



JOGOS DE LINGUAGEM E FORMAS DE VIDA: UM ESTUDO COM COLONOS ALEMÃES DO VALE DO RIO DOS SINOS

Language games and way of life: a study with German settlers of "Vale do Rio dos Sinos"

Ketlin Kroetz^I

Isabel Cristina Machado de Lara^{II}

(Recebido em 03/12/2015; aceito em 29/03/2016)

Resumo: O artigo objetiva analisar as semelhanças de família entre os jogos de linguagem da forma de vida escolar e da forma de vida agrícola de três colonos residentes numa região de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos. Os aportes teóricos que serviram como alicerce para esta investigação foram configurados na obra *Investigações Filosóficas* do Segundo Wittgenstein (2004). O material empírico consistiu em entrevistas semiestruturadas que foram realizadas individualmente na língua *Hunsrückisch*. A análise das narrativas evidencia que diferentemente dos jogos de linguagem utilizados na escola, marcados pelo rigor e hierarquia de saberes, a forma de vida não-escolar dos sujeitos não exige tal precisão. O ensino formal instruído pela escola difere da forma de vida não escolar dos sujeitos, pois esta levava em consideração implicações do clima, da terra e de diversos fatores pertencentes aos seus contextos. Diante disso, os jogos de linguagem da forma de vida escolar desse estudo apresentam fracas semelhanças de família com os jogos de linguagem apresentados na forma de vida agrícola dos sujeitos.

Palavras-chave: Jogos de linguagem. Forma de vida. Colonos alemães.

Abstract: The work aims to analyze the family resemblances between the language games of the educational way of life and the agricultural way of life of three settlers residing in a region of German colonization in "Vale do Rio dos Sinos". The theoretical contributions used as bases for this research have been set in the work "Philosophical Investigations of Second Wittgenstein" (2004). The empirical material consisted of semi-structured interviews conducted individually in *Hunsrückisch* language. The analysis of the narratives shows that differently of the language games used in schools, marked by rigor and knowledge hierarchy, the non-school way of life of the subjects does not require such precision. The formal education instructed by the school differs from non-school way of life of the subjects, because this considers the implications in the climate, in the land and various factors pertaining to their contexts. Therefore, the language games of school way of life of this study have weak family resemblances with the language games presented in the agricultural way of life of the subjects.

Keywords: Language games. Way of life. German settlers.

^I Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ketlin.kroetz@acad.pucrs.br

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre pela mesma instituição. É docente da Faculdade de Matemática e professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: beltinalara@hotmail.com

O contexto da pesquisa

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGEDUCEM/PUCRS. Objetiva analisar as semelhanças de família entre os jogos de linguagem da forma de vida escolar e da forma de vida agrícola de três sujeitos descendentes de alemães residentes em região de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos.

Os aportes teóricos que serviram como alicerce para esta investigação foram configurados na obra *Investigações Filosóficas* do Segundo Wittgenstein (2004). O material empírico consistiu em entrevistas semiestruturadas que foram realizadas individualmente na língua *Hunsrückisch* e após passarem por uma auditoria, foram transcritas para a Língua Portuguesa pela pesquisadora.

Os sujeitos de pesquisa possuem, respectivamente, noventa e dois, oitenta e cinco e setenta e nove anos de idade. Os três são aposentados e estudaram até a 4ª série em escolas diferentes, não possuindo nenhum grau de parentesco entre si. Iniciaram suas atividades na agricultura ainda quando crianças, quando o campo era o único meio de subsistência das famílias que viviam na zona rural da pequena região de colonização alemã.

1. Sobre os jogos de linguagem e as formas de vida

Compreender a linguagem sob o ponto de vista do seu funcionamento, isto é, não como definição fechada, foi um dos objetivos de Wittgenstein (2004) em *Investigações Filosóficas*.

