

Uma noção de prática pela perspectiva normativa da linguagem: implicações para a educação matemática.

Marcelo C. Antunes
Samuel E. L. Bello

Introdução

A filosofia analítica caracteriza-se por valorizar as investigações de forma mais restrita, expondo casos particulares, preferindo pequenas áreas de estudo e estabelecendo uma recusa às propostas sistemáticas com pretensões gerais. Dentro da filosofia da linguagem, mais especificamente, há o entendimento de que as investigações devem ser realizadas colocando-se em evidência os termos enunciativos da linguagem.

Sem a preocupação de oferecer uma metodologia, a filosofia analítica da linguagem de Ludwig Wittgenstein, expressa por sua obra *Investigações Filosóficas*, combateu a perspectiva representativista da linguagem, recusando qualquer visão essencialista e universal. Nessa obra, o filósofo procura estabelecer que os processos de significação das palavras ocorrem de acordo com os usos que lhes são atribuídos: “todo signo sozinho parece morto. O que lhe dá vida? – No uso, ele vive [...]” (WITTGENSTEIN, *IF*, §432). Isso posto e partindo das formulações filosóficas propostas por L. Wittgenstein, em especial, os “jogos de linguagem” e a “ação de seguir regras”, o presente texto tem por objetivo costurar um entendimento, sob um viés normativo, da noção de prática.

Para isto, parte-se do entendimento de que a linguagem não se apresenta como essência ou resultado de um desvelamento, ou seja, a linguagem não é, nesta perspectiva, uma descoberta. No diálogo *Crátilo* (2001), por exemplo, Platão mostra que os “nomes” (que chamamos de signos linguísticos) são como ferramentas que servem à representação de objetos em uma forma aproximada e imperfeita, coisas que, para o ser humano, seriam apenas sombras e projeções de entes perfeitos e imutáveis, os quais povoariam o mundo além da abóboda ce-

leste. Nesse sentido, no campo da experiência sensível, o significado de palavras, como “verdade” e “escola”, por exemplo, indicariam apenas representações ou cópias imperfeitas de ideias, objetos ou formas que se localizariam além deste mundo sensível. Tais termos existiriam em um mundo ideal, perfeito e eterno, completamente inacessível aos seres humanos, estabelecendo uma correspondência entre objeto e linguagem.

O estruturalista Ferdinand de Saussure, em uma abordagem representativista, ampliou seu espectro de estudo para a análise de todos os fenômenos culturais naquilo que denominou de “sistemas” de significação, a partir da obra *Curso de Linguística Geral* (1916). Sugeriu a criação da Semiologia como o campo de estudo de qualquer sistema de signos: imagens, gestos, sons e mesmo outras formas de manifestação que não seriam propriamente linguísticas, como protocolos, ritos e espetáculos (BARTHES, 2006). Nessa perspectiva, um signo não seria uma entidade concreta, mas o resultado de uma combinação de um conceito e de uma imagem acústica, a qual não seria um som, mas a imagem mental desse som, que estaria na mente com o primeiro, sem ordem de precedência (SAUSSURE, 1916). Posteriormente, Saussure substituiu os termos conceito e imagem acústica por significante, a “representação que nos dá o testemunho de nossos sentidos” (SAUSSURE, 2003, p. 80) e significado, a parte inteligível, respectivamente, promovendo uma abordagem diádica.

Charles S. Peirce (2000) sugeriu que os signos seriam meios representativos, oferecendo um quadro mais detalhado, com uma composição triádica de *representamen* (significante), *objeto* (referente) e *interpretante* (significado). Assim, para que algo se tornasse um signo, bastaria que fosse interpretado como tal, colocando-se no lugar de alguma coisa: o seu objeto (PEIRCE, 2000).

As pesquisas de J. Piaget exploraram o desenvolvimento cognitivo da criança, enunciando que as habilidades intelectuais humanas seriam constituídas basicamente por meio da interação – entre sujeito e objeto – e do ambiente. Para Piaget (1975), a construção da linguagem aconteceria mediante estágios de desenvolvimento percorridos pelas crianças. Nessa perspectiva, a linguagem seria entendida como forma de representação, já que permitiria referenciar objetos e acontecimentos

que não estariam presentes, por meio da elaboração de operações mentais complexas, inalcançáveis pela limitação temporal dos atos. Contudo, ela não daria conta das questões cognitivas, como seriar e classificar. A representação seria encarada como um aparelho conceitual vinculado aos processos de abstração empírica – realizados pelos sujeitos sobre os objetos (PIAGET, 1975) – e, posteriormente, de abstração reflexiva – valorizando o aspecto da formação do pensamento lógico e do simbolismo após a passagem pelo estágio do período sensório-motor (SANTOS, 2008; DIAS, 2010). Da interação entre sujeito e objeto, as informações passam a ser retiradas da análise da ação, e não apenas do objeto, mostrando que haveria uma evolução do pensamento individual para uma forma de pensamento influenciada por valores sociais e culturais (PIAGET, 1923).

Já para Vygotsky, pensamento e linguagem caminhariam paralelamente e, posteriormente, juntos, sendo que a atribuição de significado das palavras, a partir de então, ocuparia lugar central: “O significado da palavra, no entanto, só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento se materialize na palavra (OLIVEIRA, 1991). O olhar vygotskyano foi direcionado a perceber os processos de significação das palavras ou termos como uma apropriação do contexto social, diferentemente da construção conceitual (abstração reflexiva), proposta por Piaget.

Em seus estudos, Luria (1986, p. 25) entende a linguagem como uma expressão exclusivamente humana, composta de um “sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática”. Assim, o uso da linguagem permitiria ao homem fazer menção a coisas que estão fora de seu campo da experiência, que não são percebidas diretamente e tampouco têm a oportunidade de ser manipuladas (LURIA, 1976). Isso implicaria uma capacidade de operar mentalmente com objetos e eventos que não estão presentes.

A linguagem colocaria a palavra como unidade central da compreensão/significado, o que poderia transpor o tradicional entendimento representativo pela denominação de objetos: “a palavra codifica nossa experiência” (LURIA, 1986, p. 27). Esse pensamento promove uma incorporação de aspectos culturais, históricos, sociais, afetivos e cognitivos estabelecidos pelo

sujeito em cada unidade desse sistema de códigos, sinalizando que a forma como a linguagem é envolvida está além da atividade prática. Em suas pesquisas, Luria (1976) sugeriu que pessoas escolarizadas (sujeitas a conceitos abstratos e teóricos) elaborariam conclusões lógicas universais, mediante premissas independentes de experiências vivenciadas, ao passo que aqueles que não frequentaram a escola teriam dificuldades.

Ao contrário de tudo isso, existe o entendimento de que a linguagem pode se aproximar mais de uma ferramenta analítica capaz de realizar produções e inventar realidades do que de uma grande cortina que descobre algo que sempre esteve presente. Pode ser produzido, assim, um ambiente no qual a linguagem é percebida como mais um dos infundáveis atos da criação humana, tais como a própria fala, a escrita, os sistemas gestuais, as danças, pinturas, esculturas, a música, entre outros. Essas expressões culturais, de um modo ou de outro, acabam por constituir diversas formas de realidade.

Esse apanhado, mesmo que breve, sobre a forma como alguns autores, bastante representativos, percebiam a linguagem, é útil para que seja possível tomar um distanciamento do tema a fim de ser obtida uma visão geral e, de certa forma, sublinhar que existem várias perspectivas de estudo da linguagem. Na abordagem prioritariamente escolhida para este texto, a filosofia analítica, em certa medida, opera de forma a rejeitar as formas representativistas e essencialistas de entender a linguagem que foram mencionadas anteriormente.

Assim, pode-se anunciar ao leitor que nas próximas seções serão apresentadas algumas elaborações filosóficas propostas por L. Wittgenstein, em especial, a de jogos de linguagem que se mostra fundamental para compreender, nesta perspectiva, que a significação das palavras é dada pelo uso. Em seguida, foi realizada uma discussão sobre a ação wittgensteiniana de “seguir regras”, o que permitiu destacar o caráter regado dos jogos de linguagem e, dessa forma, perceber uma região de contato com a noção de prática: “eis porque ‘seguir a regra’ é uma *praxis*” (WITTGENSTEIN, *IF*, §202).

A perspectiva de L. Wittgenstein, que traz para o uso uma roupagem normativa, possibilita que alguns comentadores (MIGUEL, 2010) estendam a noção de jogos de linguagem para aquilo que denominam de jogos de prática, destacando

em um conjunto de ações, alguns aspectos como regularidade, finalidade e intencionalidade. A partir disto, o presente trabalho sugere que a apreensão da ação de “seguir regras” permite uma leitura dos jogos de linguagem como práticas, evidenciando seu caráter normativo.

Uma visada sobre a linguagem: do representativismo à gramática do uso

De forma sucinta, até agora, sublinhou-se que a linguagem foi tradicionalmente compreendida por um viés representativista, caracterizando-se como mediadora entre sujeito e mundo exterior. Os processos de significação das palavras foram, historicamente, entendidos por uma correspondência entre os objetos e seus nomes.

Tradicionalmente, a linguagem é concebida como algo natural e essencial, um veículo neutro e transparente de representação da “realidade”, o que supõe a existência de um elo natural entre as esferas da ‘palavra’ e da ‘coisa’. O que se chama de ‘realidade’ é compreendido como exterior à linguagem, pertencente a uma ordem fixa, que a língua somente expressa (HEUSER, 2008, p. 64).

