última semana, finalizamos os filmes das turmas do segundo⁵ e quinto⁶ anos e conseguimos apresentar para os/as alunos/as da Educação Infantil⁷ o resultado do filme que tinham ajudado a construir. As crianças ficaram maravilhadas ouvindo suas vozes, vendo seus retratos ao final e pularam de alegria ao ver seus nomes como autores/as do filme. Uma cena emocionante que nos acompanhará para sempre. Como foi importante se perceberem autores/as daquele filme! Crianças da Educação infantil reconhecendo seus nomes no letreiro de um filme – foi lindo! Infelizmente não tivemos a possibilidade de apresentar os filmes para as outras séries. Foi uma frustração para todas nós.

Algumas considerações...

A pesquisa ainda está em processo, e apesar de não ter se encerrado com as oficinas deste relato, acreditamos já termos contribuído para a sensibilização do olhar dos/das estudantes participantes, levando-os/as a problematizar suas realidades, instigando-os/as a observar, com uma atenção mais aberta, as situações que vivenciam em seus cotidianos, para que possam perceber e compreender o mundo em que vivem de modo emancipado.

Observamos também o quanto a escola está despreparada, em relação a recursos materiais, para uma educação voltada aos multiletramentos contemporâneos; e mesmo que as professoras tenham se apresentado abertas para atuar junto a nós no projeto, esse não é um conceito do qual elas já tenham se apropriado. Nesse sentido, o projeto também contribuiu para uma formação continuada, mas antes de tudo, para a própria formação destas pesquisadoras, posto que para nós essa foi uma experiência única, que nos atravessou e nos modificou como pessoas e educadoras.

Começamos a aprender já no próprio percurso entre nossas casas e a escola. Por sermos moradoras da Zona Sul do Rio de Janeiro, foi inevitável não perceber a diferença discrepante entre os dois lados da estação do metrô, um lado claro e limpo (Maracanã) e um lado escuro e sujo (Mangueira), numa evidente divisão dos espaços. Ao descer as escadas que levam ao bairro da escola, nos deparamos com pessoas morando em barracos de papelão e muita sujeira. Como nos acostumar com o descaso em relação às condições em que algumas pessoas vivem? Como podemos ser indiferentes diante de vidas sem a mínima dignidade?

Porém, diante de nossa impossibilidade de mudar aquele estado de coisas, seguimos em frente, rumo à escola, na esperança que as gerações futuras tornem a vida mais digna

para todos/as. E elas nos mostraram que era possível esperar. Entramos na escola com o objetivo de emancipá-las quanto ao *direito de olhar*, e nos deparamos com crianças que nos mostraram uma Mangueira que, em princípio, não conseguíamos ver. Como pudemos pensar que as pessoas que ali moram não olhavam criticamente para o lugar? De que olhar estávamos tratando? O que comprometia o nosso olhar para não ver as belezas que as crianças relataram sobre a Mangueira? É óbvio que, como adultas, não podemos nos isentar de ver os problemas sociais que precisam ser resolvidos, mas é importante percebermos que muitas vezes o olhar requer ajuda, e eles/elas estavam nos ajudando a ver a Mangueira com outros olhos.

Foram muitos os aprendizados nas turmas em que atuamos, cada uma com sua especificidade, mas em todas pudemos presenciar crianças receptivas ao novo, sem medo de participar de novas propostas e desafios, com um olhar sobre o mundo muito mais atento do que o de muitos/as adultos/as. Elas estão atentas e têm muito a falar e contar. Aliás, essa é uma reflexão que temos feito: talvez a mídia hegemônica e a cultura capitalista modifiquem a capacidade de “olhar o real” (MIRZOEFF, 2016), talvez sejamos moldados/as ao longo da vida a ver e pensar de um mesmo modo, porém, essas crianças nos apontaram contravisualidades às visualidades hegemônicas, que induzem nossos olhares a diferentes modos de conformismos. Portanto, como adultas, educadoras e pesquisadoras das culturas que surgiram com as tecnologias contemporâneas, precisamos também aprender a olhar, e as crianças podem ser nossas mestras.

Recebido em: 18/07/2023; Aprovado em: 23/10/2023.

Notas

- 1 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ulde8n7cC68>>.
- 2 O filme *Divertidamente* trata das emoções.
- 3 A turma havia recentemente aprendido a fazer dobraduras de aviões de papel e ficava lançando esses aviãozinhos na sala de aula.
- 4 Essa era uma atividade recorrente, preferencialmente entre os/as meninos/as que colecionavam figurinhas de jogadores de futebol e as disputavam nesse jogo.
- 5 Disponível em: <<https://youtu.be/DB63VXStu4U>>.
- 6 Disponível em: <<https://youtu.be/mg6qnti9CoI>>.
- 7 Disponível em: <<https://youtu.be/E3bSZO5jMDI>>.

Referências

- BRECHT, Bertolt. “O Teatro Experimental”. In: *Teatro Dialético: Ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CITTON, Yves. Da economia à ecologia da atenção. *Ayvu - Revista de Psicologia*, v. 5, n. 1, 2018.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 2022.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. O que é uma educação menor? In: DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 33-54.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal & OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José & KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177-189.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*. v. 27, n. 2, jul./dez., 2002.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*; v. 16, n.3, p. 7-16, set/dez.2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5Yqj/?lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2023.
- KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola* (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 65-85.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*; Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. Experiência, escola e educação. *Revista Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 189-200, jul./dez. 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD Educação Temática Digital*. v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016.
- MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- OTERO, Eugenio Manuel. *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936*. Madrid: Residencia de Estudiantes, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: Estética e Política*. São Paulo. Editora 34, 2009.
- SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.