Mário Lúcio Leitão Condé (2004), estudioso do pensamento de Wittgenstein, destaca que o filósofo propõe os jogos de linguagem “[...] como uma racionalidade que se forja a partir das práticas sociais em uma forma de vida e que não mais se assenta em fundamentos últimos.” (CONDÉ, 2004, p. 29). Diante do pensamento de Wittgenstein (2004) existe a possibilidade da constituição de um modelo de racionalidade científica que atenda as novas exigências epistemológicas da contemporaneidade e permita lidar com a crise da razão moderna.

Nessa perspectiva, quando Wittgenstein (2004, p. 38) destaca que “[...] o significado de uma palavra é seu uso na linguagem”, fica evidenciado que as palavras tem significados no interior de um jogo de linguagem “[...] regido por regras que distinguem o uso correto ou incorreto das palavras nos diversos contextos.” (CONDÉ, 2004a, p.6).

Condé (2004) explicita tal situação afirmando que se usada em outra situação e de outro modo, a mesma expressão linguística poderá ter outra significação, ou seja, “[...] poderá ter uma significação totalmente diversa da anterior, dependendo de seu uso na nova situação e das relações pragmático-linguísticas exigidas por essa situação.” (CONDÉ, 2004, p. 48). Complementa, ainda, que “situações diferentes podem gerar significações diferentes para a mesma palavra.” (CONDÉ, 2004, p. 48). Vale destacar, ainda, que todo uso da palavra ou expressão linguística é regido por regras, “[...] as significações surgem do uso das palavras, mediadas por regras, a partir das nossas práticas sociais, dos nossos hábitos, na nossa forma de vida.” (CONDÉ, 2004, p. 52).

Quanto à definição de jogos de linguagem, sabe-se que não existe fundamento comum a todos os jogos, mas semelhanças, parentescos, similaridades, o que Wittgenstein (2004) denomina *semelhanças de família*. Condé (2004, p. 53) afirma: “Os jogos de linguagem estão aparentados uns com os outros de diversas formas, e é devido a esse parentesco ou a essas semelhanças de família que são denominados jogos de linguagem.”.

Com essa definição, Wittgenstein (2004) propõe que não se busque uma essência nas propriedades comuns a toda linguagem. Ao dizermos que determinados jogos de linguagem possuem semelhanças de família “[...] não se está de forma alguma postulando a identidade entre ambas, mas apenas a identidade entre alguns aspectos de ambas.” (CONDÉ, 2004, p. 54).

Para Wittgenstein (2004), ao falar uma linguagem o sujeito está exercendo uma atividade, uma determinada forma de vida, daí a conexão entre a linguagem e a forma de vida, pois esta se encontra imersa numa situação do mundo. Quando o autor se refere à linguagem como parte de uma forma de vida, destaca que essa envolve mais do que simplesmente a fala, e diante disso, a expressão “jogos de linguagem” se refere à multiplicidade de usos da linguagem, que se dá em diferentes formas de vida. A forma de vida é o meio no qual o jogo de linguagem está mergulhado.

As teorizações wittgensteinianas tem sido utilizadas em diversos campos da educação, entre eles a educação matemática. Os estudos de Knijnik (2007) e Wanderer (2007), por exemplo, têm se utilizado das teorizações do filósofo para conferir outra direção ao campo da Etnomatemática, uma vez que Wittgenstein (2004), ao negar a existência de uma linguagem universal, leva as autoras a questionar a noção de uma linguagem matemática universal. O pensamento do segundo Wittgenstein (2004) se torna produtivo quando põem em xeque a ideia de uma matemática universal pois permite a possibilidade de pensar em diferentes matemáticas - geradas em diferentes formas de vida – que podem ser entendidas como jogos de linguagem que possuem determinados parentescos e não encontram-se totalmente incomunicáveis uns com os outros.

Os estudos de Knijnik (2004, 2007, 2008, 2009), quando fundamenta seus escritos na articulação do pensamento de Foucault e do Segundo Wittgenstein, concebe a Etnomatemática como uma ‘caixa de ferramentas’, que possibilita o estudo dos

[...] discursos eurocêtricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar, analisando seus efeitos de verdade; discutir questões da diferença cultural na educação matemática, considerando as relações de poder que a instituem e examinar os jogos de linguagem que constituem as diferentes matemáticas e suas semelhanças de família (KNIJNIK, 2009, p. 65).