Partindo da premissa de que o conhecimento não se desenvolve de maneira linear, pode-se assinalar que, em oposição à tradicional maneira de pensar a linguagem, outras abordagens ganharam destaque. Foi o caso, no final do século XIX, do movimento denominado Virada Linguística, que surgiu em contraposição à maneira essencialista de atribuir significados aos objetos¹, fossem eles sociais ou materiais. Essas discussões foram situadas no campo da epistemologia, que conquistava seu espaço, perante a filosofia, em suas questões mais tradicionais, como nos estudos da ontologia e da metafísica.

A Virada Linguística trouxe uma alternativa ao modo corrente de pensar a linguagem, segundo o qual a representação dos objetos do mundo estaria na ordem da consciência do sujeito, que, instrumentada pela linguagem, poderia referir-se a

¹Neste texto, a expressão “objeto” será utilizada para fazer referência, da mesma maneira, a tudo que possua ou não materialidade. Assim, deseja-se capturar tanto aquilo que seja constituído pela experiência sensível, como uma caneta ou uma árvore, quanto o que não possua concretude, como os sentimentos e conceitos.

alguma realidade do mundo empírico. Para Heuser (2008), essas características seriam produtos de uma maneira própria de interpretar a realidade, desconhecendo e desmerecendo outras formas narrativas.

Muitas são as propostas de resignificação das antigas e tradicionais formas de saber, desde a Filosofia e as Artes até as Ciências Naturais. Nesse sentido, houve uma contribuição de todos os movimentos que, de alguma forma, recomendaram que fosse interpretado como práticas humanas o que até então era tido como uma busca racional e segura da verdade (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

O movimento da Virada Linguística apresentou mudanças e abriu espaços baseados na constituição linguística de um mundo novo, até então, pautado por valores iluministas, que consideravam o homem o ator principal de todos os acontecimentos. A noção de sujeito e de individualidade ganha outros contornos quando repensada por este novo movimento, que pretende utilizar a linguagem como ferramenta para a obtenção de um suposto caráter de verdade das coisas.

A linguagem mostra, então, que pode assumir um papel destacado em meio às mudanças sociais, admitindo-se sua capacidade de constituição da realidade. Nada haveria fora da linguagem, isto é, os objetos da realidade não partiriam de formulações exteriores; ou seja, a significação não estaria nos objetos em si, mas em sua constituição linguística (BELLO, 2010).

Assim, a centralidade sobre a ideia de uma realidade constituída pela linguagem, inicialmente, não aponta para as questões de significação das palavras, mas amplifica um estudo do ponto de vista da lógica. Trata-se de perceber, neste movimento, quais as possibilidades de serem atribuídos valores de verdade às conexões linguísticas entre o que se diz e o que se percebe e, utilizando-se de uma analítica associada à lógica, evitar os problemas filosóficos que surgem de uma falta de compreensão da própria lógica na linguagem.

Foi neste cenário que ganharam fôlego as ideias de Ludwig Wittgenstein, o qual apresentou seu entendimento sobre a linguagem, conduzido por uma linha lógico-analítica de investigação. O filósofo propôs alguns contrapontos com a maneira representativista de abordar a linguagem, a qual compreende o significado de um signo conectado a seu significante.

Voltando os olhares para a maneira como as pessoas utilizam as palavras, Wittgenstein (*IF*, §11) escreve:

Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções destes objetos, assim são diferentes as funções das palavras (e há semelhanças aqui e ali).

Neste aforismo, por meio de uma analogia entre as funções dos objetos e das palavras, pode-se perceber a intenção do filósofo em desconstruir a abordagem referencialista da linguagem. Em uma formulação diferenciada do essencialismo linguístico, Wittgenstein (*IF*, 1999) propõe que a significação de uma palavra, gesto, conceito, seria atribuída ao uso que lhe é dado efetivamente dentro da linguagem. Dessa maneira, ocorre uma mudança na forma de promover as significações das palavras/termos, no sentido de se aproximar de um entendimento pragmático da linguagem.

Ainda assim, cabe lembrar que Wittgenstein (*IF*, 1999) não rejeita completamente a atitude de denominar, o que fica evidente quando recomenda que ensinar seria também mostrar objetos, apontando para eles e pronunciando uma palavra, o que seria chamado pelo filósofo de ensino ostensivo das palavras. Mesmo sendo visto como uma forma mais primitiva de apreensão da linguagem, o ensino ostensivo pode ser tido como um “pontapé” inicial no jogo da significação.

Nas *Investigações Filosóficas* (1999), é enfatizado que o ensino ostensivo está ligado a uma espécie de treinamento², algo que deve ser ensinado. É uma atividade procedimental, pois tem a função de estabelecer uma regra que determina como um objeto pode ser usado. Para Gottschalk (2004), não há maneiras de descobrir como se deve utilizar uma palavra;

²“Na língua alemã, o verbo transitivo ‘Abrichten’ designa ‘treino’ por adestramento e pode ser empregado tanto para animais como para homens” (ZUNINO, 2014, p. 19). Entende-se, neste texto, que Wittgenstein utiliza o termo “treinamento” (*Abrichtung*) de forma muito próxima do que entendemos por “exercício”. No processo de aprendizado da fala, as crianças não se valem de explicações linguísticas, mas sim de definições ostensivas. Utilizam formas primitivas da linguagem baseadas em repetições e, em um nível posterior, buscam sua aplicação; assim, “[...] o ensino da linguagem não é aqui nenhuma explicação, mas sim um treinamento” (WITTGENSTEIN, *IF*, §5).

isso deve ser mostrado, pois assim poderá regular a forma como uma palavra poderá ser mobilizada.

Assim, se uma criança, por exemplo, desconhece a palavra “frio” e sua mãe retrai o corpo, cruza os braços e diz: “estou com frio”, o que ocorre é que a criança está sendo informada de que aquela sensação manifestada pela linguagem gestual utilizada por sua mãe recebe o nome de “frio”. Wittgenstein (*IF*, 1999) denominou este processo de conexões internas, pois ligam o nome ao objeto ao qual se referem. Os objetos intangíveis, como sentimentos e sensações, em sua forma primitiva e natural, manifestam-se pela linguagem corporal, fornecendo um modelo de investigação. Lembra Wittgenstein (*IF*, §244), o caso da dor: “palavras são ligadas à expressão originária e natural da sensação, e colocadas no lugar dela”, ou seja, os adultos ensinam às crianças a substituírem o grito de dor por expressões verbais mais complexas, como em uma espécie de “tradução da linguagem gestual para a linguagem verbal” (HINTIKKA, 1994, p. 245).

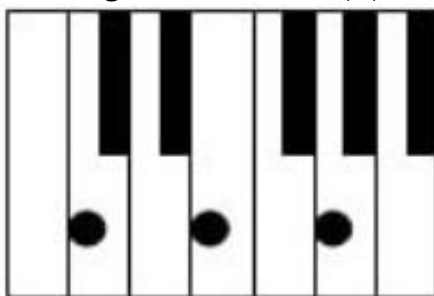
É esse ensino ostensivo que permite que, em uma situação similar, a criança possa tomar a decisão de utilizar a palavra “frio”. É possível que, em outros contextos, este mesmo termo seja utilizado de outra maneira, com outras funções, sujeito a outras regras. Nessa perspectiva, não seria possível estabelecer aprioristicamente e de forma determinada quais seriam – todas – as funções das palavras.

Para Gottschalk (2004), é a definição (ostensiva) que se-meia o terreno para as futuras explicações; assim, depois de serem estabelecidas as conexões internas, é o momento de serem exploradas as conexões (externas) com o mundo empírico, sujeitas às validações experimentais.

Denominar e descrever não se encontram num mesmo nível: a denominação é uma preparação para a descrição. A denominação não é ainda nenhum lance no jogo da linguagem. Tão pouco quanto a colocação de uma peça de xadrez é um lance no jogo de xadrez. Pode-se dizer: com a denominação de uma coisa não se fez nada ainda. Ela também não tem nome, exceto no jogo (WITTGENSTEIN, *IF*, §49).

Assim, podemos supor que, em uma aula de música, o professor peça que o aluno toque o início de uma melodia que ele não conhece. O aluno responde que não sabe como começar, e o professor pede, então: “faça um Dó maior”. Entretanto, o aluno não conhece este acorde, mas à sua frente encontra-se um diagrama musical. Ele procura aquele que possui o nome “Dó maior” e, depois de observar onde deve colocar os dedos, toca as teclas (Figura 1). A questão que se sobressai é: como ele sabe o que significa o termo “Dó maior”?

Figura 1 – Dó maior (C)



Fonte: www.aprendapiano.com/piano-prime/acordes

A resposta é que ele conhece a significação dessas palavras porque soube usá-las corretamente e agiu em conformidade com o seu uso. O aluno já sabe onde procurar pela expressão “Dó maior” porque compreende que se trata de um acorde musical. Por essa razão, Wittgenstein direciona-se para a elucidação da questão da significação utilizando a observação dos discursos enunciados. Da mesma maneira que no aforismo 11, onde é possível entender qual a função de uma ferramenta depois de observar como ela é usada, o filósofo sugere que só é possível entender o significado de uma palavra pela observação do que fizemos com ela.

É nesse arranjo dinâmico que se pode entender o processo de significação das palavras, no somatório das possibilidades dos usos que podem – ou fazem sentido – ser dados a um objeto. Um mesmo termo pode possuir diversas significações, dependendo da forma como é mobilizado, o que motiva a elaboração filosófica dos “jogos de linguagem” por parte de Wittgenstein.

