

Amanda Magalhães

**JOGOS DE LINGUAGEM MATEMÁTICOS DE MULHERES  
RENDEIRAS DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento a requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Glavam Duarte

Florianópolis  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Magalhães, Amanda

Jogos de Linguagem Matemáticos de Mulheres Rendeiras de  
Florianópolis / Amanda Magalhães ; orientadora, Claudia  
Glavam Duarte - Florianópolis, SC, 2014.  
160 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Renda de Bilro.  
3. Educação Matemática. 4. Jogos de Linguagem. 5.  
Etnomatemática. I. Duarte, Claudia Glavam. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

## “Jogos de linguagem matemáticos de mulheres rendeiras de Florianópolis”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 10 de março de 2014

Cláudia Glavam Duarte (Orientadora - PPGET/UFSC)

Gelsa Knijnik (Examinadora - PPGEDU/UNISINOS)

Cláudia Regina Flores (Examinadora - PPGET/UFSC)

David Antonio da Costa (Examinador - PPGET/UFSC)

Patrícia Montanari Giraldi (Suplente - PPGET/UFSC)

Carlos Alberto Marques  
Coordenador do PPGET

Amanda Magalhães

Florianópolis, Santa Catarina, 2014.



*Dedico a todas as pessoas que, ao passarem pela  
minha vida, me ajudaram a produzir esta dissertação.*



## AGRADECIMENTOS

Neste momento que antecede o trabalho, quero lembrar daqueles que passaram pela minha vida, deixando marcas e contribuições para a escrita desta dissertação. Gostaria de agradecer muito a essas pessoas que serão lembradas pelo resto de minha vida.

Às RENDEIRAS, pelas nossas conversas e convivência, mostrando-me um pouquinho daquilo que para elas significava toda uma vida, pela dedicação com a qual me acolheram como aprendiz de renda, pois sem isso eu não poderia constituir esta dissertação.

À minha querida professora/orientadora CLAUDIA GLAVAM DUARTE, por acreditar que eu seria capaz de desenvolver este estudo, pela dedicação em me orientar e pelo carinho.

À minha colega TANABI SUFIATTI, que, mesmo me conhecendo há pouco tempo, depositou em mim muita confiança, por toda a sua ajuda durante nossa trajetória acadêmica, por ouvir meus desabafos e preocupações, e à sua família pelo acolhimento.

Ao GEEMCo – Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade, no qual aprendi muito com pessoas maravilhosas dispostas a compartilhar comigo seus conhecimentos.

À minha FAMÍLIA, em especial à minha mãe, por me incentivar cada dia a continuar e por se fazer presente em minha vida.

Ao EDUARDO e sua família, que permaneceram a meu lado durante toda essa trajetória, por seu apoio e por acreditarem no meu potencial.

Aos PROFESSORES e COLEGAS do Programa de pós-graduação em Educação Científica e tecnológica da UFSC, pelas trocas de experiências durante o período no qual compartilhamos algumas disciplinas.

Gostaria de agradecer também às professoras CLAUDIA REGINA FLORES e GELSA KNIJNIK, que na qualificação do projeto dessa dissertação me indicaram caminhos para continuar a fazer a minha renda, com seus conhecimentos e rigorosidade acadêmica. Ao professor DAVID ANTONIO DA COSTA, por ajudar a compor a banca examinadora desta dissertação juntamente com as professoras CLAUDIA e GELSA.

Meu muito obrigada a todos!



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever e analisar alguns jogos de linguagem matemáticos praticados por mulheres rendeiras de Florianópolis, mais especificamente as que vivem no bairro Praia do Forte, no norte da ilha de Santa Catarina. A intenção, ao descrever e analisar os jogos de linguagem envolvidos na “prática de fazer renda”, foi o de apontar as especificidades em relação a gramática e as regras que os compõem, bem como as semelhanças de família existentes com os jogos de linguagem presentes na forma de vida escolar, para, a partir disso, buscar possíveis desdobramentos para a Educação Matemática. A metodologia empregada na pesquisa é de inspiração etnográfica e utiliza-se de observações diretas, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, fotos e filmagem. As ferramentas teóricas que servem para compor a análise advêm da Etnomatemática em suas interlocuções com os filósofos Ludwig Wittgenstein, em sua segunda fase caracterizada pela obra “*Investigações Filosóficas*”, e Michel Foucault. Os jogos de linguagem matemáticos evidenciados sinalizam um modelo de racionalidade que está amalgamado a forma de vida ao qual pertencem, evidenciando, dessa forma, uma maneira particular de matematizar. A partir disso, essa dissertação, problematizou a maneira como vem sendo discutida a finalidade e o modo como vem sendo utilizados esses saberes na forma de vida escolar, pois é possível inferir que a tentativa de inseri-los na forma de vida escolar, que conta com suas especificidades, encontrará algumas dificuldades, pois os jogos de linguagem matemáticos de mulheres rendeiras tem suas significações construídas a partir dessa forma de vida.

**Palavras-chave:** Renda de bilro; Educação Matemática; Jogos de linguagem; Etnomatemática.



## ABSTRACT

This study aims to describe and analyze some mathematical language games practiced by lace maker women from Florianópolis, more specifically the ones who live in Praia do Forte district, on the south side of Santa Catarina Island. The intention, on describing and analyzing the language games involved on the “lace making practice”, was to point out the specificities in relation to the grammar and the rules which they contain, as well as the existing family similarities with the language games present on the way of school life, then, from that, search for plausible developments for the Mathematical Education. The methodology applied on the research is from an ethnographic inspiration and uses direct observations, semi-structured interviews, field diary, photos and filming. The theoretical tools which assist to make up the analysis come from the Ethnomathematics on its interlocutions with the philosophers Ludwig Wittgenstein, on his second phase characterized by the work “*Philosophical Investigations*”, and Michel Foucault. The outlined mathematical language games indicate a rationality model which is amalgamated to the way of life it belongs to, outlining, this way a particular way of mathematizing. Starting from that, this dissertation, problematized the way how the purpose has been discussed and the way how this knowledge has been used on the form of school life, because it is possible to infer that the attempt to insert it on the form of school life, what counts on its specificities, will find out some difficulties, because the mathematical language games from the lace maker women have their meanings built up from this way of life.

**Keywords:** Bilro lace; Mathematical Education; Language games; Ethnomathematics.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Certificado oficina .....	p. 42
<b>Figura 2:</b> Bilros.....	p. 47
<b>Figura 3:</b> Pique da renda designada por Margarida da Ligeirinha.....	p. 47
<b>Figura 4:</b> Almofada e cavalete.....	p. 49
<b>Figura 5:</b> Almofada e caixote.....	p. 49
<b>Figura 6:</b> Renda Maria Morena.....	p. 50
<b>Figura 7:</b> Renda Ligeirinha.....	p. 50
<b>Figura 8:</b> Renda cebolão e suas etapas de construção.....	p. 51
<b>Figura 9:</b> Renda Corrupio.....	p. 51
<b>Figura 10:</b> Renda Pau no meio.....	p. 52
<b>Figura 11:</b> Renda Margarida da Concha e Concha de molusco marinho.....	p. 52
<b>Figura 12:</b> Renda Tramoia.....	p. 53
<b>Figura 13:</b> Par de bilros.....	p. 99
<b>Figura 14:</b> Armação da renda .....	p. 99
<b>Figura 15:</b> Pontos da renda .....	p. 101
<b>Figura 16:</b> Torcidinho .....	p. 102
<b>Figura 17:</b> Trança .....	p. 102
<b>Figura 18:</b> Ponto inteiro.....	p. 102
<b>Figura 19:</b> Meio ponto.....	p. 102
<b>Figura 20:</b> Perna cheia .....	p. 103
<b>Figura 21:</b> Os pontos do corrupio .....	p. 105
<b>Figura 22:</b> Pique do corrupio.....	p. 106
<b>Figura 23:</b> Arco na renda Margarida da Ligeirinha .....	p. 107
<b>Figura 24:</b> Renda Entremeios.....	p. 107
<b>Figura 25:</b> Quadro da renda.....	p. 112
<b>Figura 26:</b> Esquema Toalha de mesa .....	p. 113
<b>Figura 27:</b> Bicos da renda.....	p. 115
<b>Figura 28:</b> Medir a renda com o fio .....	p. 116
<b>Figura 29:</b> Pique feito por Dona Madalena .....	p. 118
<b>Figura 30:</b> Pique modificado a partir de um quadro de renda .....	p. 119
<b>Figura 31:</b> Pique modificado da renda Maria Morena .....	p. 120
<b>Figura 32:</b> Pique modificado do corrupio .....	p. 120
<b>Figura 33:</b> Pique modificado do porta-copo .....	p. 121
<b>Figura 34:</b> Piques de pedaços de renda .....	p. 121



## SUMÁRIO

<b>1 ARMAÇÃO DA RENDA.....</b>	<b>p. 17</b>
<b>2 O TRANÇAR.....</b>	<b>p. 29</b>
2.1 <i>UMA BREVE DIGRESSÃO: O ENCONTRO COM AS RENDEIRAS.....</i>	p. 33
2.2 <i>O ENSINO DA RENDA DE BILRO.....</i>	p. 39
2.3 <i>AS RENDAS DE BILRO: FERRAMENTAS E SIGNIFICADO.....</i>	p. 46
<b>3 O CAIXOTE DA RENDEIRA.....</b>	<b>p. 55</b>
3.1 <i>A FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN.....</i>	p. 56
3.2 <i>INTERLOCUÇÕES ENTRE FOUCAULT E WITTGENSTEIN.....</i>	p. 66
3.3 <i>ALGUMAS FERRAMENTAS DE FOUCAULT.....</i>	p. 69
<b>4 O TECER DE OUTRAS RENDAS.....</b>	<b>p. 83</b>
<b>5 A PERNA CHEIA DA RENDA.....</b>	<b>p. 97</b>
5.1 <i>O "FAZER RENDA".....</i>	p. 98
5.2 <i>A PRÁTICA DE DETERMINAR O PREÇO DA RENDA.....</i>	p. 108
5.3 <i>A ARTE DE MODIFICAR OS PIQUES.....</i>	p. 117
<b>6 OS BILROS E A ESCOLA.....</b>	<b>p. 125</b>
<b>7 UMA RENDA COM LINHAS SOLTAS.....</b>	<b>p. 137</b>
<b>8 BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>p. 145</b>
<b>9 ANEXOS.....</b>	<b>p. 155</b>
9.1 <i>ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....</i>	p. 155
9.2 <i>ANEXO B: Fotos do local onde foi realizada a pesquisa.....</i>	p. 157
9.3 <i>ANEXO C: Conhecendo as rendeiras.....</i>	p. 159



## 1. ARMAÇÃO DA RENDA

*Sentada em frente a sua almofada a rendeira prepara o início de um trabalho. O pique denúncia o objetivo de tramar os fios e de dançar com os bilros. Com tranquilidade e rapidez nas mãos, prepara os bilros, envolvendo-os com a linha e colocando-os em suas posições de trabalho. A rendeira parece certa daquilo e começa a entrelaçar os fios com os bilros em mais uma de suas rendas<sup>1</sup>*

Início as tramas que compõem as primeiras linhas de escrita desta dissertação de mestrado com a intenção de apontar seus primeiros contornos e narrar a “dança de bilros” que pretendo construir<sup>2</sup>. Ao “armar a renda”, deparo-me com escolhas, assim como as rendeiras: é necessário saber qual o lugar mais adequado para iniciar o trabalho, quais os fios e quantos bilros serão utilizados e entrelaçados nesse “fazer renda” que darão conta de fazê-la até o final. À disposição da rendeira, encontram-se as ferramentas que serão por ela utilizadas, porém as características de cada renda, assim como as desta dissertação, dependerão das particularidades que cada rendeira tem ao fazê-la.

A renda de bilro é um legado deixado pelos colonizadores portugueses vindos das ilhas dos Açores, que, em 1748, chegaram a Santa

---

<sup>1</sup> Os textos que aparecerão no início de cada capítulo foram produzidos a partir do convívio que tive com as rendeiras quando elas me contavam/explicavam o “fazer renda”. As imagens que servirão de pano de fundo são fotografias que foram registradas no local da investigação nos anos 2012 e 2013.

<sup>2</sup> Utilizarei a primeira pessoa do singular, pois considero, assim como Foucault ao falar do autor, que este “eu” será composto por um “momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos” (FOUCAULT, 2001b, p. 277). Acontecimentos que estarão relacionados à minha constituição enquanto sujeito pesquisador e envolverá dentre outros, os encontros e trocas com minha orientadora, as leituras que fiz, os diferentes contextos de que participo, a minha formação acadêmica, os encontros do GEEMCO (Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade), etc.

Catarina. O Governo Português, com a finalidade de manter a terra conquistada, enviou para Florianópolis famílias açorianas que tinham como prática principal a pesca. A escolha de pescadores tinha como propósito garantir o sustento das famílias que aqui aportavam. Enquanto os homens dedicavam-se à pesca e a pequenas lavouras para a manutenção do lar, as mulheres teciam sua renda, entrelaçando os bilros em suas almofadas. Ainda é bastante recorrente, na atualidade, casais em que o homem dedica-se à pesca e a mulher tece sua renda de bilro. No entanto, outras ressonâncias da cultura açoriana são bastante visíveis na cultura popular de Florianópolis. Tais ressonâncias encontram eco no

adagiário e o vocabulário, a literatura oral, o ‘pão-por-Deus’; na religião, como as festividades em honra ao Divino Espírito Santo e a devoção ao Senhor dos Passos; e na brincadeira do ‘boi-navara’, como aspecto lúdico. Na cultura material, a presença cultural açoriana ainda pode ser encontrada na pesca artesanal, na produção da farinha de mandioca em substituição da farinha de trigo, na fiação e na tecelagem doméstica e na produção de rendas-de-bilros, [...]. Algumas manifestações de música popular e danças também podem ser acrescentadas. (CORRÊA, 2008, p. 97).

Como afirma Corrêa, a religiosidade é uma das características bastante acentuada na cultura atual de Florianópolis, com manifestações que acontecem durante todo o ano. A procissão de Nosso Senhor dos Passos acontece anualmente no período da quaresma, conforme calendário cristão, duas semanas antes da Páscoa. A devoção ao Divino Espírito Santo envolve diversas comunidades e ocorre simultaneamente em vários pontos da cidade. Outra manifestação recorrente é a “dança do boi de mamão”<sup>3</sup> que faz parte do currículo de muitas escolas e que tem como efeito a continuidade de uma prática bastante antiga. Além da escola, as associações de moradores dos bairros oferecem oficinas, cujo objetivo é confeccionar os artefatos necessários para a execução da dança, aprender as cantigas e ensaiar a encenação.

---

<sup>3</sup> O Boi de mamão é uma manifestação folclórica que envolve dança, cantoria e encenação. A encenação tem como tema a morte e ressurreição do boi. Antigamente, na confecção do boi, no lugar da cabeça colocavam um mamão, o que explica a denominação utilizada para tal manifestação.

A prática de “fazer renda”<sup>4</sup> é bastante comum em Florianópolis. De acordo com o site da prefeitura da cidade (2013), a produção rendeira vem sendo mapeada nos últimos anos. Os pesquisadores Jone Cezar de Araújo e Maria Armênia Wendhausen, envolvidos com esse mapeamento, estimaram a existência de pelo menos trezentas mulheres que se dedicam a “fazer renda” de bilro em Florianópolis.

Cabe já de início ressaltar que analisarei no “fazer renda” os jogos de linguagem que são específicos dessa forma de vida<sup>5</sup>. A prática de “fazer renda” constitui-se por meio de jogos de linguagem e reúne mulheres que se dedicam a essa atividade. Tal prática contribui para configurar a forma de vida das rendeiras e acaba por defini-las como rendeiras. É nesse entrelaçamento de conceitos que estou entendendo a prática de “fazer renda” de bilro, que tem como principal característica a produção feita por mulheres. Isso ocorre, porque, antigamente, a tarefa de ensinar a “fazer renda” ficava destinada às mães, tias, irmãs e avós que ensinavam às novas gerações com o intuito de auxiliar financeiramente nas despesas do lar. Assim, é possível afirmar que essa era uma prática restrita ao ambiente doméstico. No entanto, nos dias atuais, a prática de “fazer renda” ganha outra configuração. É possível, apesar do número restrito, encontrarmos homens realizando essa prática<sup>6</sup>. Outra característica atual diz respeito à mudança do cenário de aprendizagem da renda. Ele desloca-se do ambiente doméstico e encontra abrigo em espaços mais amplos da comunidade cedidos e financiados pelo poder público. Assim, atualmente, são oferecidas às comunidades oficinas destinadas ao ensino dessa prática.

Dentre os diversos traços da cultura açoriana que mencionei anteriormente, escolhi e fui escolhida pela prática de “fazer renda” para tecer meu trabalho de investigação. Meu interesse por pesquisar

---

<sup>4</sup> Utilizarei neste trabalho a expressão “fazer renda” em consonância com a referência feita pelas senhoras rendeiras que entrevistei.

<sup>5</sup> “Jogos de linguagem” e “forma de vida” são expressões utilizadas pelo filósofo Wittgenstein e serão explicitadas ao longo da dissertação.

<sup>6</sup> De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2013), Jone Cezar de Araújo e Maria Armênia Wendhausen, pesquisadores responsáveis pelo mapeamento cultural relacionado às rendeiras, em suas andanças pelo interior da ilha, evidenciaram que “o trabalho masculino mostrou-se fundamental na manutenção da atividade artesanal, seja construindo os caixotes, coletando a madeira, ou torneando os bilros que prendem os fios de linha. E, agora, também ajudando na confecção dos produtos [as rendas de bilro]”. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/index.php?pagina=notapagina&noti=7765>.

diferentes formas de vida iniciou formalmente em 2011, quando me dediquei a investigar a racionalidade de pescadores artesanais que viviam na Praia do Forte, no norte da ilha de Florianópolis<sup>7</sup>. O interesse em tal região se deu por um envolvimento pessoal, pois passei grande parte de minha infância nesse local. Lembro-me dos momentos em que ajudava meu avô e meu pai na arrumação da rede de pesca no barco que saía em direção ao mar para capturar o peixe que estaria presente em nosso almoço e, conforme a quantidade pescada, também na janta. Não foram poucos os momentos em que, ignorando a idade que tinha, implorava para ir junto. Como minha idade impedia que eu fosse junto, ficava esperando para ouvir o barulho do motor da embarcação e correr para a janela da casa de meu avô para tentar avistar o barco chegando com meu pai. A chegada do barco mobilizava a família, os vizinhos e até aqueles que se encontravam na beira do mar, pois tínhamos que juntar forças para tirar a embarcação da água e levá-la ao rancho de pesca. Muitas vezes, na tentativa de ajudar a puxar o barco nas estivas - madeiras besuntadas com sebo, que tem por finalidade fazer o barco deslizar - fui repreendida por meu pai por atrapalhar o trabalho dos adultos. Minha ansiedade girava em torno de saber a quantidade pescada e por isso ficava apreensiva por escutar as palavras de meu pai que gritava: “tava fraco”, para referir-se a pequena quantidade de peixe ou “o mar tava bom”, para designar uma boa pesca.

Assim, sinto-me, através dessas pesquisas, contribuindo com essa pequena comunidade, ao dar visibilidade às práticas sociais lá existentes e, ao mesmo tempo, legitimando o lugar onde cresci, pois “aquilo que somos não é o simples cumprir de um destino programado nos cromossomas, mas a realização de um ser que se constrói em trocas com os outros e com a realidade envolvente” (COUTO, 2011, p. 100). Dessa forma, percebo-me constituída pelas “trocas com os outros” e pela “realidade envolvente” da comunidade da Praia do Forte.

Em 2007, ingressei no ensino superior, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade federal de Santa Catarina –UFSC. Durante minha formação, posso dizer que fui “bombardeada”, na maioria das vezes, com conteúdos referentes à matemática acadêmica.

---

<sup>7</sup> A Praia do Forte situa-se entre as praias de Daniela e Jurerê, no norte da ilha de Florianópolis, em Santa Catarina, conhecidas por seu potencial turístico. A população da Praia do Forte possui traços da cultura açoriana e a principal característica da região é a pesca da tainha. Esta se configura em uma prática que acontece entre os meses de maio e julho e reúne um grande número de pescadores das proximidades.

Excepcionalmente, na aula de Metodologia de Ensino, ouvi falar, pela primeira vez, em Etnomatemática. Durante as aulas, muitas das falas da professora, remetiam-me a reflexões sobre a matemática que estaria inserida na vida dos pescadores com quem convivi. Não tive dúvidas de que meu trabalho de conclusão de curso estaria voltado para essa perspectiva teórica.

Assim, o trabalho<sup>8</sup> que realizei tinha por objetivo promover “o resgate cultural” do grupo social investigado, chamar a atenção para características relevantes da pesca artesanal e de alguns elementos matemáticos ali presentes. Minha abordagem teórica era baseada nas ideias do professor Ubiratan D’Ambrósio e enfatizei nesse trabalho implicações pedagógicas da Etnomatemática de determinado grupo sociocultural como enriquecedora da prática docente.

Minha intenção, naquela época, como futura professora de Matemática, assim mesmo com maiúscula, era indicar a possibilidade de colocar a matemática dos pescadores a serviço da matemática escolar. Tinha muito interesse em motivar meus futuros alunos e assim dar significado aos conteúdos matemáticos escolares. Apesar de entender que a Etnomatemática, segundo D’Ambrósio, tem como objetivo “colocar em suspenso aquele conhecimento considerado como única fonte de verdade, pois ela valoriza as diferentes maneiras [de matematizar o mundo] que até então não eram contempladas pela nossa sociedade” (BREDA; LIMA, 2011, p. 11), não suspeitei, em momento algum, que, ao buscar as implicações pedagógicas advindas da forma de vida que pesquisava, poderia estar colocando diferentes racionalidades na “esteira dos processos de purificação” (DUARTE; TASCETTO, 2012, p. 99) que subordinam e transformam o que os autores denominam de Ciência nômade em ciência de Estado.

A Etnomatemática, como uma perspectiva da Educação Matemática, vem assumindo, desde seu surgimento, diferentes contornos conceituais. Portanto, devido à utilização de diferentes aportes teóricos, torna-se impossível uma única definição para a Etnomatemática, que passa a assumir novos sentidos a partir de trabalhos que utilizam-se das teorizações pós-estruturalistas, principalmente associados ao pensamento de Foucault e à segunda fase de Wittgenstein<sup>9</sup>. Apoiada nestes aportes

---

<sup>8</sup> O trabalho tem como título “Práticas Sociais e Etnomatemática: estudo em uma comunidade pesqueira”, apresentado ao curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina em 2011.

