

Pescando jogos de linguagem e semelhanças de família em uma comunidade ribeirinha do Xingu¹

Marcos Marques Formigosa²
Universidade Federal do Pará

Ieda Maria Giongo³
Universidade do Vale do Taquari

RESUMO

Neste artigo, analisamos os *jogos de linguagem* presentes na atividade da pesca em uma comunidade ribeirinha no Rio Xingu, Pará, Brasil. A pesquisa foi desenvolvida com inspirações etnográficas, por meio da Cartografia Social construída por 11 crianças da escola multisseriada. A análise se deu através dos pressupostos teórico-metodológicos de Ludwig Wittgenstein, em sua obra de maturidade, e de Michel Foucault por convergirem na problematização do uso da linguagem. Percebemos *jogos de linguagem* mobilizados pelas crianças na atividade da pesca e suas *semelhanças de famílias* com aqueles praticados na Matemática Escolar. Ademais, vimos que os alunos, mesmo em condições adversas, possuem domínio de conteúdos inerentes ao ciclo da alfabetização matemática: lateralidade, maior e menor, grande e pequeno, localização no espaço onde vivem, conhecimentos sobre os processos de comercialização e sistema monetário, além da percepção das mudanças ocorridas na atividade pesqueira em função da implantação da Usina Hidrelétrica Belo Monte.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Etnomatemática; Cartografia Social.

Fishing language games and family similarities in a riverside community of the Xingu

ABSTRACT

In this article, we analyze the language games present in the activity of fishing in a riverside community on the Xingu River, Pará, Brazil. The research was carried out with ethnographic inspirations, through the Social Cartography constructed by 11 children from the multi-seriate school. The analysis was based on the theoretical-methodological assumptions of Ludwig Wittgenstein, in his mature work, and Michel Foucault, as they converge in the problematization of the use of language. We noticed the language games mobilized by the children in the fishing activity and their family resemblance to those practiced in school mathematics. In addition, we saw that the students, even in adverse conditions, mastered the contents inherent in the mathematical literacy cycle: laterality, bigger and smaller, big and small, location in the space where they live, knowledge about the commercialization processes and the monetary system, as well as the perception of the changes that have occurred in the fishing activity as a result of the implementation of the Belo Monte Hydroelectric Power Plant.

Keywords: Maths Teaching; Ethnomathematics; Social Cartography.

¹ Uma versão preliminar desse texto foi publicada nos anais do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viiiisipemvvs2021/381560/>

² Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), Altamira, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Cel José Porfírio, 2515, Bairro: Esplanada do Xingu, Altamira, Pará, Brasil. CEP: 68.370-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6279-1459>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0734899288695479>. E-mail: mformigosa@ufpa.br

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Titular da Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Avelino Talini, 171, Bairro: Universitário, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. CEP: 95914-014. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-0642>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2757706066808127>. E-mail: igiongo@univates.br

Pesca de jogos de linguagem y semejanza familiar en una comunidad ribereña del Xingu

RESUMEN

En este artículo, analizamos los juegos de lenguaje presentes en la pesca en una comunidad ribereña del río Xingu, Pará, Brasil. La investigación se realizó con inspiraciones etnográficas, a través de la Cartografía Social construida por 11 niños de la escuela multiseriada. El análisis se basó en los presupuestos teórico-metodológicos de Ludwig Wittgenstein, en su obra de madurez, y de Michel Foucault, ya que convergen en la problematización del uso del lenguaje. Observamos los *juegos de lenguaje* movilizados por los niños en la actividad de pesca y su *semejanza familiar* con los practicados en las matemáticas escolares. Además, vimos que los alumnos, incluso en condiciones adversas, dominaban los contenidos inherentes al ciclo de alfabetización matemática: lateralidad, mayor y menor, grande y pequeño, localización en el espacio donde viven, conocimientos sobre los procesos de comercialización y el sistema monetario, así como la percepción de los cambios ocurridos en la actividad pesquera como resultado de la implantación de la Central Hidroeléctrica de Belo Monte.

Palabras clave: Enseñanza de las matemáticas; Etnomatemáticas; Cartografía social.

PARTINDO...

O artigo é um recorte de uma tese⁴ de Doutorado em Ensino, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari. O *locus* da pesquisa que desencadeou esta tese foi a Comunidade Cachoeira do Jabuti, localizada às margens do Rio Xingu em Altamira, Pará, Brasil, a qual, assim como outras, sofreu profundas mudanças a partir da implantação da Usina Hidrelétrica Belo Monte (UHEBM)⁵. Para tanto, mesmo que isto não seja reconhecido pelo empreendimento gestor da usina, muitas dessas mudanças ocorreram tanto nos modos de vida dos sujeitos que constituem esses espaços, bem como na fauna e na flora, cujas estão expressas nas pesquisas de Lopes e Parente (2017), Miranda Neto (2016), Calvi (2019), Scabin *et al.* (2017) e Magalhães (2017).

Ademais, é válido ressaltar que apenas as pesquisas de Lopes e Parente (2017) retratam, de forma mais acentuada, os impactos sofridos pelos ribeirinhos na perspectiva da educação, pois apontam que diversas escolas, por recomendação técnica, foram demolidas, devido ao risco de inundação quando chegasse o pleno funcionamento da hidrelétrica. Por esse motivo, muitos alunos precisaram ser remanejados compulsoriamente de uma escola para outra; alguns deles, inclusive, também foram transferidos para a área. Assim, tais situações apontaram rupturas nas formas de vida desses alunos e, até mesmo, das próprias comunidades que viam na escola uma referência de luta e permanência no lugar (Lopes; Parente, 2017).

Nesse contexto, mediante o campo de atuação junto às comunidades ribeirinhas e a formação do primeiro autor na área de Educação Matemática, especificamente no âmbito da

⁴ Em 2022 esta Tese venceu o Prêmio Capes de Tese (área de Ensino) e o Grande Prêmio CAPES de Tese (Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar).

⁵ Sobre a linearidade histórica do projeto, recomendamos o *site* da ONG Xingu Vivo Para Sempre: http://www.xinguvivo.org.br/x23/?page_id=3012. Acesso em: 22 set. 2018.