De acordo com Glock (1998), o termo “jogo de linguagem”, em alusão a “jogo”, foi escolhido por Wittgenstein de

maneira intencional para mostrar o conteúdo gramatical da linguagem, quando primeiramente sugere uma comparação entre os sistemas axiomáticos da matemática e um jogo de xadrez e, posteriormente, para descrever a analogia com a linguagem de modo geral. Aos poucos, o termo “jogo” deixa de ser associado ao formalismo e ao cálculo e passa a fazer parte de uma ampliação a todos os tipos de jogos, sublinhando a ideia de que essa é uma formulação aberta e não limitada, ou seja, “pode-se dizer que o conceito de ‘jogo’ é um conceito com contornos imprecisos” (WITTGENSTEIN, *IF*, §71). Complementa Glock (1998, p. 225):

[...] assim como em um jogo, a linguagem possui regras constitutivas, a saber, as regras da gramática. Essas regras gramaticais, diferentemente de regras de estratégia, não nos informam que lance – no caso do jogo, ou preferimento – no caso da linguagem, terá sucesso, e sim o que é correto ou faz sentido, definindo uma entidade abstrata, por exemplo, como sendo o significado da palavra [...]. Uma proposição é um lance no jogo de linguagem; não teria significado se estivesse fora desse determinado jogo. O sentido dessa proposição é o papel que ela desempenha nessa atividade lingüística em desenvolvimento, nesse jogo de linguagem.

Portanto, pode-se inferir que a significação de um termo ou palavra está em função da maneira como os jogos de linguagem são mobilizados em cada contexto. Isto determina as suas próprias exigências, mostrando que o caráter pragmático da linguagem, associado às diferentes ações humanas, produz uma diversificada gama de usos.

Wittgenstein (*IF*, p. 35) refere-se a uma “multiplicidade dos jogos de linguagem”, apresentando-nos alguns deles, tais como: “Comandar, e agir segundo os comandos [...] Descrever um objeto conforme aparência ou conforme medidas [...] Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) [...] Relatar um acontecimento [...] Conjeturar sobre o acontecimento [...]”. Diante desses exemplos, é importante assinalar que a significação das palavras não se constitui de forma isolada, mas em estreita dependência de outras formas autônomas, como um grupo social que propõe seus elementos culturais, associado a uma gramaticalidade específica. Por isso, pode-se entender que “jo-

gos são livres criações do espírito e da vontade, autônomos e governados por regras. Saber jogar um jogo é uma capacidade que supõe um domínio de uma técnica, consecutiva a uma aprendizagem” (CHAUVIRÉ, 1991, p. 91).

Os jogos linguísticos ocorrem dentro de terrenos específicos, os quais Wittgenstein denomina de formas de vida (*Lebensform*). Segundo Glock (1998, p. 174), “uma ‘forma de vida’ é uma formação cultural e social, a totalidade das atividades comunitárias em que estariam imersos esses nossos jogos de linguagem”. As formas de vida carregam aspectos que sugerem entrelaçamentos entre a cultura e as possibilidades de se mobilizar a linguagem, dentro de escolhas que são realizadas por um grupo, perfazendo um conjunto de atividades realizadas pelos seus componentes, que se estabelecem e depois se cristalizam, compondo uma formação social/cultural.

Para Wittgenstein (*IF*, §23), “[...] o termo jogo de linguagem deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida”. Assim, as formas de vida são o “terreno” onde são criadas as inúmeras possibilidades de significação para os jogos de linguagem, que se ocupam em delimitar o alcance do que pode ser formulado (linguisticamente) em um determinado ambiente.

Pode-se tomar como exemplo a significação da palavra “casa”, que é obtida em relação ao uso que lhe é atribuído, de acordo com o ambiente, a situação e as regras estabelecidas:

- (i) “Amanhã não sairei de casa”;
- (ii) “Ganhei o jogo porque observei em que casa deveria estar a peça”;
- (iii) “O aniversário será em uma casa de festas”.

Nestes exemplos, a palavra “casa” foi mobilizada de diferentes maneiras, e sua significação foi constituída a partir da condição/ambiente em que foi colocada. Não existe um significado único e absoluto que informe todas as possíveis maneiras de se empregar esse termo. Dito de outra forma, novos usos podem ser sugeridos para o termo “casa”, diferentes dos demais, mas com aproximações e pontos de tangência, conservando sua identidade dentro de um espaço linguístico. Essas similaridades são chamadas por Wittgenstein de “semelhanças de família”, em uma tentativa de utilizar a analogia com o fenótipo humano para sublinhar características compartilhadas; “pois as-

sim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisiológicos, cor dos olhos, o andar [...]” (WITTGENSTEIN, *IF*, §67).

No entendimento de Veiga-Neto e Lopes (2007), as semelhanças de família não reúnem, necessariamente, algum atributo comum a todos os elementos de uma classe; mas, sim, uma rede de semelhanças que não obedecem a algum padrão uniforme. Nesse sentido, torna-se coerente a utilização do termo “jogos de linguagem”:

[...] considere, por exemplo, os processos que chamamos de jogos. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos. O que é comum a todos eles? Não diga: algo deve ter em comum a eles, senão não se chamariam de jogos, mas veja se algo é comum a todos eles – Pois se você os contempla não verá nada em comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos e até toda uma série deles (WITTGENSTEIN, *IF*, §66).

Essa formulação utilizada por Wittgenstein pretende esclarecer que, por mais que se tente estabelecer características específicas de cada jogo de linguagem, percebemos que elas não se aproximam de um único traço definidor que dê conta de todas as suas similaridades: “[...] Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos [...]” (WITTGENSTEIN, *IF*, §65).

Os jogos de linguagem modificam-se ao longo do tempo, e isso provoca transformações na maneira como os integrantes de uma mesma forma de vida percebem a realidade. Essas transformações nada seriam, senão resultados de enlaces de ordem pragmática, de acordo com a intensidade das interações entre os diversos jogos linguísticos. A tudo isto acrescenta Wittgenstein (*IF*, 1999) que assim como dialetos, línguas e costumes, alguns jogos de linguagem podem ser esquecidos ou substituídos por outros mais adequados. Com o passar dos anos, determinados jogos são modificados, enquanto outros destacados e/ou criados, dependendo da importância que tais jogos têm para o meio onde são empregados. Nesses movimentos, a gramática age como um conjunto de regras que assume funções determinadas, atuando como paradigma no interior

dos jogos linguísticos em processos de significação. No entanto, as regras, isoladamente pouco dizem; deve-se virar o olhar para ação de “seguir regras”.

“Seguir regras” é uma prática

As mobilizações sociais, em grande parte, propõem mudanças, modificações, instaurações, desconstruções, reconstruções, proposições, enfim, organizam de forma diversa uma nova sistemática de ordem pública. Dentro das noções filosóficas wittgensteinianas, sugere-se que algumas enunciações – como as proposições da ciência, da lógica ou da música – sejam encaradas como regras a serem seguidas. Isso justifica a importância de ser bem compreendida a ação de “seguir regras”, endossando o que afirma Glock (1998, p. 312): “as regras possuem papel fundamental na filosofia pragmática de L. Wittgenstein, por ser a linguagem, considerada uma ‘ação guiada por regras’”.

Num jogo de cartas, por exemplo, as regras informam o que é permitido fazer, mas nunca qual procedimento poderá melhorar a performance do jogador. Sabe-se que é possível comprar cartas no pôquer, mas que não faz sentido gritar: “ponto” ou “truco”. As regras funcionam como paradigmas que nada informam sobre possíveis estratégias.

Portanto, seriam as regras contributos fundamentais à significação das palavras, pois determinam o que tem sentido e o que não tem sentido dizer. Recorremos a “[...] técnicas lingüísticas que se entrelaçam com conteúdos extra-lingüísticos com o intuito de dar sentido à experiência” (GOTTSCALK, 2004, p. 314; BAKER e HACKER, 2005c). A função desempenhada pela gramática estabelece as bases para normatizar a linguagem. Por isso, Hattiangadi (2007) contribui de forma providencial nesta discussão ao refletir sobre a formulação de normatividade, sinalizando para a possibilidade de que as funções das regras no interior dos jogos de linguagem possam ser de constituir, mas também de regular.

Adotando esse entendimento, a função constitutiva das regras, por assim dizer, acaba adquirindo um caráter prescricional, no sentido de orientar uma ação, como uma bula de medicamento, uma placa de trânsito ou uma cláusula em um contra-

to. Não obstante, a função regulativa também pode manifestar-se nas situações em que uma pessoa pode dizer que altura possui, amparada por um instrumento de medição, de acordo com Hattiangadi (2007).

Outro exemplo pode ser encontrado em uma competição de ginástica artística. A cada apresentação, existem regras que (con)formam esse jogo linguístico, como a utilização de uma roupa apropriada, o respeito em relação ao tempo de apresentação e a escolha de uma música. Essas são regras de *constituição*, pois caracterizam esse jogo linguístico – pelas lentes normativas da linguagem. Como se trata de uma competição, outras regras precisam organizar/regular as várias apresentações, nas quais todos os participantes precisam ter claro aquilo que é permitido ou não realizar, como, por exemplo, o tempo destinado para cada exibição ou mesmo algum critério que defina a ordem (sorteio) das apresentações. Essas regras teriam função *reguladora*.