Ao adotar uma postura foucaultiana, Knijnik (2009) destaca a possibilidade de analisar seus vínculos com as relações de poder-saber e com a constituição de regimes de verdade. Knijnik (2004, 2007, 2008, 2009) também estuda as questões de resistência e exclusão na Educação Matemática, onde a dignidade de muitos indivíduos normalmente é violentada pela discriminação da sociedade dominante. Nesse sentido, a autora enfatiza a inter-relação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos de grupos socialmente subordinados, destacando a

importância de analisar as relações de poder vinculadas aos processos de dominação que se dão no meio social.

Knijnik (2004, 2007, 2008, 2009), ao conceituar a Etnomatemática como um campo, a partir das ideias wittgensteinianas aponta que, considerando a Matemática um produto cultural, as diferentes matemáticas produzidas em diferentes formas de vida podem ser vistas como diferentes jogos de linguagem. Tais matemáticas não encontram-se totalmente incomunicáveis e nem possuem uma propriedade em comum e sim, semelhanças de família.

1.1 Da forma de vida escolar dos sujeitos: as escolas alemãs

As primeiras escolas alemãs surgiram pela tentativa de conservar valores e manter a cultura alemã (WILLEMS, 1980). Surgiram, ainda, pelo descaso do governo da província em relação à educação dos imigrantes, o que pode ser confirmado nas palavras de Seyferth (1990, p. 82), quando a autora ressalta que o surgimento das escolas não se deu apenas “[...] por motivos étnicos, mas sobretudo porque o governo brasileiro não deu maior atenção à questão do ensino.”.

As diretrizes educacionais das escolas, criadas pelos próprios imigrantes, eram fundamentadas nos estudos de religião, leitura, escrita e cálculos, constituindo uma prioridade no ensino e configurando um currículo constituído apenas por aquilo que os colonos achavam importante ensinar. Assim, foi criada uma formação que manteve os traços étnicos e ideológicos dos colonos, o ensino no idioma materno, o alemão (SEYFERTH, 1990).

Por meio das entrevistas explicita-se que a conduta dos professores em sala de aula é o primeiro fato lembrado pelos sujeitos entrevistados, e talvez o que mais deixou marcas. Quando o entrevistado C afirma que na escola quem não se comportava ou não fazia o que os professores determinavam era castigado com violência física e verbal, destaca, ainda, que os professores “[...] eram bem rigorosos, a gente apanhava com vara e tudo se não se comportava.”.

Ao longo das entrevistas realizadas, foram evidenciadas inúmeras questões de punição dos professores sobre os sujeitos, sobre seus gestos e atitudes. A punição no ambiente escolar, pautada num processo de condução das condutas dos sujeitos, associa um bom aluno a um aluno quieto, obediente, que não contesta o que lhe é solicitado. Desse modo, os castigos e punições verbais e físicas aplicadas eram uma forma ‘eficaz’ de controlar os estudantes e fazer com que, como afirma Foucault (2002), todos se parecessem iguais.

De modo semelhante ao entrevistado C, os entrevistados A e B narram sobre o rigor dos professores, os castigos e punições aplicadas aos estudantes, evidenciando que esse era um modo ‘eficaz’ de controlar os estudantes em sala de aula e um certo poder utilizado pelos professores. Sobre essa conduta dos docentes em sala de aula, pode se recorrer aos estudos de Michel Foucault, principalmente de sua obra *Vigiar e Punir*. Ao enfatizar que o poder só é exercido em rede, Foucault (1979) destaca que ele passa pelos indivíduos, mas não se aplica neles, não é uma força que é exercida isoladamente sobre os sujeitos, que pode ser possuída, mas “[...] uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce” (FOUCAULT, 2003, p. 219).

Trata-se de uma relação que circula, que só é exercida no social e na relação entre os indivíduos, não existe em si.