Etnomatemática, a tese focou nas práticas desenvolvidas no local, de maneira especial àquelas relacionadas à caça, à agricultura e à pesca, com prevalência nessa última e suas relações com a escola. Dessa forma, interessou-nos analisar os *jogos de linguagem* presentes na atividade da pesca em uma comunidade no Rio Xingu, no Estado do Pará.

Assim, além desta introdução, o artigo se estrutura em três seções, a saber: a primeira traz uma breve discussão sobre a constituição da escola ribeirinha no contexto amazônico como forma de garantia de direitos, permanência e manutenção dos modos de vida; a segunda aponta as discussões sobre a problematização da linguagem baseadas nas concepções de Foucault e Wittgenstein (em sua obra de maturidade) pelo prisma da Etnomatemática; a terceira trata sobre *jogos de linguagem e semelhanças de famílias* a partir de um dos instrumentos presentes na atividade da pesca; e, por fim, as considerações finais.

A ESCOLA COMO FORMA DE PERMANÊNCIA E MANUTENÇÃO DA VIDA RIBEIRINHA

Os rios são elementos constituintes do cenário amazônico e por eles há distintos modos de vida que se manifestam de diferentes formas, mostrando a existência de outras “amazônias”.

Navegar por entre os rios, igarapés e furos que “cortam” essa região é entrar num universo de uma diversidade sociocultural que se renova de acordo com a geografia desses rios, igarapés e furos ou a cada comunidade ribeirinha que surge ao longo das suas margens ou a cada curva que o rio dá, quando aparece uma casa isolada ou algum outro elemento natural, ou ainda no vai e vem das pessoas, que por esses “caminhos d’água” vão atravessando suas vidas (Formigosa; Lucena; Silva, 2017, p. 3).

É nesse ir e vir que nos deparamos com comunidades ribeirinhas povoadas por muitas famílias onde as relações culturais e de vivências têm o rio, ou seja, as águas como fio condutor de suas atividades. No entanto, os processos de ocupação e constituição desses territórios⁶ amazônicos foram e são construídos por diferentes formas. Assim, no caso das comunidades ribeirinhas do Rio Xingu, além da presença marcante de povos originários como os indígenas, há também influências de negros, portugueses e nordestinos, as quais ocorreram por inúmeras maneiras de exploração da floresta amazônica (Formigosa; Giongo, 2019).

⁶ Sobre as ideias de território, espaço e lugar recomenda-se a leitura de TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**. v. 1, n. 1, 2011. p. 4-15 e CABRAL, Luís Otávio. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 41, n. 1 e 2. abr./out. 2007. p. 141-155.

Entretanto, há um elemento demarcador dentro desse cenário: a escola, pois, em algumas ocasiões, é possível caracterizá-la como pequena ou média, sendo denominada, por vezes, como escola ribeirinha. De acordo com Hage (2005; 2014), mesmo que muitas se encontrem em situação degradante, as escolas acabam se tornando a única presença do Estado nesse cenário historicamente marcado pela negação de direitos. Assim, mantê-las em funcionamento, mesmo em condições adversas, é uma das formas de manter o Estado presente e, por conseguinte, as famílias se manterem no lugar, pois, para Vendramini (2015, p. 63), “[...] quando uma escola fecha, há uma comunidade que morre um pouco mais”. Logo, segundo as assertivas da autora, os pais sempre buscam estabelecer moradias em locais que tenham escolas ou em locais próximos a elas.

Outrossim, segundo Lopes e Parente (2017), entre a escola e a comunidade há uma relação afetiva e dialógica e, por isso, ocorre a luta permanente dos povos do campo para a manutenção da instituição dentro desses contextos, porque garante a permanência das famílias no lugar e, por conseguinte, dos modos de vida. É na escola que muitas comunidades se mantêm firmes para a garantia de ocupação de seus territórios de pertença; perdê-la é sinônimo de fragilidade no seu modo de organização social e comunitária. Assim, a escola do campo tem sido protagonista nessa luta, pois ela tornou-se “[...] quase sempre a segunda frente de batalha, logo após a concretização da ocupação do lugar, acima de tudo porque a luta pela terra se consolida também pela conquista da escola” (Lopes; Parente, 2017, p. 415).

Nesse sentido, ressalta-se que a forma de organização pedagógica destoa daquelas situadas nos centros urbanos: enquanto na cidade as escolas se organizam por séries/anos, nas comunidades rurais, incluindo as ribeirinhas, onde o número de alunos é reduzido, essa organização ocorre no formato multiano/multisseriado, com crianças de diferentes anos/séries estudando na mesma turma. Assim sendo, cabe pontuar que muitas dessas escolas são constituídas por, apenas, uma turma funcionando em turno único. Dessa forma, a luta pela manutenção da escola justifica-se, ainda, pelo fato de evitar que, diariamente e por longos períodos, as crianças se desloquem para outra instituição por meio de transporte escolar, os quais, geralmente, encontram-se precarizados.

No entanto, mesmo que busquemos traçar um “perfil” das escolas do campo, em particular das escolas ribeirinhas, nos deparamos com as mais variadas possíveis, pois, como apontado anteriormente, há várias “amazônias” nesse cenário, o que não nos permite afirmar

que os modos de vida manifestados nas distintas comunidades sejam iguais, mesmo desenvolvendo atividades como a caça, a pesca e a agricultura, por exemplo.

Dessa maneira, percebemos que há muitas outras linguagens presentes num mesmo contexto, as quais, apesar de, às vezes, estarem ou não relacionadas à linguagem considerada universal, ainda são capazes de mostrar a existência de outras racionalidades, o que, por conseguinte, permite problematizar tais circunstâncias, geralmente excludentes, conforme observaremos a seguir.