Entretanto, a linha que as separa é bastante tênue. A fronteira entre as funções de uma regra em um jogo de linguagem não é, de forma alguma, bem delimitada, sendo necessário dispender atenção à forma como são utilizadas as proposições. Contudo, se a competição de ginástica for tomada como um jogo de linguagem, pode-se considerar cada apresentação como uma espécie de “jogo particular” de um jogo maior, em que as regras da competição englobam as regras das exibições. Tais regras, quando consideradas em relação à competição, serão agora regras constitutivas.

Para Costa (1982), o termo “função” é bastante adequado, pois permite o entendimento de que uma mesma regra, dependendo do jogo de linguagem, pode possuir funções diferentes. Assim, uma regra possui função constitutiva quando, ao ser mobilizada, um jogo de linguagem é formado; “[...] é uma ferramenta no uso da linguagem” (WITTGENSTEIN, *IF*, §53). Quanto às regras reguladoras, entende-se que não trabalham em prol de um processo de formação dos jogos de linguagem, o que pode ser notado, por exemplo, quando as regras auxiliam o aprendizado de um jogo, ou seja, “naqueles casos para os quais dizemos que um jogo é jogado segundo uma regra determinada!” (WITTGENSTEIN, *IF*, §54).

A ação de “seguir regras” é de suma importância para Wittgenstein (*IF*, §143 – 243), que descreve várias características dessa atividade, em uma tentativa de mostrar como se pode reconhecê-la. Entretanto, adverte Costa (1982), nenhuma característica isolada, ou mesmo várias, é capaz de nos garantir que uma regra está sendo seguida; isso tão somente porque muitas são as formas de se seguir uma regra; o máximo que se pode falar é em algumas semelhanças de família.

Pode-se perceber que não é suficiente conhecer os primeiros passos de uma regra para cumpri-la. Em cada uma de suas etapas, podem-se escolher inúmeras maneiras de continuar uma ação, que concordam com todos os passos até um determinado ponto e, a partir de um estágio não determinado, divergem. Instruções mais e mais completas, que pudessem ser adicionadas, por certo excluiriam determinados caminhos, mas também abririam outras possibilidades. Assim, da mesma forma que seria possível agir de diferentes maneiras ao considerar os passos iniciais de uma regra, seria possível entender as instruções adicionais de modos distintos.

Há entendimentos, adotados em muitas perspectivas, quanto ao modo correto da ação de seguir regras. Para o platonismo, por exemplo, a regra seria uma espécie de máquina que agiria independentemente de nós; “são trilhos sobre os quais somos inexoravelmente conduzidos” (GLOCK, 1998, p. 314). Dessa maneira, pode-se ter a sensação de que, por exemplo, se existe uma regra para “prever” a localização de um planeta durante sua trajetória, de alguma forma, ela já estaria lá, esperando para ser rastreada (na fala ou na escrita).

Nesse sentido, Wittgenstein (*IF*, §185) apresenta alguns questionamentos sobre o que seria esse seguir regras de maneira correta e, amiúde, demonstra interesse quanto à consciência de estar seguindo-as. O filósofo investiga a série matemática “2, 4, 6, ...”, dita “+ 2”, e considera que, ao solicitar a um aluno que prossiga, os passos seguintes seriam completados por “..., 998, 1000, 1002, 1004, 1006, ...”. Esta seria, para os platonistas, a maneira absolutamente correta e a mais natural possível de se prosseguir a série, pois há o entendimento de que “[...] a regra, ao contrário da expressão linguística, é uma entidade abstrata que, de alguma forma, já contém toda a série dos números pares” (GLOCK, 1998, p. 314). Por isso, alguém que

continue a série dessa maneira agiria de modo factual e objetivo, de acordo com a forma como foi treinada (CHILD, 2013). No entanto, Wittgenstein, assevera Bloor (2001, p. 104), insistiu que não há nada lá; “não há nenhuma espécie de corrimão misteriosamente preexistente para nos guiar”.

Se, diferentemente da forma como foi completada a série “+ 2”, hipoteticamente, fosse escrito “..., 996, 998, 1000”, mas, depois disso, a sequência apresentasse “..., 1004, 1008, 1012, ...”, poder-se-ia considerar que o aluno teria em mente que deveria adicionar +2 até 1000, +4 até 2000 e, assim por diante, lembra Wittgenstein (*IF*, §185). Então, como é possível saber qual caminho tomar? Como distinguir entre uma aplicação correta e uma aplicação incorreta da regra? Estas questões conduziriam para algumas das reflexões, conforme a seguir.

Na visão construtivista, a maneira correta de continuar uma série (ou de fazer uso de uma palavra) é dada a partir das explicações realizadas quando as palavras são aplicadas (CHILD, 2013). Há, nessa visão, um entendimento da diferença entre enunciações empíricas e normativas: “concordamos que ninguém deve ultrapassar pela faixa da direita” e “ninguém ultrapassa pela faixa da direita” são proposições de caráter diferente, pois, no primeiro caso, existe uma alegação sobre uma convenção instituída; no segundo caso, trata-se daquilo que as pessoas realmente devem fazer. No entanto, apesar de legitimar a diferença entre a norma e a experiência, nas lentes construtivistas, o normativo pauta-se no empírico. A série “+ 2” seria completada com “..., 1002, 1004, 1006, ...”.

O que Wittgenstein quer dizer pelo *modo como consideramos natural continuar a série*? Para o construtivista, o que consideramos natural fazer, tendo sido dado o treinamento usual, é continuar colocando “1002, 1004, 1006, ...” depois de “1000”. Nessa visão, “o que consideramos natural fazer” é entendido de um modo que não pressupõe ele mesmo normas ou padrões de correção [...] (CHILD, 2013, p. 142).

Em contraste com essa abordagem, o deflacionismo considera que seria natural o normativo pautar o não normativo. Na proposição “Platão é filósofo”, pode-se conhecer sua significação após estar estabelecido qual é o padrão de correção

para a palavra “filósofo”. Assim, se a palavra “filósofo” se aplica realmente a Platão depende do fato de ela preencher esse padrão de correção, não daquilo que é dito. Nessa leitura, Wittgenstein, na visão de Child (2013), consideraria, por contraste, tudo o que se refere a regras e padrões de correção como básicos e irreduzíveis. Por isso, o que se considera natural no processo de contagem da série “+2” não seria simplesmente continuar com “1002, 1004, 1006, ...” depois de “1000”, mas, sim, tomar os passos “2, 4, 6, 8, ...” como estágios naturais dessa série, implicando normas, significados e padrões de correção.

Na perspectiva wittgensteiniana, parece razoável que não haja motivos para que se elenque uma forma mais “correta” de seguir a série “+2”, pois muitas maneiras poderiam ser apresentadas; da mesma forma, para qualquer termo/palavra. Por exemplo, podemos apontar para uma pessoa e dizer: “sua camiseta é *rouge* como o carro de bombeiros”; a pessoa poderá usar esse termo de maneira semelhante e dizer que alguém está parado no semáforo porque está acesa a luz *rouge*. Não é necessário saber qual a significação do termo “*rouge*”; a questão é que ele é usado da mesma forma como foi anteriormente mostrado, de acordo com a mesma regra. “Soa como se o aprendizado de como usá-la fosse diferente do seu significado. Mas, o ponto é que todos nós fazemos o MESMO uso dela. Saber o seu significado é usá-lo da mesma forma que outras pessoas. ‘Da forma correta’ não significa nada” (WITTGENSTEIN, *LFM*, §182).

Por isso, não se pode justificar qual seria a forma correta (ou natural) de prosseguir na série matemática “+2”, pois todas as perspectivas seguem os seus próprios padrões de correção, e não haveria uma maneira absolutamente correta, ou mais simples, ou mais natural do que outra (CHILD, 2013). Essas imagens e percepções seriam, nessa perspectiva, encaradas como subprodutos/resíduos de uma forma de socialização. As instâncias da regra só parecem existir anteriormente se a seguimos de uma forma mecânica, rotineira e prática. Essas imagens teóricas enganosas são, portanto, o resultado da prática, não percepções de sua causa (BLOOR, 2001). Neste sentido, seria razoável concluir que Wittgenstein percebia a ação de seguir regras como um caso naturalístico: “quando sigo a regra não escolho. Sigo a regra *cegamente*” (WITTGENSTEIN, *IF*, §219), o que

ocorre porque algo é aprendido a fazer sendo corrigido por uma forma de vida. Ao seguirem regras, as pessoas agem da maneira como agem, arrazoadamente, conectadas às formas de vida às quais pertencem, mediante algum tipo de treinamento. As explicações da ação de seguir regras devem ser fundamentadas em alguma forma de compreensão de conexões conceituais. Não há uma “visão” conceitual ou lógica de que as coisas devam ser assim, apenas fatos sobre a “história natural” dos seres humanos na sociedade (WITTGENSTEIN, 1967, Z, §25, §415).