Quanto ao surgimento de uma nova mecânica do poder com aparelhos diversificados que extrai dos corpos “[...] tempo e trabalho mais do que bens e riqueza” (FOUCAULT, 1979, p. 187), essa é exercida principalmente por meio da vigilância e de mecanismos disciplinares que atingem profundamente o corpo dos sujeitos tornando-os alvo de mecanismos de sujeição e domínio. Trata-se do poder disciplinar.

O poder disciplinar se exerce por meio de técnicas denominadas *tecnologias normalizadoras do eu*. Gore (1994) aponta um exemplo do modo como as *tecnologias normalizadoras do eu* agem no ambiente escolar ao destacar a agilidade do sistema educacional, que ensina o estudante rapidamente a “[...] levantar suas mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos sobre seu trabalho durante um teste, a conservar seus olhos no professor, a dar a aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecer em suas carteiras.” (GORE, 1994, p. 14).

Uma das técnicas pela qual o poder disciplinar atua sobre os sujeitos é chamada por Foucault (1979) de disciplina. Responsável pela fabricação e docilização dos sujeitos, as disciplinas são “[...] criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento.” (FOUCAULT, 1979, p. 189). Ao estudar o funcionamento das disciplinas, Veiga-Neto destaca:

Elas funcionam como um substrato de inteligibilidade para variados códigos e práticas segundo os quais se dão determinadas disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias e contrastes, de modo que, por si só e silenciosamente, elas não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é (2010, p. 26).

Com o surgimento da disciplina o corpo passa a ser investido pelas relações de poder, e para isso, são utilizadas algumas técnicas para torná-lo dócil e mantê-lo como objeto e alvo do poder. Conforme Foucault (1987, p. 118), é dócil “[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. É formada, assim, uma política repressiva que atua sobre o corpo e manipula seus gestos e comportamentos, e o corpo entra “[...] numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Fundamentado nos estudos de Foucault, Veiga-Neto (2010) contribui afirmando que o objetivo do poder disciplinar não é somente extrair do corpo o trabalho e a energia, mas de adestrá-lo.

A questão do disciplinamento do corpo foi alvo dos estudos de Giongo (2008). Em sua tese de doutoramento, é evidenciada a existência de tensionamentos entre os processos de disciplinamento que operavam: sobre saberes escolares e sobre os corpos dos estudantes, o que constituía-os sujeitos particulares. Em sua análise, ao operar com ferramentas foucaultianas, Giongo (2008) demonstra como as funções disciplinares – controle das atividades, capitalização do tempo, distribuição espacial,

composição das forças – operavam sobre os estudantes na escola técnica e como eram articuladas com a questão da resistência.

Ao serem questionados sobre o que aprenderam na escola, os sujeitos afirmam que a tabuada eles sabiam de cor para depois aprenderem o resto.

P: Como assim o resto?

EA: É que os professores falavam que sem a tabuada não tinha como saber as outras contas. EB: Primeiro a gente aprendeu o einmaleins, 1 x 2, sabe? depois o ABC. Primeiro o pai ensinou isso e ele falava: como vocês querem aprender o resto se vocês não sabem isso? Vamos dizer, 8 x 4 quanto isso dá, 32, aí a gente escrevia no tafel^{III} inteiro. Se tu não soubesse isso, como continuar? Primeiro o ABC, depois esses números com vírgula também né? Isso ele ensinou primeiro, isso foi primeiro... depois a gente calculava nossa terra em casa isso, não na escola.

Conforme os discursos dos sujeitos entrevistados, a escola era responsável pelo controle e utilização do tempo com técnicas que se ramificavam numa hierarquia de saberes, organizando estágios por meio de provas graduadas “[...] que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries” (FOUCAULT, 1987, p. 135). As narrativas dos colonos confirmam certa racionalidade principalmente no que diz respeito à aprendizagem da matemática.