<sup>9</sup> Seu pensamento é dividido em duas fases, a primeira fase pertence o *Tractatus Lógico - Philosophicus* (1922). E a segunda fase, ou fase de maturidade, pertence

teóricos, a Etnomatemática passa a ser caracterizada no GIPEMS-Unisinos<sup>10</sup> em uma direção filosófica,

De modo sintético, temos concebido nossa perspectiva etnomatemática como uma “caixa de ferramentas” que possibilita 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. (KNIJNIK et al., 2012, p. 28)

Examinar os jogos de linguagem associados a outras racionalidades, que não a pertencente à matemática escolar e acadêmica, possibilita a problematização do caráter universal do conhecimento matemático; portanto,

a etnomatemática problematiza centralmente esta “grande narrativa” que é a matemática acadêmica – considerada pela modernidade como a linguagem por excelência para dizer o universo mais longínquo e também o mais próximo – introduzindo uma temática até então ausente no debate da Educação Matemática. (KNIJNIK et al., 2012, p. 24)

A Etnomatemática, ao utilizar-se das ideias de Wittgenstein, vai justamente colocar em suspeição a ideia de uma linguagem que se pretenderia universal, pois para esse filósofo os significados das palavras dependerão de seus usos nos diversos contextos dos quais fazem parte. Não só Wittgenstein, mas também outro filósofo, Michel Foucault, contribuirá no sentido de permitir-me considerar a Matemática Acadêmica e Escolar como discursos, possibilitando assim analisá-los de acordo com algumas ferramentas disponibilizadas por esse filósofo, como as relações poder-saber produzidas e a constituição dos regimes de verdade. Nesta perspectiva, os discursos da Matemática Acadêmica e Escolar

podem ser pensados como constituídos por (ao mesmo tempo que constituem) essa política geral da verdade, uma vez que algumas técnicas e

---

As Investigações Filosóficas (1953). A partir deste momento, sempre que houver referência a Wittgenstein nesta dissertação, estarei me remetendo à segunda fase de sua obra.

<sup>10</sup> Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade, vinculado a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a coordenação de Gelsa Knijnik.

procedimentos – praticados pela academia – são considerados mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos (como as maneiras “corretas” de demonstrar teoremas, utilizando axiomas e corolários ou, então, pela aplicação de fórmulas, seguindo-se “corretamente” todos os seus passos), em um processo de exclusão de outros saberes que, por não utilizarem as mesmas regras, são sancionados e classificados como “não matemáticos”. (KNIJNIK et al., 2012, p. 32-33).

São esses outros saberes que pretendo evidenciar, os saberes advindos da prática de “fazer renda” e que não são enquadrados como matemáticos por envolverem regras que não são conformadas na matemática acadêmica e escolar, mas que não podemos considerá-los como inferiores. Pensando em tais deslocamentos, baseio-me nas ideias desses filósofos para pensar a Etnomatemática e compor esta dissertação.

Ao ingressar no mestrado, minha intenção era continuar a pesquisa com os pescadores. No entanto, identifiquei um grande número de trabalhos voltados a investigar a prática social da pesca<sup>11</sup>. Tal condição, remetia-me a encontrar outro desafio e como “onde há redes, há rendas” (SOARES, 1987, p. 16), decidi-me por investigar a racionalidade matemática de mulheres que confeccionam rendas de bilro no mesmo local onde encontrei as redes de pesca: a Praia do Forte.

Meu desafio não se deu simplesmente pela troca do grupo investigado. Tive também que repensar as lentes teóricas que antes utilizava. Foi preciso abandonar meu lado “salvacionista”, que se baseava na busca por implicações pedagógicas que dariam conta de inserir tais saberes no ambiente escolar mantendo-os com todas as suas especificidades, com o intuito de motivar a aprendizagem da matemática escolar. Baseava-me na ideia de que “[...] os alunos estar[iam] mais interessados em matemática se pude[ssem] ver como esta é usada na vida real” (VIANA, 2007, p.14 apud DUARTE, 2009, p. 150). Nessa pesquisa, tive que desnaturalizar algumas “verdades” por mim antes naturalizadas. Tais mudanças geraram momentos de enfrentamento com o que eu antes acreditava. Mudar de solo teórico mostrou-se dolorido, pois o que eu sabia me dava certa segurança. Tenho em mente que esse referencial novo para mim não pretende ser melhor que o anterior, mas apenas ser diferente daquele que antes eu tinha. Nessa mesma perspectiva, não pretendo dizer

---

<sup>11</sup> Pesquisa realizada em 2013 no site da CAPES mostra 509 trabalhos relacionados com a pesca artesanal, desenvolvidos entre os anos de 1987 e 2011.

que algumas implicações pedagógicas são certas e outras erradas. Minha intenção é simplesmente problematizá-las desde um outro lugar teórico.

Propor-me esses deslocamentos, encontra impulso e inspiração nas palavras de Foucault (2001a, p. 13) quando afirma que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Talvez esteja atravessando um desses momentos e, para “continuar a olhar ou a refletir”, abrigo-me em uma perspectiva pós-estruturalista de investigação<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> A perspectiva pós-estruturalista constitui uma tentativa de superar, em vários aspectos, o estruturalismo principalmente no que diz respeito a uma concepção demasiadamente cientificista e a tendência totalizante desta. De acordo com Peters (2000), o estruturalismo “tinha sido elevado ao *status* de uma teoria universalmente válida para compreender a linguagem, o pensamento, a sociedade, a cultura e a economia e, na verdade, todos os aspectos da atividade humana” (Ibidem, p. 46). Contra as pretensões científicas do estruturalismo, que se baseavam em generalizações totalizantes, surge o pós-estruturalismo. Este pode ainda “ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (Ibidem, p.28).

Os teóricos que se abrigam em tendências pós-estruturalistas “[...] enfatizam que o significado é uma produção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando; portanto, a suposta universalidade das chamadas ‘asserções de verdade’. Foucault vê a verdade como o produto de regimes ou gêneros discursivos que têm seu próprio e irreduzível conjunto de regras para construir sentenças ou proposições bem formadas” (PETERS, 2000, p. 32).

Dentro dessa perspectiva, o sujeito vai ser considerado “em toda sua complexidade histórica e cultural – um sujeito ‘descentrado’ e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente construído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais” (Ibidem, p. 33). Então, o sujeito estaria dependente do seu contexto, ou seja, marcado pela forma de vida da qual faz parte e de suas inter-relações com outras formas de vida.

Uma característica central do pós-estruturalismo, segundo Peters (2000), diz respeito à analítica do poder, que está presente na filosofia de Foucault que considera o poder produtivo. “O poder está disperso por todo o sistema social, estando estreitamente vinculado ao saber. O poder é produtivo porque ele não apenas repressivo, mas também cria novos saberes – que podem não apenas oprimir, mas também libertar” (Ibidem, p. 44), estando disperso por não se localizar em um único lugar, mas em toda sociedade.

Quando me refiro ao pós-estruturalismo, pode existir a confusão entre o termo pós-modernismo, que por alguns estudiosos são considerados sinônimos, mas saliento que, segundo Peters (2000), encontram-se importantes diferenças

Sei que corro riscos em abrigar e assumir meu trabalho como uma investigação vinculada ao pós-estruturalismo. No entanto, as características que constituem essa perspectiva vão ao encontro do que assumo como lente teórica. Admito que os significados são produzidos dentro de determinados contextos, ou em uma linguagem wittgensteiniana, dentro de uma forma de vida; concebo a verdade como produto de relações de poder; problematizo a universalidade do conhecimento; considero que o sujeito é discursivamente constituído e que o poder é produtivo e guarda relações circulares com o saber, ou seja, o poder produz saber, e o saber constitui relações de poder.

Participar do Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade – GEEMCO da UFSC, auxiliou-me no sentido de aproximar-me das leituras dos filósofos Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein<sup>13</sup> que se constituem nos principais referenciais desta pesquisa.

Além disso, dediquei-me a ler trabalhos que me inspirassem e que me ajudassem a compreender como tais ferramentas teóricas eram postas a operar. Destaco alguns destes trabalhos e a respectiva inspiração advinda das leituras que realizei. Cabe ressaltar que tais leituras não se constituem na revisão de literatura de meu objeto de investigação, pois nenhum deles tomo como eixo analítico para a prática de “fazer renda”.

Na dissertação de Duarte (2003), encontrei inspiração para desenvolver uma pesquisa empírica baseada na Etnomatemática, entendendo sua constituição histórica e o aparecimento de diferentes abordagens, já baseadas nas ideias de Foucault e Wittgenstein.

A dissertação de Oliveira (2011), que teve como objetivo estudar os jogos de linguagem praticados por agricultores do município de Santo

---

teóricas e históricas entre os dois termos. Posso dizer que a diferença significativa encontra-se nos seus respectivos objetos teóricos, que para o pós-estruturalismo seria o estruturalismo e para o pós-modernismo seria o modernismo. O pós-modernismo estaria ligado a dois significados gerais relacionados ao termo modernismo, “ele pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em reação a ele; ou, em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos*” (Ibidem, p. 13-14).

Peters (2000) salienta que quando discutimos o pós-estruturalismo é importante reconhecê-lo como um movimento ou como uma complexa trama formada de muitas e diferentes correntes, destacando que o pós-estruturalismo é uma obra em andamento escapando-se de uma única definição.

<sup>13</sup> As ferramentas teóricas provenientes destes filósofos e que foram utilizadas nesta dissertação serão apresentadas posteriormente.

Antônio de Patrulha – RS, ajudou-me a observar as possíveis articulações entre as ferramentas teóricas advindas da Etnomatemática, as teorizações de Michel Foucault e as ideias de Wittgenstein.

Vargas (2012), em sua tese “Um estudo sobre educação financeira e instituição escolar”, mostrou-me a possibilidade de mudança de nossas concepções anteriores e a coragem de adentrar outro referencial teórico que antes me era desconhecido, além de trabalhar com Foucault e apresentar uma investigação com ferramentas teóricas desse filósofo.

Na tese de Vilela (2007), a autora buscou compreender como o termo matemática vem sendo usado na literatura acadêmica da educação matemática, contribuindo para mostrar que existem diversas adjetivações do termo matemática (matemática escolar, matemática da rua, matemática acadêmica, etc.) e que cada um deles possui especificidades nos tipos de matemáticas envolvidas. A partir de Wittgenstein, a autora mostra tensões entre os termos, diferenças e semelhanças, auxiliando-me no emprego de tais termos nesta dissertação.

Outra tese é a de Duarte (2009), que ao problematizar um enunciado que circula no discurso da Educação Matemática Escolar, que diz respeito à importância de trabalhar com a “realidade” do aluno em sala de aula, mostra como são naturalizados tais enunciados. Com isso, abriu caminho para que eu pudesse refletir sobre minhas crenças na educação matemática e contribuir para desnaturalizar tais verdades.

A leitura desses trabalhos ajudou-me na configuração do meu problema de pesquisa e dos objetivos a alcançar.

Meu objetivo é descrever e analisar as particularidades dos jogos de linguagem matemáticos de mulheres rendeiras e salientar os possíveis desdobramentos daí decorrentes para a Educação matemática escolar. Para alcançá-lo, pretendo responder às seguintes questões: **Como são praticados os jogos de linguagem matemáticos de mulheres rendeiras da Praia do Forte em Florianópolis? Que desdobramentos podem ser inferidos a partir desses jogos de linguagem para a Educação Matemática escolar?**

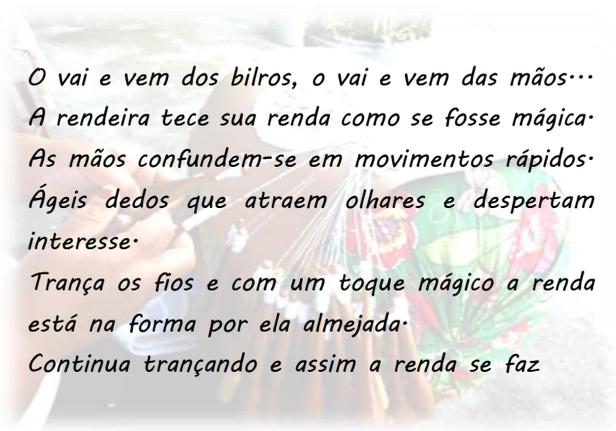
Para encontrar possíveis respostas, estruturei esta dissertação da seguinte forma: primeiro a “Armação da renda”, cujo objetivo foi oferecer um panorama geral de minhas intenções. O capítulo que segue, “O trançar”, apresenta a trajetória metodológica empregada para a realização dessa pesquisa e detalhes da forma de vida investigada. O “caixote da rendeira” descreve as ferramentas teóricas escolhidas. O capítulo seguinte, “O tecer de outras rendas”, apresenta uma revisão de literatura que aponta para alguns trabalhos que utilizaram a produção de rendas como objeto de pesquisa. Após, “A perna cheia da renda”, constitui-se em

um capítulo que apresenta alguns jogos de linguagem matemáticos percebidos na prática de “fazer renda”. O seguinte, “Os bilros e a escola” busca identificar possíveis desdobramentos da pesquisa no âmbito da Educação Matemática e problematizações referentes à inserção desse tipo de saber no âmbito escolar. Para finalizar, “Uma renda com linhas soltas”, que fecha a dissertação deixando linhas soltas e respostas, mesmo que provisórias ao problema de pesquisa elaborado, para, a partir daí, ativar o pensamento para novas ideias.

De forma geral, para realizar este trabalho, penso que “o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades” (COUTO, 2011, p. 101).



## 2. O TRANÇAR



*O vai e vem dos bilros, o vai e vem das mãos...  
A rendeira tece sua renda como se fosse mágica.  
As mãos confundem-se em movimentos rápidos.  
Ágeis dedos que atraem olhares e despertam  
interesse.  
Trança os fios e com um toque mágico a renda  
está na forma por ela almejada.  
Continua trançando e assim a renda se faz*

Após a armação da renda, começo a trançar os caminhos empíricos, os primeiros fios dessa pesquisa, fios que ao se trançarem me ajudarão a constituí-la. Assim, este capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos metodológicos que percorri, pois, como diz Jorge Larrosa (2000, p. 146), é preciso “fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas [...]” para que possa tecer essa dissertação.

Minha compreensão sobre uma prática de pesquisa está relacionada ao que Corazza (2007) expõe como sendo

[...] um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individualização. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. (Ibidem, p. 121)

Diante dos desafios encontrados quanto à necessidade de construir uma familiaridade com a forma de vida que investigava, foi importante estar ciente do conjunto de fatores que envolvem a produção de uma pesquisa, pois uma prática investigativa envolve a constituição, “escolha” dos métodos que serão empregados e esses, por sua vez, estarão ligados

ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou. (Ibidem, p. 121)

Passo a expor então, as ideias que me escolheram e que foram escolhidas por mim para compor a renda que pretendo tecer.

Minha pesquisa começou a se constituir em abril de 2012 quando, depois de algumas aulas do primeiro semestre do mestrado, vou ao encontro dos meus sujeitos de pesquisa. Já conhecia o local, como mencionei anteriormente. Como era esperado, minha aproximação com as mulheres rendeiras foi bastante agradável, elas me receberam e me ouviram com bastante entusiasmo, pois todas as rendeiras entrevistadas me viram crescer na comunidade, frequentando a casa de meu avô que ainda mora no local.

A decisão de ter logo o contato com as mulheres rendeiras veio do meu interesse de adensar meu olhar para a forma de vida investigada e poder articular as observações com o que eu estava começando a ler. Além disto, pensei que, aproximar-me dos sujeitos de pesquisa por um tempo prolongado, pudesse ajudá-los a se acostumarem com minha presença no local e, conseqüentemente, esse fato poderia deixá-los mais à vontade para conversar comigo.

Na busca de inspiração para a produção de material para a pesquisa e inspiração para compor esta escrita, procurei estar atenta aos detalhes, às especificidades daquela forma de vida que me pareciam estar relacionados com a prática de “fazer renda”. Práticas que, de início, percebi estarem entrelaçadas a um modo de vida que envolvia linguagem própria e modos de agir e pensar específicos. Dessa forma, procurei ferramentas que me fossem úteis para registrar tal forma de vida e busquei, por meio de conversas e observações, estabelecer minhas primeiras aproximações. Os encontros e conversas que fui estabelecendo com elas acabaram me conduzindo a participar de uma oficina de rendas de bilro que seria ministrada por duas das rendeiras por mim investigadas. Tal participação teve como objetivo me aproximar ao máximo dessa forma de vida, mesmo sabendo da impossibilidade de tornar-me uma das rendeiras. Por mais que minha participação nessa oficina tenha por objetivos aprender a confeccionar uma renda de bilro e estabelecer maior

proximidade com essas mulheres, tenho a convicção de que “todas nossas considerações sobre os eventos no mundo serão feitas a partir de uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 65). Assim, as considerações que farei sobre as rendeiras neste trabalho serão feitas, inevitavelmente, a partir da forma de vida da qual faço parte. Além disso, por mais que eu tente descrever em seus ínfimos detalhes o que presenciei, sei que tal atividade não esgotaria a multiplicidade de sentidos disponibilizada por esta forma de vida. Tentar abarcar a “totalidade” seria, como diz Santos (2005), cair na ilusão de alguns etnógrafos que acreditam “ter esgotado completamente, por meio de sua narrativa, consubstanciada por sua estada, todas as significações possíveis que uma cultura pode ter” (Ibidem, p. 13).

A parte empírica da pesquisa foi sendo realizada através de procedimentos de inspiração etnográfica: observações diretas, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e fotos. Utilizei também o recurso de filmagem, pois estava preocupada em “capturar”, nos mais ínfimos detalhes, os jogos de linguagem que se referem à prática da confecção de rendas de bilro. A partir disso,

a escrita e a descrição buscam, então recuperar, (re)construir o lá vivido, tal como os(as) habitantes daquele lugar viviam. Os objetos trazidos, as fotos, as anotações do diário de campo/de viagem funcionam, nesta (re)constituição, como matéria para compor/ilustrar a história que se conta – eles dão autenticidade à narrativa do(a) contador(a). Tenta-se com eles, e com o artifício da palavra, (re)compor uma “realidade” vivida e assim trazê-la àqueles(as) que aqui ficaram. (SANTOS, 2005, p. 12-13).

Com as ferramentas citadas acima, procurei fazer o que Santos (2005) descreve a fim de trazer aos que “aqui ficaram” algumas características da forma de vida que pesquisei.

A pesquisa etnográfica se caracteriza pela convivência por tempo prolongado no ambiente da investigação, participando das práticas da forma de vida em análise. Utilizei a expressão “inspiração etnográfica”, pois não tenho a pretensão, nem mesmo condições teóricas de realizar uma etnografia no sentido dado pelos antropólogos. Assim, apesar do longo tempo de convivência no ambiente de investigação, participando das práticas das rendeiras, esta não se caracteriza como uma convivência exigida no âmbito da antropologia.

Além disso, cabe ressaltar que minha pesquisa é de cunho qualitativo, já que, segundo André (1998), a pesquisa do tipo etnográfica é caracterizada como uma abordagem qualitativa.

A necessidade de constituir uma sensibilidade para a produção de dados, ficou evidente quando identifiquei que a simples descrição oral não era suficiente para que eu pudesse tecer a renda. Era preciso estar atenta aos gestos, à maneira como manuseavam os bilros, identificar os locais para a colocação dos alfinetes, para então conseguir realizar com sucesso a empreitada a que me propunha. Assim, posso dizer que estar no campo realizando as investigações, me ajudou na construção de um olhar mais atento e refinado. No entanto, não foi possível abrir mão das descrições, dos comentários e das expressões próprias dessa forma de vida. Da mesma forma que Duarte (2003) ao realizar sua pesquisa e descrever alguns jogos de linguagem que pertenciam a forma de vida de pedreiros e serventes da construção civil, tive a preocupação de compreender as expressões, as palavras por elas utilizadas, no contexto em que estavam sendo ditas. Para isso, busquei também, como essa autora, construir uma familiaridade com os significados de tais expressões, pelo motivo delas encontrarem-se em uma linguagem que se diferenciava em alguns aspectos da que eu estava acostumada e, para compreendê-las, procurei guiar minhas perguntas para uma direção em que fosse possível me aproximar de tais expressões e da forma de vida que investigava.

Assim, penso ser necessário dizer de que forma estou entendendo e operando com as práticas discursivas que presenciei. Apoio-me em Castro (2009, p. 337) quando afirma que tais práticas são “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram para uma época dada e uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

Ademais, na perspectiva Foucaultiana de análise do discurso, entendida “como práticas que formam os objetos de que falam”, práticas estas que estão envolvidas, segundo Castro (2009), com a racionalidade ou a regularidade que organiza o que as pessoas fazem. Especificamente em minha pesquisa com a racionalidade que organiza a forma de vida da qual as rendeiras fazem parte. Cabe ressaltar que não existe, nessa perspectiva, algo oculto, que estaria por traz do dito, uma essência ou um sentido último. Para Foucault “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2001, p. 198). Nesta perspectiva, o entendimento de discurso para Foucault perpassa a compreensão de que estes são:

[...] históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos. (FISCHER, 2007, p. 55)

Ao analisar o discurso de uma forma Foucaultiana, assim como fala Fischer, não estou interessada no que está por trás das coisas ditas, mas sim, nas coisas ditas e nas práticas com as quais estão envolvidas na forma de vida que está sendo investigada. Pois, segundo Veiga-Neto (2011), para Foucault

em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem – como já referi – tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar, nos não ditos dos discursos sob análise, um já dito ancestral e oculto. (VEIGA-NETO, 2011, p. 97-98).

Além disso, ao analisar os discursos dessa forma, este trabalho não intenta ir em busca de uma suposta essência, já que desconfia até da existência de tal essência. Até mesmo “os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimento; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso” (Ibidem, p. 98). Com os discursos produzidos pelas rendeiras, pretendo analisar as verdades produzidas nessa forma de vida, sem questionar tais verdades, apenas analisá-los em sua superfície, sem tentar desvelar algo oculto, assim como Wittgenstein sinaliza, “o que porventura está oculto, não nos interessa” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 75).

Sinalizados alguns cuidados e o caminho metodológico que sigo, passo a descrever, de forma mais minuciosa, meu encontro com as rendeiras.

### ***2.1 UMA BREVE DIGRESSÃO: O ENCONTRO COM AS RENDEIRAS***

Era uma tarde fria e ensolarada quando resolvi fazer, em abril de 2012, o primeiro contato com as rendeiras da Praia do Forte<sup>14</sup>. Meu

---

<sup>14</sup> No anexo B encontram-se fotos do local onde foi realizada a pesquisa.

objetivo era conversar com elas a respeito da investigação de Mestrado a que me propunha realizar.