Em tom de alerta, propõe-se questionar que esse comportamento rotineiro, naturalmente, por si só, não equivale necessariamente a um seguimento correto das regras, dado o lembrete de Wittgenstein ao considerar que o que parece correto e o que é correto são duas coisas diferentes (WITTGENSTEIN, *IF*, §258). São os critérios pelos quais estamos julgando a aplicação da regra que se apoiam apenas no procedimento, e não no resultado, que nos levam a acreditar que a regra não foi seguida corretamente. “Quem um dia após outro promete: ‘Amanhã irei visitá-lo’, diz todo dia a mesma coisa ou diz cada dia algo diferente?” (WITTGENSTEIN, *IF*, §226). Se alguém diz “irei visitá-lo amanhã” e continua repetindo o mesmo, pode-se dizer que realmente a cada dia diz a mesma coisa. Porém, se a mesma pessoa diz no dia 1 do mês que irá visitá-lo no dia 2 e, no dia 2, diz que irá visitá-lo no dia 3, e assim por diante, então, pensa-se que diz coisas diferentes. Por isso, não se pode dizer que ele deixou de seguir a regra porque fez algo diferente (WITTGENSTEIN, *IF*, §227). As regras devem compor as razões pelas quais as atividades são realizadas, e não ser a causa de sua realização: as regras devem ser inerentes às práticas, e não transcendentais (BAKER; HACKER, 2005).

De um modo bastante recorrente, o termo “prática” tem sido entendido como sendo uma mera oposição ao termo “teoria”, encorpando a mesma classe de binarismos, como bem e mal, homem e mulher, céu e inferno. O par teoria-prática, dependendo da perspectiva, alterna a prevalência de uma em relação a outra. Desse modo, basta que se formule um entendimento sobre o termo “teoria” e, assim, caminhando em sentido contrário, signifique-se o termo “prática”.

Todavia, outras disposições, que não o uso de binarismos, são possíveis. A epistemologia racionalista carrega como estereótipo o equívoco de que os filósofos racionalistas, na atividade de tentar entender o mundo, poderiam acomodar-se confortavelmente em suas bibliotecas e, a partir de então, obter todas as informações que desejassem sobre a realidade. Afirmar que nessa corrente a razão possui primazia não significa que ela sozinha explique todos os acontecimentos do mundo, mas que “algumas justificativas não dependem da experiência” (HUE-NEMANN, 2012, p. 14). Seriam elas conduzidas por uma rede de pensamentos associadas a uma forma de linguagem que organiza as premissas e monta um arquétipo logicamente estruturado capaz de apontar conclusões (HOSSAIN, 2014).

Para equilibrar a proposta racionalista, uma visão diferente poderia ser fornecida em defesa de uma aproximação com a experiência. Como forma de explicar o mundo, os empiristas acreditam que é o mundo dos sentidos que fornece sustentação para o conhecimento (HOSSAIN, 2014).

Com relação à forma pragmatista como é proposta a filosofia wittgensteiniana, pode ser pensado que a ação de seguir regras seria um caso de exceção, dado seu aspecto aparentemente teórico, que se aproxima de um ato precedido e determinado por conteúdo proposicional e significado. No entanto, a ação de seguir regras possui mais um caráter pragmático, sendo fundamentada em jogos linguísticos, como, por exemplo, falar uma língua ou cantar uma música: “eis por que ‘seguir a regra’ é uma *práxis*. E *acreditar* seguir a regra não é seguir a regra [...]” (WITTGENSTEIN, *IF*, §202, [grifos do autor]).

Assim, não é difícil assumir que seguir uma regra e pensar que se está seguindo uma regra sejam coisas diferentes; ou seja, há uma distinção entre seguir genuinamente uma regra e simplesmente comportar-se de uma maneira que, externamente, está em conformidade com ela. Não se pode pensar que uma maçã, ao cair de uma árvore, “obedece” a uma lei de deslocamento da mesma maneira que pessoas em uma fila para um espetáculo. No segundo caso, a atividade depende de um costume pertencente a uma forma de vida e caracteriza-se dessa maneira pelo consentimento dos participantes desse jogo linguístico. Assim, seguir genuinamente, e não apenas estar em

conformidade, significa que fazemos o que fazemos devido a uma consciência do que é exigido pela regra.

Na obra *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (*IF*, §172, [grifos dos autores]) apresenta a seguinte situação:

Consideremos a vivência do fato de ser guiado e perguntemo-nos: em que consiste esta vivência quando, por exemplo, somos guiados por um *caminho*? Imagine os seguintes casos: Você está em um pátio de jogos, com os olhos vendados, e alguém o conduz pela mão, ora à esquerda, ora à direita; você deve contar sempre com um puxão em sua mão e também prestar atenção para não tropeçar a um puxão. Ou então: você é guiado violentamente pela mão, para onde você não quer ir. Ou: ao dançar, você é guiado pelo parceiro; você se faz tão receptivo quanto possível, a fim de adivinhar sua intenção e seguir a mais leve pressão. Ou: alguém o guia em um passeio; vocês vão conversando; onde ele vai, você vai também. Ou: você segue por um atalho no campo, deixa-se guiar por ele. Todas essas situações são semelhantes entre si, mas o que há de comum a essas vivências?

Acrescenta Costa (1982, p. 41): “se somos violentamente carregados para onde não queremos ir, não estamos seguindo regra alguma. Mas se um atalho no campo nos guia, é provável que sim”.

Wittgenstein (*IF*, §197), ao realizar analogias com o jogo de xadrez, defende que há diferença entre apreender uma regra e demonstrar intencionalidade no seu uso; ou seja, sua mobilização passa pela percepção da realização de uma ação. Isso será fator determinante para que a ação seja caracterizada como uma prática.

O entendimento de Wittgenstein é de que uma prática é essencialmente social, pois há o envolvimento de uma comunidade de seguidores de regras (*IF*, §202). Trata-se de atividades realizadas por pessoas e, portanto, de processos sociais, culturais e humanos, o que possibilita que se fale da prática da pintura, da prática de cantar em rituais religiosos, da prática de fotografar em casamentos, da prática de aprender uma língua estrangeira, da prática pedagógica (não necessariamente escolar) de um agente de trânsito, da prática da matemática escolar. A prática de andar de ônibus, por exemplo, exige regularidade. Na cidade de Porto Alegre, os assentos demarcados com cores

diferentes dos demais são destinados a idosos, obesos, deficientes físicos e gestantes. Identifica-se, nesse sentido, a prática repetida (por parte dos usuários) nas ações de deixar esses assentos livres. Não há aqui dúvidas, debates ou traduções necessárias sobre que procedimentos devem ser seguidos; apenas se seguem as regras.

Theodore Schatzki (2001, p. 58) problematiza as práticas sociais, valorizando a concepção do contexto (temporal e local) e definindo-as como: “um conjunto de ações [**fazer**es] e dizeres organizados por um conjunto de entendimentos, de regras e algo que denomino como uma ‘estrutura teleoafetiva’”. Além disso, não haveria uma separação entre o participante e a prática em que ele se encontra envolvido, mas seriam os eventos, as ações e o conhecimento gerado não apenas uma parte do contexto, mas o próprio contexto (SCHATZKI, 2005).

Nesse sentido, para Schatzki (2002), prática é um conjunto de ações que possui uma determinada organização, encontra sustentação em três pilares: entendimentos, regras e *teleoafetividade*. Esses elementos permitem que uma prática possa ser encarada como uma encenação de dizeres e fazeres, dado que os participantes, após observação, julgam aquilo que é adequado/aceitável realizar (SCHATZKI, 2002).

Embasado nos estudos de Schatzki (1996; 2001; 2002), Santos (2008, p. 36 [grifo dos autores]) afirma que: “[...] o *entendimento* é uma *habilidade* ou *capacidade* que está ‘por trás’ das atividades humanas (e não das pessoas), ou seja, que ‘suporta’ as práticas”. Os entendimentos práticos podem ser tomados como habilidades, em um tom performativo, que são utilizadas na execução das atividades (SCHATZKI, 1996). Por isso, pode-se afirmar que “dançar tango” (ou qualquer outro tipo de dança) é uma prática e que “saber como dançar tango” não é uma habilidade que pertença a um indivíduo, mas sim à prática. Assim, alguém que não é socializado nessa prática não saberia como dançar tango justamente porque lhe falta “entendimento” (SCHATZKI, 2001).

No que diz respeito às regras, Schatzki (2002) estabelece conexão com as normas e critérios de decisões que agem de forma a prescrever procedimentos, o que é socialmente aceito. Além disso, as regras poderiam ser percebidas como uma espécie de sinais de regularidade, ao que ficam implícitas ações

passadas que tiveram uma força normativa e que podem influenciar o curso das ações futuras, determinando como isso deve ocorrer e estabelecendo conectividade entre passado, presente e futuro (SCHATZKI, 2002).

Para concluir, a estrutura teleoafetiva aproxima-se de um conjunto ordenado de ferramentas, disposto de maneira a alcançar determinados fins/objetivos e, ainda, emoções (sentimentos, afetos), que são aceitos e considerados como legítimos na *prática* (SCHATZKI, 2002). Os participantes das práticas acabam por acolher sentimentos e emoções (pertencentes às práticas) que são acomodados em uma estrutura com função normativa. Assim, pode-se organizar um conjunto de ações que, mediante um sistema de regras, pode atingir os propósitos estabelecidos. A estrutura teleoafetiva não ocorre da mesma forma em práticas diferentes, pois as constituições históricas dos seus componentes são diversas; indivíduos diferentes, dentro de uma mesma prática, terão comportamentos diferentes (SCHATZKI, 1997; 2003).

É evidente a necessidade que os participantes de um grupo social, imersos em suas formas de vida, têm de um sistema que organize suas experiências e práticas. Além do mais, a aceitação, realização e valorização das práticas sociais dependem das formas como são mobilizadas, em seus espaços, as relações humanas; isto é, as práticas sociais são geograficamente situadas e temporalmente determinadas (MIGUEL; MIORIM, 2003). Compõe o arcabouço constitutivo de uma prática a demarcação de um intervalo de tempo, que é permanentemente contaminado por um contexto cultural e político.