Wanderer (2007), ao analisar os discursos sobre a escola e a Matemática escolar de um grupo de colonos descendentes de alemães que frequentavam uma escola rural no município de Estrela no período da Campanha de Nacionalização, destaca, em se tratando da Matemática escolar da época, que essa era “[...] constituída por regras que dizem da importância de decorar a tabuada” (WANDERER, 2007, p. 173). Em seus escritos, a autora destaca que a tabuada era vista como um “[...] pré-requisito que possibilita aos alunos ‘não se aperta[rem] nunca pra fazer contas’” (WANDERER, 2013, p. 266), o que pode ser evidenciado nos fragmentos dos sujeitos A e B.

Os conhecimentos do ambiente escolar eram concebidos como os únicos capazes de gerar conhecimento, e outros saberes que não utilizavam-se de regras classificadas como corretas eram excluídos. A Matemática e o Português, principalmente, eram concebidos como disciplinas hierárquicas, com pré-requisitos, em que era necessário saber o básico para ir adiante, pois como destaca o sujeito B, o professor teria afirmado: *“como vocês querem aprender o resto se vocês não sabem isso?”*, e ainda: *“O einmaleins sabíamos de cor até 20 pra depois aprender o resto”*.

Nesse ensino baseado na repetição de exercício e numa hierarquia de saberes, tem-se a impressão de que os alunos aprendem ‘fazendo’, e que a forma de vida escolar dos sujeitos pode ser concebida como um jogo de linguagem caracterizado pelo formalismo, hierarquia de saberes e rigor, e embora existisse uma contextualização

^{III} Tradução: Painei. Lousa, no singular, ou “quadro de ardósia” – utilizado para traduzir do alemão o substantivo tafel, também chamado de “pedra” e “prancha de traçar”, na língua portuguesa; vocábulos citados em Grande Enciclopédia Brasileira (19[-?], p. 160).

associada às práticas sociais, percebe-se nas entrelinhas dos discursos que o ensino era repetitivo.

No entanto, o ensino rígido da forma de vida escolar dos sujeitos e que continha apenas o básico foi ressignificado pelos mesmos com o passar dos anos e aperfeiçoado na medida em que era utilizado em suas práticas laborais. Confere-se, no entanto, que os sujeitos possuem conhecimentos muito além do que a escola lhes ensinou, e ao longo de suas vidas foram criados modos específicos de pensar em grupo e resolver suas situações cotidianas.

1.2 Da forma de vida não-escolar dos sujeitos

A segunda etapa da análise dos dados verifica as narrativas da forma de vida não-escolar dos sujeitos de pesquisa. Foram destacadas atividades que vão além do plantio e que são rentáveis do negócio, pois por meio dessas que foi possível que as famílias de agricultores se mantivessem no meio rural em tempos passados.

Os excertos apresentados a seguir evidenciam unidade de medida denominada pelos sujeitos de 'quarta', o equivalente a aproximadamente 7,5kg. Conforme os sujeitos entrevistados:

EA: Oito quartas é uma saca. A gente media com quartas, antigamente se falava pouco em quilos, é que a gente não usava balança, né?

EC: Quatro galões inteiros dava um saco cheio. P: Então essa era a medida de vocês? EC: Sim, e se a gente fazia certo, nem precisava pesar que dava isso, eram galões de querosene porque a gente não tinha energia elétrica, né?

EB: Duas quartas dá um galão inteiro, meio galão cheio de sementes equivale a um quart. Quatro galões cheios dá uns 60kg, depende do que dá um saco de batata cheio.

Ao afirmarem que a ausência da balança fazia com que tivessem que adotar outra maneira de medir, pode-se assimilar tal fato à concepção de Wittgenstein (2004), quando o autor destaca a ausência de uma linguagem única, isto é, de um único modo de resolver os fatos. Palavras como 'quarta', nesse sentido, representam uma linguagem que, ao ser utilizada na plantação, faz sentido apenas na forma de vida dos sujeitos entrevistados.

A presença da unidade de medida quarta também fora verificada nos estudos de Oliveira (2011). Em seus escritos, e diferente dos resultados aqui apresentados, os sujeitos de pesquisa ainda explicitam unidades de medida como arqueiro e celamin, no entanto, utilizam latas de querosene como as mencionadas pelos colonos nesta investigação, nas quais uma quarta também equivalia a 7,5kg e representava, conforme os agricultores entrevistados por Oliveira (2011), metade de meio arqueiro.