Na subida do morro que me levaria à Fortaleza e à Praia do Forte, encontrava-se Dona Madalena<sup>15</sup>, que sentada em frente a sua almofada, tecia uma linda renda de bilro. Muito simpática, em frente a sua lojinha com vários artefatos relacionados à renda de bilro, conversava com todos que ali passavam.

Continuei minha subida até chegar à Fortaleza. Minha intenção era encontrar, no seu interior, as três rendeiras que ficam confeccionando e vendendo suas rendas aos turistas que lá aparecem. Minha facilidade de acesso a Fortaleza, inclusive sem pagar a taxa exigida aos turistas, estava articulada a posição que ocupava de “sujeito-Neta do Badi”. Ser neta de um senhor, pescador, que nasceu na comunidade e que lá vive, facilitou meu primeiro contato com as rendeiras que me consideravam como um membro da comunidade em que nos encontrávamos, assim como era considerada também pelas pessoas que trabalham na portaria da Fortaleza.

Nesse dia, encontrei somente duas rendeiras: Dona Neli e Dona Vilma. Dona Neli, muito falante, deixou-me bastante à vontade para conversar sobre os propósitos de minha investigação. Enquanto expunha minhas intenções, Dona Vilma, bastante tímida, escutava atentamente o que eu tinha a falar.

O ambiente onde as rendeiras se encontram na Fortaleza é muito rústico, mantendo algumas das características da arquitetura original da época de sua construção<sup>16</sup>. As paredes são de pedras e nelas estão fixados quadros com tipos de rendas da região. Também existem estantes com vidro onde as rendeiras expõem seus trabalhos.

---

<sup>15</sup> Utilizo o nome próprio das rendeiras porque obtive autorização das mesmas para realização da pesquisa (Anexo A). No anexo C é possível conhecê-las por meio de fotos.

<sup>16</sup>A Praia do Forte está localizada em Florianópolis, mais especificamente no norte da ilha. Localizada entre os bairros Jurerê e Daniela, é conhecida por seu potencial turístico. A Fortaleza de São José da Ponta Grossa, tombada como monumento histórico nacional, fica localizada no alto do morro que dá acesso a Praia do Forte. Dentro da Fortaleza, as rendeiras estão localizadas no quartel da tropa, local cedido pela Universidade Federal de Santa Catarina, responsável por manter e gerenciar a Fortaleza. Nessa comunidade, grande parte da população nativa ainda se dedica a pesca artesanal e a confecção da renda. Na Praia, encontramos barcos artesanais e ranchos de pesca, que indicam a presença desta prática social proveniente da cultura Açoriana que deixou traços da colonização até os dias atuais.

Cada rendeira dispõe suas rendas ao lado do lugar onde as confeccionam. Sentadas em seus banquinhos, em frente às suas almofadas, parecem dançar com as mãos. Ao mesmo tempo em que falam com as pessoas e atendem os turistas, elas ficam produzindo a sua renda.

Dona Madalena, ao falar comigo a respeito da renda, comenta: *“Quando tu já sabe fazer tudo bem, faz rápido. Quantos anos eu faço? Já faço há quarenta anos. Estamos conversando aqui, tô fazendo tranquila”*. Meu espanto era quanto à habilidade daquelas mulheres que pelo tempo e prática em que faziam a renda não precisavam interromper seu trabalho para dar atenção a outras coisas. Falavam como se estivessem sentadas tranquilas sem nada a fazer. São mulheres que, ao vê-las fazendo a renda, não imaginamos dissociadas de sua prática, parecem desde sempre estar naquela posição, fazendo aqueles movimentos, sem que nada as fizesse sair dali.

Todas as rendeiras com quem conversei aceitaram o convite para participar da pesquisa, pois, segundo elas, é bom para ter um registro das características específicas da produção da renda de bilro para que essa prática não desapareça. Dona Madalena reforçou essa ideia ao falar das rendeiras antigas da Praia do Forte: *“elas foram morrendo e aí as filhas não quiseram aprender. E quem fazia também foi trabalhar fora. Trabalhar em outra atividade”*. Ao perguntar se ela tinha ensinado alguém a fazer renda, ela afirmou que: *“Não, nem minhas gurias quiseram aprender”*, no caso, as gurias seriam suas filhas que não quiseram ter a renda como aprendizado. Já dona Neli comenta que *“ensinei só uma filha. Só a minha filha mais velha que aprendeu, as outras duas já não quiseram aprender. Então, só ensinei a minha filha mais velha. E, às vezes, as sobrinhas que eu ajudava a ensinar, mas eu de filha só uma”*. Esta foi uma preocupação bastante recorrente nas entrevistas e conversas que tive com minhas entrevistadas e, de alguma forma, acabaram por facilitar minha inserção no campo empírico. De modo específico, meu trabalho de investigação conta com a participação de quatro mulheres que tecem rendas de bilro na Praia do Forte em Florianópolis/SC. Embora o convite da participação delas, em minha pesquisa, tenha sido imediatamente aceito, e eu tenha crescido em um ambiente em que a renda de Bilro era uma prática rotineira, sentia que

[...] minha posição era similar àquela de um estrangeiro: qual seria a minha função ali? A que vinha? Passado este primeiro estranhamento, instaurado por minha chegada, todos(as) passaram a saber que minha posição exigiria, *grosso modo*, olhar – como viajante/turista queria conhecer o

lugar, seus costumes etc. – e descrever o que se passava, embora eles(as) não soubessem muito bem para quê. (SANTOS, p. 13, 2005, grifos do autor).

O que fala Santos (2005), fica evidenciado quando, principalmente, me dedicava a explicar como seria a minha pesquisa para que as rendeiras compreendessem o que eu estava fazendo ali. Sentia que nesses momentos elas ficavam mais quietas e não dialogavam muito, diferentemente dos momentos em que falávamos sobre o que elas faziam. Por isso enfatizo que minha estada lá para pesquisar o que se passava, dava-se mesmo que “embora elas não soubessem muito bem para quê”.

Assim, percebi que a trajetória de minha pesquisa estava, também, atrelada ao que minha presença iria ajudar a compor no ambiente de investigação. No entanto, estava disposta a me “[...] deixar habitar pelos fluxos, pelo que circulava [...]” (Ibidem, p. 13). Mesmo me deixando habitar por esses fluxos tenho a consciência que

embora habitado[a] por aquelas diferentes pessoas que falavam por si em diferentes situações (quando o gravador estava ligado e eu transcrevia as suas falas), [...], que eram fotografadas e que tiravam fotografias etc., aquilo que se marcou, que virou texto cunhado no papel nada mais é do que a minha narrativa. (SANTOS, 2005, p. 14).

Ou seja, o que passo a contar aqui é aquilo que construí a partir do meu olhar, do que achei relevante para o trabalho. Dito de outro modo, é uma dentre a multiplicidade de leituras possíveis da forma de vida que investigava. A partir da minha descrição, passo a apresentar cada uma das rendeiras.

Dona Madalena Aurora Gaia tem quarenta e nove anos e diz que começou a fazer renda com oito anos de idade ensinada por sua mãe e pela avó. Segundo ela *“antigamente, geralmente, era assim, a criança pequeninha já começava a fazer renda com sua mãe”* e há quarenta anos se mantém no ofício de “fazer renda” perto de sua casa. Segundo ela, *“Tô aqui fazendo renda, daí o Nilton [seu marido] me chama, vou em casa lavo louça, faço comida, lavo roupa, venho, faço renda. Tô em casa. Se for trabalhar fora tem que sair de casa e chegar ao meio dia, ou o dia todo. [...] Tu vê, quando fizeram lá no Forte eu não quis ir lá pro Forte, [...]. Eu não quis fazer lá encima, porque eu tinha filho pequeno, o marido trabalhava e vinha almoçar em casa, aí tu tinhas que ir só à tarde, porque de manhã tinhas que cuidar da casa, roupa, comida pro marido, marido que vinha do serviço comer, filho pequeno, aí eu não quis fazer lá encima”*. Quando pergunto a ela como se descreveria para alguém, ela

emocionada diz que é “Uma manézinha<sup>17</sup> que gosta de fazer renda”. E complementa: “O meu trabalho é esse aqui, o que eu sei fazer mesmo, o que eu gosto de fazer mesmo. O que eu sei fazer? É renda, cuidar da casa, cuidar dos filhos. Sei bordar pouca coisa, sei bordar ponto cruz, mas eu gosto de fazer mesmo é fazer renda. Meu trabalho é renda mesmo. Até posso trabalhar em outras coisas, mas o que eu gosto de fazer mesmo é a renda. Não dá muito resultado, mais eu gosto. Né? Quando tu faz com gosto, né?”

Outra rendeira é a Dona Neli Bion da Luz, com seus sessenta anos, faz rendas de bilro desde os sete anos. Aprendeu com sua mãe e suas irmãs e me conta que “Eu aprendi quase também que sozinha, eu olhava das minhas irmãs, que eu tinha mais duas irmãs que fazia renda, né. Então eu olhava, levantava e olhava o jeito de fazer, voltava pra minha e fazia também. Foi fácil aprender, eu aprendi fazia assim, a mana fazia e a minha outra irmã que eu tinha fazia, aí eu ia lá olhava, vinha cá fazia a minha. E quando eu errava um pontinho eu pedia pra minha irmã desmanchar e me ajudar, que a minha mãe não tinha muita paciência também”. Dona Neli, orgulhosa de ser rendeira, descreve-se dizendo, “Conto pra turma que eu aprendi, foi um trabalho bom que eu aprendi, é uma boa profissão que minha mãe me deixou. Profissão que eu aprendi a ganhar meu dinheiro aos sete anos de idade com esse trabalho, já vou fazer 60 anos e ainda tô fazendo a renda, continuo ganhando meu dinheiro. Que é um trabalho legal, trabalho bonito. Ele preenche, ele descansa, ele alivia a mente da gente. É um trabalhinho bem gostoso de fazer, eu gosto de fazer”.

Outra rendeira é a Dona Marli Francisca da Luz que desde seus dez anos de idade faz renda. Com seus cinquenta e nove anos, falar sobre a renda e seu aprendizado é “se eu for contar para alguém como é o trabalho da renda, eu digo que eu gosto, porque eu sei fazer. Foi uma aprendizagem da minha mãe que passou para mim, ela sabia e passou pra mim saber também o trabalho como é feito. Por isso hoje eu faço, eu sei, eu aprendi com ela. Uma aprendizagem que ela me ensinou, eu faço porque eu gosto muito, muito, muito de fazer. De todo o trabalho de mão, de artesanato, que eu aprendi, esse foi o que eu fiquei para fazer sempre, desde a idade de dez anos até a idade que eu tenho hoje. Não faço outro trabalho mais, só a renda. Sei fazer e gosto de fazer”. Para Dona Marli, não basta conhecer para fazer a renda. Segundo ela, “conhecer por si só não faz a renda. Tem que saber” e complementa que “é um saber passado

---

<sup>17</sup> A expressão “Mané ou Manézinho” é designada a toda pessoa que é natural de Florianópolis.

*de mãe pra filha. Porque conhecimento, você conhece o trabalho, mas eu acho que o saber é o melhor, tu saber fazer o trabalho. Passou de mãe pra filha, ela sabia pra me ensinar*". Ela ainda comenta que "gostava muito da escola" e que também gostou muito de ensinar a fazer renda em uma oficina de rendas de bilro, "para mim foi bom, uma experiência boa que eu nunca tinha passado e gostei dessa experiência de ensinar as pessoas a aprender a fazer a renda".

A quarta rendeira que entrevistei foi a Dona Vilma Castorina Canuto, rendeira desde os sete anos de idade, com seus cinquenta e quatro anos, faz renda em casa e na Fortaleza com outras duas rendeiras. Conta que sua infância foi caracterizada por "fazer renda" e ajudar seu pai a fazer redes de pesca, segundo ela "a gente quando criança, a gente fazia a renda, a mãe ensinava a fazer renda e a gente fazia muito o negócio de ajudar o pai, negócio de rede". Isso aconteceu com Dona Vilma, pois ela conta que "toda colônia de pescador tem rendeira e a gente ajudava muito a colocar cortiça, a botar o chumbo<sup>18</sup> [...]". Após ajudar o pai na rede de pesca Dona Vilma detalha como era o fazer renda: "Aí, à noite, a gente ia fazer renda com luz de querosene, uma luz de lamparina para dar para nós duas [ela e a mãe], para economizar querosene". Dona Vilma é uma rendeira que gosta de criar ou modificar seus piques (moldes da renda), utiliza-se de ferramentas como o compasso para, segundo ela, ficar com o "virado" da renda certinho, ou ainda com o "corrupio" bem redondinho. Comenta em relação ao pique que "às vezes a gente já tira pelo outro. Bota em cima e vai furando". Dona Vilma, em uma conversa, diz que no lugar dos alfinetes usados na confecção da renda, usavam-se espinhos de uma determinada vegetação. Segundo ela, "fiz bastante tempo com espinho. Porque eu gostava de fazer renda grande e a renda grande leva muito alfinete, aí eu tinha que bota o espinho".

Dona Marli, Dona Madalena e Dona Neli, estudaram até a quarta série (atualmente 5º ano), pois "aqui [na Praia do Forte] só tinha até a quarta série", reforça Dona Madalena. Somente Dona Vilma, que a partir da 5ª série (6º ano), foi estudar no centro de Florianópolis, completando os estudos até a 8ª série (9º ano). A escola da época em que estudaram é descrita pelas rendeiras: "A gente não tinha computador, não tinha calculadora, era tudo na base da cabeça e tu tinhas que saber, né? A professora passava no quadro aquelas redações pra gente fazer, aqueles problemas que tinha que resolver" (D. Madalena); "Tinham as matérias de português, geografia, história, matemática, conhecimentos gerais, nós tinha conhecimentos gerais. Os cadernos eram encapados [...]" (D. Neli);

---

<sup>18</sup> Cortiça e chumbo são elementos que compõem uma rede de pesca.

*“Eu e as meninas, que estudavam comigo, tinha o caderninho mata borrão. [...] Mata borrão era o nome do caderno. Ele era todo, as folhinhas eram lisas. Daí a gente primeiro fazia a conta ali de lápis, pra depois passar para o caderno. Tinha a caneta, mas nós primeiro fazia de lápis, aí tinha o mata borrão pra fazer ali, pra quando botar no caderno não ficar muito erro. Não ficar muito número por cima. Aí passava pro caderno, já passava aquela conta certinha”* (D. Neli). Pela entrevista que realizei e as observações que fiz enquanto elas relatavam suas histórias do tempo de escola, pude perceber que esse tempo deixou muitas saudades para essas mulheres, *“Eu gostava de estudar, eu tenho paixão [ressentimento] de não ter seguido meus estudos, porque eu gosto. Eu gosto de ler, gosto de ler e gostava muito de estudar”* (D. Neli).

Todas continuam, até hoje, no ofício da renda na mesma região em que nasceram e em que aprenderam seu ofício, enquanto seus maridos se dedicam, em alguns momentos, à atividade pesqueira.

## **2.2 O ENSINO DA RENDA DE BILRO**

A renda de bilro é conhecida amplamente como um bem cultural característico do litoral catarinense, particularmente de Florianópolis. Desde a colonização Açoriana, as técnicas da renda de bilro são transmitidas de geração em geração. Na Fortaleza de São José da Ponta Grossa, na Praia do Forte, encontra-se, até os dias de hoje, um núcleo de rendeiras que produzem e comercializam suas rendas no local. Porém, esse cenário nos dias atuais passa também a servir para outros fins em benefício da manutenção e da perpetuação da prática do “fazer renda”: a prática de ensinar as tramas das rendas de bilro.

O ensino da renda de bilro restringia-se ao ambiente doméstico, porém, desde 2012, as rendeiras da Praia do Forte encontraram outro cenário: o da oficina de rendas de bilro na fortaleza. Dona Marli e Dona Neli foram as rendeiras que se responsabilizaram pelo ensino dessa prática às novas gerações. As alunas foram meninas<sup>19</sup> da comunidade ou próximas a ela que demonstraram interesse pelo “fazer renda”.

---

<sup>19</sup> Como mencionado anteriormente, apesar de ser possível encontrarmos homens a fazer renda, esta é uma prática que durante muito tempo foi destinada a mulheres, que se dedicavam a fazê-la e a cuidar do lar. Tal concepção é assumida, pois na vida social “homens e mulheres assumem diferentes atividades sob a justificativa de serem biologicamente mais adequados para determinadas tarefas e não outras” (DANIEL, 2011, p. 324). Portanto, “a natureza dos corpos justificaria os ‘trabalhos femininos’ e ‘trabalhos masculinos’, respaldados na crença de que, assim como existem o sexo masculino e o feminino, também existiriam habilidades masculinas e femininas que tornam homens aptos para o

As rendas de bilro vêm se mantendo ao longo do tempo, mesmo com a diminuição do interesse de novas gerações no aprendizado, por meio de iniciativas como a da Fundação Franklin Cascaes<sup>20</sup>. No site da prefeitura municipal da cidade, encontrei mais detalhes a respeito do projeto que envolve também outras áreas como, música, dança, artes visuais, teatro, artesanato e cultura popular.

Criado em 1995, o Projeto Oficinas de Arte-Educação nas Comunidades tem como objetivo reforçar a autoestima dos participantes, proporcionando oportunidades de geração de renda, além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para o convívio em comunidade. As oficinas são realizadas em parceria com associações, escolas municipais e estaduais, conselhos comunitários, igrejas e centros culturais, e em unidades sob responsabilidade da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes (FCFFC). (P.M.F., 2012)

As oficinas estenderam-se por algumas regiões de Florianópolis em 2012. Segundo informações do site, foram cadastradas cinco oficinas referentes à renda de bilro. Na região norte, estão cadastradas três oficinas: Praia do Forte, Rio Vermelho e Sambaqui, com as professoras, Marli Francisca da Luz, Fernanda Gonçalves Martins e Maria da Glória Viana respectivamente. Na região leste, uma oficina na Lagoa da Conceição com a professora Sandra Gonçalves. Na região Sul, no

---

‘trabalho masculino’ e mulheres aptas para o ‘trabalho feminino’” (Ibidem, p. 324). Concepção que passa a ser confrontada atualmente, pois “é crescente a participação de mulheres em diferentes ocupações, até mesmo naquelas que anteriormente estiveram restritas a homens, como a Engenharia e a Medicina” (Ibidem, p. 324), mas que ainda possui traços na cultura investigada.

<sup>20</sup> Essa fundação “Surgiu com o objetivo de fomentar uma ação cultural forte, autônoma e articulada com os setores turísticos, proporcionando maior autonomia às políticas públicas para a área da cultura em Florianópolis. A Fundação Franklin Cascaes investe em programas, projetos, pesquisas, publicações, eventos, manutenção de bibliotecas, centros de documentação, galerias e em ações de incentivo à produção cultural. Também atua no resgate da história e da memória de Florianópolis, promovendo e divulgando as manifestações culturais tradicionais e contemporâneas, além de preservar o patrimônio cultural material e imaterial de nossa cidade [Florianópolis]” (PMF, 2013). Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/index.php?cms=fundacao+franklin+cascaes&menu=1>

Ribeirão da ilha, encontramos uma oficina ministrada pela professora Florientina Lina Coelho.

Além da oficina da Praia do Forte, visitei a oficina de rendas de bilro situada no bairro Sambaqui, pois queria ver como era o ensino da renda de bilro em outra comunidade. Cheguei à Ponta de Sambaqui no início de uma tarde, e Dona Maria da Glória, rendeira do local, atendeu-me com muita simpatia. Antes que eu falasse qualquer coisa de minha pesquisa, ela já foi me apresentando o casarão onde acontecem as oficinas e que também serve de loja para vender vários tipos de artesanatos feitos por mulheres da região. Um dos ambientes do casarão é reservado para a oficina e neste dia estavam presentes alunas e rendeiras experientes. O ambiente era bastante descontraído, alegre, e as rendeiras mais antigas contavam suas histórias de vida e faziam piadas. Como o local era mais distante de minha casa e pensei ser mais agradável a aproximação com as rendeiras da Praia do Forte, optei por realizar minha investigação somente nesse lugar.

É possível inferir que a mudança no cenário de ensino da renda de bilro, que se desloca do ambiente doméstico para as oficinas, permitiu certa institucionalização do espaço destinado a sua produção. Tais deslocamentos podem ser observados na maneira de transmitir esse saber, ou seja, deixa de existir a observação cotidiana da prática de fazer renda antes de seu ensino. Além disso, o ensino da renda, que antes ficava restrito a alguém da família, passa a ser desenvolvido por rendeiras que assumem a posição de professoras. Observei também que a disposição das meninas no espaço de aprendizagem passa a ser fixo, diferentemente do que acontecia no ambiente doméstico, onde ficava a critério da aprendiz o lugar de fazer renda. Além disso, pude perceber que a presença das alunas passa a ser controlada por meio de uma lista; horários são fixados; há também a vigilância constante das rendeiras professoras, que ficam a todo tempo incentivando que as meninas façam a renda. Quanto à vigilância, para Foucault (2004), “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”. (Ibidem, p. 148). Os espaços disciplinares, institucionalizados, são visto como

[...] espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois

que regem a disposição de edifícios, de salas, de moveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (Ibidem, p. 126)

O espaço da Fortaleza passa a fixar os indivíduos de certo modo, pois permite que aconteça a circulação de determinados saberes, à medida que dispõe as meninas em determinados lugares de maneira a facilitar a vigilância das rendeiras quanto ao que é ensinado e produzido.

Há, nas oficinas de rendas de bilro, certo controle da Fundação Franklin Cascaes quanto ao que é produzido. Há também o controle por meio da lista de chamada, uma espécie de folha de ponto para controlar o início e fim das aulas de renda, para com isso, ao final de cada semestre, as rendeiras aprendizes receberem da Fundação um certificado que comprova a participação delas na oficina, conforme exemplo abaixo.