PROBLEMATIZANDO A LINGUAGEM NO CAMPO DA ETNOMATEMÁTICA

O Programa de Pesquisa Etnomatemática, pensado por D'Ambrosio, nos trouxe, nesses mais de 50 anos, reflexões e importantes contribuições não apenas para o ensino de Matemática nos diversos níveis e modalidades de ensino, como também para a educação de forma geral. O programa tem ajudado a pensar (e a fazer) uma educação que seja pautada na valorização da diferença, buscando conhecer e compreender as diferentes formas com que os grupos sociais produzem conhecimento, pois “[...] visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais” (D'Ambrosio, 1990, p. 9). Dessa maneira, passou-se a vislumbrar a discussão sobre as racionalidades desenvolvidas por outras culturas e que podem contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Desse modo, é a partir desse prisma que Knijnik *et al.* (2019) passam a problematizar, conforme as concepções filosóficas de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein, em sua obra de maturidade, visto que ambos os filósofos têm a linguagem como fio condutor de suas concepções. Assim, Knijnik *et al.* (2019, p. 28) denominam o aporte desses filósofos como sendo uma “caixa de ferramentas” constituída pela finalidade de “[...] analisar os discursos que instituem as Matemáticas Acadêmica e Escolar e seus efeitos de verdade, e examinar os *jogos de linguagem* que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas *semelhanças de família* que emergem dos diferentes contextos sociais”.

Ainda segundo as autoras, há sinais implícitos de uma aproximação em torno do pensamento dos filósofos, mesmo que não tenham sido contemporâneos, pois ambos têm questionado a construção da ideia de linguagem universal (Knijnik *et al.*, 2019). Foucault (1990), por exemplo, evidencia que o processo de “disciplinarização dos saberes”, como forma dessa universalização da linguagem, se deu a partir da construção da ideia de racionalidade

científica como parâmetro, o que desencadeou na desqualificação dos saberes considerados inúteis, falsos ou não-saberes.

Nessa perspectiva, esses procedimentos foram essenciais para a construção da ciência moderna, pois criaram as condições necessárias para o disciplinamento como mecanismo de exclusão, levando em conta que as disciplinas “[...] são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios [...] que definirão um código que não será o da lei, mas da normalização” (Foucault, 1998, p. 189). Ademais, um exemplo desse disciplinamento se materializa nas práticas imbuídas nos sistemas escolares, que apenas delimitam aquilo considerado ser verdadeiro ou falso e o que seria necessário para se aprender, pois são consideradas como verdades únicas, em demérito a outros saberes definidos como inúteis.

Seguindo nessa direção, Wittgenstein, em sua obra de maturidade, problematiza também a ideia de uma única linguagem padronizada, desconsiderando outras existentes. Para esse filósofo, cada modo de vida existente nos distintos contextos vai construindo sua própria linguagem, cuja vai sendo determinada conforme o seu uso.

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, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, – mas sim que estão *aparentados*⁷ uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de “linguagens” (Wittgenstein, 1999, p. 52, grifos nossos).

A partir desse prisma, é possível considerar a existência de diferentes linguagens, e que os conceitos construídos, inclusive pela Matemática, por exemplo, devem ter uma funcionalidade, pois estas emergem de diferentes contextos “[...] o que permite que se questione a noção de uma linguagem matemática universal e [consequentemente]⁸ as implicações educacionais desse posicionamento epistemológico” (Knijnik, 2016, p. 21).

Sendo assim, considerando os apontamentos feitos na citação anterior de Wittgenstein (1999), é possível perceber que a linguagem não pode ser considerada universal, visto o que há é apenas graus de parentesco entre elas, nomeado pelo filósofo como *semelhanças de famílias*. Segundo ele, ao olharmos para determinados jogos, a exemplo dos de tabuleiro de cartas que, por vias da linguagem universal possuem regras, veremos que elas possuem algumas semelhanças e até parentescos.

⁷ Grifos do original.

⁸ Inserção nossa

Por conseguinte, Wittgenstein (1999) continua explanando que, mesmo o jogo sendo modificado, alguns traços de um desaparecem e surgem novos no outro, no entanto, algumas similaridades são mantidas. Dessa forma, segundo o autor, isso se estende para outros jogos, incluindo os atinentes, apenas, às crianças, como os brinquedos de roda, pois características como a diversão foi mantida, e outras desapareceram.

Tais jogos, para o filósofo, nada mais são do que regras que precisam ser seguidas. Dessa maneira, ao nos reportamos à Matemática, percebemos que ela criou suas regras, construindo uma linguagem única, universal imbuída de formalismo e como única forma de traduzir o mundo. Ancorados em Wittgenstein (1999), problematizamos o modelo vigente que propaga a existência de uma única linguagem matemática, desconsiderando outras racionalidades matemáticas e permeada por diferentes *jogos de linguagem*.

Além disso, Knijnik (2017, p. 51) sinaliza ainda a existência de diferentes *jogos de linguagem* emergentes dos saberes produzidos por sujeitos que constituem distintos espaços e que precisam ser considerados; logo, busca-se entender os significados existentes nessa construção e como isso ocorre, pelo fato de haver outras racionalidades numa mesma forma de vida, pois há diferentes *jogos de linguagem* que precisam ser investigados e estão impregnados nessas formas de viver, de existir “[...] que podem ser consideradas como ‘matemáticos’, porque identificamos semelhanças de famílias entre tais jogos e aqueles com os quais fomos escolarizados no mundo ocidental” (Ibidem, p. 51).

Nessa perspectiva, ao fazer uso da expressão *jogos de linguagem*, Wittgenstein faz analogias, pois o que determina as regras da linguagem é a forma como ela está sendo usada, considerando que não há, para o filósofo, a existência de uma linguagem universal. Nesse contexto, como apontado anteriormente, foi necessário (des)embarcar para desvendar outros elementos constituintes da cultura ribeirinha, que eram próprios daquela do Rio Xingu. Assim, para mapear os possíveis *jogos de linguagem* presentes no contexto que tinham *semelhanças de famílias* com os manifestados na matemática escolar, utilizou-se a ferramenta baseada na Cartografia Social (CS), a ser explanada a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida no período de 2017 a 2019, por meio de oito vivências na comunidade, e teve a participação de onze alunos, com idades compreendidas entre seis e doze anos, de uma escola multisseriada ribeirinha, da Comunidade Cachoeira do Jabuti, em

Altamira, Pará. Assim, a partir das inspirações etnográficas e apoiados nas concepções de Flick (2009), Schefer (2015) e Wanderer e Schefer (2016), tivemos a possibilidade de adentrar no contexto investigado e analisar as práticas nele desenvolvidas.