Em 1933, o escritor brasileiro Monteiro Lobato (1888–1948) publicou em seu livro *Caçadas de Pedrinho*³, na fala da personagem Emília, os seguintes trechos: “[...] e tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão [...]” e “[...] Não vai escapar ninguém — nem Tia Nastácia, que tem carne preta”.

Esse é um pequeno lembrete histórico do que os grupos sociais são capazes de tomar como adequado em suas vivências, tornando determinados discursos e comportamentos como (in)aceitáveis dentro de suas práticas sociais. Para Miguel (2002, p. 27–28), “certas práticas sociais, por razões que po-

³M. Lobato, *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo, Editora Globo, 2008.

dem ser investigadas, podem ser altamente valorizadas em determinados momentos e não em outros; mais valorizadas em determinados momentos do que em outros”.

A formulação teórica sugerida por Miguel (2003, p. 27), no intuito de alargar o leque de entendimento sobre essa atividade, considera prática social:

[...] toda ação ou conjunto intencional e organizado de ações físico-afetivo-intelectuais realizadas, em um tempo e espaço determinados, por um conjunto de indivíduos, sobre o mundo material e/ou humano e/ou institucional e/ou cultural, ações essas que, por serem sempre, em certa medida e por um certo período de tempo, valorizadas por determinados segmentos sociais, adquirem uma certa estabilidade e realizam-se com certa regularidade [...].

Miguel (2002) ainda acrescenta que todas as práticas sociais possuem algum valor, embora nem todas sejam igualmente valorizadas, mesmo que realizadas no mesmo contexto e período. Pode-se perceber esse fato se relacionarmos as práticas dos condutores de veículos automotores, dos profissionais (motoristas) e dos pilotos de alguma modalidade automobilística. Apresentam, todas elas, alguns traços em comum, sendo aproximadas por características que as regulam, como em jogos de linguagem diferentes que compartilham semelhanças de família. As questões de performatividade, habilidades requeridas e demonstradas, assim como a competição, que caracterizam a prática do piloto, enaltecem essa atividade quando comparada com as outras duas.

Esses, é importante sublinhar, são subprodutos das práticas, já que não é um conjunto de indivíduos quem caracteriza uma atividade, mas o oposto. Assim, o professor só pode *estar* professor enquanto pertencer a uma prática – escolar –, o cantor só pode *estar* cantor enquanto canta; e a leitora, enquanto lê. Portanto, por intermédio dessas ações, que compreendem finalidades, contextos, intervalos temporais e desempenho, o indivíduo alcança sua subjetivação como ser que deriva de uma prática.

Ao pensar no casamento, em um outro exemplo, pode-se perceber que se trata de uma atividade que estabelece sobreposição da prática perante seus participantes, pois é delineada pelo tempo que perdurar a relação matrimonial. As pessoas que

estão casadas assumem essa condição pela institucionalização dessa prática já cristalizada nas suas formas de vida, confirmando que não são os sujeitos que definem as práticas, mas os que derivam delas.

Em concordância com Schatzki (2003), Miguel (2012, p. 12) sugere que “uma prática cultural pode ser vista como uma encenação de dizeres e fazeres”, pois “nós sempre praticamos a linguagem com todo o corpo e não apenas com os sons vibratórios – regulados culturalmente – emitidos pelas nossas cordas vocais”. A linguagem assume um papel constitutivo das práticas, manifestado materialmente sob a forma de gestos, ações, escritas, falas etc. (PINHO, 2013).

A execução de uma prática pode ser tomada como um jogo de linguagem regrado, aproximado pela ação wittgensteiniana de “seguir regras”; ou seja, ambas as atividades envolvem a disciplina do corpo, a fim de fazê-lo seguir as regras desse jogo (BELLO et al., 2016). A evidência do corpo destaca que jogar um jogo de linguagem “é praticar corporalmente uma gramática constituída de regras [...]” (MIGUEL et al., 2012, p. 13) e, portanto, com possibilidades de interpretações/modificações pelas comunidades de praticantes.

Isso parece estar em concordância com o que Wittgenstein destacou das práticas como características: que as pessoas possuam uma *razão* para se comportarem de determinada maneira; que elas *expliquem* por que agiram dessa maneira; que elas *corrijam* as suas próprias escolhas/decisões e a de outras pessoas utilizando referências (LANGSETH, 2008)

Os agentes participantes de uma prática demonstram formas específicas de comportamento, englobando a maneira de expressar-se corporalmente (e também mentalmente), que pertencem à prática que em se envolvem, sobrepondo-se às suas individualidades. Embora, por exemplo, muitas pessoas trabalhem em escritórios, seus comportamentos, interesses, esperanças, expectativas e sentimentos, em geral, serão governados de forma diferente.

Como exemplos, Miguel et al. (2012) citam as práticas relativas ao preparo de alimentos, práticas de educar os filhos, práticas políticas, práticas agrícolas, práticas de negociação, práticas bancárias, práticas recreativas, etc. Parece haver uma proposta de vinculação, nessa formulação de práticas, entre os

termos *dizeres e fazeres* com a utilização do *corpo*. De fato, quando são especificadas algumas práticas, há uma sinalização na direção de que elas estão atreladas ao corpo: “martelar, manipular dinheiro, virar um volante de automóvel, correr [...] de um modo geral, além disso, as ações que compõem uma prática são ações corporais” (SCHATZKI, 2002, p. 62).

As conexões entre prática e corpo encontram exemplos em diversos trabalhos. Uma pesquisa realizada sobre as “práticas da cozinha de merendeiras escolares” (OLGIARI; BELLO, 2016) discorre sobre o caráter do conhecimento matemático na perspectiva wittgensteiniana. Os autores partem dos relatos extraídos de uma pesquisa de campo (MONDADORI, 2015), na qual cozinheiras escolares são questionadas sobre a maneira como controlam as quantidades de óleo, sal e água no preparo das refeições, destacando as transformações de proporções e medidas recorrentes da prática cotidiana das profissionais.

As mulheres envolvidas nessa prática utilizam, em seus afazeres, expressões como “no olho”, “uma volta na panela e uma tira de óleo” e “colher de sopa rasa (sal)”, que, num primeiro momento, poderiam levar a uma tentativa – essencialista – de estabelecer uma analogia com o jogo linguístico da matemática escolar, no qual o termo “proporção” é utilizado. A respeito disso, percebe-se que tais termos são significados pelo seu uso e não por uma espécie de “tradução” de conceitos advindos de uma prática mais abrangente do que outra: “[...] a esta mesma palavra, a este mesmo objeto, são atribuídos sentidos diferentes, por estarem em contextos diferentes” (OLGIARI; BELLO, 2016, p. 22).

Assim, torna-se imperativo que se diga que a proposta wittgensteiniana, por meio dos jogos de linguagem, consiste em ofertar outras opções de usos para palavras e termos, muitas vezes, já consolidados em determinadas formas de vida. Nesta perspectiva de estudo, pode-se dizer que a produção de significação matemática é distinta nas práticas da cozinha e da matemática escolar, ocorrendo apenas, em alguns casos, semelhanças de família.

Portanto, não se trata de aplicações diferentes para um mesmo objeto, mas de diferentes significações produzidas mediante práticas distintas. Para os autores da pesquisa:

[...] as transformações quantitativas presentes na prática corrente das cozinheiras [...] não podem e não devem ser compreendidas, [...] como uma variação da maneira ‘correta’ de se medir, mas sim como verdades matemáticas constituídas e validadas em determinado contexto [...] (OLGIARI; BELLO, 2016, p. 35).

Este é um ponto sensível da discussão; haja vista que, ao tentar uma possível “decodificação” de situações exteriores (ao seu próprio jogo de linguagem), a Escola recai na pretensão de que suas práticas pautariam uma leitura “correta” do mundo. Assim, a Escola emite sinais de que legitima uma essência emanada de determinados conceitos, pois suas ações concorrem para que sejam trazidas a todo momento, para o “tribunal de verdades” instaurado no jogo linguístico escolar, produções simbólicas exteriores.

Seja nas práticas da cozinha ou nas práticas da matemática escolar, é necessário considerar as regras de uso dos termos utilizados para produzir e orientar qualquer atividade, isto é, “uma regra se apresenta como um indicador de direção” (WITTGENSTEIN, *IF*, §29). O que existe é, apenas, uma produção simbólica em que os processos de significação são provenientes das práticas orientadas dentro de formas de vida específicas. Complementa Bello (2010, p. 556):

[...] estas diferentes formas de calcular possuem semelhanças de família com as quais podemos “ver” certas relações matemáticas sendo empregadas, porém articuladas e significadas num arranjo muito particular que nos impede de vê-las como uma “coisa essencializada”, possível de estar presente em todas as práticas e em todas as culturas.

Esta resistência em relação ao essencialismo é também uma das reverberações da Virada Linguística, o que, de certa forma, encorpa um entendimento pragmático da linguagem, dado por Wittgenstein, no qual a produção de significação das palavras está em concomitância com o uso. Assim, um possível entendimento de prática por uma perspectiva normativa da linguagem pode auxiliar na analítica, ao considerar a Educação Matemática como uma prática que mobiliza termos como funções, retas, equações e números.