**Figura 1** – Certificado oficina

<b>CERTIFICADO</b>	
Certificamos que <u>Amanda magalhães</u> participou da oficina de <u>Renda de Bilro</u> do Projeto Oficina de Arte Educação nas Comunidades, na comunidade do(a) <u>Praia do Fort</u> com carga horária de 120 horas.	
Florianópolis, <u>27</u> de <u>dezembro</u> de 2012.	
 ROSELI MÁRIA DA SILVA PEREIRA Superintendente	 WALESKA R. B. COELHO DE FRANCESCHI Superintendente Adjunta
	
<small>FUNDAÇÃO CULTURAL DE FLORIANÓPOLIS FRANKLIN CASCAES            Rua Antônio Luz, 260 - Forte Santo Antônio - Centro - Florianópolis/SC - CEP: 08010-430            *Fone/Fax: (48) 3234 1415 - http://www.fcc.org.br            CNPJ Nº 05.553.010/0001-19</small>	

Fonte: MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

Como já foi mencionado na introdução desta dissertação, a prática de “fazer renda” é realizada em sua maioria por mulheres e estas, ao longo do tempo, dedicam-se ao ensino das novas gerações que agora contam também com o ensino por meio da oficina de rendas. Dona Madalena me contou que começou a fazer renda com oito anos e que *“antigamente, geralmente era assim, a criança pequeninha já aprendia a fazer renda com a mãe”*. O aprendizado de Dona Madalena não esteve somente relacionado ao ensino por parte de sua mãe, mas também teve contribuições de suas avós, segundo ela, *“era assim, a mãe cuidava da roupa e da comida, eu cuidava da casa. Depois, à tarde, isso quando eu não estudava mais, à tarde ia fazer renda, ou apanhar café com a vó, eu apanhei café com as duas vó, então era assim. E à noite, às vezes ficava com a vó, lá no pontal, fazia renda. Ensinava pra gente”*.

Segundo Dona Marli o “fazer renda”, *“Foi uma aprendizagem da minha mãe que passou para mim, ela sabia e passou pra eu saber também o trabalho como é feito. Por isso hoje eu faço, eu sei, eu aprendi com ela. Uma aprendizagem que ela me ensinou [...]”*. Já Dona Neli conta que *“aprendi quase também que sozinha, eu olhava das minhas irmãs, que eu tinha mais duas irmãs que faziam renda, né? Então eu olhava, levantava e olhava o jeito de fazer, voltava pra minha e fazia também”* e também ensinou a “fazer renda”, *“É, ensinei só uma filha. Só a minha filha mais velha que aprendeu, as outras duas já não quiseram aprender. Então, só ensinei a minha filha mais velha. E as vezes as sobrinhas que eu ajudava a ensinar, mas eu de filha só uma”*. Nos depoimentos dessas rendeiras, encontramos de maneira recorrente o ensino feito por mulheres da família, o que reforça a ideia de que seria uma prática feminina o “fazer renda”, mesmo que um ou outro homem ainda possa ser encontrado realizando tal prática.

Guardadas as especificidades apresentadas no aprendizado por parte das rendeiras da Praia do Forte, atualmente acontece uma mudança quanto a isso. Para Dona Marli o ensino da renda na oficina *“foi bom, uma experiência boa que eu nunca tinha passado e gostei dessa experiência de ensinar as pessoas a aprender a fazer a renda”*. Porém, quanto às mudanças no ensino, *“Ficou bem diferente do que quando aprendi com a minha mãe. Porque eu já sabia o trabalho e ensinei as pessoas que nunca sabiam fazer o trabalho. Foi bom por causa disso. A gente teve uma experiência de pessoas que nunca viram fazer a renda e eu ensinei. Eu assim, pra mim era bom porque eu já via a minha mãe fazer e elas não sabiam fazer, nunca tinham visto pessoas fazer. E eu ensinei e foi uma experiência boa, bem boa”*. Dona Marli refere-se às alunas que apresentaram dificuldades quanto ao entendimento do que precisam fazer durante a aprendizagem da renda, pois aquelas que viam suas mães fazerem conseguiam compreender o que tinham que fazer com mais rapidez, já as que não tiveram a experiência de vivenciar o “fazer renda” precisaram da atenção de Dona Marli para fazer demonstrações de tal prática. Em 2012, foram doze meninas, algumas da comunidade e que já tinham tido contato com a renda de bilro, pois as mães, tias ou avós faziam em casa ou em outro espaço da comunidade.

Dona Neli, muito entusiasmada, comenta que ministrar as aulas na oficina *“Foi legal! Foi ótimo, adorei! Já tô contando que os meses passem rápido para começar de novo. Foi muito bom!”*. A mudança de cenário no ensino da renda de bilro é enfatizada pela rendeira, *“ah, teve uma diferença grande. Porque quando eu aprendi tava dentro de casa com as irmãs fazendo, então fica melhor até para você aprender. Aqui já ficou*

*mais diferente, ainda mais que aqui é um local turístico, entra o turista o visitante toda hora, às vezes a gente tem que parar. Mas mesmo assim foi bom. Mas em casa com a família é melhor*". Dona Neli apesar da satisfação pelo ensino da renda de bilro, reforça a maneira como aprendeu a fazer renda e observa as influências externas ao ensino da renda no ambiente em que acontece a oficina. Diante desses detalhes passo a descrever como aconteceu a oficina de rendas de bilro 2012 na Fortaleza.

O ambiente tratava-se do mesmo onde encontrei três das rendeiras investigadas, que, durante a oficina, continuavam a “fazer renda” em suas almofadas. Dona Marli sempre muito atenciosa, no dia da oficina, dedicava-se apenas ao ensino da renda de bilro. Já Dona Neli, sempre muito ativa, gostava de ensinar, mas também conseguia atender os turistas e fazer demonstrações da prática a eles. Dona Vilma também fazia sua renda e atendia os turistas; porém, algumas vezes, gostava de circular entre as meninas que estavam aprendendo para ver como estavam ficando nossos trabalhos. Falo em nossos trabalhos, pois eu também participei da oficina como aluna, aprendendo os pontos e como preparar as ferramentas para fazer a renda. Segundo as rendeiras é necessário que aprendamos a fazer cada um dos pontos para depois se aventurar em fazer toalhinhas de renda que envolvam todos eles.

No primeiro dia da oficina, as meninas chegaram para a aula e já foram escolhendo os lugares que queriam ocupar para “fazer renda”. Muito empolgadas, a todo momento chamavam as rendeiras para fazer perguntas. Eu, é claro, não poderia ficar sem tentar também fazer renda, sendo assim, tentei continuar um trabalho iniciado por Dona Marli, segundo ela, eu me saí bem.

Continuei na oficina nos próximos dias fazendo minha “tripinha” de renda, ou seja, fazendo alguns pontos repetidamente no formato de uma fita. Um mês após iniciar na oficina, já comecei a fazer uma renda em formato circular que as rendeiras denominavam de “corrupio” ou porta-copo. Ela não ficou como eu imaginava, mas foi minha primeira tentativa. Continuei na oficina me aventurando, ou melhor, tentando me aventurar em outras rendas.

Posso afirmar que, meu contato com as rendeiras, na condição de aluna, me fez perceber o quanto o ambiente da oficina era descontraído, com brincadeiras, pausas para o lanche, e com momentos de conversas sobre nossas histórias de vida, etc.

Após minha tentativa de “fazer renda”, foi possível pensar um pouco a respeito dos diversos posicionamentos que assumi ao longo da pesquisa. No momento em que aprendia a tecer a renda, eu ocupava a posição sujeito-aluna e percebia que assim era vista pelas rendeiras, pois

elas tentavam insistentemente me ensinar os pontos e me corrigiam quando fracassava no movimento dos bilros. No entanto, quando eu estava a fazer entrevistas com elas, na posição sujeito-pesquisadora, era possível observar suas inseguranças quanto ao que iam falar diante de um gravador ou no modo como se deixavam retratar diante de uma máquina fotográfica. Assim, dentro dessa comunidade, encontrava-me posicionada de diferentes maneiras, como sujeito-pesquisadora, sujeito-aluna e, como falado anteriormente, sujeito-Neta do Badi, que, em alguns momentos, eram confundidos, no decorrer de nossas conversas, durante minha estada lá. Esses diferentes posicionamentos podem ser entendidos a partir do que Foucault pontua a respeito do sujeito:

[...] uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembléia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade. (FOUCAULT, 1984, p. 275)

A partir disso, posso dizer que não tenho a mesma relação quando me constituo como sujeito pesquisadora ou sujeito aluna nas aulas de rendas de bilro, ou então sujeito Neta do Badi. Porém, entre tais posições, encontram-se relações e interferências, mas que não caracterizam o mesmo tipo de sujeito para ambas as formas que se constituem. Na minha relação com as rendeiras é possível observar essas formas de sujeito que vão constituir-se de maneira ativa por meio das práticas nas quais estou envolvida, que se baseiam em “esquemas que ele [eu] encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 1984, p. 276). Pois essas práticas estarão imersas nessas relações que foram se estabelecendo ao longo da pesquisa.

Logo, durante a realização da pesquisa, era preciso ficar atenta a essas diferentes posições que ocupava, pois, como pesquisadora, era preciso observar as especificidades que seriam descritas, mesmo que já

conhecesse algumas delas, precisava olhá-las na posição sujeito-pesquisadora.

É a partir dessa posição que passo a apresentar algumas características que envolvem a confecção da renda de bilro e que foram possíveis de serem observadas na forma de vida investigada.

### **2.3 AS RENDAS DE BILRO: FERRAMENTAS E SIGNIFICADOS**

A renda de bilro recebe esse nome pelo fato das rendeiras, para confeccioná-la, segurarem em suas mãos peças de madeira chamadas bilros. Os bilros, na maioria das vezes, eram esculpidos pelos maridos das mulheres rendeiras. Atualmente, encontramos outras pessoas confeccionando-os e também estão à venda em lojas. São peculiares em seus formatos e, conforme Dona Madalena comenta, “*Cada um é de um jeito*”. Reforço, dizendo a ela que então vai da criatividade de quem faz, e ela complementa, “*É! De quem vai fazer*”. Além do formato dessas peças, ao “fazer a renda”, ouvimos os bilros fazerem “barulhinhos” quando se tocam. Isso se dá pelo movimento que as rendeiras fazem com as mãos ao trocar os bilros de posição. Tais sons caracterizam a prática do fazer renda e, segundo elas, é indispensável para confeccionar uma renda bem feita. Soares (1987), ao entrevistar uma rendeira, afirmou que “a renda, para ficar bem feita, tem que ser bem Cochada, que significa apertar bem a peça na sua feitura” (SOARES, 1987, p. 45), a expressão “Cochada”<sup>21</sup> seria referente ao barulho na confecção da renda. Dona Neli explica que “*Bem cochadinha é bater com os bilros, daí o trabalho fica bem fechadinho*”. Quando adentramos em algum recinto que se encontram rendeiras a “fazer renda” é possível presenciar a música dos bilros ao baterem uns nos outros. Após tal episódio, fica impossível pensar o “fazer renda” sem escutar esse som. Os bilros são tocados uns nos outros aos pares quando as rendeiras, ao posicioná-los nas mãos na feitura do trabalho, chocam-nos, gerando um tipo de som característico do “fazer renda”, som que é ritmado aos pares.

Os bilros são peças que servem para movimentar o fio da renda que a ele fica fixado e vai desenrolando conforme a rendeira vai produzindo seu trabalho. A quantidade de bilros necessária para fazer uma renda pode variar de acordo com o tipo de renda que se deseja produzir. Cada rendeira tem sua preferência pelo tipo de bilro que vai usar para fazer a renda. Dona Neli pontua sua preferência. Para ela, “*O bilro tem que ser*

---

<sup>21</sup> No dicionário, a expressão cochar teria como sinônimo a palavra apertar. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/cochar/>

*pesadinho, muito leve não é bom para trabalhar. Quanto mais os bilros pesado, bem feitinho, fica melhor pra tu manusear ele”.*

**Figura 2** - Bilros

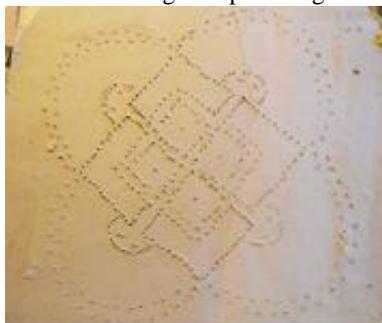


Fonte: MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

Segundo Soares (1987, p. 13), “surgida do bordado, a renda de bilro ou de almofada trabalha com pontos no ar, sem tecido pré-existente”, e ainda, a rendeira trança ou enrola os fios sempre os prendendo com alfinetes ao pique.

De acordo com as visitas que realizei ao Forte, observei que as rendeiras baseiam-se em moldes, chamados piques, para a confecção da renda. Esses, segundo seus depoimentos, foram passados de geração em geração e, dependendo da criatividade da rendeira, podem ser modificados. No entanto, segundo dona Neli, “a maioria hoje tá tudo tirando xerox”, pela facilidade que as novas tecnologias vêm trazer nos tempos atuais, modificando algumas das características passadas de geração em geração.

**Figura 3** - Pique da renda designada por Margarida da Ligeirinha



Fonte: MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

O pique é geralmente feito em um pedaço de papelão que é perfurado de acordo com o tipo de renda que se pretende construir. Os furos presentes nesses piques referem-se às posições onde a rendeira colocará o alfinete para fazer as amarrações da renda e moldá-la para

chegar à forma desejada. A rendeira consegue guiar-se somente pelos furos no pique sem precisar desenhar quais pontos serão feitos ao longo do trabalho e isso acontece, segundo Dona Neli, devido *“a prática que a gente tem, a gente já sabe como começa, aonde vai a flor, o ponto exato que a gente tem que parar”*. Para Dona Neli, ao ser perguntada como consegue saber quantos bilros serão colocados para fazer determinada renda, ela diz que *“na verdade não precisa contar, porque tem o furo certinho. Você já bota no furinho, tá entendendo? Agora aqui eu boto outro alfinete, que é um outro ponto”*. Os piques servem de referência para a rendeira produzir a renda, a partir deles a rendeira segue o esquema apresentado a fim de fazer um determinado modelo de renda, servindo para guiar os movimentos da trama que por ela está sendo feita.

Além do pique e dos bilros, outros elementos, como a almofada e o cavalete ou caixote que servem de apoio, são importantes para que a rendeira faça sua renda. As almofadas servem de apoio para que a renda seja confeccionada e variam de acordo com o tipo de renda que se deseja fazer, são grandes, médias ou pequenas. Possuem formato cilíndrico e geralmente são produzidas pelas próprias rendeiras. O pique é fixado na almofada e a rendeira vai a posicionando conforme a necessidade ou modelo de renda que deseja fazer. São geralmente bem coloridas, forradas com tecidos estampados. Dona Neli diz que, *“a minha é assim simples mesmo, natural. Tem mulheres que enfeitam, põe uma rendinha, mas eu não! A minha é simples”*. As almofadas da Dona Neli são *“cheias com capim de colchão. Hoje a maioria tá enchendo com esponja e não fica boa. Mas a melhor almofada tem que ser com capim de colchão, para ela ficar durinha e firme. Pra ficar firme, não vem pra frente e é melhor pra trabalhar”*. Também podem ser preenchidas com palha de bananeira, “barba de velho”<sup>22</sup> e macela como é comum com as rendeiras mais antigas. Atualmente podem ser preenchidas com estopa ou espuma sintética.

Assim como foi mencionado anteriormente, cada rendeira tem sua preferência na escolha de suas ferramentas na hora de “fazer renda”, no caso do cavalete ou caixote, as rendeiras fazem suas escolhas dependendo do quão cômodo cada uma o percebe. Dona Neli conta que *“nunca fiz renda em cavalete, eu já desde que aprendi da minha mãe, da mana [irmã], já era tudo caixotinho da almofada. Porque nós sentava no chão,*

---

<sup>22</sup> Planta que cresce nos galhos das árvores e é formada por um emaranhado que fica pendurado e preso nesses galhos. Disponível em: <http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,EMI313012-18078,00-CONSULTORIO+AGRICOLA+PRAGA+ESPALHADA+PELO+SITIO.html>

*não precisava de cadeira, né? Fazia no chão. Comecei a fazer empoleirada [em cima da cadeira] quando eu vim praquí [para Fortaleza]. Passei trabalho! Teve dois meses pra me adaptar”.* Segundo ela, essa preferência se dá, pois com o cavalete “*cai tudo no chão, cai bilro, cai alfinete, cai tudo no chão*”, enfatizando características que a fizeram optar por trabalhar com o caixote. Os caixotes e cavaletes são feitos de madeira e servem de suporte para a almofada. Na hora de fazer renda, como mencionado por Dona Neli, as rendeiras que optam pela utilização do caixote costumam apoiá-los em cadeiras; já com o cavalete não é necessário, pois possuem a altura adequada para fazer a renda.

**Figura 4** – Almofada e cavalete



**Figura 5** – Almofada e caixote

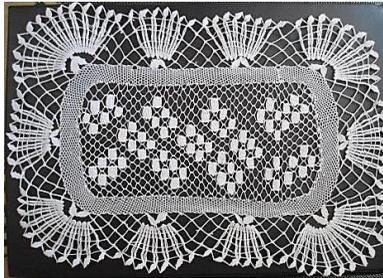


Fonte: MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

Dependendo do local, observei que tipos de rendas específicos são produzidos. Segundo relatos, rendas, como a chamada de tramoia, são específicas de alguns locais da ilha, onde são produzidas por grande número de rendeiras da região, não descartando a produção por poucas rendeiras em outros locais. Na Praia do Forte, as rendas que encontrei com mais frequência foram por elas designadas de Maria Morena, Ligeirinha, Cebolão, Corrupio, Pau no meio, Margarida da concha, entre outros. As rendas de bilro possuem grande variedade de pontos nos quais as rendeiras vão se basear para confeccioná-las. No entanto, são considerados como pontos básicos a trança, o torcido, o meio ponto, o ponto inteiro e a perna-cheia. Em geral, uma peça de renda de bilro pode ser composta por vários tipos de pontos diferentes. Existem inúmeros modelos de rendas que passam a ser denominados de acordo às semelhanças que possuem em relação a alguns itens e comportamentos, como objetos, e a modos de agir (um exemplo pode ser a renda chamada Ligeirinha), que fazem parte da forma de vida das rendeiras ou que já fizeram parte em algum momento histórico. Passo a explicar o que pude observar em relação a esses tipos de renda.

A renda Maria Morena é confeccionada com uma determinada quantidade de bilros conforme o modelo da renda, pois é possível encontrar mais de um tipo de molde para fazer esta renda. A característica marcante e que a difere dos outros tipos de renda é a maneira como a perna cheia (um tipo de ponto da renda) é confeccionada. Nesse tipo de renda, esse ponto encontra-se em outro formato. Tentei saber delas os motivos que levaram essa renda a se chamar assim, porém nenhuma delas sabia me responder, diziam apenas que já vinha de muito tempo essa nomenclatura. Pude perceber que a renda Maria Morena é feita em partes, começando com a confecção da parte central da renda e posteriormente as bordas são colocadas junto com o resto da renda.

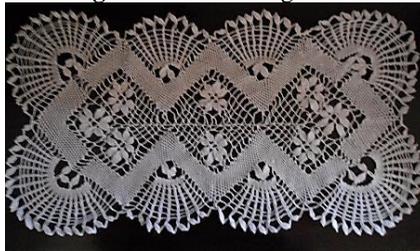
**Figura 6 – Renda Maria Morena**



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [fotografia]

Outra é a Ligeirinha, uma renda confeccionada com cinquenta e seis bilros e, segundo Soares (1987), o nome decorre por uma rendeira assim chamá-la por achar ligeira a sua confecção. Diferentemente de outros tipos de renda, é confeccionada de uma só vez, sem junções. Na sua confecção encontramos pontos característicos das rendas de bilro, como a perna cheia, o meio ponto, ponto inteiro, torcidinho<sup>23</sup>.

**Figura 7 – Renda Ligeirinha**



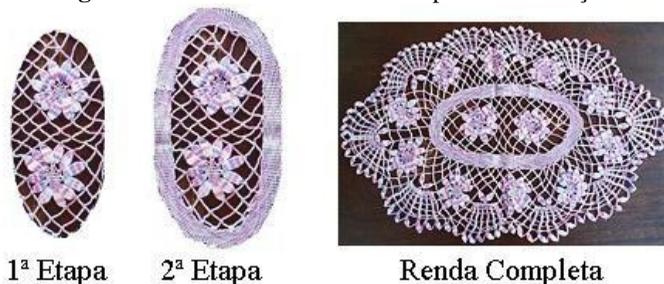
Fonte: MAGALHÃES, 2013 [fotografia]

A renda Cebolão, assim como a Maria Morena, é confeccionada em partes e utiliza trinta e oito bilros. Associei essa renda à cebola pela

<sup>23</sup> Posteriormente tais pontos serão explicados.

maneira de ser confeccionada, em camadas, e por seu formato ovalado. Possui além dos pontos mencionados anteriormente, também a trança.

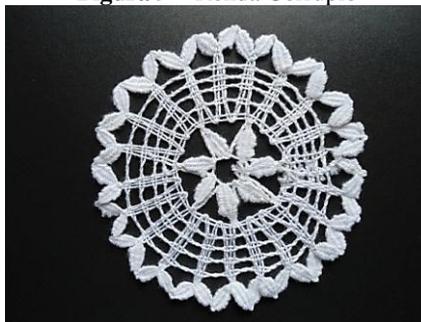
**Figura 8** – Renda Cebolão e suas etapas de construção



Fonte: MAGALHÃES, 2012 [fotografia editada]

O Corrupio é uma renda circular que, dependendo da sua dimensão, é confeccionada com determinada quantidade de bilros. O nome corrupio significa, na forma de vida das rendeiras, o gira, a volta, o círculo. Como explica dona Neli: “*Corrupio é porque ele é redondinho, com os pontinho e aquelas perna cheinha, esse aqui oh, esse trançadinho aqui, daí ele fica o corrupio, ele fica redondinho*”. A foto abaixo é de uma renda corrupio, que tem a função de porta-copo.

**Figura 9** – Renda Corrupio



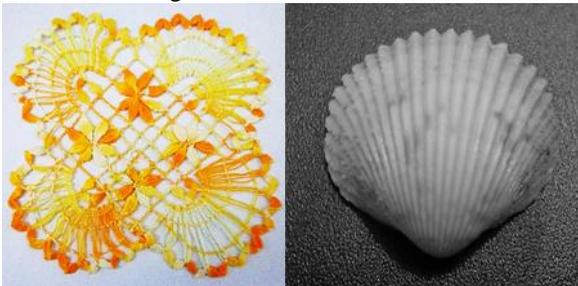
Fonte: MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

O Pau no Meio é uma renda bastante confeccionada pelas rendeiras da Praia do Forte, feita com vinte bilros, recebe esse nome, porque, segundo as rendeiras, o trilho de meios pontos no meio da renda representaria um pedaço de pau (madeira).