Nesse sentido, optamos pela Cartografia Social (CS) construída pelo prisma dos alunos. Segundo Oliveira (2018), a CS tem ajudado, metodologicamente, a desenvolver pesquisas no campo da educação intercultural, em especial no contexto amazônico, com o intuito de “[...] procurar compreender a organização social dos lugares, saberes, práticas, relações e configurações socioespaciais que são produzidas e/ou que se reproduzem nos territórios existenciais” (Silva *et al.*, 2011, p. 72).

Dessa forma, a CS é um instrumento metodológico que contribui para o levantamento de informações sobre os saberes que determinado grupo social possui sobre seu lugar de pertença, seu território e suas diferentes formas de manifestações existentes – sejam culturais, religiosas, econômicas e sociais (Ladim Neto; Silva; Costa, 2016). Para esses autores, a Cartografia Social “[...] visa a construção de mapas levando-se em consideração múltiplas dimensões a saber, coletiva e participativa, necessárias para a produção do conhecimento presente no território” (Idem, p. 57).

Assim, essa ferramenta ajuda a construir, junto à comunidade, as visões que os moradores possuem sobre o local, com o intuito de ampliar as informações e construir ou sugerir estratégias de possíveis intervenções no local.

Nesse contexto, foram construídos, ao todo, três mapas: (1) pelas crianças do 1º ano, (2) pelas crianças do 2º e 3º ano, e (3) pelas crianças do 4º ano. Para isso, respeitamos a organização pedagógica da professora na turma, que os agrupou conforme o ano de escolaridade (exceto o único aluno do 3º ano que ficou junto aos do 2º). Assim, além dos mapas, as crianças desenharam e narraram outros elementos da comunidade, como as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados e outros aspectos que surgiam conforme a imersão na pesquisa, como as práticas realizadas na escola e no seu entorno.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, para a realização da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos pais das crianças e elas assinaram os Termos de Assentimentos (TA). Com isso, nesse texto, os alunos serão identificados pelas iniciais dos seus respectivos nomes.

PESCANDO JOGOS DE LINGUAGEM E SEMELHANÇAS DE FAMÍLIAS NA COMUNIDADE CACHOEIRA DO JABUTI

A Cartografia Social construída pelas crianças não teve a intenção de fazer intervenções na comunidade, mas nos permitiu conhecer quais significados e sentidos são atribuídos aos signos que surgiriam tanto nos mapas quanto nas suas narrativas: durante o processo, falavam aquilo que estavam desenhando; e quando, posteriormente, explicitavam para os demais colegas da turma, numa relação dialógica. Nesse processo, foi possível conhecer a comunidade pelo olhar das crianças (Figura 1), apontando nessa análise quais semelhanças os seus *jogos de linguagem* possuem com os conteúdos matemáticos, e fugindo da construção pragmática encontrada nas aulas, ditas convencionais, de Matemática.

Figura 1 – Mapa da Comunidade construído pelas crianças do 2º e 3º ano



Fonte: Estudantes do 2º e 3º anos da Escola Paulo Freire (2018)

Conforme visto, na construção dos alunos, as casas são grandes e próximas umas das outras. As casas pequenas, que algumas vezes aparecem, são de animais de criação no pasto, como galinhas e porcos. Entretanto, não há desenhos sobre esses animais, a floresta e ou a fauna; há, apenas, árvores frutíferas em volta das casas, além de muitas embarcações nos portos. Para tanto, percebemos a prevalente abundância de peixes no rio.

Ademais, as crianças desenharam uma lua sobre duas das casas, somadas a três sóis em locais diferentes no mapa, como se cada paisagem fosse diferente uma da outra, e não um único ambiente. Quando indagadas sobre isso, relataram que, de cada lugar, daria para ver o sol ou a lua de um jeito, e de uma forma diferente. Em contrapartida, o aluno que não desenhou a lua, disse não ser possível ter no céu, de uma só vez, o sol e a lua, pois ela só aparecia à noite,

enquanto que outro afirmou que já tinha visto a lua de dia. Nesse sentido, o diálogo a seguir retrata a discussão do momento, instigada por um dos pesquisadores dessa pesquisa:

Aluno (K): *Tio, né que dá pra ver a lua de dia, junto com o sol?*

Pesquisador: *Se você já viu, como ela estava?*

Aluno (K): *Um pouco apagada, mas eu vi! Dava para ver só um pouquinho, porque a luz do sol é mais forte.*

Aluno (E): *Acho que a lua não passa pro outro lado do rio, deve ficar atrás da casa, por isso que não vejo.*

Pesquisador: *Mas, por que desenharam a lua?*

Aluno (E): *Porque ela também tá aqui... e o papai disse que tem lua que é boa para pescar e outra que é boa para caçar... a boa para caçar a gente quase não vê... fica bem escuro, daí dá pra ir caçar a noite sem que os bichos vejam a gente e fujam.*

Pesquisador: *E qual a melhor lua para pescar?*

Aluno (K): *Aquela que fica bem claro, a lua cheia. Nessa lua os peixes tão mais na flor da água.*

Nessa perspectiva, pela exposição dos alunos, percebemos que há domínios de conteúdos diversos, inclusive sobre outros aspectos que transcendem as questões físicas e materiais, presentes nos mapas, das quais eu havia instigado a representar. Eles relacionam elementos da natureza e narram como se manifestam diariamente, os quais, para muitos, podem ser considerados como simples, corriqueiros, mas que, para as crianças daquele lugar, são percebidos como parte de seus modos de vida e sua cultura.

Segundo Knijnik *et al.* (2019, p. 26), esses são apontamentos feitos pelas crianças que “[...] estão constantemente se atualizando e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores da cultura”. Sendo assim, mediante as narrativas desses *jogos de linguagem* e a partir da ideia de organização das informações ao analisar os relatos das crianças sobre qual a melhor lua para a pesca e para a caça, vemos semelhanças com os conteúdos da Matemática Escolar referentes ao calendário.