Implicações para a Educação Matemática

Ao serem direcionadas as lentes de investigação para o campo da Educação Matemática, podem-se capturar alguns desdobramentos provenientes da filosofia wittgensteiniana. Interpretando o jogo linguístico da Educação Matemática como uma prática normativa, consideram-se todas as características dessa formulação teórica que foram apresentadas neste texto. Opta-se por oferecer outra perspectiva, diferente de outras, que pautam as diretrizes pedagógicas para a educação brasileira sob forma dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997).

A perspectiva wittgensteiniana opera em contraposição a uma forma tradicional de perceber o papel da linguagem nos processos de significação das palavras/termos dentro do jogo linguístico da matemática escolar, pois entende que se deve atribuir fundamental importância à maneira como são utilizados os conceitos matemáticos em sala de aula.

Ao iniciar uma aula sobre, por exemplo, conjunto dos números inteiros, o professor pode ir ao quadro e representá-los em uma reta numérica. A reta desenhada no quadro não constitui a significação dos números inteiros, mas serve como modelo de recorrência para mostrar o que são os números inteiros.

Os alunos serão informados (repetidamente) por seu professor que, toda vez que for observado um daqueles elementos do desenho, poderão chamá-los de números inteiros. Não há aqui descrição alguma, e sim uma tentativa de mostrar de que maneira se deve expressar o conceito que foi mostrado. Para Gottschalk (2004, p. 314, [grifo nosso]), por exemplo, “**uma criança** aprende o uso de determinadas palavras sem que haja uma explicação *a priori* sobre os seus significados [...]”. Agora, ao se depararem novamente, mesmo em outras práticas, com alguns dos símbolos mostrados, os alunos entenderão do que se trata, porque já foram apresentados a esses novos termos. Certamente, não se pode esquecer que outros jogos de linguagem podem atribuir diferentes significações a esses elementos; no entanto, a ênfase reside em que é apresentado um padrão, uma regra a seguir.

As conexões internas seriam regras privadas que estabeleceriam critérios de correção para o uso subsequente dos sig-

nos. A linguagem gestual, chamando a atenção de alguém para o fato de que a reta, por exemplo, é simétrica e não possui menor elemento, contribuirá para que futuras conexões (externas) possam ser estabelecidas. Assim, novos números (que não estavam na reta desenhada) podem ser apresentados e serão reconhecidos como números inteiros.

Em resumo, quando seguem as afirmações muitas vezes expostas no quadro de que a adição nos números inteiros satisfaz as propriedades do fechamento ou de que o conjunto dos números inteiros é ordenado, essas enunciações podem ser encaradas como regras de como se deve proceder em relação a esse novo conceito. Fica estabelecida uma conexão interna entre possíveis apontamentos e suas equivalentes formulações verbais, ou, de outra forma, as conexões entre ações e regras são internas e, assim, não podem determinar os acordos/desacordos em uma prática. A atribuição da significação de conceitos está intimamente conectada às atividades relacionadas à linguagem, no interior dos jogos linguísticos (WITTGENSTEIN, *IF*, §23). Agora, em um passo seguinte, as conexões externas podem aparecer, apoiando-se nas primeiras para produzir significação para os números inteiros. Para isso, é necessário que se saiba seguir a regra de utilização do termo “número”.

Em particular, a matemática pode ser vista como um desses jogos, sempre em mutação, pois também faz parte de uma forma de vida. Daí não ter sentido esperar que o aluno, independentemente de circunstâncias pragmáticas, apreenda por si só significados essenciais como, por exemplo, o que é número, ou o que é multiplicação, triângulo etc. (GOTTSCHALK, 2008, p. 87).

Aprendemos, por exemplo, a entender um jogo de vôlei, não pela associação dos números (nas camisetas) aos jogadores, mas pela observação dos movimentos ou funções que os jogadores desempenham em uma partida. Durante o jogo, quando a segunda bola é direcionada ao mesmo jogador, repetidas vezes, deduzimos que ele é o “levantador” da equipe. A significação atribuída pelas regras a esses participantes está atrelada a seus usos nessa prática. Se algum dos jogadores falar para outro: “segure a bola”, esta enunciação não fará sentido. Dentre todas as coisas que são passíveis de serem realizadas no jogo, essa não é uma. Para que os participantes desses jogos de

linguagem possam saber jogar o jogo, devem conhecer os movimentos passíveis de serem realizados. “Assim como no caso dos jogos, os lances possíveis dependem da situação (posição no tabuleiro), e, para cada lance, certas reações serão inteligíveis, ao passo que outras serão rejeitadas” (GLOCK, 1998, p. 226).

A prática da matemática escolar, como um jogo linguístico, apresenta *status* normativo, na medida em que a ação de seguir regras dispõe de funções constitutivas e regulatórias, edificando, por assim dizer, a atividade linguística. Para Glock (1998, p. 312), são as regras que determinam o sentido das proposições dentro dos jogos de linguagem, permitindo e proibindo aquilo que pode ser dito/realizado; ou seja, “elas funcionam como padrão de correção linguística”.

Na matemática escolar, as regras operam em uma espécie de modo *standard*, oferecendo condições para que se estabeleça a significação, mas não apresentando, elas mesmas, qualquer significação. Assim, essa prática seria uma atividade autônoma e independente de uma realidade exterior a ela, ou seja, não provendo sentido às formulações linguísticas que possam referir-se ao lado de fora da linguagem. De maneira semelhante: “[...] só se pode falar nela e dela a partir dela mesma, de modo que não havendo outro lugar de onde falar [...] não é possível ir além dela” (VEIGA-NETO, 2004, p. 136).

As provas e resultados estão no interior da linguagem matemática. Isso fica evidente, por exemplo, quando se busca a justificativa para o resultado de “ $1 + 1 = 2$ ”. Contrariamente ao que sugerem algumas perspectivas educacionais, não é pela associação com objetos físicos, ao estilo “um real mais um real são dois reais”, mas por causa de propriedades⁴ intrínsecas a essa forma de linguagem, que o resultado é 2. Em um nível elementar, o professor, após ter esclarecido alguns conceitos, como unidade, sucessor e adição, pode utilizar o símbolo “1” como unidade e “+” como a operação de adição nesta etapa.

⁴ Designando o símbolo “1” como unidade e “+” como a operação de adição, pode-se, com os axiomas de Peano e o conceito de sucessor, provar a afirmação “ $1 + 1 = 2$ ”. De modo não formal e rigoroso: se 1 é o primeiro número, $1 + 1$ é o segundo, $1 + 1 + 1$ é o terceiro, e assim sucessivamente. Pode-se notar que, dado um número “n”, ao ser acrescentada uma unidade a “n”, chega-se a um número subsequente, chamado de sucessor de “n”, ou seja, “n + 1”. O conjunto dos números naturais é, portanto, o constituído pelos números 1, $1 + 1$, $1 + 1 + 1$, $1 + 1 + 1 + 1$, ... Agora, basta denominar de “2” o que se representou por “ $1 + 1$ ”.

As conexões entre método e soluções são internas, necessárias, e precisam ser aprendidas por meio de uma espécie de treino em direção à aquisição de uma técnica (WITTEGENSEIN, *IF*, §150). Muito do que se aprende é produto de alguma repetição a que se é sujeito; é uma forma de *treinamento* que não exige consciência do que se está fazendo (WITTEGENSEIN, *IF*, §5–6). Na infância, ninguém define coisas como “pratos” antes de uma refeição. Apenas se fala: “vamos comer!”, e, aos poucos, as crianças entendem, à medida que vão utilizando os termos.

Mesmo as atividades completamente incrustadas em determinadas formas de vida, como a operação de adição e o processo de contagem com números naturais, demandam treinamento para a aquisição de uma técnica que possa permitir a mobilização dessas operações matemáticas e, posteriormente, de outros. Um exemplo disso pode ser que um processo de contagem pode variar se for considerado outra forma de vida. O professor indígena Chitana, da etnia Guarani-Kayowa, explica:

[...] quando perguntamos às pessoas do nosso povo, por exemplo, quantas folhas de manga têm aqui (ele desenhou três folhas de manga na lousa, dizendo que deveríamos pensá-las iguais em tamanho e cor), nós diríamos que tem uma. E, se juntamos as três folhas, uma pedra e um pedaço de pau, quantos objetos temos ao todo? Temos três [...] (DOMITE, 2006, p. 18).

Portanto, não se trata de descobrir algo que sempre esteve à espera de uma “descoberta”, como, de alguma forma, destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes documentos sugerem que os alunos são sujeitos ativos, protagonistas do processo de aprendizagem, em que um dos componentes fundamentais é a experimentação e a vivência pessoal do próprio aluno. Propostos nos anos 90, os PCNs pautaram as diretrizes pedagógicas para a educação brasileira, propondo um modelo em que o professor é visto como um “facilitador” da apreensão do conhecimento, devendo agir de forma incentivadora, incitando os alunos a realizarem suas próprias investigações, sempre que possível, identificadas em situações do cotidiano do aluno.

No entanto, essas distinções não precisam ser apresentadas formalmente, mas elas serão identificadas nas várias situações de uso social que os alunos vivenciam e para as quais o professor vai lhes chamar a atenção. É a partir dessas situações cotidianas que os alunos constroem hipóteses sobre o significado dos números e começam a elaborar conhecimentos sobre as escritas numéricas, de forma semelhante ao que fazem em relação à língua escrita (BRASIL, 1997, p. 66).

Na última tentativa de propor as diretrizes curriculares para a educação brasileira, o governo criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em texto que segue adotando uma linguagem preponderantemente representativista. Isto fica evidente quando se percebe que o texto do documento elege alguns propósitos a serem auferidos, sinalizando que a matemática “[...] precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas” (BRASIL, 2017, p. 263).