**Figura 10** – Renda Pau no Meio

Fonte: MAGALHÃES, 2013 [fotografia]

Quanto à renda designada por Margarida da Concha, encontramos alguns modelos de renda diferentes, por exemplo, quanto ao tamanho do modelo que algumas rendeiras costumam fazer. Porém, algo é comum a todas e por isso são designadas por “Margarida da concha”. Margarida por possuírem conjuntos de pernas cheias que se aproximariam do que por elas é dito como uma “florzinha”, ou seja, uma margarida. Mas o que as diferencia das demais seria o “bico da concha”, que seria assim chamado por possuir similaridades com uma concha de molusco marinho encontrada nas praias da região.

**Figura 11** - Renda Margarida da Concha e concha de molusco marinho

Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Existe ainda um tipo de renda chamado Tramoia que também é feito por algumas rendeiras da localidade. Curiosamente, apenas Dona Vilma sabia fazer a Tramoia, Dona Madalena e Dona Marli começaram a despertar o interesse por essa renda posteriormente. Segundo elas, inspiradas com a oficina de rendas de bilro, interessaram-se em “*aprender algo novo*”. A Tramoia é confeccionada com sete pares de bilros, é a renda que exige a menor quantidade de bilros e não tem semelhanças com as rendas anteriormente mencionadas em relação a sua construção.

**Figura 12** – Renda Tramoia



Fonte: MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

As rendeiras da Praia do Forte ainda confeccionam outros modelos que elas nomeiam conforme suas características e procuram identificá-los com o que chama a atenção no formato da renda, nomeando-as como Baratão, Virado, Entremeios, Toalha Quadrada, Trilho Céu Estrelado, Palma, Renda de Arcos com quatro bicos, Renda da Miudinha, Renda da Cocada, entre outros.

As rendas de bilros foram se mantendo e, atualmente, é possível falar especificamente de alguns núcleos de rendeiras em Florianópolis. Apesar da prática ser referenciada como um patrimônio cultural da cidade e manter as características herdadas pelas rendeiras de seus antepassados, ao longo do tempo foram sofrendo algumas modificações. Alguns modelos de rendas foram sendo modificados e outros foram desaparecendo. Exemplo disso é a Renda Abacaxi que atualmente já não é confeccionada na Fortaleza. Em Sambaqui, uma das rendeiras está tentando recuperar alguns modelos que ficaram na memória e que não são mais encontrados. Outra característica que tem se modificado é em relação às cantorias que eram ouvidas em locais em que haviam rendeiras a “fazer renda”. Infelizmente, tais cantorias não são mais ouvidas atualmente.

Dona Neli me contou que antigamente elas se reuniam para fazer renda e cantar: *“minha mãe contava que antes eram muitas irmãs, sete, oito, seis irmãs, então elas sentavam a fazer renda naqueles terreiros grandes, daí elas cantavam. A gente não, já se criou com menos irmãs, cantava, mas pouco, mas aquelas músicas minha mãe e as minhas tias sabiam umas músicas de rendeiras muito bonitas. Contavam das rendeiras, e também falavam do marido pescador. Mas a gente quase nem aprendeu, que elas nem ensinaram, nem mandaram nós marca as músicas”*. Na fala de Dona Neli é possível observar alguns dos motivos relacionados às mudanças que ocorreram nesse cenário, segundo ela

*“quando a gente era mais nova a gente ainda cantava. Eu também perdi minha mãe cedo, eu fiquei com onze anos. Tinha as tias, mas cada uma morava nas suas casas, elas cantam aquelas músicas. Músicas bonitas. Modas, nós chamava modas. Bem feitas, mas eu não sei cantar aquelas modas. Eu só canto um pedacinho da mulher rendeira”<sup>24</sup>.*

Mesmo com algumas modificações, a renda de bilro continua sendo um legado cultural com suas especificidades que se mantem ao longo do tempo devido à dedicação de algumas mulheres que encontraram nessa prática o sentido de suas vidas.

Após ter apresentado a trajetória metodológica e algumas das especificidades da forma de vida que investiguei, apresento, no próximo capítulo, as ferramentas teóricas que escolhi para discutir meu problema de pesquisa.

---

<sup>24</sup> Dona Neli refere-se a uma música do folclore brasileiro da qual existem várias versões que dependem da região do Brasil onde é tocada. Porém é inconfundível pelo refrão: “Olê muié rendeira, Olê muié renda, Tu me ensina a fazer renda, Que eu te ensino a namorá”. A versão mais conhecida é a do compositor Alfredo Ricardo do Nascimento, mais conhecido como Zé do Norte. Disponível em: <http://culturanordestina.blogspot.com.br/2010/08/mulher-rendeira-conheca-verdadeira.html>

### 3. O CAIXOTE DA RENDEIRA



O “fazer renda” não é somente guiado pelo pique e pelo trançar dos fios, mas também por ferramentas indispensáveis a ele, que vão auxiliar a rendeira durante toda a execução do trabalho. A rendeira tem a sua disposição algumas ferramentas, que se encontram em seu caixote que serve de apoio à almofada, que são: os bilros, o fio, os alfinetes, o pique, a tesoura (ou algo que sirva para contar o fio, como estiletos e similares). Assim, a rendeira determina, a seu modo, quais serão e como estarão dispostas suas ferramentas. De modo análogo, esta dissertação escolhe algumas ferramentas teóricas para compor o caixote que permitirá ir tecendo essa investigação. Penso ter escolhido as ferramentas que julgo apropriadas para dar conta dos meus objetivos.

Tais ferramentas são provenientes das filosofias de Wittgenstein, de Foucault e de outros que partilham da mesma perspectiva teórica empreendida nesta dissertação. Estou ciente do cuidado teórico/metodológico que tenho que ter ao trazer tais ferramentas, assim como Veiga-Neto (2006a) salientou em relação à oficina de Foucault, pois corro o risco de estar “[...] contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 83), ou seja, pelo fato de se tratar de outro tempo, de outras configurações. Assim, para operar com fragmentos das ideias desses filósofos, temos que ter tal cuidado para não tratá-las de maneira “equivocada”. Nessa mesma perspectiva, Rorty (2005), ao fazer alusão a diferentes teóricos, com

diferentes visões de mundo e de diferentes épocas, adverte dos estresses e tensões que podem surgir ao tentarmos “colocar novos líquidos borbulhantes e dilatáveis em velhas garrafas” (RORTY, 2005, p. xiii).

Com os cuidados acima sinalizados, apresento, a seguir, algumas das ideias presentes na filosofia de Wittgenstein para mostrar as possíveis conexões com meus objetivos e apontar posteriormente modos de relacioná-las com a pesquisa. Em seguida, apresento algumas ferramentas da oficina de Foucault com a finalidade de potencializar minhas reflexões acerca da pesquisa que pretendo desenvolver. E, ao final, mostrarei interlocuções entre as ideias de Foucault e Wittgenstein, com o objetivo de aproximar alguns de seus conceitos e apontar a forma como os opero nessa dissertação.

### **3.1 A FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN**

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) é um filósofo austríaco, que tem seu pensamento cada vez mais utilizado em pesquisas no Brasil. Segundo Dall’Agnol et al. (2008), é a partir da década de 1990 que estudos e publicações sobre Wittgenstein sofrem um crescimento quantitativo e qualitativo<sup>25</sup>. Tal crescimento encontrou força também na Educação Matemática, especificamente na vertente Etnomatemática<sup>26</sup>. A interlocução entre a Etnomatemática e outras áreas do conhecimento, tais como a filosofia, acontece em decorrência de pelo menos dois fatores

---

<sup>25</sup> Segundo o livro “Wittgenstein no Brasil”, organizado por Darlei Dall’Agnol, é somente no final do século XX que aparecerão trabalhos que vão fazer uma análise crítica do pensamento desse filósofo. Inicialmente, alguns trabalhos que comentavam sua obra apareceram em 1950, com poucas tentativas de críticas ou aprofundamento. Na década de 1990, muitas publicações são feitas com livros originados de trabalhos de teses e dissertações, dentre eles: Arley Moreno publica o livro “*Wittgenstein através das imagens*” (1993); Giannotti “*Apresentação do mundo*” (1995); Paulo Margutti Pinto, “*Iniciação ao silêncio*” (1998); entre outros. Além desse aumento de publicações, no século XXI, foram organizados uma série de simpósios, congressos e colóquios sobre o pensamento de Wittgenstein. Dall’Agnol et al. (2008) enfatiza ainda que as pesquisas relacionadas ao “*Tractatus*” (primeira fase da obra de Wittgenstein), teve uma maior penetração nos meios acadêmicos. Posteriormente reforça a ideia de que a fase desse filósofo referente ao livro “*Investigações Filosóficas*”, precisa ser aprofundada no Brasil, trabalhando “criticamente seu pensamento a partir da realidade brasileira” (DALL’AGNOL et al., 2008, p. 32).

<sup>26</sup> No Brasil, encontramos nos últimos anos alguns desses trabalhos que mostram tal crescimento, abrangendo uma multiplicidade de interpretações teóricas, dentre eles estão: WANDERER, 2007; VILELA, 2007; GIONGO, 2008; SILVA, 2008; DUARTE, 2009; OLIVEIRA, 2011; SCHREIBER, 2012; JUNGES, 2012.

segundo Duarte e Taschetto (2013). O primeiro deles, segundo os autores, estaria relacionado ao “esfacelamento das fronteiras disciplinares que até então impediam o trânsito entre as diferentes áreas do conhecimento” (Ibidem, p. 106) e o segundo, relacionado “à ousadia movida pela vontade de saber de alguns pesquisadores que têm se lançado na aventura de buscar em outros territórios as ferramentas teóricas [...] e conceituais que potencializam o pensamento [...]” (Ibidem, p. 106). Essa perspectiva tem buscado, em territórios filosóficos, ferramentas teóricas desse e de outros filósofos para, dentre outras coisas, analisar e problematizar as verdades naturalizadas que circulam no discurso da Educação Matemática, as relações de poder que sustentam esses discursos e para questionar a universalidade do conhecimento matemático, apontando para a existência de diferentes matemáticas.

Esta dissertação alinha-se aos trabalhos que utilizam a perspectiva wittgensteiniana<sup>27</sup> para reforçar a ideia da não existência de um único

---

<sup>27</sup> Seu pensamento é dividido em duas fases, a primeira fase pertence o *Tractatus Lógico - Philosophicus* (1922). E a segunda fase, ou fase de maturidade, pertence às *Investigações Filosóficas* (1953). A primeira fase apresenta uma relação entre linguagem e mundo isomórfica, ou seja, a linguagem enquanto representação do mundo. Em sua segunda fase, ou fase de maturidade, um dos pontos centrais é a crítica a uma essência lógica e de alguma forma a ideia de racionalidade que se sustenta nessa essência. No *Tractatus*, segundo Moreno (1986), tratava-se de adivinhar como funciona a linguagem e, na obra *Investigações Filosóficas*, diferentemente, busca saber o emprego da linguagem e aprender com ela funciona. Para Condé (2004), Wittgenstein vai possuir duas fases distintas em vários aspectos, por vezes com ideias que considera antagônicas, como, por exemplo, a concepção de linguagem. Condé (2004) mostrará que Wittgenstein abandonará sua filosofia do *Tractatus*, principalmente o modelo de racionalidade que se assentava nessa obra. Algumas expressões como a gramática, serão usadas na primeira fase desse filósofo, porém, quando a retoma em sua segunda fase, possuirá implicações bastante diferentes. A segunda fase terá como ponto principal, em contraposição com a primeira fase, a crítica de uma racionalidade que se sustentaria em uma essência lógica. De forma contrária, Moreno (1986) salientará que seria perigoso afirmarmos a existência de duas fases radicalmente distintas, ou seja, “todas as mudanças podem ser interpretadas com referência a um conjunto de questões presentes no *Tractatus*; e é a partir desse núcleo comum que se articulam as duas fases de seu pensamento” (Ibidem, p. 62). Moreno interpreta que sua obra seria assim uma elaboração e aprofundamento das mesmas questões cruciais que antes estavam presentes no modo de pensar de Wittgenstein. Foge ao escopo deste trabalho problematizar se o pensamento de Wittgenstein, esboçado em suas obras, teriam ou não certa continuidade, ou se existiria uma ruptura entre suas duas fases.

modelo de racionalidade e que diferentes formas de vida vão estabelecer diferentes inteligibilidades. Nessa perspectiva, não podemos julgar o que é “certo” ou “errado” dentro de outra forma de vida a partir da nossa forma de vida. Condé (2004) vai salientar justamente que

talvez uma das maiores contribuições de Wittgenstein à cultura contemporânea seja exatamente essa “desconstrução” de uma pretensa racionalidade universal, enormemente ancorada na ideia de categorias, que é não apenas idealista, mais arrogantemente etnocêntrica. (CONDÉ, 2004, p. 139)

Wittgenstein, com sua filosofia, apresenta a ideia de que a linguagem seria mais do que simplesmente atos de fala ou de escrita, mas envolve também modos de pensar e agir. Podemos dizer que a linguagem vai estar interligada com as práticas e racionalidades que a sustentam. As ideias desse filósofo vão contribuir de forma ímpar para as discussões que se efetuam no âmbito da Etnomatemática, pois, assim como para Wittgenstein não há uma essência na linguagem e, em efeito, nenhuma linguagem seria universal, podemos questionar então a pretensão de universalidade do conhecimento matemático. Assim, considero neste trabalho que

formas de vida diversas estabelecem práticas diferenciadas, assim também, gramáticas diferentes e, conseqüentemente, inteligibilidades diferentes. Nesse sentido, não se pode falar da “inteligibilidade” do mundo, mas de “inteligibilidades” possíveis (Ibidem, p. 110).

Esse filósofo vai utilizar a expressão formas de vida<sup>28</sup>, segundo Glock (1998), para enfatizar o “entrelaçamento entre cultura, visão de

---

<sup>28</sup> Assim como Quartieri (2012) enfatizou em sua tese, nessa dissertação usarei “formas de vida” no sentido dado pela autora de que se tratariam de diferentes culturas. Para Quartieri (2012) existiriam diferentes interpretações para esta expressão, destacando dentre estas quatro: formas de vida como jogos de linguagem; formas de vida como manifestações orgânicas; formas de vida como culturas diferentes e forma de vida no singular. “Formas de vida como jogos de linguagem” seria a interpretação de que uma forma de vida seria um jogo de linguagem e o jogo de linguagem seria visto como uma forma de atividade social; “formas de vida como manifestação orgânica” estaria relacionada à situação biológica e orgânica de um indivíduo; “formas de vida como culturas diferentes”, nessa interpretação, a autora diz que descrever uma forma de vida significaria descrever uma cultura; e “forma de vida no singular” em referência a uma única forma de vida humana. E ainda a autora simplifica a expressão em relação ao

“mundo e linguagem” (Ibidem, p. 173). Segundo Quartieri (2012), “não se poderia dizer que existe uma única forma de vida, mas diferentes formas de vida com características de diferentes culturas e épocas” (Ibidem, p. 28). Ou seja, para Wittgenstein existiriam diferentes formas de vida em que diferentes jogos de linguagem seriam utilizados conforme o contexto em que estão inseridos. Nessa mesma linha de argumentação, Glock (1998) afirma que “uma forma de vida é uma formação cultural ou social, a totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos os nossos jogos de linguagem” (Ibidem, p. 174).

Diferentes conceitos estarão simultaneamente entrelaçados dentro de uma forma de vida, como *uso, significação, semelhanças de família, jogos de linguagem e gramática*. Para ele, é através do uso das palavras em uma forma de vida que temos nossas significações construídas, “o significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 38), elas são “[...] mediadas por regras, a partir das nossas práticas sociais, dos nossos hábitos, na nossa forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 52). Dessa forma, “[...] a regra é uma convenção social que surge dessa práxis e que; portanto, poderia ser diferente se essa fosse outra” (Ibidem, p. 89-90). Um exemplo dado por Wittgenstein refere-se a uma caixa de ferramentas e, dentro dela, “encontram-se aí um martelo, um alicate, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um lata de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções desses objetos, são diferentes as funções das palavras” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 20). Cabe ainda salientar que

os usos da linguagem fazem parte de formas de vida, e estas não são aleatórias; elas possuem um ancoradouro, que não é constituído nem por princípios normativos – as leis da natureza ou as leis da razão – e nem caracterizado pela ausência de todo e qualquer princípio [...], mais sim um ancoradouro caracterizado por regras. (MORENO, 1986, p. 75)

As regras vão distinguir o uso correto ou incorreto da palavra no contexto em que está inserida, “[...] da mesma forma que o uso condiciona a regra, em contrapartida, determinará se o uso está correto ou não” (CONDÉ, 2004, p.89).

É o conjunto dessas regras que, segundo Condé (2004), vão compor a gramática, “[...] mais que a dimensão sintático-semântica, privilegia a pragmática, isto é, as regras que constituem a gramática estão

---

espaço escolar, utilizando forma(s) de vida escolar, pois para a autora em tal ambiente estaríamos diante de diferentes formas de vida.

inseridas na prática social” (Ibidem, p. 89), ou seja, a gramática é um produto social.

Embora tenhamos a capacidade de lidar com o mundo a partir da linguagem, não fazemos isso de um modo inteiramente abstrato, pois, além de serem produtos do uso e os usos estarem de acordo com regras (hábitos, práxis, instituições), as significações também envolvem os aspectos empíricos ligados às interações dos falantes entre si e com o mundo. (CONDÉ, 2004, p. 103).

Segundo o filósofo, quando compreendemos o que uma palavra designa, ou seja, seu significado, aprendemos a operar com as regras gramaticais presentes no contexto em que está inserida tal palavra. Em relação às regras, ainda segundo Condé (2004), “cada mudança de regra implica uma mudança de significação, pois a mudança de regra foi acarretada pela mudança no uso, e é o uso que constitui a significação” (Ibidem, p. 95).

Quando afirmamos o que está certo ou errado e, se concordamos quanto a linguagem, “isto não é uma concordância de opinião, mas da forma de vida” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 123) da qual fazemos parte. “A gramática não diz como a linguagem tem que ser construída para cumprir com sua finalidade, para agir desta ou daquela maneira sobre as pessoas. Ela apenas descreve o emprego dos signos, mas de maneira alguma os elucidada” (Ibidem, p. 186). E ainda, as regras que compõem a gramática podem ser chamadas de “arbitrárias”, “se com isso se deve dizer que a finalidade da gramática é apenas a finalidade da linguagem” (Ibidem, p. 186).

Como não há uma essência para Wittgenstein, os significados das palavras se constituem e se transformam em seus usos em diferentes contextos, isto é, dependem do jogo de linguagem de que participam. O que interessa é a descrição dos usos das palavras em uma determinada forma de vida e os jogos de linguagem com os quais a linguagem está envolvida. Pergunta-se: qual o significado de uma palavra? Para Moreno (1986), Wittgenstein diria que esta pergunta foi mal formulada, já que para ela existiriam várias respostas, “sendo que cada uma tomará como apoio uma situação determinada de emprego das palavras, isto é, aquilo que Wittgenstein denomina um ‘jogo de linguagem’” (MORENO, 1986, p. 64). Quanto aos usos das palavras, poderíamos dizer que,

ao aplicarmos uma palavra, estamos seguindo regras tácitas na linguagem, do mesmo modo que ao movermos uma peça qualquer do jogo de xadrez estamos agindo de acordo com as regras do xadrez.

Não podemos mover a torre do mesmo modo que movemos o cavalo ou um peão. As regras que seguimos para mover a torre são diferentes das que seguimos ao mover o cavalo ou um peão. São essas regras que orientam o movimento dessas peças, ou melhor, ao jogarmos xadrez, movimentamos as peças guiados por suas regras. São elas que dão sentido aos movimentos que fazemos com as peças do jogo. (GOTTSCHALK, 2007, p. 465)

Dito de outra forma, os movimentos que executamos em um determinado jogo, a maneira como pensamos e agimos dentro dele, presume que esses movimentos estejam de acordo com as regras que lhe foram determinadas. Como afirma Gottschalk (2007), são as regras que dão sentido ao jogo, ou seja, dão o entendimento do significado de cada movimento.

Para Wittgenstein, o que vai importar não é a palavra, mas o seu significado, ele vai dizer que quando os filósofos usam uma palavra como “[...] ‘saber’, ‘ser’, ‘objeto’, ‘eu’, ‘proposição’, ‘nome’ – e almejam apreender a essência da coisa, devem sempre se perguntar: essa palavra é sempre usada assim na linguagem na qual tem o seu torrão natal?” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 72). Dessa forma, poderíamos dizer que, a partir de uma perspectiva wittgensteiniana, é necessário estarmos atentos ao usos que determinada forma de vida faz da linguagem, precisamos atentar às variações e à multiplicidade de jogos de linguagem que abrigam as expressões que estamos interessados em apreender seu significado.

Quando ouvimos uma palavra, “[...] paira-nos no espírito a mesma coisa, e que seu emprego pode ser um outro. E tem então o mesmo significado em ambas as vezes? Creio que nossa resposta será não!” (Ibidem, p. 81). Para esse filósofo, como foi dito, o uso que fazemos das palavras em um contexto determinará seu respectivo significado e isso acontecerá por meio dos jogos de linguagem que vão estar envolvidos com essas palavras. As palavras são empregadas de inúmeras maneiras e estas vão estar relacionadas ao emprego que se faz em um determinado contexto e aos diferentes usos em determinados jogos de linguagem. Por exemplo, “o significado da palavra cadeira vai ser dado pela regra, ou por um conjunto de regras que estou seguindo ao empregar essa palavra em um determinado contexto” (GOTTSCHALK, 2007, p. 465). Regras, tais como “servem para sentar, são estáveis (não desmontam quando sentamos nelas e tampouco desaparecem), existem, não voam, a maior parte delas têm quatro pés, podem ser empurradas, etc.” (Ibidem, p. 465), que darão

sentido aquilo que nomeamos cadeira e serão usadas nos jogos de linguagem em que tal palavra é empregada.

Wittgenstein vai chamar de jogos de linguagem “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (WITTGENSTEIN, 2012, p.19). “O jogo de linguagem consiste na montagem de uma situação peculiar em que certas palavras ou sentenças estão intimamente ligadas a certas atividades” (DALL’AGNOL et al., 2008, p. 93). O filósofo refere-se à palavra “jogo” no sentido de fazer uma analogia com jogos, como o jogo de xadrez, considerando que esses são mediados por regras e dependem da situação ou posição no tabuleiro para que certas reações (lances) sejam efetuadas ou rejeitadas. E esses jogos de linguagem “[...] estão imersos em nossa forma de vida, as práticas gerais de uma comunidade linguística” (GLOCK, 1998, p. 229).

Segundo Wittgenstein, há um motivo para que um jogo de cartas, um jogo de bola ou um jogo de tabuleiro, sejam nomeados pela expressão “jogo”. Tal motivo estaria ligado ao fato de terem alguma coisa em comum para nomeá-los dessa maneira. Então poderíamos nos perguntar o que seria comum a esses jogos?