Dessa forma, ao verificar o Plano de Curso, observamos a indicação para “Identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano – e utilizar calendários” (Altamira, 2015, p. 17). Para tanto, mesmo que a recomendação do Plano seja de forma introdutória, as vivências das crianças demonstram um certo domínio dos conteúdos dessa natureza.

Dessa maneira, o sentido e o uso dados às coisas permitem aferir que os *jogos de linguagem* dessas crianças ganham novos contornos quando comparamos às que têm a mesma idade e o mesmo nível de escolaridade, cujas, por estarem imersas em outro âmbito, atribuirão

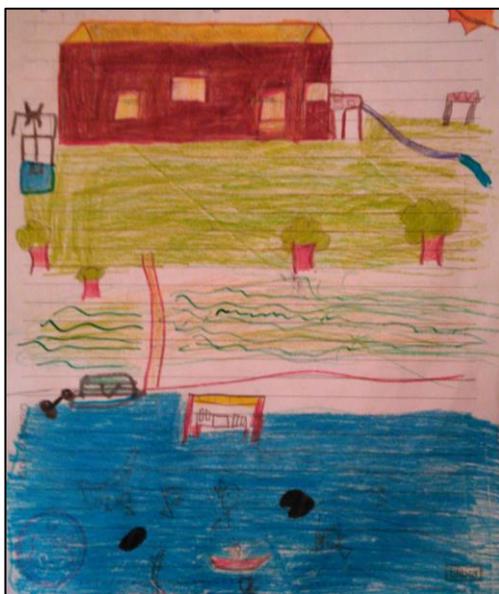
à lua, por exemplo, um outro sentido, conforme as atividades em que esses jogos vêm entrelaçados e se desenvolvem, já que

[...] é o contexto que constituiu a referência para se entender a significação das linguagens (entre elas as linguagens matemáticas) presentes nas atividades produzidas pelos diversos grupos culturais. No caso das linguagens matemáticas, poderíamos afirmar que a geração do seu significado é dada por seus diversos usos (Knijnik *et al.*, 2019, p. 30).

No entanto, Wittgenstein (1999) sinalizava que não é possível classificar as coisas por “simples” ou “composto”, pois, mesmo o menor, compõe um conjunto emaranhado de outros elementos, que constituem a essência, o seu significado, visto que “[...] todo o signo *sozinho*⁹ parece morto. O *que*¹⁰ lhe dá vida? No uso ele *vive*¹¹” (Wittgenstein, 1999, p. 129). Dessa maneira, percebemos que, apesar das crianças não desenvolverem determinadas práticas, elas vão ouvindo as estratégias dos mais velhos para desenvolvê-las com êxito, ou seja, vão atribuindo novos significados e sentidos conforme os usos que vão dando a tais práticas.

Outrossim, como já tínhamos uma ideia da comunidade a partir dos mapas, as crianças foram estimuladas a desenharem e a narrarem suas próprias casas. A seguir, na Figura 2, podemos ver um desses desenhos:

Figura 2 – Casa de um dos alunos da comunidade



Fonte: Estudante Janete, Escola Paulo Freire (2018)

⁹ Grifos do original

¹⁰ Grifos do original

¹¹ Grifos do original.

Nesse cenário do processo de imersão na comunidade Cachoeira do Jabuti, percebemos que a casa das crianças ribeirinhas não se resume apenas a uma estrutura física. Eles visualizam a moradia em consonância aos elementos externos, considerando tanto os bens materiais, como os naturais: a floresta, os animais e o rio, além de todos os elementos que elas visualizam como parte constituinte da casa: os peixes, a água, os barcos, o local do banho, as pessoas.

A casa, neste caso, vai para além disso... estende-se ao rio, porque é no rio que o sujeito ribeirinho vê sua vida passar e é esse rio que mantém sua vida pulsante, pois é dele que grande parte do sustento da família é garantido. É com esse rio que ele navega! É nessa continuidade da casa que ele se correlaciona e busca mantê-la sempre organizada e arrumada, com as poucas coisas materiais no devido lugar (mas, cheias de simbolismos e significados), como quando aguardamos uma visita. É nesse rio que ele vive, pois esse rio é a sua casa, a sua morada (Formigosa, 2021, p. 29).

Nessa perspectiva, salientamos que os desenhos já davam pistas da relação que os alunos tinham com o lugar, de modo particular com o rio. No entanto, buscamos explorar com as crianças quais atividades eram desenvolvidas na comunidade, seguimos com a construção da CS por meio da catalogação de tais práticas.

Desse modo, conforme motivadas, as crianças iniciaram a narração e, enquanto fazíamos os registros no quadro da sala, as crianças anotavam em seus respectivos cadernos. Assim, a partir disso, pudemos identificar três atividades predominantes que ocorrem concomitantemente no mesmo dia: o cultivo da **roça** (agricultura, com produção de farinha de mandioca e outros alimentos como milho e arroz, além de pequenas hortas), a **caça** (de animais silvestres para consumo próprio) e a **pesca** (para consumo próprio e/ou comercialização).