Além da unidade de medida, outros jogos de linguagem emergem nas narrativas dos colonos a respeito de práticas utilizadas no campo em relação ao tempo de preparo, plantio e colheita. O entrevistado C, por exemplo, discorre a respeito dos agrotóxicos que ainda não existiam na época em que foram iniciadas suas atividades laborais, pois, só mais tarde, o Banco do Brasil começou a fornecer adubo com desconto de 40%. A entrevistada A discorre a respeito de sua técnica para fazer sabão, e o

entrevistado B, sobre sua estratégia para lucrar mais com as batatas que vendia, como evidenciam os enxertos abaixo:

P: Isso é um desconto bom? EC: Ahh, é sim. É quase metade de desconto.

P: E como você faria para saber?

EC: Olha só, de 100 são 40, né? Por isso é por cento eu acho. P: Poderia me dar um exemplo? EC: Vamos supor tu comprou pra R\$ 1 000,00, tu vai ganhar R\$ 400,00. Isso é um desconto bom, imagina... quase metade do valor

P: E se fossem R\$500,00? EC: O valor vai ser metade de R\$ 400,00, né? Vai ser R\$200,00 daí.

EA: Pra cada 20kg de banha mais ou menos a gente utilizava uns 4kg de soda. P: E se eu tivesse só 2,5kg de soda, quanta banha eu precisaria ter? EA: Uns 12kg e 500 gramas. P: Como você sabe disso? EA: Se preciso de 4kg de soda pra 20kg de banha, então pra 1kg de soda preciso de 5 kg de banha, certo? P: Sim. EA: Então se pra 1kg de soda preciso de 5 kg de banha, pra 2 kg de soda preciso de 10kg de banha. E o resto eu faço depois. P: Que resto? EA: Os números quebrados. Se pra 1kg de soda preciso de 5kg de banha, pra meio quilo preciso de 2,5kg de banha, né? Então juntando com o 10 dá 12,5kg.

EC: Se eu guardasse por um tempo [as batatas], ia ganhar uns R\$ 8,00. P: Então era vantagem? EC: Claro que sim, dá o dobro. Eu tinha 500 sacos guardados e mais 300 pra colher, ia dar R\$ 2.000,00 a mais se eu vendesse os sacos guardados, fora os outros.

Evidencia-se a compreensão do pensamento proporcional nas narrativas dos entrevistados. Diferentemente do período escolar, onde os cálculos, a leitura e a escrita mostravam-se rigorosas e hierárquicas, quando os saberes dos sujeitos são utilizados no contexto da agricultura eles podem ser visualizados de outro modo, não como uma ciência dura, mas como algo que transcende os cálculos exatos e pode ser encontrado nos modos de fazer e saber de diferentes culturas.

Os entrevistados apontam, ainda, que tinham suas contas sempre prontas na cabeça, e que essas não eram exatas, que era mais “no olho”, “na cabeça”. Esse “velho sistema”, como afirmam, mesmo não exigindo cálculos exatos estabelecia a criação de estratégias “pra cuidar dos negócios”, ou ainda “se virar, pra saber quanto dá, quanto sai, quanto vai colher, pra ninguém te roubar.”. Nas passagens dos sujeitos são evidenciadas modos específicas para realizar cálculos, que podem ser compreendidas como jogos de linguagem que utilizam regras de estimativa e pensamento proporcional e se dão por meio da oralidade. Isso é perceptível quando os sujeitos destacam: “Mas eu sempre tinha minhas contas prontas na cabeça antes de ir na venda (mercado)”; “[...] a gente sabia de cabeça, o pai ensinou tudo isso.”.