Não diga: “Tem que haver algo que lhes seja comum, do contrário não se chamariam ‘jogos’” – mas olhe se há algo que seja comum a todos. – Porque quando olhá-los, você não verá algo que seria comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, aliás, uma boa quantidade deles. Como foi dito: não pense, mas olhe! - Olhe, por exemplo, os jogos de tabuleiro com seus variegados parentescos. Passe agora para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aquela primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem, outros se apresentam. (WITTGENSTEIN, 2012, p. 51-52).

O que há em comum entre todos esses jogos Wittgenstein chamou de semelhanças de família e essas semelhanças não são entendidas como uma característica que perpassa todos os jogos de linguagem, mas podem variar de um jogo a outro ou em um determinado jogo.

Quando ‘*olhamos e vemos*’ se todos os jogos possuem algo em comum, notamos que se unem, não por um único traço definidor comum, mas por uma complexa rede de semelhanças que se sobrepõe e se entrecruzam, do mesmo modo que os diferentes membros de uma família se parecem uns com os outros sob diferentes aspectos (compleição,

feições, cor dos olhos, etc.). O que sustenta o conceito, conferindo-lhe sua unidade, não é um ‘fio único’ que percorre todos os casos, mas, por assim dizer, uma sobreposição de diferentes fibras, como em uma corda. (GLOCK, 1998, p. 325).

E ainda, “os jogos de linguagem estão aparentados uns com os outros de diversas formas, e é devido a esse parentesco ou a essas semelhanças de família que são denominados jogos de linguagem” (CONDÉ, 2004, p. 53). Nesse sentido, Wittgenstein nos chama atenção que as palavras são utilizadas de infinitas maneiras diferentes, porém podem estar aparentadas como membros de uma mesma família.

As semelhanças de família podem estar presentes nas gramáticas de formas de vida diferentes e, além disso, a gramática de determinada forma de vida não é fixa, pois

a gramática de uma forma de vida pode compartilhar diversas semelhanças de família com outras gramáticas de outras formas de vida. Uma forma de vida, no interior da qual surge a linguagem, é um tipo de “sistema” aberto. Embora um tal “sistema”, através das interações nos jogos de linguagem, articule suficientemente a produção de significações, isso não implica dizer que a gramática peculiar a essa forma de vida não possa incorporar novas significações, e nem que, reciprocamente, outra forma de vida estrangeira não possa assimilar aspectos da primeira. (CONDÉ, 2004, p. 144)

A tese de Giongo (2008)<sup>29</sup> discute e amplia de forma bastante

---

<sup>29</sup> A pesquisa tem como título “Disciplinamento e resistência dos corpos e dos Saberes: um estudo sobre a educação matemática da Escola estadual técnica agrícola Guaporé” e foi realizada na Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé, situada no município de mesmo nome, no Rio Grande do Sul, enfocando o currículo escolar, em especial no que se refere à educação matemática. O objetivo da pesquisa de Giongo (2008) era “analisar os processos de disciplinamento e os movimentos de resistência gestados na Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé, enfocando o currículo escolar, em especial no que se refere à educação matemática” (Ibidem, p. 191). Os materiais analisados pela autora foram: documentos da escola; cadernos e provas da disciplina Matemática; polígrafos utilizados pela professora nas aulas de Matemática; material escrito produzido pelos alunos, nas disciplinas técnicas; anotações feitas durante as observações de aulas de disciplinas técnicas; entrevistas (gravadas e posteriormente transcritas) realizadas com três professores, com um aluno e um ex-aluno da instituição e depoimentos dados por docentes da escola de modo informal.

apropriada o conceito de semelhança de família, adjetivando o conceito de Wittgenstein com a expressão forte semelhança de família. A análise de excertos dos materiais pesquisados na escola em que foi realizada a investigação pela autora, levou-a a enfatizar que haveriam fortes semelhanças de família entre os jogos de linguagem que são praticados por camponeses e aqueles praticados na escola com as disciplinas que entende como disciplinas técnicas, as quais fazem menção à racionalidade presente na forma de vida camponesa. E ainda, entre os jogos de linguagem da Matemática que constituem a disciplina e aqueles que conformam a Matemática Acadêmica. Para a autora, os jogos de linguagem pertencentes à disciplina Matemática “eram conformados por regras que primavam pelo formalismo, pela assepsia e abstração. Diferentemente, nas disciplinas técnicas, os jogos de linguagem ali presentes eram regidos pelas regras que mostravam aproximações, estimativas e arredondamentos” (GIONGO, 2008, p. 190), levando a autora a dizer que estes últimos apresentariam fortes semelhanças de família com os praticados pelos camponeses em seu contexto no campo.

Após analisar a gramática que compõem os jogos de linguagem das formas de vida investigadas, Giongo (2008), por meio das regras que conformaram as gramáticas pertencentes às diferentes disciplinas, chegou à conclusão de que existiam duas matemáticas praticadas na escola. A análise dos materiais que diziam respeito à disciplina de matemática, fez emergir algumas regras que conformam tal disciplina, regras que enfatizavam o formalismo, a abstração e assepsia, colocando em evidência também a supremacia da escrita. Já as regras que eram compostas na gramática da matemática das disciplinas técnicas eram específicas, estando associadas à aproximação, ao “olhômetro” (Ibidem, p. 169), (expressão que, segundo a autora, era usada pelos alunos e professores para se referirem às estimativas) e à oralidade. Sendo assim, falar em apenas semelhanças de família, não daria conta de expressar o quão próximas ou distantes essas matemáticas envolvidas nos jogos de linguagem analisados estariam. Logo, ao falar em fortes semelhanças de família, a autora estaria enfatizando a proximidade das regras que compõem a gramática da forma de vida camponesa com as regras da gramática das disciplinas técnicas ministradas na escola. O mesmo foi observando quanto às regras que compõem a gramática da disciplina Matemática com as da Matemática Acadêmica.

O entendimento do que significaria o conceito trazido por Giongo (2008) de fortes semelhanças de família foi possível a partir dos exemplos trazidos durante a pesquisa, onde pude observar os usos dados às práticas e expressões características da forma de vida investigada com os que eram

trazidos em relação às práticas escolares.

Para a autora,

naquela instituição, estariam sendo reforçadas as regras específicas das diferentes matemáticas, num processo que, no limite, estaria produzindo esmaecimentos das semelhanças de família existentes entre os jogos de linguagem que constituem essas diferentes matemáticas, reforçando a fragmentação de seu currículo escolar. (Ibidem, p. 197)

Ou seja, ao reforçar as diferenças, acabamos por enfraquecer tais semelhanças. Knijnik et. al. (2012), ao analisar maneiras de matematizar o mundo de diferentes formas de vida e ao aproximá-las da forma de vida escolar, afirma que, em diferentes formas de vida, os jogos de linguagem vão possuir, em maior ou menor grau, semelhanças de família com os que são praticados no ambiente escolar. Essas diferentes intensidades entre os jogos de linguagem das diferentes formas de vida e do ambiente escolar vão estar relacionadas com a gramática que conforma tais formas de vida.

Até aqui, apresentei as ferramentas wittgensteinianas que considero pertinentes estarem em meu caixote. No entanto, penso que outro autor poderá agregar mais ferramentas para compor o meu caixote e me auxiliar a fazer a minha renda. Trata-se do filósofo Michel Foucault. É possível colocar Wittgenstein e Foucault no mesmo caixote de renda, pois considero que compartilham certa “amizade conceitual”, como Cardoso Jr. (2002) havia proposto entre Foucault e Deleuze, porém não se trataria “exatamente de uma amizade entre filósofos, mas de uma amizade filosófica na qual encontramos uma nova imagem para o pensamento” (CARDOSO JR, 2002, p. 185). Não se trata de um tipo de amizade em que os filósofos compartilharam suas ideias, pois, em nenhum momento, “confabularam” um com o outro, apesar de Foucault ter feito alusão a Wittgenstein em uma Mesa Redonda ao ser entrevistado sobre a perspectiva assumida em sua análise do discurso:

havia dito que tinha três projetos que convergiam, mas não são do mesmo nível. Trata-se, por um lado, de uma espécie de análise do discurso como estratégia, um pouco à maneira do que fazem os anglo-saxões, em particular, Wittgenstein, Austin, Strawson, Searle. (FOUCAULT, 2003, p.139)

Proponho aqui, fazer uma interlocução entre as ideias desses dois filósofos, para com isso aproximar alguns de seus conceitos e, dessa forma, fazer uso dessas interlocuções nesta dissertação. Foucault me autoriza a realizar essa aventura, pois, segundo ele, seu legado filosófico

“são pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem” (FOUCAULT, 2010, p. 3).

### 3.2 INTERLOCUÇÕES ENTRE FOUCAULT E WITTGENSTEIN

A consonância teórica entre esses dois filósofos já fora sinalizada por Veiga-Neto (2011), quando enfatizou que:

[...] Foucault partilha muito de perto da grande maioria das descobertas que o filósofo austríaco havia feito no campo da linguagem. Questões como “não perguntar ‘o que é isso?’” mas, sim, “perguntar como isso funciona?”, ou “aquilo que esta oculto não nos interessa” – que equivale a dar as costas à Metafísica -, ou “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro” – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela -, são comuns aos dois filósofos. (Ibidem, p. 90).

As proximidades acima sinalizadas remetem-nos a pensar que ambos os filósofos estão interessados em questões referentes a uma filosofia que não estaria interessada em questões abrangentes que dariam conta de explicar todos os eventos no mundo, mas interessada em questões locais. Quando questionam “como isso funciona?”, a resposta vai depender do contexto onde tal pergunta foi formulada; portanto, não se trataria de uma resposta universal a todos os contextos. Logo, ocorre o abandono de uma linguagem que daria conta de representar ou traduzir literalmente o mundo.

E continua dizendo que “cada um a seu modo, movimentando-se em campos filosóficos distintos e com propósitos inteiramente diferentes, Foucault e Wittgenstein não se interessam pela analítica formal, mas sim por uma analítica pragmática” (Ibidem, p. 91). Ou seja, estão interessados na analítica de um determinado contexto e os significados produzidos a partir dele. Em relação à linguagem, Wittgenstein vai enfatizar a necessidade de colocá-la “de volta ao chão áspero!” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 70), que seria justamente a necessidade de compreensão de determinadas práticas e expressões que dependem do contexto e só são compreendidas nele. Foucault entenderá a linguagem “como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 89).

Veiga-Neto (2011) ainda sinaliza que tanto Wittgenstein quanto Foucault abandonam a noção de “sujeito desde sempre aí” (Ibidem, p. 110). Ambos compartilham da noção de um sujeito que é constituído por

suas relações sociais em uma forma de vida. Especificamente para Foucault

suas pesquisas giraram em torno daquilo que ele mesmo denominou “os três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos”: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da arqueologia –, objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da ética. (Ibidem, p. 111).

O sujeito vai ser entendido nessa perspectiva “não como fundante dos saberes e das práticas, mas como fundado pelos saberes e pelas práticas” (VEIGA-NETO, 2006b, p. 16). Logo, o que se entende por sujeitos são “constituídos a partir da articulação entre jogos de regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes às nossas práticas sociais e culturais” (CANDIOTTO, 2010, p. 17). Para Wittgenstein, o sujeito vai ser “construído ‘na’ e ‘pela’ pragmática da linguagem e constitui-se necessariamente a partir de relações intersubjetivas realizadas em uma forma de vida” (CONDÉ, 2004, p. 80). Ou seja, para ambos os filósofos não existiria um sujeito transcendental.

Encontramos outros trabalhos que aproximam algumas das ideias desses filósofos, mesmo que com objetivos e visões diferentes das empreendidas nesta dissertação e, guardadas as divergências teóricas, ajudam na afirmação da existência de proximidades entre esses autores. Como, por exemplo, em Bello (2010) que procurou trazer desdobramentos de algumas teorizações pós-estruturalistas no intuito de trazer contribuições para a educação matemática ao falar de jogos de linguagem, práticas discursivas e produção da verdade; e também em Miguel (2010), no qual encontramos o conceito de jogos discursivos criados a partir das ideias de jogos de linguagem e práticas discursivas, entendendo tais jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos.

Quanto à concepção de linguagem, Bello (2010) faz uma aproximação entre esses dois filósofos, destacando que

tanto em Wittgenstein como em Foucault permanece a perspectiva da linguagem como atividade regrada que se dá na ordem da invenção e do arbitrário, ordem esta constitutiva de toda e qualquer regra. Este arbitrário, no entanto, não quer dizer que as regras sejam marcadas por um sentido

valorativo negativo do arbítrio, e sim que essas seriam sempre compartilhadas, como em um jogo, pelos possíveis jogadores. (Ibidem, p. 560).

Porém assinala uma distinção, pois Foucault, em seus trabalhos, “[...] em termos discursivos, refere-se ao estudo do que as regras, ao mesmo tempo, autorizam e proíbem; isto é, a relações de poder que entre elas se estabelecem” (Ibidem, p. 560). Quanto ao estudo da linguagem proposto por Wittgenstein, para entender as regras de significação dos jogos de linguagem, Bello (2010) considera que Foucault fará de forma análoga entendendo que

jogo analítico discursivo proposto por Foucault refere-se ao estudo das práticas sociais, e que ele posteriormente denominará de práticas discursivas, para capturar, enunciar as regras que efetivamente orientam, conduzem, governam, significam nossos modos de ser e agir. Essa orientação, condução, governo evidenciam o caráter estratégico das regras e dos jogos que constituem. (Ibidem, p. 561).

Miguel (2010) aposta na possível aproximação entre esses filósofos quando propõe o intercâmbio dos conceitos de jogos de linguagem e práticas discursivas de Wittgenstein e Foucault respectivamente, criando o conceito de jogos discursivos<sup>30</sup>: o autor aproxima jogos de linguagem de práticas, pois “o mesmo tempo em que as práticas são vistas como jogos de linguagem, estes, por sua vez, são vistos como práticas e é nesse sentido que os jogos de linguagem são, ao mesmo tempo, constitutivos das práticas e constituídos nas e pelas práticas” (Ibidem, p. 45), chegando à ideia de jogos discursivos.

Veiga-Neto (2011) já havia sinalizado a proximidade de práticas discursivas e jogos de linguagem ao dizer que “[...] práticas discursivas que, por sua vez, já estavam bastante próximas ao conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein [...]” (ibidem, p. 95). Proximidades que podem ser inferidas pela maneira como os filósofos lidam com esses conceitos, sem tentar defini-los de maneira explícita, apenas dando indícios para que possamos interpretá-los. Para os filósofos, os conceitos de práticas discursivas e jogos de linguagem estariam envolvidos com certo conjunto de regras que seriam caracterizadas e caracterizariam o campo social.

Resumidamente, é possível inferir que a proximidade, entre ambos

---

<sup>30</sup> Não cabe aqui adentrar nesse conceito, porém vale destacar que a expressão jogos discursivos foi referenciada por Foucault (2010, p. 82) no livro “Em defesa da sociedade” ao tratar da guerra em Hobbes e de estratégias teóricas.

filósofos, estaria na consideração da não existência de uma única linguagem e sim linguagens e no abandono da concepção de existência de um sujeito transcendental.

Dada esta amizade conceitual, passo a apresentar as ferramentas escolhidas de Foucault para, juntamente com as de Wittgenstein, compor o meu caixote.

### *3.3 ALGUMAS FERRAMENTAS DE FOUCAULT*

Foucault, segundo Veiga-Neto (2011), possui um legado filosófico que pode ser dividido em três domínios, os quais ele chamou de domínios foucaultianos: o primeiro seria o ser-saber; o segundo domínio, o ser-poder; e o último, o ser-consigo. Cabe ressaltar que Veiga-Neto (2011), apesar de dividir a obra de Foucault em três domínios, não os considera distintos. Em tais fases, “o que se observa claramente é a sucessiva incorporação de uma pela outra [nas obras de Foucault], num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las” (Ibidem, p. 38). É possível encontrar autores que nomeiam de maneira diferente a obra foucaultiana. Estes, como faz Díaz (2012), buscam aliar o trabalho do filósofo a partir de critérios cronológicos e metodológicos. A sistematização se dará da seguinte maneira: a arqueologia, a genealogia e a ética. Brevemente, Díaz (2012) tratará a etapa arqueológica como uma história interessada na relação da verdade com nossa constituição em sujeitos de conhecimento; a genealógica abordará o campo do poder e como nos constituímos em sujeitos que agem sobre os outros; a ética, como a última etapa, envolverá formas de subjetivação como produções históricas. Porém, para Veiga-Neto (2011), tal sistematização pode ser problemática, pois para esse autor a terceira fase não se caracterizaria por um método novo, já que na ética estariam envolvidas a arqueologia e a genealogia. Veiga-Neto (2011) enfatiza que o próprio Foucault teria explicado que “as análises genealógicas serviam de apoio e complemento às análises arqueológicas” (Ibidem, p. 38). Separar de forma cronológica as obras de Foucault em três fases, poderia sugerir que o trabalho do filósofo encerrasse uma teoria e um conjunto de técnicas e, posteriormente, começasse outra, que não é o que acontece segundo o exposto por Veiga-Neto (2011), visto que podemos encontrar elementos arqueológicos e genealógicos em suas últimas obras, eliminando a ilusão de um possível abandono por parte de Foucault dos enfoques dados por ele anteriormente.

O domínio ser-poder, de que fala Veiga-Neto (2011), vai ser caracterizado por inaugurar sua fase genealógica, e a obra “Vigiar e punir” é tida como marco nesse processo. É nesse domínio que Foucault

vai colocar “toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (Ibidem, p. 55). Nessa fase, Foucault vai estar interessado em entender “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (Ibidem, p. 56). Cabe ressaltar que uma das perguntas que move o trabalho de Foucault diz respeito ao “que estamos fazendo de nós mesmos?” (CARDOSO JR., 2002; VEIGA-NETO, 2011), e que, segundo Veiga-Neto (2011), seria “a famosa questão Nietzscheana” (Ibidem, p. 11). Pergunta que será possível formular a partir do momento em que consideramos que o sujeito é constituído por meio dos processos de subjetivação/objetivação. Processos estes que vão envolver modos de vida dos indivíduos e das sociedades e que de modo algum pode ser formulada em relação exclusivamente a um sujeito, ou seja, não envolve uma identidade; mesmo que feita para si, vai sempre estar relacionada ao coletivo, nas relações com os outros. As relações de poder, por sua vez, estarão envolvidas nesses processos de subjetivação, pois “as relações de poder e as práticas de saber procuram se colar à linha de subjetivação para adestrá-la ou curvá-la de acordo com seus ritmos” (CARDOSO JR., 2002, p. 192), ou seja, os processos de subjetivação estarão envolvidos em relações de poder.

Na genealogia, os discursos vão ser analisados a partir das relações de poder que os constituem, ou seja, a perspectiva genealógica

não se trata de forma alguma de opor à unidade abstrata da teoria a multiplicidade concreta dos fatos; não se trata de forma alguma de desqualificar a especulativo para lhe opor, na forma de um cientificismo qualquer, o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos. Portanto, não é um empirismo que perpassa o projeto genealógico; não é tampouco um positivismo, no sentido comum do termo, que o segue. Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizar-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente,

anticiências. Não que elas reivindiquem o direito lírico à ignorância e ao não saber, não que se tratasse da recusa de saber ou do pôr em jogo, do pôr em destaque os prestígios de uma experiência imediata, ainda não captada pelo saber. Não é disso que se trata. Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, se essa institucionalização dos discursos científicos toma corpo numa rede teórico-comercial como psicanálise, ou num aparelho político, com todas as suas aferências, como no caso do marxismo, no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate. (FOUCAULT, 2010, p. 9-10)

A genealogia citada acima vai estar interessada em investigar as relações de poder que estão envolvidas com os saberes considerados totalizantes ou universais. Tais relações de poder vão estar associadas ao que é considerado científico ou não, fazendo entrar na discussão os saberes considerados como locais, descontínuos, desqualificados, não legítimos. E é em “Vigiar e Punir” que Foucault vai trazer exemplos de “[...] instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 76), tais instituições serão a prisão, o manicômio, a fábrica, o quartel e a escola. Foucault (2003) vai considerar tais instituições como sendo de sequestro, que têm por “[...] finalidade primeira fixar indivíduos em um aparelho de normalização dos homens” (FOUCAULT, 2003, p. 114). Essas instituições vão se opor ao modelo de reclusão do século XVIII, que tinha como finalidade a reclusão dos indivíduos, deixando-os fora do círculo social, passando no século XIX para uma reclusão com a finalidade de “ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores” (Ibidem, p. 114). No entanto, Foucault (2003) entenderá que tal diferença será o que o levará a opor reclusão ao sequestro, pois esse sequestro, que segundo ele ocorrerá no século XIX, terá por função a inclusão e a normalização, diferentemente

da reclusão do século XVIII que reforçará a marginalidade com a exclusão dos marginais. Para Foucault (2003), as instituições citadas serão caracterizadas por três funções: primeiramente vão comprometer-se com o controle, a responsabilidade sobre o tempo dos indivíduos em sua quase totalidade; a segunda função será a de controlar os corpos; e, por último, a criação de um novo tipo de poder, em certo número de casos o poder econômico, mas que também pode ser político, judiciário ou epistemológico.

A escola, considerada como uma instituição de sequestro, será caracterizada por essas funções. Nela não acontece a exclusão dos indivíduos “[...] mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber” (Ibidem, p. 114). No interior da instituição escolar surge, assim como em outras instituições, segundo Foucault, um saber sobre os indivíduos que “[...] nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc.” (Ibidem, p. 121). A escola funcionará como uma instituição que vai capturar os indivíduos para seu interior onde irá normalizá-los de acordo com as normas presentes em uma determinada sociedade, exercendo o controle sobre os corpos desses indivíduos e produzindo saberes a partir das relações de poder, assim como também as relações de poder produzirão saberes no interior dessa instituição.

O terceiro domínio de Foucault, o ser-consigo, estará voltado para a ética. Em tal domínio, a ética será entendida “[...] como o modo ‘como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações’, ou, em outras palavras, a ética como a ‘a relação de si para consigo’” (VEIGA-NETO, 2011, p. 81). Veiga-Neto (2011) coloca tal domínio como operando simultaneamente com os outros dois domínios, o ser-poder e o ser-saber, ou seja, “o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (Ibidem, p. 82). Nesse domínio, segundo Veiga-Neto (2011), a sexualidade passa a ser interessante na medida em que é

[...] um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pela qual nos subjetivamos como seres de desejo. [...] na medida em que ela funciona como um grande sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo” (Ibidem, p. 80).

