

Imagens e negociações tecidas nas redes do cotidiano escolar

Carlos Eduardo Ferração

NÚMEROS VIZINHOS



Pois veja o exemplo:

Os vizinhos do número 17 são: 16 e 18.

O texto traz *fragmentos* da pesquisa "Possibilidades discursivas no campo do currículo", referentes às oficinas realizadas por solicitação das professoras. Em nossas pesquisas assumimos a possibilidade de trabalhar com imagens e narrativas negociadas (BHABHA, 1998) nas redes de *saberes-fazer* dos sujeitos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994), a partir do que propõe Guimarães (1997, p.63):

O conjunto de enunciados que formam uma imagem é, antes de tudo, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens e rostos, visões e devires.

Nas conversas iniciais, as professoras destacaram a urgência de debatermos sobre o *ensino-aprendizagem* de matemática e, por efeito, de produzirmos materiais que pudessem auxiliá-las na sala de aula. Também fomos incentivados a realizar atividades propostas nos livros didáticos, no sentido de evidenciarmos diferentes usos (CERTEAU, 1994) dos mesmos.



"Número tem vizinho?"; "Vizinho é uma relação social"; "Muitas casas do morro não têm números, mas existem vizinhos"; "Na rua, de um lado é par e do outro é ímpar"; "Quem mora em apartamento como fica?"; "Não acho que vizinho é quem mora do lado"; "Na minha rua algumas casas têm números e letras"; "Tenho uma vizinha que está morando em outro bairro e aí?"; "Hoje em dia essa coisa de vizinho tá esquecida".

Em nossas discussões, buscávamos a *complexidade* que provém do acaso e dos *fenômenos aleatórios*, e que se expressavam nas imagens narradas nos diferentes usos do livro. Para BRIGGS E PEAT (2000, p. 52),

Na percepção [...] do momento encontra-se a nossa capacidade de influenciar profundamente – se for feito com humildade – até mesmo os sistemas rígidos erigidos sobre o automatismo e sobre palavras vazias.

Submetemos as imagens às redes dos sujeitos praticantes sem a intenção de decifrá-las de forma analítica, mas, como sugere o teorema da parte maldita de Baudrillard, aproximando-nos delas, tornando a teoria uma coisa estranha.

Nossa intenção com os usos das imagens pelas professoras foi possibilitar *experiências* (LARROSA, 2004), onde o imprevisto pudesse se manifestar em sua forma simples, mas não menos complexa. Imagens pensadas como negociações de estéticas de vida tecidas nas redes cotidianas de *saberes-fazer*es.

A sucessão cambiante de movimentos de desorganização e auto-organização nas *negociações das imagens* possibilitou diferentes interações a partir dos *olhares caleidoscópios*. Mais do que fazer uma leitura semiótica, tomamos as imagens como possibilidades de ampliação dos currículos tecidos em redes (ALVES, 2002).

Por exemplo, ao confeccionarmos a Escala Cuisenaire nos deparamos com uma situação na qual, dependendo do uso, os alunos chegariam a determinados “conteúdos” não previstos no currículo prescrito.

Dona Margarida lavou as meias de todos os seus filhos. Depois, colocou as meias no varal para secar. Quantos filhos tem Dona Margarida?



Se para as operações de adição não havia problema, na subtração poderia “surgir” a *imagem* do negativo.

“É melhor definir que a subtração sempre deverá ser realizada tirando um número menor de um maior, nunca um maior de um menor”; “Acho que isso não vai ter problemas porque eles acabarão colocando a barra menor em cima da maior”; “Mas isso pode gerar confusão. Achar que cinco menos sete é igual a sete menos cinco”; “Podemos falar que, por enquanto, o resultado é o mesmo e que eles vão aprender a diferença mais tarde”.

Nas saídas propostas havia uma *brecha* para problematizarmos, entre outras coisas, as imagens de *linearidade* e *compartimentalização* que se impõem no texto curricular oficial. As professoras relataram o hábito de se comprar fiado no bairro, onde as famílias têm uma caderneta na mercearia para anotações das compras que serão pagas no fim do mês.

"É verdade! São crianças que vivenciam a noção de negativo o tempo todo"; "Os pais devem na mercearia, na padaria, na farmácia"; "O pai pendura a cachaça no bar"; "Não conseguiram pagar a água e a luz"; "Acho que elas têm muita noção do negativo"; "São o negativo, a dívida em carne e osso"; "Quando brincam também vivem o negativo, ficam devendo bolinhas de gude para pagar depois".

Inferimos que as *imagens negociadas em redes* no cotidiano são muito mais amplas e complexas, porque tecidas juntas, do que as requeridas pela linearidade e compartimentalização dos conteúdos. Esse fato tornava-se ainda evidente nas atividades que evocavam "situações do cotidiano":



"Quem lava meias separadas do resto da roupa?"; "E de todos os filhos ao mesmo tempo?"; "Não dá pra saber quantos filhos ela tem, a não ser que ela tenha lavado um par de meias de cada um"; "O pai que comprou dezesseis barras de chocolate é absurdo"; "E o neném disputando as barras?"; "O que mais quero é que sobre resto nas divisões que eu faço, principalmente quando se trata do meu salário".

Interessou-nos, então, *problematizar* os currículos em redes tecidos pelas imagens negociadas, em seus enunciados, pelos sujeitos praticantes do cotidiano. Por exemplo, que imagens os alunos negociavam para os conceitos de subtração, divisão, multiplicação e adição? De fato, buscamos todo o tempo pensar currículo como permanente processo de tessitura e negociação de imagens em meio às redes do cotidiano vivido.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRIGGS, John e PEAT, David. *A sabedoria do caos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUIMARÃES, César. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.
- LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

sobre o(a) autor(a):

Professor do PPGE/CE/UFES