Dessa forma, após identificar as atividades que as crianças consideravam imprescindíveis na comunidade, elas foram incentivadas a identificar os instrumentos que faziam parte dessas atividades (Quadro 1). Assim, fomos explorando as práticas de forma individual, iniciando pela agricultura, depois a caça, e, por fim, a pesca:

Quadro 1 – Instrumentos utilizados pelos ribeirinhos nas atividades

Caça	Agricultura	Pesca
Facão, Lanterna, Foice, Enxada, Motor, serra, Roçadeira, Podão, Isqueiro, Fogo Cigarro	Facão, Lanterna, Espingarda, Cartucho, Arpão, Cachorro, Isqueiro, Fogo Cigarro	Facão, Lanterna, Faca, Anzol, Tela, Chumbo, Isca, Canoa, Remo, Quilha, Motor, Lanterna, Tarrafa, Faca, Peixe, Pescador, Rio, Isopor, Gelo, Isqueiro, Fogo, Cigarro

Fonte: Estudantes do 1º ao 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Escola Paulo Freire (2019)

À vista disso, foi possível perceber que as crianças, ao falar das atividades desenvolvidas no seu meio, demonstraram grande motivação e amplo conhecimento sobre cada uma. Para tanto, analisando o Quadro 1, percebemos a prevalência dos instrumentos inerentes à pesca, a qual, segundo os alunos, é a atividade que mais conseguem desenvolver junto aos pais, ou até mesmo sozinhos, dependendo da idade. Já nas demais práticas, o trabalho na roça ocorre em períodos sazonais e, geralmente, pelo horário da manhã, ou seja, no mesmo horário da escola; enquanto que, na caça, as crianças não acompanham os pais, pois é considerada uma atividade extremamente perigosa, tanto por alguns instrumentos como a espingarda, quanto pelos animais que podem encontrar no mato, como a onça ou cobra.

Ademais, com base nisso, retomamos os mapas construídos pelos alunos e fomos explorando os elementos que haviam desenhado no momento anterior, nos quais, como já pontuamos, as crianças destacam a predominância do rio, com barcos e peixes, mostrando a forte relação que possuem com o local. Nesse sentido, optamos pelo aprofundamento nos jogos de linguagem que emergiam dos modos de vida daqueles alunos, a partir da atividade de pesca desenvolvida em conjunto aos seus familiares, e por fazer parte das águas do rio, que possibilitam a geração de energia elétrica pela UHEBM.

Posto isso, incentivamos os alunos a desenharem, de forma individual, os instrumentos que haviam descrito (presentes no Quadro 1) e que possuíam em casa. Assim, eles iam desenhando e falando como funcionavam, sempre que perguntado. Nesses diálogos, algumas *semelhanças de famílias* já se manifestavam, como o conceito de “perto” e “longe”, “pequeno” e “grande”, “maior” e “menor”, entre outros, mostrando, assim, que haviam sinais fecundos para a investigação de seus significados, pois os *jogos de linguagem* utilizados pelas crianças na atividade mostravam a existência de vínculos de ação com a prática da pesca, conforme sinaliza Wittgenstein (1999).

Nesse sentido, trazemos os *jogos de linguagem* presentes em alguns dos apetrechos apontados pelas crianças durante o levantamento das atividades desenvolvidas na comunidade, pois evidenciamos que a ligação com o rio se manifesta pelo leque ampliado daqueles inerentes à pesca, frente aos ligados à caça e à agricultura. Nesse sentido, discorreremos a seguir um desses apetrechos, com seus distintos *jogos de linguagem* e suas possíveis *semelhanças de família* com a matemática escolar, a partir do prisma de uma das crianças:

Aluna (K): [...] o remo a gente usa aqui pra ir pescar na canoa pequena. Mas só pesca nela quando é perto da casa, porque pra longe tem que ir na voadeira¹² ou no rabudinho¹³. Mas, se for pra longe tem que levar também o remo, porque tem lugar que não dá pra funcionar a voadeira por causa das pedras e também se funcionar o motor vai fazer barulho e espantar os peixes. Lá em casa cada um tem um remo... eu sei remar... eu uso quando é preciso ir na casa de alguém que mora perto, porque pra longe tem que ir só de voadeira, se não demora muito pra chegar. Mas ele só vai pra longe quando ele precisa pescar peixe grande, que é pra ele vender (grifos nossos).

Nesse contexto, o remo é um dos primeiros instrumentos que as crianças têm contato e é indispensável para o desenvolvimento da atividade de pesca, pois contribui para o deslocamento no rio. Além disso, ele permite que o pescador chegue aos locais de pesca fazendo pouco barulho, ao contrário do que ocorre quando precisa se deslocar na voadeira, ou em outra embarcação motorizada. Assim, o remo proporciona que as crianças desenvolvam outras habilidades, como o equilíbrio e um certo domínio de como navegar pela água corrente do rio e entre as pedras. Com isso, observamos que as crianças demonstram um amplo conhecimento sobre o lugar enquanto espaço de vida e de diferentes relações.

Diante disso, as descrições feitas pelas crianças - acerca desse apetrecho de pesca e de alguns dos instrumentos, bem como os desenhos por elas realizados - sinalizam que nos seus *jogos de linguagem* há *semelhanças de famílias* matemáticas com as que estão presentes nos documentos oficiais da SEMED/Altamira, tanto no plano dos anos iniciais, quanto da matriz do 4º ano do ensino fundamental, pois elas conseguem:

- Identificar ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois.
- Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.
- Comparar comprimento de dois ou mais objetos por comparação direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo etc. (Altamira, 2015, p. 15).

Nessa perspectiva, percebemos que as crianças evidenciam, ainda, um grande domínio das práticas do lugar, a exemplo da pesca artesanal. Para Wittgenstein (1999), os *jogos de linguagem* que se manifestam sobre a prática da pesca vão ganhando sentido conforme vemos o uso que elas demonstram ter daquilo que lhes é dado. Assim, as narrativas das crianças mostram que elas conseguem saber quais apetrechos usar em diferentes situações e finalidades,

¹² Meio de transporte feito de alumínio e com motor centrado na traseira e que funciona à gasolina.

¹³ Meio de transporte feito de alumínio ou madeira com motor centrado na traseira que funciona a diesel.

tomando como referência aquilo que trará melhor retorno para quem desenvolve a pesca, tanto na perspectiva da quantidade, quanto da qualidade/tamanho, conforme o tamanho e o tipo de peixe capturado ou a necessidade a que se destina a atividade, se para consumo da própria família ou para comercialização.