Em outra passagem, ao fazer referência às técnicas utilizadas na resolução de equações, o texto sugere que “[...] devem ser desenvolvidas como uma maneira de representar e resolver determinados tipos de problema, e não como objetos de estudo em si mesmos” (Idem, p. 269).

Percebe-se, nessas passagens, sobretudo com o uso da palavra “representação”, a tentativa de colocar a matemática em correspondência com o mundo empírico e, implicitamente, em dependência da existência de objetos exteriores a essa forma de linguagem.

Considerações finais

Ao tomar-se a linguagem como uma atividade humana, imediatamente são realizadas escolhas consecutivas. São os caminhos tomados que proveem as formas e contornos, mesmo que imprecisos, às práticas humanas.

Por exemplo, as práticas pedagógicas de professores são atividades que congregam os aspectos aqui no texto discutidos: regularidade, normatividade, repetição, etc. Nessas atividades,

quando se utiliza a linguagem para mobilizar as produções e percepções forjadas nas formas de vida da Escola, ou talvez na Educação Matemática, de alguma maneira, é rabiscado que é a linguagem a constituidora de realidades, muito antes de ser uma maneira pela qual se possa ler o mundo.

Assim, para um segundo momento, levamos em nossa mochila de entendimentos as reflexões sobre as práticas que fazemos nesse espaço. Pretende-se, então, trazer à superfície a maneira como são mobilizadas as proposições na linguagem, sob um viés gramatical, em alusão à concepção de que a significação depende da análise empírica. Os olhares estarão voltados para o caráter normativo da linguagem mediante o estudo das proposições, estabelecendo e destacando as diferenças entre proposições gramaticais e empíricas. O entendimento das regras será explorado de modo a constituir, de forma efetiva, o comportamento gramatical da linguagem. Isso será necessário para uma discussão ainda posterior, em que serão realizados alguns apontamentos no interior das práticas da Educação Matemática, mais especificamente, nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Diante dessa proposta, anuncia-se aquilo que está por vir, mas não sem antes destacar que não é pretensão deste trabalho oferecer qualquer forma procedimental de como enfrentar os problemas na Educação Matemática. Sublinhamos que o intuito é criar um espaço de reflexão que auxilie também na resolução de problemas para (re)pensar as práticas na Educação Matemática, seguindo com um viés filosófico da analítica da linguagem de L. Wittgenstein.

Manifestamente, procurar-se-á manter, nas próximas discussões, a consciência de que as escolhas metodológicas e teóricas realizadas produzem reflexões que só elas poderiam produzir; que outras escolhas, em outros momentos (mesmo que pelos mesmos autores), elaborariam outros questionamentos. As discussões apresentadas neste texto tiveram o objetivo de promover uma elaboração teórica acerca da noção de práticas, sob uma perspectiva normativa da linguagem. Permeados pelas formulações teóricas da filosofia wittgensteiniana, procuramos sedimentar o solo teórico com o intuito de promover a observação dos jogos de linguagem como práticas, por meio da ação de “seguir regras”.

Ao realizar-se uma discussão sobre a formulação de prática, procurou-se um caminho que decantasse um entendimento associado a um conjunto de ações; ou ainda, procedimentos orientados normativamente em um determinado contexto, delineados por estruturas teleoafetivas marcadas por regularidades.

Ainda com a tinta úmida sobre o papel, os registros sobre a experiência humana mostram que as práticas emergem de contextos socioculturais que se apresentam como arenas produtoras de saberes. Nesse *locus*, a linguagem, mediante sua materialidade e “gramática dos usos”, enseja papel constituidor das práticas, as quais são estabelecidas por necessidades e vontades. Há sempre motivações, objetivos e interesses quando as mais diversas formas de linguagem operam, determinando o apetite pelos meios de dominação, manifesto em todas as formações sociais. Talvez aquilo que se tem denominado tradicionalmente de saber, ou mesmo de conhecimento, deva ser repensado como uma prática.

Referências

- BAKER, G. P.; HACKER, P. M. S. **Wittgenstein**: rules, grammar and necessity (par II of an analytical commentary on the philosophical investigations). 2. ed. Oxford: Blackwell publishing, 2005 c.
- BARTHES, R. **Elementos de Semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.
- BELLO, S. E. L. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. In: **Zetetiké**, Campinas (SP), v. 18, p. 545–588, 2010.
- _____; REGNIER, J. ; KUZNETSOVA, E. M. Normative approach to ethnomathematics: linguistic and philosophical grounds. In: **Tomsk State University Journal**, v. 413, p. 57–63, 2016.
- BLOOR, D. Wittgenstein and the priority of practice. In: SCHATZKI, T.R., CETINA, K.K. & Savigny, E. von. (eds) **The practice turn in contemporary theory**. London, New York: Routledge, 2001.
- CHAUVIRÉ, C. **Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- CHILD, W. **Wittgenstein**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- COSTA, F. C. **Wittgenstein e a gramática do significado**. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Linguagem) – Programa de Pós-

Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 1982.

DIAS, F. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. In: **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 108, 2010.

GLOCK, H. J. **Dicionário de Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GOTTSCALK, C. M. C. A construção e transmissão do conhecimento matemático sob uma perspectiva wittgensteiniana. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 75–96, jan./abr., 2008.

_____. A natureza do conhecimento matemático sob a perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais. In: **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas (SP), v. 14, n. 2, p. 305–334, jul./dez. 2004.

HATTIANGADI, A. **Oughts and Thoughts: Rule-Following and the Normativity of Content**. Oxford University Press: New York, 2007.

HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HINTIKKA, J.; HINTIKKA, M. **Uma investigação sobre Wittgenstein**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1994.

HOSSAIN, A. F. M. A Critical Analysis of Empiricism. In: **Open Journal of Philosophy**, 2014. Disponível em: <<http://www.s-cirp.org/journal/ojpp>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

HUENEMANN, C. **Racionalismo**. Trad. Jacques A. Wainberg. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LANGSETH, J. Wittgenstein's Account of Rule-Following and Its Implications. In: **Stance**, v. 1 April, 2008. Disponível em: <http://www.bsu.edu/libraries/beneficencepress/stance/2008_spring/12Wittgenstein.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LURIA, A. R. **Cognitive development: its cultural and social foundations**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MIGUEL, A.; Formas de ver e conceber o campo de interações entre filosofia e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Filosofia da Educação Matemática: concepções e movimentos**. Brasília: Plano, 2003.

MIGUEL, A.; VILELA, D.; MOURA, A. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. In: **Zetetiké**, Campinas (SP), v. 18, Número Temático, p. 129–206, 2010.

- _____.; MIORIM, M. **História na Educação Matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____.; VILELA, D.; MOURA, A. Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. In: **Caderno Cedex**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97–120, jan./abr., 2012.
- MONDADORI, M. **Unidades de medidas não convencionais na merenda das escolas municipais de Gravataí, RS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática, Licenciatura). Faculdade Inedi, Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha, Cachoeirinha/RS, 2015.
- OGLIARI, L. N.; BELLO, S. E. L. Práticas da cozinha de merendeiras escolares: Textos e contextos etnomatemáticos. In: **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 10, n. 3, 2017, p. 19–38.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica – Estudos**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho/imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1923.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense–Universitária, 1967.
- PINHO, P. M. **Numeramentalização**: Olhares sobre os usos dos números e dos seus registros em jogos de práticas escolares na contemporaneidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.
- PLATÃO. **Crátilo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (Org). **Introdução à Linguística I – Objetos Teóricos**. Porto Alegre: Editora Contexto, 2008. p. 211–226.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SCHATZKI T. Practice mind–ed orders. In: SCHATZKI; KNORR–CETINA; VON SAVIGNY (Eds.). **The practice turn in contemporary theory**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2001.
- _____. **The Site of the Social**: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. Penn State: University Press, 2002.

- _____. A new societist social ontology. In: **Philosophy of the Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 174–202, 2003.
- _____. Practices and actions: A Wittgensteinian critique of Bourdieu and Giddens. In: **Philosophy of the Social Sciences**, v. 27, n. 3, p. 283–308, 1997.
- _____. The site of organizations. In: **Organization Studies**, v. 27, n. 3, p. 465–484, 2005.
- _____. **Social practice: a wittgensteinian approach to human activity and the social.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- VEIGA–NETO, A. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. de. (Org.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência.** Campinas (SP): Alínea, 2004.
- VILELA, D. Práticas matemáticas: contribuições sócio–filosóficas para a Educação Matemática. In: **Zetetiké**, Campinas, v. 18, n. 31, p. 191–212, , 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores).
- _____. **Remarks on Foundations of Mathematics.** Edited by G. H. Von Wright, R. Rhees and G. E. M. Anscombe. Translated by G. E. M. Anscombe. Oxford: Blackwell, 1967.
- _____. **Wittgenstein’s Lectures on the Foundations of Mathematics** [LFM], Cambridge 1939. From the notes of R.G. Bosanquet, N. Malcolm, R. Rhees and Y. Smythies, C. Diamond (Ed.). Hassocks: Harvester Press, 1976.
- ZUNINO, T. B. A. **O domínio prévio a definição das palavras: crítica à proposição como lugar do sentido a partir das investigações filosóficas de Wittgenstein.** 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós–Graduação em Filosofia e Metodologia das Ciências, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.