Sendo assim, o sujeito nesse domínio é entendido fazendo parte de jogos de verdade, “[...] as relações entre o falso e o verdadeiro, relações

essas que são construídas e que balizam o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo” (Ibidem, p. 81-82).

Minha ênfase, nesta pesquisa, levando em consideração os três domínios de Foucault será no ser-saber, mesmo admitindo-o como interconectado aos outros. Tal ênfase se dará por entender que as reflexões postas pelo filósofo nesse domínio trarão contribuições necessárias a esta pesquisa. No ser-saber, “Foucault faz uma arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados [...]” (Ibidem, p. 45).

É na obra “A História da Loucura”, que, segundo Veiga-Neto (2011), Foucault vai trazer a arqueologia pela primeira vez, mas, nesse livro, ela aparecera como uma arqueologia da percepção e “essa percepção é usada por ele não num sentido psicológico ou fenomenológico, mas no sentido de um saber que está aquém de um conhecimento sistematizado” (Ibidem, p. 43). As percepções, nesse caso, “não podem ser descritas em termos de conhecimento. Elas se situam aquém dele, lá onde o saber ainda está próximo de seus gestos, de suas familiaridades, de suas primeiras palavras” (FOUCAULT, 1978, p. 446 apud VEIGA-NETO, 2011, p. 43). Ainda, segundo Veiga-Neto (2011), é a partir da obra “As palavras e as coisas” que Foucault vai tratar de uma arqueologia dos saberes, pois, vai usar “[...] saberes no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda a sua positividade. Resumindo e simplificando: percepção e conhecimento são ‘modos’ de saber” (Ibidem, p. 44). Esse filósofo, com suas teorizações, procurou, na arqueologia, trazer a história da constituição de saberes, com o objetivo de

neutralizar a ideia que faz da ciência um conhecimento em que o sujeito vence as limitações de suas condições particulares de existência instalando-se na neutralidade objetiva do universal, e da ideologia um conhecimento em que o sujeito tem sua relação com a verdade perturbada, obscurecida, velada pelas condições de existência. Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas as relações de poder que lhe constituem. (MACHADO, 2000, p. xxi).

Podemos dizer ainda que a “arqueologia, procurando estabelecer a constituição dos saberes, privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, respondia como os saberes apareciam e se transformavam” (Ibidem, p. x).

Foucault afirma que

esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Para Foucault (2008), não há saber sem uma prática discursiva e a “prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (Ibidem, p. 205). As práticas discursivas, segundo Castro (2009), vão envolver um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e espaço, que definiram para uma dada época as condições de exercício da função enunciativa. Dito de outra maneira, Foucault vai entender que essas práticas vão estar relacionadas com a racionalidade ou a regularidade que se organiza o que as pessoas fazem.

Esse filósofo apresenta também a ideia de “saberes sujeitados” e vai entendê-los de duas maneiras distintas, as quais ele diferencia que: em primeiro lugar, se trataria de “[...] conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (FOUCAULT, 2010, p. 8) e, em segundo lugar, de saberes “que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (Ibidem, p. 8). O segundo saber ele denominou de o “saber das pessoas” e observou que não se trataria “de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um

saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe todos aqueles que o rodeiam” (Ibidem, p. 9).

A ideia de saberes sujeitados aparecerá no livro “Em defesa da sociedade”, e, juntamente com ela, Foucault fará uma descrição do que seriam suas pesquisas. Os saberes sujeitados estarão envolvidos na crítica feita por ele ao que denominou do saber histórico das lutas. Segundo Foucault (2010), “acho que foi nesse acoplamento entre os saberes sepultados da erudição e os saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências que se decidiu efetivamente o que forneceu à crítica dos discursos destes últimos quinze anos a sua força” (Ibidem, p. 9). O filósofo, nas aulas que ministrou de sete de janeiro a vinte e cinco de fevereiro, do ano de 1976, percorreu uma análise histórica da guerra e da luta como analisadores das relações de poder. Nessa análise histórica, aparece a forma de luta de saberes contra os efeitos centralizadores do poder.

Com o surgimento da ciência moderna a partir do século XVIII, segundo Foucault (2010), acontece o disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna dos saberes em disciplinas<sup>31</sup>, para isso tendo

---

<sup>31</sup> Foucault (2004) entenderá por disciplinas também algo que age sobre os corpos dos indivíduos, utilizando-os como objeto e alvo do poder. Para ele, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação” (Ibidem, p. 118). Vai ser entendida como uma arte sobre o corpo que não vai visar exclusivamente o aumento de certa habilidade, “mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (Ibidem, p. 119). No caso do disciplinamento dos saberes, o filósofo vai se referir a essa homogeneização e organização dos saberes em disciplinas que seria responsável pela seleção e hierarquização de determinados saberes. Para Gallo (2006) haverá uma ambiguidade conceitual quando Foucault refere-se a disciplinas, pois “disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades” (Ibidem, p. 257), ou seja, ao falar em disciplinas, podemos nos remeter ao campo de saber quanto a um mecanismo de controle.

“critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato” (FOUCAULT, 2010, p. 153). Mas, as condições de surgimento da ciência moderna deram-se devido a “um imenso e múltiplo combate dos saberes uns contra os outros” (Ibidem, p. 151) e, segundo o filósofo, nesse processo ocorrerá a intervenção do Estado, direta ou indiretamente, mediante quatro procedimentos: seleção, normalização, hierarquização e centralização. A seleção se trataria da “eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irreduzíveis, economicamente dispendiosos; eliminação e desqualificação, portanto” (Ibidem, p. 152). A normalização desses saberes “vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar barreiras do segredo e das delimitações geográficas e técnicas, em resumo, tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que os detêm” (Ibidem, p. 152). O terceiro procedimento, a hierarquização, fará uma classificação que “permite, de certo modo, encaixá-los [os saberes] uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes e diretrizes do saber” (Ibidem, p. 152). O último procedimento trataria da centralização, “que permite o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer” (Ibidem, p. 152). Este último procedimento permite à ciência atuar num policiamento desses saberes, e a universidade e os centros de pesquisa ganham o papel de selecionar os saberes,

[...] que faz que um saber que não nasceu, que não se formou no interior dessa espécie de campo institucional, com limites aliás relativamente instáveis, mas que constitui em linhas gerais a universidade, os organismos oficiais de pesquisa, fora disso, o saber em estado selvagem, o saber nascido alhures, se vê automaticamente, logo de saída, se não totalmente excluído, pelo menos desclassificado a priori. (Foucault, 2010, p. 154).

Ou seja, os saberes que circulam em outros lugares, que não as instâncias legitimadas, passam a ser desqualificados e tratados como não científicos. A partir disso, passa-se a ter uma homogeneização dos saberes, e agora “o problema será saber quem falou e se era qualificado para falar, em que nível se situa esse enunciado, em que conjunto se pode

colocá-lo, em que e em que medida ele é conforme as outras formas e as outras tipologias de saber” (Ibidem, p. 155). Haverá condições de possibilidade para que o homem possa se encontrar com a verdade, pois “cada época, cada cultura, cada *episteme* tem as suas” (DÍAZ, 2012, p. 88, grifos do autor), tais condições vão marcar quais enunciados serão considerados como verdadeiros e aqueles que não vão ser considerados nesse regime de verdade, o “que não está contido naqueles limites não ingressa na vontade de verdade do momento, é desvalorizado, ridicularizado, rejeitado” (Ibidem, p. 88).

As disciplinas, nesta perspectiva, vão funcionar como um princípio de limitação, que contribui para selecionar e produzir os saberes considerados como “verdadeiros” ou “falsos”, “uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 1999, p. 30). E ainda se trataria de “um sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor” (Ibidem, p. 30). Então, no interior de seus limites, uma disciplina “reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber” (Ibidem, p. 33), ou seja, aqueles saberes que não são reconhecidos como verdadeiros nos limites de determinada disciplina, são repelidos e considerados a margem desta, saberes que não obedecem o desenvolvimento considerado “normal” que é desenvolvido dentro de uma disciplina. A partir da disciplina, vai ser possível determinar o que é permitido ou não, o que pode ser considerado verdadeiro, normal ou anormal. Ela dará elementos como um modelo, uma norma que funcionará legitimando determinados saberes e excluindo outros. Quanto ao que pode pertencer ou não a uma disciplina, “uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, ‘no verdadeiro’” (Ibidem, p. 33-34), portanto deve obedecer às regras que compõem as disciplinas e encontrar-se “no verdadeiro”, dentro dos limites dessa disciplina. No entanto,

o exterior de uma ciência é mais e menos povoada do que se crê: certamente, há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memória; mas talvez não haja erro no sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de

uma prática definida; em contrapartida rodam monstros cuja forma muda com a história do saber. (FOUCAULT, 1999, p. 33)

E ainda, “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro se não obedecemos regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (Ibidem, p. 35). As exterioridades selvagens, a que Foucault se refere, encontrar-se-iam fora dos discursos de uma ciência ou de uma disciplina, estariam às margens dos saberes que as constituem como tais, mas que, no contexto em que se encontram, com suas regras específicas, podem ser consideradas verdadeiras.

Machado (2006) faz uma ressalva quanto às especificidades desses saberes particulares em relação a ciência. Para ele

o saber constitui uma positividade mais elementar do que a ciência, possuindo critérios internos de ordenação independentes dos dela e a ela anteriores; mas também porque funciona como uma condição de possibilidade, a ponto de poder afirmar que não há ciência sem saber, enquanto o saber tem uma existência independente de sua possível transformação em saber científico. (MACHADO, 2006, p. 75)

Segundo Machado (2006), os saberes serão independentes das ciências e também vão se encontrar em outros tipos de discurso, em diferentes formas de vida, “mas toda ciência se localiza no campo do saber e pode ser analisada como tal” (Ibidem, p. 154)<sup>32</sup>. Candiottto (2010)

---

<sup>32</sup> Autores com Veiga-Neto e Nogueira (2010) traçaram possíveis distinções do que poderíamos tratar como saberes ou conhecimentos, não é nosso objetivo diferenciá-los, porém cabe ressaltar que houve a tentativa de fazê-lo, para os autores no saber “não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 73). Os autores reforçam essa ideia que, segundo uma formulação moderna, “pode-se dizer que tal capacidade é da ordem do sujeito, é uma capacidade que depende mais dele, do seu julgamento, do que propriamente de um objeto que lhe é externo”. (Ibidem, p. 73). Quanto ao conhecimento, diferentemente do que foi dito, conhecer “é decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto estar desde sempre no mundo” (Ibidem, p. 74).

O saber e o conhecimento são dimensões diferenciadas por possuírem especificidades. A dimensão do conhecimento “é mais pontual, fragmentária, determinada/determinável” (Ibidem, p. 75), e a dimensão do saber é “mais ampla, integradora, indeterminada/indeterminável” (Ibidem, p. 75). Portanto, “saber ‘é

ainda traz que as “[...] ciências constituídas, sistemáticas e formalizadas se equivocam ao relegar os saberes, considerados como não científicos, para o terreno do erro e da ilusão” (Ibidem, p. 46). O mesmo autor vai reforçar as ideias de Machado ao dizer que, em “A arqueologia do saber”, Foucault terá como hipótese “[...] que tais saberes constituem o solo de formação de quaisquer ciências” (Ibidem, p. 46).

Podemos nos questionar então: por que determinados saberes passam a ser desqualificados, tratados como errados ou que nos induzem ao terreno da ilusão? Quem está autorizado a falar quais saberes são científicos e quais não? Segundo Candiotto (2010), questões semelhantes a essas levaram “Foucault a introduzir a problemática do poder” (Ibidem, p. 50) para justamente tentar entender “como saberes num determinado momento e numa cultura específica são reconhecidos como verdadeiros e como outros são desqualificados como falsos” (Ibidem, p. 50). Seguindo esse pensamento, segundo Díaz (2012), Foucault vai considerar que a produção da verdade será descoberta nas práticas, ou seja, aquilo que consideramos como verdade será produzido a partir de nossas práticas, num determinado contexto. Portanto, ao desqualificarmos alguns saberes deixamos de considerar as práticas envolvidas e que foram responsáveis pela produção de verdades em um determinado contexto.

A partir da filosofia de Foucault, foi possível agregar ferramentas tais como constituição de saberes, saberes sujeitados, exterioridades selvagens, relações de poder, instituições de sequestro, práticas discursivas, disciplinamento dos saberes... para pensar meu objeto de estudo. Com o olhar para “o fazer renda”, a partir do que foi exposto, foi possível pensar nas relações de poder envolvidas nos processos de legitimação, que passam a considerar determinados saberes como

---

diferente dos conhecimentos que se pode encontrar nos livros científicos, nas teorias filosóficas, nas justificações religiosas; mas é aquilo que faz possível, num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião ou de uma prática. (BELLOUR, 1984, p. 9 apud VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 77). Porém, mesmo diferenciando esses termos, o saber não vai ser oposto ao conhecimento ou a ciência, mas “é aquilo que permite a constituição da ciência e do conhecimento” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 77). Posso dizer, a partir do que os autores trouxeram, que é possível inferir que o conhecimento estaria na ordem do transcendental, anterior e independente do sujeito, esperando por ser “des-velado”, “des-coberto”. Basta ao sujeito que quer conhecer, a identificação das regularidades que estariam lá, em algum lugar aguardando seu desvelamento. De forma contrária, o saber estaria na ordem da imanência, dependente do sujeito que sabe e não abandonaria os aspectos subjetivos daquele que se propõe saber.

científicos e outros não, uns como verdadeiros e aqueles que nos levam ao terreno da “ilusão e ao erro.” Isso torna-se evidente quando aponto determinados saberes, como os presentes na forma de vida das rendeiras, saberes estes que não recebem o status de científicos e que desse ponto de vista são considerados como sujeitados ou pertencentes as exterioridades de que fala Foucault. O filósofo traz a ideia da luta desses saberes contra os efeitos centralizadores do poder, mostrando como acontecerá essa diferenciação, inclusive salientando a intervenção do Estado nessa seleção de determinados saberes a partir de alguns procedimentos: seleção, normalização, hierarquização e centralização.

A partir do entendimento de como os saberes vão se constituindo ao longo do tempo, como científicos e legitimados e, posteriormente, como são disciplinados, é possível pensar a partir dos estudos de Wittgenstein que só vai ser possível definir o certo ou errado, o verdadeiro ou falso, a partir das regras que estão delimitadas no contexto do qual estamos tratando, seja o contexto científico, da disciplina ou na forma da vida das rendeiras. Pois, de acordo com o que foi visto, o erro só poderá ser definido no interior de uma prática definida. O que vai dar embasamento para problematizar o caráter universal da matemática acadêmica, que será reforçado a partir das ideias de Wittgenstein, onde o entendimento de unicidade da linguagem passa a ser substituído pela compreensão da existência de uma multiplicidade de jogos de linguagem que vão estar relacionados com as condições de seus usos dentro de uma determinada forma de vida.

Wittgenstein fez-me refletir que os significados das palavras e expressões utilizadas pelas rendeiras estão intimamente ligados à forma de vida dessas mulheres. Tais significados obedecem a uma gramática forjada em regras que se dão pelo uso. Assim, olhar para esta forma de vida, fez-me entender que a racionalidade matemática não está isolada, mas está amalgamada a determinados jogos de linguagem que vão ser específicos desta forma de vida. No entanto, cabe ressaltar que tais jogos de linguagem e a gramática que os sustenta guardam alguma semelhança de família com aquilo que denomino conhecimento matemático.

Assim, considero que a matemática estará amalgamada a determinados jogos de linguagem que vão ser específicos da forma de vida das rendeiras e que estes vão possuir algum grau de semelhança de família com a matemática escolar, porém as regras que conformam tais jogos serão específicas ao contexto de que fazem parte, diferenciando-se das regras que conformam a matemática escolar. Nesta dissertação, considero jogos de linguagem matemáticos, especificamente, os que se referem à racionalidade matemática na forma de vida das rendeiras, por

possuírem semelhanças de família com os praticados no ambiente escolar, porém em menor grau, por considerar que as regras e os usos dados a determinadas expressões presentes nos jogos de linguagem da forma de vida das rendeiras só têm entendimento no contexto em que estão inseridos.

São essas lentes teóricas que conduzirão meu olhar para meu objeto de investigação: o fazer renda.

No próximo capítulo, apresento o “tecer de outras rendas”, onde pontuo outros trabalhos produzidos que utilizaram como sujeitos de pesquisa as rendeiras para tentar traçar um panorama do que já fora feito anteriormente a esta dissertação, pausa essa importante para posteriormente descrever os saberes que pude presenciar na forma de vida das rendeiras e evidenciar a maneira como olho para esses saberes.



#### 4. O TECER DE OUTRAS RENDAS



O capítulo que segue apresenta “o tecer de outras rendas”, ou seja, aponta para outras pesquisas que tiveram como sujeitos de investigação mulheres rendeiras. Não tenho a intenção de pontuar todas que já foram feitas no Brasil, porém apresentarei um panorama da quantidade de pesquisas que consegui encontrar no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais detalhadamente, daquelas que entendi serem relevantes para pensar e problematizar a educação matemática. Pretendo apresentar dessas pesquisas seus objetivos, assim como as possíveis aproximações e distanciamentos que seguem em relação a presente dissertação. Não pretendo com isso julgar se são “boas ou ruins”, se estão certas ou erradas, ou apontar qualquer superioridade daquilo a que me proponho fazer. Minha intenção é mostrar principalmente em que essa dissertação pode contribuir, diferenciando-se em alguns aspectos daquilo que já foi pesquisado.

Como foi dito, outros trabalhos já foram feitos com as mulheres rendeiras, cabe mencionar que em diferentes áreas de pesquisa e com diferentes referenciais teóricos. Na pesquisa que realizei no banco de teses e dissertações da CAPES<sup>33</sup>, encontrei referências a essa forma de vida em trabalhos nas áreas de Antropologia, História, Sociologia, Linguística, Engenharia de produção, Saúde, Serviço social, Psicologia e Artes. Desconsiderando alguns pelos títulos, pois o resultado da pesquisa apresentou trabalhos que não eram relacionados às rendeiras ou às rendas

---

<sup>33</sup> Na pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras chaves: Rendeira(s), bilro(s) e renda(s) de bilro.

de bilro e faziam alusão a outros sujeitos, cheguei a um total de dezenove trabalhos relacionados às mulheres rendeiras. Dos trabalhos encontrados entre os anos de 1992 e 2012, destaquei três voltados à área da educação. São eles: “Brasões de saberes populares: memória das rendeiras do Cariri Paraibano” (FECHINE, 2004); “Quem te ensinou a fazer renda? A cultura dos morros de Mariana-PI como influência na educação pela renda de bilro” (MENEZES, 2009) e “Geometria e simetria nas rendas de bilro: contribuições para a Matemática escolar” (SANTOS, 2012).

A tese de Santos (2012) foi desenvolvida na perspectiva de buscar possibilidades de orientação didática nas atividades de ensino de matemática a partir de um olhar que levasse em consideração aspectos culturais. Sua investigação teve como foco as práticas socioculturais na história da criação das rendas de bilro. A autora configurou sua tese na busca por responder a seguinte questão de pesquisa: Quais as noções Matemáticas que aparentemente envolvem a prática da criação das rendas de bilro CE na tradição histórica, considerando as conexões sociocognitivas e culturais que envolvem os saberes matemáticos e sua aplicabilidade no Ensino Fundamental? Para responder a questão, ela analisou e discutiu características dos padrões das rendas de bilro de modo a estabelecer relações com a matemática escolar (Geometria, simetria, isometria, área, perímetro, entre outros); elaborou atividades didáticas com base na Matemática explorada nos padrões da criação da renda de bilro e estabeleceu relações conceituais entre a prática investigada e os conteúdos da matemática escolar.

Santos (2012) vai considerar a matemática como algo em movimento que busca ressignificar uma prática sociocultural e histórica, entendendo que essa prática encontra-se aparentemente desvinculada do conhecimento matemático que é abordado na escola. A autora afirma que as práticas sociais podem contribuir para construir e modificar currículos, inserindo “práticas cotidianas que possam contribuir para mudar e ressignificar a cultura e promover intercâmbios entre práticas sociais, culturais, históricas e os saberes escolares” (Ibidem, p. 22).

Assim, a pesquisa de Santos (2012) teve por objetivo relacionar os saberes da prática da renda de bilro com um saber formalizado. A autora considera que os saberes das rendeiras e os saberes acadêmicos são duas fases do mesmo saber, pois “trata-se de um conhecimento criado por pessoas que se diferenciam por apresentar sensibilidade ao observar fenômenos diversos, cunham métodos característicos no intuito de melhor entender para melhor explicar” (Ibidem, p. 52). A autora se opõe a ideia de domesticação do “saber da tradição” pelo saber científico, pois considera que ambos podem caminhar lado a lado, já que “a hegemonia

de um não deve se sobrepor ao outro” (Ibidem, p. 54). Porém admite que em algumas bases teóricas esses saberes se diferenciam, mas considera que existem correlações entre eles e que se estabelece um diálogo entre as duas práticas, a cultural e a acadêmica, na busca pela transversalidade do conhecimento.

Para Santos (2012), os cientistas, na busca por explicar o mundo através de sua ciência experimental, não podem negar a existência de outras formas de conhecer o mundo, que, segundo a autora, “não são reconhecidas pela academia e ficam perdidas no tempo e no anonimato pela falta de oportunidades e até mesmo pela falta de aceitação acadêmica” (Ibidem, p. 53).

Após desenvolver atividades didáticas, a autora traz algumas considerações. Segundo ela,

as conexões realizadas nessa tese entre a Matemática e a criação de rendas de bilro nos possibilitou construir um pensamento matemático imaginativo, contemplativo e mais complexo, capaz de perceber as matemáticas “escondidas” em outras práticas socioculturais. (Ibidem, p. 179).

A tese de Santos baseia-se na ideia de que a matemática sempre esteve presente na forma de vida das rendeiras. Propositamente, a autora relacionou o conhecimento matemático com a renda de bilro e reforça dizendo que

essa relação serve para resgatar uma prática atualmente esquecida e discriminada, mas que a sociedade e a escola precisavam tomar conhecimento de seu valor sociocultural e histórico e da sua necessidade de subsistência, pelas rendeiras e por uma fonte de pesquisa inesgotável. (Ibidem, p. 179).

A tese apresenta os conteúdos matemáticos como algo possível de ser reconstruído a partir das rendas de bilro e acredita que a qualidade de um saber precisa necessariamente do reconhecimento social. Acrescenta ainda que seria possível, a partir das rendas de bilro, tornar o ensino da Matemática mais criativo, significativo e enriquecedor.