Diante desse contexto, entre os moradores da comunidade, os peixes são comercializados ou trocados por outros produtos alimentícios, como carne ou frango, e não alimentícios, como o combustível. Além disso, a venda externa do pescado é feita para as pessoas que estão de passagem pelo rio, para os atravessadores, ou quando os pescadores vão até a cidade, situações essas descritas pela fala de uma das crianças:

Aluno (G): *“O papai vende peixe aqui mesmo ou ele vai pra rua vender. Aqui ele vende mais barato quando é pra algum vizinho ou parente e, às vezes, até troca por carne ou frango, porque comer peixe todo dia enjoa... Ele também vende pra gente que passa aqui no rio e quer comprar... basta colocar o isopor na frente de casa que eles já sabem que tem peixe [para vender]¹⁴... só que aí ele vende mais caro e também troca por outras coisa que falta na casa, como óleo, arroz, feijão... e quanto maior o peixe, maior o preço, por isso que é bom pescar peixe grande... só que só tem pra longe... dá umas 4 ou 5 horas daqui... e quando ele vai, ele fica muitos dias pra lá, porque não dá para ir e voltar. Ele vai pra lá porque a barragem matou muito peixe aqui e só tem pra lá” (grifos nossos).*

Deste modo, nesses *jogos de linguagem*, verificamos que as crianças conhecem as estratégias não apenas para a pesca, mas para outras atividades, como a comercialização do peixe. Assim sendo, os saberes das crianças, por diversas vezes, se assemelham aos conteúdos da Matemática escolar, referentes à ideia de grandezas e medidas. Além disso, os alunos conseguem ter domínios de elementos inerentes ao sistema monetário quando conseguem atribuir valores aos peixes a partir do seu tamanho e/ou espécie.

Outrossim, como dito anteriormente, na prática da comercialização do peixe, as crianças vão se apropriando de saberes que visualizam e desenvolvem com os pais cotidianamente, seja na troca dos peixes entre as famílias ou com pessoas de outros lugares que estão de passagem pela comunidade, seja pela atribuição de valores diferentes ao peixe vendido, a depender da “cara” do freguês, ou seja, de onde seja o freguês.

Ademais, ficou evidente que os alunos têm consciência de que o espaço onde estão inseridos passou por transformações decorrentes da UHEBM, pois afirmaram não haver mais peixe grande próximo à localidade. Consequentemente, devido à necessidade de ir pescar mais

¹⁴ Inserção nossa.

longe, os pais ficam alguns dias sem voltar para casa, cabendo, assim, à mãe a organização da vida diária da família no âmbito da comunidade.

Para tanto, tais conteúdos não se distinguem daqueles destinados às escolas urbanas, considerando que o acesso à Matemática Escolar, na perspectiva da ideia de linguagem universal, é um direito também que as crianças das escolas de comunidades ribeirinhas possuem. Nessa direção, Knijnik *et al.* (2019, p. 83) asseguram que é necessário problematizar sobre os impactos da produção científica e das “novas tecnologias”, por exemplo, em populações tradicionais como as ribeirinhas, no que tange os seus benefícios refletidos na qualidade de vida desses sujeitos que não podem ficar alheios tanto do processo de construção quanto no uso daquilo construído historicamente pela sociedade.

Em vista disso, apoiados em Wittgenstein (1999), percebemos haver sinais da existência de outras gramáticas que transcendem aquilo que tem valor material, passando a ser demarcadas pelo sentido das ações associadas ao fato ocorrido, por meio dos *jogos de linguagem* daquele modo de vida, também utilizado por outros. Logo, essa forma de atribuir sentido e significado, a partir das suas experiências, configura-se por valores que se entrelaçam em suas ações e nas ações dos outros sujeitos com os quais se relacionam, que vão consolidando os *jogos de linguagem* praticados naquele contexto, pois, como pontua Condé (1998, p. 101), “[...] os jogos de linguagem encontram sua sustentação no contexto da vida”.

CHEGANDO...

A pesquisa nos permitiu corroborar as ideias de Wittgenstein de que há uma teia de múltiplas formas de vida construídas no contexto amazônico, a partir de diferentes frentes de ocupação, em marcos históricos distintos. Tais teias imbricam as crianças daquela comunidade e as tornam também produtoras de culturas, que vão se emaranhando nas teias que se diluem como as águas do rio, não no sentido de desaparecer, mas se constituindo como parte daquele lugar, portanto, produtoras de saberes. A partir dessa afirmação, colocamos em xeque o modelo de construção de saber hegemônico existente, que desconsidera outras formas de saberes, de acordo com Foucault (1996; 2006; 2008), e a própria linguagem universalizante da matemática, a partir das ideias tanto de Foucault quanto de Wittgenstein (1999).

As estratégias adotadas pelos ribeirinhos que estão sendo apreendidas pelas crianças da comunidade mostram critérios de racionalidade construídos conforme o contexto, vislumbrando outras linguagens, inclusive matemáticas, em contrapartida à linguagem

universal propagada nos sistemas escolares, incluindo, aqui, as escolas instaladas em espaços insulares, como as ribeirinhas do Rio Xingu e tantas outras presentes no contexto amazônico. Desse modo, podemos afirmar que os diferentes *jogos de linguagem*, materializados nas práticas desenvolvidas no interior da pesca dos ribeirinhos e vivenciados desde muito cedo pelas crianças, possuem grau de parentesco, ou seja, *semelhanças de família* com a Matemática Escolar praticada na escola, que se apresentam por meio dos conteúdos nos programas curriculares da SEMED/Altamira.

Outrossim, isso fica em evidência quando as crianças demonstram conhecer valor monetário, conseguem relacionar a ideia de menor e maior, atribuindo valores ao peixe, inclusive, pela espécie capturada. Ademais, mostram conhecer a dinâmica do tempo e do espaço, a partir de um dado referencial, e também dominam ideias de comparação sem as medidas convencionais da Matemática Escolar. Assim, tais domínios nos permite aferir que, mesmo em situações adversas, a escola possibilita que as crianças mobilizem os seus distintos *jogos de linguagem*. No entanto, passamos a refletir sobre como, para além da inserção das práticas cotidianas inerentes aos modos de vida no contexto escolar, tais práticas lhes permitiam ter acesso a *outros jogos de linguagem*.