Uma analogia à oralidade de camponeses de um assentamento do Movimento Sem Terra, MST, estudada por Knijnik (1996), pode ser apontada nas passagens das entrevistas dos sujeitos desta pesquisa na medida em que não precisam do papel e da caneta para resolverem diversas situações que ocorrem em suas formas de vida. Sobre a oralidade, Souza (2008, p. 257) aponta que existe uma disputa entre o que

é dito e o que é escrito, e que tal disputa “[...] tensiona a verdade da escrita como promotora da objetividade, do raciocínio dedutivo, da capacidade lógica, qualidades, atribuídas, igualmente, à matemática escrita escolar.”.

A utilização constante da escrita na forma de vida escolar dos sujeitos faz com que essa seja vista como único modo de ensinar, e o modelo oral de pensamento é empregado pelos sujeitos em suas formas de vida não-escolares na medida em que os colonos, para cada ocasião, utilizam estratégias que diferem das regras que constituíam os jogos de linguagem escolares.

Algumas Considerações

Diferentemente dos jogos de linguagem utilizados na escola, marcados pelo rigor e hierarquia de saberes, a forma de vida não-escolar dos sujeitos não exige tal precisão. O ensino formal instruído pela escola difere da forma de vida não escolar dos sujeitos, que levava em consideração as implicações do clima, da terra e de diversos fatores pertencentes aos seus contextos, evidenciando uma melhor significação aos seus saberes.

Knijnik, Wanderer e Giongo (2010), num estudo realizado no âmbito da Educação Matemática analisam pesquisas realizadas em três grupos rurais, tendo como tema a oralidade desses grupos. Concluem, diante das análises realizadas sobre as pesquisas que os jogos de linguagem que constituem a oralidade das formas de vida desses três grupos possuem ‘fortes’ semelhanças de família entre si, diferentemente das semelhanças de família entre os jogos de linguagem que instituem a matemática escolar. Apontam, portanto, fracas semelhanças de família entre os jogos de linguagem escolares e aqueles produzidos pela oralidade.

Diante disso, os jogos de linguagem da forma de vida escolar desse estudo apresentam poucas/fracas/mínimas semelhanças de família com os jogos de linguagem apresentados na forma de vida dos sujeitos, marcados pela oralidade e pelo pensamento proporcional, principalmente. As semelhanças de família se dão ao observar que os diferentes jogos de linguagem não se encontram completamente incomunicáveis, pois existem regras e especificidades na linguagem escolar que apresentam certo parentesco com as regras utilizadas na forma de vida não-escolar dos colonos.

Vale problematizar se, na escola atual, os jogos de linguagem da forma de vida escolar dos alunos ainda possuem tão poucas semelhanças de família com os jogos de linguagem que os alunos utilizam nas suas atividades, seja de trabalho, de lazer, enfim. Aproximar os jogos de linguagem de duas formas de vida tão distintas ainda é um desafio na educação. Não se trata de vangloriar os jogos de linguagem da forma de vida não-escolar dos estudantes, mas de questionar como duas formas de vida tão distintas poderiam ser articuladas no ambiente escolar.

Referências

CONDÉ, M. L. L. **As teias da razão**: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argumentvm, 2004a.

_____. Wittgenstein e a gramática da ciência. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v.6. n.1, jan/jun. 2004b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GIONGO, I. M. **Educação Matemática e disciplinamento de corpos e saberes: um estudo sobre a Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F., OLIVEIRA, J. C. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 19-37.

KNIJNIK, G; WANDERER, F; GIONGO, I. M. Educação Matemática e interculturalidade: um estudo sobre a oralidade de formas de vida rurais dos sul do Brasil. **Revista Quadrante**, v.19, n.1, p.49-69. 2010.

OLIVEIRA, S. S. **Matemáticas de formas de vida de agricultores do município de Santo Antônio da Patrulha**. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SEYFERTH, G. **Imigração e Cultura no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

SOUZA, M. C. R. F. **Gênero e Matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

WANDERER, F. **Escola e Matemática Escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul**. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

_____. Etnomatemática e o pensamento de Ludwig Wittgenstein. **Acta Scientiae**, Canoas, v.15, n.2, p.257-270, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/225/454>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1980.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.