Por conseguinte, não dá para pensar no rio sem o ribeirinho e o ribeirinho sem o rio, considerando que essa relação parece se estender por mais tempo (mesmo que grandes projetos como a UHEBM sejam implementados), já que as crianças da comunidade seguem aprendendo as distintas práticas que existem em suas formas de vida. Assim sendo, ao se apropriarem dessas práticas, vão concebendo o rio como parte constituinte de suas vidas, mostrando que suas casas transcendem o aspecto físico, ligando-as a tudo aquilo que os rodeia e tomadas como algo para além do individual, mas do coletivo, da família e dos demais que constituem seus laços afetivos dentro daquele contexto.

Desta maneira, percebemos no território ribeirinho a existência de múltiplos saberes que estão para além das atividades relacionadas à pesca, pois são mobilizados por outros sujeitos que lá vivem: homens, mulheres, anciãos e anciãs. Tais sujeitos, por sua vez, além de carregarem distintas linguagens sobre o lugar, que podem se assemelhar com as linguagens de outros territórios, também se mostram importantes quando ocorre o enfrentamento às mudanças ambientais impostas, devido à implementação de grandes projetos. Nesse sentido, as referidas abordagens merecem estudos em diferentes frentes, como forma de contribuir para o combate a esses silenciamentos forçados.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. **Plano de ensino unificado do ciclo de Alfabetização** (anos iniciais do Ensino Fundamental). Secretaria Municipal de Educação, Altamira (PA), 2015.

CALVI, M. C. **(Re)Organização produtiva e mudanças na paisagem sob influência da hidrelétrica de Belo Monte**. Tese (Doutorado em Ambiente e Sociedade) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP: [s.n.], 2019.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMIGOSA, M. M.; LUCENA, I. C. R.; SILVA, C. A. F. Um navegar pelos saberes da tradição na Amazônia ribeirinha por meio da Etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: [Vista de Um navegar pelos saberes da tradição na Amazônia ribeirinha por meio da Etnomatemática \(etnomatematica.org\)](http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9560). Acesso em: 28 jun. 2028.

FORMIGOSA, M. M. GIONGO, I. M. As práticas etnomatemáticas de alunos ribeirinhos do rio Xingu como sinais de resistência à hidrelétrica Belo Monte. **Margens - Revista Interdisciplinar**, v. 13, n. 21, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9560>. Acesso em: 20 dez. 2021

FORMIGOSA, M. M. **As etnomatemáticas de alunos ribeirinhos do rio Xingu: jogos de linguagem e formas de resistência**. 2021. 263f. Tese (Doutorado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari, Lajeado (RS), 2021.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970** (Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio). 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Poder e saber. Motta. Manoel B. (Org.). **Estratégia, poder-saber** (Tradução: Vera Lúcia Aavellar Ribeiro). 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (Coleção Ditos & Escritos).

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber** (Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves). 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc. [online]**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1. ed. Belém: M. M. Lima, 2005.

KNIJNIK, G. Um modo de teorizar no campo da pesquisa em educação matemática.
KNIJNIK, G. WANDERER, F. (org.). **Educação Matemática e sociedade**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016. (Coleção Contexto da Ciência).

KNIJNIK, G. A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem de outras formas de vida. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 10, n. 22, Seção Temática, 2017. Disponível em:
<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3877/3104>. Acesso em: 20 nov. 2018.

KNIJNIK, Gelsa *et al.* **Etnomatemática em movimento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

LADIM NETO, F. O.; SILVA, E. V.. COSTA, N. O. Cartografia social instrumento de construção do conhecimento territorial: reflexões e proposições acerca dos procedimentos metodológicos do mapeamento participativo. **Revista Casa de Geografia de Sobral**. v. 18, n. 2, 2016, p. 56-70.

LOPES, R.S.; PARENTE, F.A. Recomendações para a educação escolar dos ribeirinhos: entre o rio e a rua. MAGALHÃES, Sônia B.; CUNHA, Manuela Carneiro. **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte**: relatório da SBPC. São Paulo: SBPC, 2017.

MAGALHÃES, S. B. Introdução: a voz dos ribeirinhos expulsos. MAGALHÃES, S. B. CUNHA, M. C. **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte**: relatório da SBPC: São Paulo: SBPC, 2017.

MIRANDA NETO, J. Q. **Os nexos de re-estruturação da cidade e da rede urbana**: o papel da Usina Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente (SP), 2016.

OLIVEIRA, I. A.. Cartografia de saberes e educação na Amazônia: análise de produções acadêmicas. **Revista Amazônica**, Manaus, AM, v. 3, n 2. p. 102 –116, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.29280/rappge.v3i2.4926>. Acesso em 28 de mai. de 2020

SCHEFER, M. C.. **Na periferia das periferias**: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2015.

SCABIN, F. *et al.* A violação de direitos dos ribeirinhos no contexto de Belo Monte e os processos de assistência jurídicas na DPU, em Altamira. Magalhães, S. B. Cunha, M. C. **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte**: relatório da SBPC. São Paulo: SBPC, 2017.

SILVA, M. G. *et al.* Cartografias e método(s): outros traçados e caminhos metodológicos para a pesquisa em educação. Marcondes, M. I.; Oliveira, I. A.; Teixeira, E. (Orgs).

Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2011.

VENDRAMINI, C.R. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 49-69, jul./set. 2015.

WANDERER, F.; SCHEFER, M. C. Metodologias de pesquisa na área da educação (matemática). WANDERER, F.; KNIJNIK, G. (Org.). **Educação Matemática e sociedade**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016, p. 33-50.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

Histórico

Submetido: 07 de janeiro de 2024

Aprovado: 31 de março de 2024

Publicado: 20 de maio de 2024

Como citar o artigo - ABNT

FORMIGOSA, M. M.; GIONGO, I. M. Pescando jogos de de linguagem e semelhanças de família em uma comunidade ribeirinha do Xingu. **CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática** (MT), v. 7, e2024005, 2024. <https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2024005>

Licença de Uso

Licenciado sob Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Porém, não permite adaptar, remixar, transformar ou construir sobre o material, tampouco pode usar o manuscrito para fins comerciais. Sempre que usar informações do manuscrito dever ser atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.