Ao final, Santos (2012) considera que a sua pesquisa contribui para dois grupos socioculturais possuidores de dois saberes distintos: “de um lado o saber das rendeiras (simbólico) e de outro o saber matemático (racional)” (Ibidem, p. 180). Ao relacionar ambos, enfatiza que “com essa correlação pretendemos valorizar a prática das rendeiras de bilros e dar maior significado aos conteúdos a serem ‘descongelados’” (Ibidem, p. 181), ou seja, dar mais significado aos conteúdos matemáticos escolares

com as correlações destes com a prática das rendeiras. A autora considera que “a matemática não se encerra em si mesma, mas deve ser vista como uma ciência dinâmica que pode ser ‘descoberta’ ou ‘descongelada’ nas relações com as práticas socioculturais” (Ibidem, p. 178).

Diante dessa perspectiva, a autora reconhece que os conteúdos matemáticos são um saber possível de ser aplicado às práticas socioculturais e, como exemplo, enfatiza a renda de bilro, propondo que por meio de padrões abstratos é possível fazer uma releitura dos fenômenos da realidade. Para que seja possível, segundo Santos (2012), essa experimentação e transversalidade com outros conhecimentos “faz-se necessário essa universalização pela acumulação e sistematização da cultura científica” (Ibidem, p. 57), e, assim, fazer com que os saberes presentes nesse grupo sociocultural possam ser “descobertos, problematizados e reconstruídos, ampliando, assim, o papel do intelectual mensageiro de saber científico, tradutor privilegiado das explicações dos fenômenos” (Ibidem, p. 57).

Para a autora, os saberes das rendeiras “são usados para sua subsistência e de seu grupo cultural, esses saberes não estão escritos nas enciclopédias, mas em suas leituras de mundo [...]” (Ibidem, p. 53). Os saberes das rendeiras, para a autora, não podem ser ignorados, pois “não se trata de um saber inferior, mas de um saber que tem sua cientificidade envolta no pragmatismo” (Ibidem, p. 53). A autora provoca a reflexão de que “para reorganizar os conhecimentos, é preciso que os saberes sejam transformados em Ciência por meio da transdisciplinaridade” (Ibidem, p. 56). Na perspectiva apresentada por Santos (2012), ela destaca que,

para realizar uma aprendizagem significativa, é preciso que os educadores assumam uma postura diferenciada diante das atividades educacionais, em que as mesmas apresentem atividades didáticas motivadoras que envolvam saberes diversos, pois essa transversalidade precisa está bem em foco, assim, como exemplo, a geometria e a simetria nas rendas de bilro, provocando a abertura de caminhos que valorizem um modelo transversalizante. (Ibidem, p. 56).

A autora expõe que mesmo interessada em relacionar os conteúdos matemáticos com a criação das rendas de bilro, não é sua intenção transformar tal prática em uma prática científica, nem torná-la submissa à matemática acadêmica, mas mostrar que relacionando as duas pode haver benefícios para os grupos envolvidos, tanto o das rendeiras quanto o da comunidade escolar.

Para realizar o encontro dos saberes das rendeiras com os saberes escolares, conforme o que a autora expõe na pesquisa, faz-se necessário que alguém o promova, porque

os saberes da rendeira (intuitivo/simbólico) se diferenciam dos saberes escolares (racional/científico), pois os saberes escolares compreendem como base métodos sistemáticos, experiências controladas e capazes de refutações, reformulações, atualizações. Operam por meio de aptidões universais para conhecer e expressar contextos, narrativas e métodos distintos. Assim, para que os saberes da rendeira mantenham diálogo com os saberes matemáticos, é necessário que promovamos esse encontro. (Ibidem, p. 61)

Para finalizar, a autora discute a ideia de que a relação entre esses saberes favorece o resgate de uma prática, no caso a renda de bilro, que atualmente encontra-se esquecida e discriminada, enfatiza que a escola e a sociedade precisam tomar conhecimento de seu valor sociocultural e histórico e, ainda, que essa prática é uma fonte de pesquisa inesgotável.

Diferentemente do que pretendo em minha dissertação, pois não é minha intenção estabelecer relações com a matemática escolar no sentido de contribuir para o ensino da matemática por meio de atividades relacionadas à renda de bilro. Os trabalhos que tenho lido discutem e problematizam exatamente esta operação de “conversão” com a finalidade de ensinar a matemática escolar. Também não é minha intenção dizer se a inserção de determinadas práticas sociais no currículo escolar seriam boas ou ruins, apenas é minha intenção mostrar a existência de diferentes racionalidades e as características que possuem diferentemente do conhecimento matemático praticado na escola.

Sendo assim, posso dizer a partir de Wittgenstein que a matemática presente na forma de vida das rendeiras possui características, especificidades, que não podem ser desvinculadas dessa forma de vida, ou seja, a significação dá-se pelo uso que fazemos das palavras em uma forma de vida, mas que, em outra forma de vida, pode ser outro, havendo certo grau de desentendimento. Logo, não é intenção desta dissertação procurar “ressignificar” os saberes presentes nessa forma de vida, mas entendê-los dentro de seu contexto, diferentemente de Santos (2012).

Distancio-me das proposições da autora quando ela afirma a necessidade de darmos significado aos conteúdos da matemática escolar a partir das matemáticas presentes fora do âmbito da escola. Concordo com Duarte (2009), quando ela afirma que

na perspectiva wittgensteiniana que assumo, entendo que não é possível haver um “esvaziamento/saturação” de significados. Todos os jogos de linguagem – sendo práticas sociais – possuem significados dentro da forma de vida que os abriga. Considerada como um conjunto de jogos de linguagem, a matemática escolar apresenta uma gramática específica, conformada por um conjunto de regras. Assim entendida, a matemática escolar não apresenta uma incompletude que é sanada mediante seu contato com a “realidade”. (DUARTE, 2009, p. 153).

Assim, esta dissertação distancia-se do trabalho de Santos (2012) no que se refere à concepção de que a matemática escolar possa ser algo com pouco ou nenhum significado. E ainda considero, segundo o referencial que assumo, que diferentes formas de vida terão racionalidades diferentes, assim não é garantido que, quando os saberes presentes na forma de vida das rendeiras são inseridos no ambiente escolar, estes manterão suas características e darão mais significado ao conteúdo matemático, já que quem recebe tais saberes é uma outra forma de vida que terá seus significados a partir da gramática e das regras que a conformam no contexto em que estão inseridas.

Entendo que a relação entre o conhecimento escolar e os saberes presentes na forma de vida das rendeiras vai se dar por meio de semelhanças de famílias, mas que não seriam caracterizadas por algo comum que permeasse todos esses diferentes saberes, apenas que poderiam ser relacionados por essas semelhanças. Já o fato da domesticação de que fala Santos (2012), entendo que, ao trazer para a sala de aula os saberes presentes na forma de vida das rendeiras, encontramos uma linha tênue à qual seria preciso ficarmos atentos, pois poderíamos acabar por domesticá-las mesmo que sem a intenção de fazê-lo.

Santos (2012), ao trazer a ideia de que determinados saberes não são reconhecidos pela academia, pode ser relacionado ao que trago quanto à desqualificação de determinados saberes, considerados por Foucault como saberes sujeitados que, devido às relações de poder, acabam por serem ordenados, hierarquizados ou acabam sendo desqualificados como saberes insuficientemente elaborados.

Diferentemente de Santos (2012), procurarei descrever e analisar os saberes presentes na forma de vida das rendeiras a partir do que dizem e fazem essas mulheres, ou seja, de suas explicações, das estratégias por elas utilizadas, sem tentar “traduzi-los” para a linguagem formalizada da matemática acadêmica, apenas serão enfatizadas algumas semelhanças de

família entre eles. Diferentemente da autora, considero que a matemática presente na forma de vida das rendeiras só estará lá pelo nosso olhar treinado que a observa<sup>34</sup>. Sendo assim, não procuro com esta dissertação incentivar a captura dos saberes da forma de vida investigada numa tentativa de “mascará-los em coerências funcionais”, mas apenas mostrar a racionalidade presente nessa forma de vida.

A pesquisa de Meneses (2009), de cunho etnográfico, investigou uma comunidade de Ilha Grande, no Piauí, na perspectiva de estudar a transmissão oral da prática da renda de bilro. A autora procurou compreender a cultura local e como ela age sobre o ensino-aprendizagem não-formal e informal do ofício de fazer renda. Para chegar aos seus objetivos, a autora procurou traçar um panorama geral do contexto que estava investigando, como a parte histórica da formação do município, a educação no Piauí, o ambiente de investigação, a cultura, as histórias da renda de bilro, dentre outros, que contribuíram para compreender de forma mais ampla o objeto de investigação.

Meneses (2009) destaca que tem a intenção de “contar esta história, com riqueza de detalhes, para compreender aspectos do enredo daquela cidade” (Ibidem, p. 134), tudo relacionado às mulheres rendeiras e à renda que é produzida por elas. Além disso, tais aspectos também dizem respeito “ao modo como seus saberes são repassados, de forma a auxiliar a compreensão de sua dinâmica” (Ibidem, p. 134). A autora não fez nenhuma referência à maneira como esta poderia relacionar-se ao ensino escolar e aos saberes que apresentariam aspectos em comum com o conhecimento escolar.

A autora vai considerar como “educação informal” aquela que ocorre no cotidiano das famílias, sem intervenção da comunidade ou Estado, que não utilizam métodos didáticos e nem mecanismos de avaliação formais. Neste tipo de educação, segundo a autora, acontece “uma transferência de saberes, valores, práticas, crenças e objetos ligados a esta tradição” (Ibidem, p. 135). Nessa perspectiva, a “educação não-formal” aconteceria em um ambiente que não em casa e nem na escola, mas num espaço social e cotidiano, que, no caso da dissertação de Meneses (2009), seria a Associação de Rendeiras.

Meneses (2009) destaca que o ambiente da Associação das Rendeiras funcionava como um espaço, ao mesmo tempo, de comercialização dos produtos, de confecção das rendas e de sala de aula para os cursos de renda de bilro. Segundo a autora, o aprendizado que acontece nos Morros da Mariana encontra-se em transformação, foi

---

<sup>34</sup> No próximo capítulo explicitarei de forma mais densa esta afirmação.

possível perceber uma diversidade de maneiras possíveis de apreensão do ofício, “das mães que reproduzem o próprio aprendizado para iniciar as filhas, a filha que ensinou a mãe depois de aprender nos cursos de renda”, essa troca acontece, pois no local da pesquisa feita pela autora há a criação de novos modelos de renda devido a demanda atual do comércio da renda de bilro.

Como considerações, Meneses (2009) diz que o ensino da técnica de produção da renda passou a ser ensinado na Associação e que as rendeiras passaram a assumir o papel de professoras. No entanto, segundo a autora, não foi possível inferir se “essa nova forma de ensino é algo bom ou ruim, de um modo genérico; mas, pelo menos, como uma forma de assegurar certa continuidade da transmissão do ofício de rendeira para um número maior de mulheres” (Ibidem, p. 184). Segundo a autora, no curso de rendas de bilro, seu local de pesquisa, “a transmissão de conhecimentos e o modo como é feita talvez advenham das experiências das professoras que nem sempre estiveram na esfera da educação formal” (Ibidem, p. 185), e ainda “o ensino da renda, portanto, pode estar ligado à maneira como aconteceu seu aprendizado pelas mulheres que hoje são professoras de renda” (Ibidem, p. 185).

Meneses (2009) considera que as mulheres rendeiras, ao se tornarem professoras do ofício, utilizam-se das experiências e práticas diárias para sistematizar empiricamente um conhecimento “tal qual se faz nas ciências, mediante experimentações, observação, tentativas e erros” (Ibidem, p. 194). Considera que as rendeiras montam um sistema de técnicas capaz de transmitir um conhecimento que dizem estar nas “rugas do rosto, emaranhado em si como o tecido da renda” (Ibidem, p. 194). Segundo a autora, essas rendeiras são guardiãs de um saber que é focado na tradição, que em muitos municípios já se encontra extinto, mas que é repassado pelas rendeiras que encontram novas maneiras de mantê-lo, como a criação de cursos de rendas de bilro, cujo ensino antes ficava a cargo da educação familiar.

Para Meneses (2009), essa nova forma de se ensinar a renda de bilro é uma maneira que o grupo social encontrou para burlar o sistema organizado, por não ter força para contrapor as suas regras. Para a autora, o mais forte possui estratégias que são suas armas e que, portanto, estão institucionalizados em um lugar fixo, que é aparentemente o espaço do poder; já o mais fraco, representado pelas rendeiras, encontra nas táticas maneiras de burlar o sistema organizado. De maneira mais detalhada

as estratégias são a força que o lugar de poder detêm ante ao uso do tempo, enquanto as táticas são o modo como se utiliza o tempo para escapar ao

poder. As táticas são operações astuciosas de que se servem os indivíduos imersos na rede de dominação. São formas de agir diferentes do esperado. (Ibidem, p. 187).

A autora destaca que ao

se apropriar do modelo de ensino “dominante”, formando turmas de “alunas de renda” e, indo mais longe, sistematizam um conhecimento da tradição oral em uma provável “pedagogia”, mais uma vez podem encontrar formas de burlar o sistema, sem se retirar dele; ou seja, trapaceiam, quando, com os instrumentos do “forte”, esquematizam táticas de sobrevivência de sua cultura minoritária. (MENESES, 2009, p. 188).

Logo, para Meneses, essas rendeiras “são herdeiras de uma cultura focada na tradição oral, mas estão mergulhadas em uma organização social onde a palavra escrita é preponderante” (Ibidem, p. 187). Portanto, utilizam alguns recursos encontrados na “cultura dominante” para, segundo a autora, perpetuar seu fazer.

Quanto ao ensino na Associação de Rendeiras da pesquisa de Meneses (2009), posso fazer uma articulação com minha pesquisa, pois também verifiquei que a prática de “fazer renda” é passada de geração em geração, mas que, atualmente, na Praia do Forte, encontra outra configuração com a oficina de rendas de bilro que passou a ser a referência da transmissão desse saber em vários locais da cidade.

Na Praia do Forte, quem passou a ministrar as aulas de renda de bilro foram Dona Neli e Dona Marli, ambas rendeiras que nunca antes tinha se dedicado ao ofício de professoras de renda de bilro fora do ambiente familiar. Assim como no trabalho de Meneses (2009), as rendeiras de minha pesquisa possivelmente basearam-se, para ensinar o ofício, nas experiências de ensino que tiveram. Segundo Dona Neli, há diferenças entre o aprendizado que teve quando era pequena e o que é tido na oficina. Para ela *“teve uma diferença grande. Porque quando eu aprendi tava dentro de casa com as irmãs fazendo, então fica melhor até para você aprender. Aqui já ficou mais diferente, ainda mais que aqui é um local turístico, entra o turista o visitante toda hora, às vezes a gente tem que parar. Mas mesmo assim foi bom. Mas em casa com a família é melhor”*. Para Dona Marli, a diferença está na observação da prática, pois ela diz que *“eu já via a minha mãe fazer e as que eu ensinei elas não viram ninguém fazer, foi uma experiência boa de eu ensinar, elas nem conheciam”*. Então observamos diferenças na aprendizagem das novas gerações, assim como em Meneses (2009) que, por meio de uma nova

maneira de transmitir os saberes da produção de renda de bilro, conseguem manter essa prática ao longo do tempo.

Diferentemente do que é encontrado no trabalho de Meneses (2009), na comunidade da Praia do Forte, a comercialização ainda segue os modelos convencionais de renda. O ambiente de investigação, assim como o de Meneses (2009), serve também como uma espécie de exposição da cultura local para os turistas que visitam a ilha de Santa Catarina.

A referência feita pela autora quanto as relações de poder que estão envolvidas na sociedade e que tais vão influenciar nos modos de agir dos sujeitos vai ser compartilhada nesta dissertação, pois entendo, assim como Foucault (2010), “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (Ibidem, p. 56). Mas entendo que, mesmo diante de uma nova forma de transmissão de saber, não é possível escapar das relações de poder, pois tais relações não acontecem apenas na relação do mais forte para o mais fraco, mas também estão na maneira que as rendeiras de que fala Meneses (2009) encontraram para ensinar a renda, diferentemente do ensino formalizado aplicado nas instituições escolares.

Em relação à pesquisa de Fachine (2004), foi feita uma análise por meio de um artigo publicado posteriormente intitulado “Escrituras da Renda Renascença: memória de rendeiras, brasão do saber-fazer” (2013). Tal pesquisa foi baseada na análise de um tipo de renda chamada “renda renascença” que é presente no município de Monteiro na Paraíba. A Renda Renascença também é conhecida como Renda Irlandesa e é um saber passado de geração em geração, segundo a autora,

A identidade dessas artesãs parte de um saber-fazer próprio que representa um conhecimento compartilhado da cultura comunicada pela memória que se faz coletiva. Na performance, as rendeiras transmitem seus saberes de geração em geração no ato de *render*. (Fachine, 2013, p. 106, grifos do autor)

No trabalho de Fachine (2013), é ressaltada a transmissão de saberes que acontecem por meio de uma educação não formal, onde “[...] os saberes particulares se transformam em coletivos” (Ibidem, p. 106). A vida das mulheres investigadas propicia o que a autora define como sendo uma rede de interações dos seus saberes, “[...] enquanto relações sociais, familiares, econômicas, artísticas e educacionais em torno da arte da render” (Ibidem, p. 107). Quanto ao ensino/aprendizagem da arte de render, a autora expõe que

é regido na performance da rendeira mais idosa ou da que se dispõe a ensinar. Observa-se aí uma doação, a demonstração da disponibilidade daqueles que com a voz e o gesto especializado, expõem seus saberes. Experiências, conhecimentos, memórias e culturas são revelados na construção da imagem do seu ponto que se traduz como escritura, como brasão, como forma especial de dizer que a peça de Renda Renascença. (FECHINE, 2013, p. 107)

Quanto a ideia trazida pela autora de “brasão” de conhecimentos, seria referente a “Árvores de Conhecimentos” de Pierre Lévi e Michel Authier (2000). Para Fechine (2013),

a ideia de “brasão” se inspira na obra referida, caracterizando um lugar onde os saberes e as habilidades se encontram numa construção cognitiva. Fazendo uma paralelo com o saber-fazer renda, pode-se dizer que esta arte é um brasão por inserir, no seu processo, o conhecimento transmitido, compartilhado e ampliado entre suas rendas, envolvido pelo saber singular e coletivo. (Ibidem, p. 107-108)

Ainda segundo a autora,

reconhecer a Renda Renascença como escritura ou brasão, é compreender o significado da aprendizagem por meio da observação da linguagem corporal, performática da voz das rendeiras que são autoras de sua arte, entrelaçando fios, saberes e memórias. (Ibidem, p. 111)

No trabalho de Fechine (2013), foi evidenciado que é por meio da observação que as rendeiras aprendem e transmitem seus saberes. O fazer renda é iniciado quase sempre na infância e “seu ofício nasce da observação, da curiosidade, do amor, da vontade e do desafio, características iniciais de quem diz: quero fazer renda” (Ibidem, p. 116).

Fechine compreende o ato de aprendizagem como

Uma leitura de gestos, decodificados, fixados na memória, compondo o sentido da arte, sendo a “observação” o melhor método, decorrentes da curiosidade para fazer. Nesse espaço de ensinar/aprender saber-fazer, a rendeira passa a saber-ser decodificadora, criadora e autora de sua arte. Ela, seguindo experiências anteriores, transforma as informações em conhecimentos, unindo habilidade e cultura vivida. (Ibidem, p. 117)

Para compreender o que viria a ser a Renda Renascença, a autora explica que é um tipo de renda de agulha que é feito de uma determinada maneira: risca-se o desenho no papel de seda que posteriormente é colado em um papel mais grosso; anexa-se o fitilho no papel contornando o desenho; fixa-se o material anteriormente mencionado em uma almofada ou travesseiro que dará suporte para o preenchimento do desenho com os pontos que se deseja produzir e, ao final do trabalho, a rendeira retira a peça do papel e engoma a renda.

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, a autora entende que a educação “é sinônimo de realização, a qual é transformadora de realidades, manifestada pelo espírito coletivo em pleno movimento” (Ibidem, p. 118).

No trabalho de Fechine (2013) é evidenciada a mudança de cenário quanto ao ensino da renda, quando este passa a realizar-se em cursos de capacitação, onde passa a ter uma estrutura de ensino formal, mesmo mantendo ideias de ensino não-formal. Desse modo, segundo a autora, “as rendeiras vivem a tradição da educação informal, ao passo que, nos cursos de capacitação, participam de uma possível ‘formalidade’ na maneira de produzir a arte, conduzidos por uma rendeira mais capacitada, denominada de mestre” (Ibidem, p. 125).

Fechine (2013) procurou a partir do deslocamento do conceito de “saber” perceber diferentemente o sentido da educação. Segundo a autora, “compreendo a escola não como aquela de caráter institucional, mas aquela que é vivida e recriada pelos sujeitos sociais em busca do desenvolvimento e reconhecimento dos saberes ilimitados, coletivos e práticos” (Ibidem, p.128). Ainda complementa essa ideia ao trazer que o ensinar e aprender vai além da questão curricular, “a educação popular comunitária é um eixo entre o popular, comunitário e informal na educação [...]” (Ibidem, p.128). No município investigado pela autora, os espaços do saber das rendeiras dividem-se na Associação e na família.

A autora conclui que

a Renda Renascença é, assim, brasão do conhecimento e escritura das múltiplas memórias. Como brasão, fortalece o trabalho coletivo. Esta lá a imagem manualmente confeccionada, artística, onde as formas mostram a competência e o desempenho da rendeira e do grupo, identificando, nas formas, a habilidade do feitiço. Como escritura, ela se faz texto, que se lê com sensibilidade. Leitura para quem a fez e para quem aprecia. Escrito que diz da vida, da cultura e da identidade da mulher rendeira. (Ibidem, p. 136)

O trabalho de Fechine (2013) evidencia características de um saber que se mantém ao longo do tempo, por meio de algumas iniciativas e, ainda, com o auxílio familiar. A autora mostra, assim como também aparece nesta dissertação, um modo de transmissão de um saber que desloca-se do ambiente doméstico para um outro local na comunidade e passa a ser ensinado por determinadas rendeiras. Esse ensino passa a ser, de certa maneira, institucionalizado, mas mantém, assim como na Fortaleza, características da transmissão desse saber pelas rendeiras. O tipo de renda evidenciado nesse ensino difere-se do que apresento, trata-se de diferentes materiais e maneiras de confeccionar a renda, a Renda Renascença não é feita com bilros, e sim com a agulha, o que lhe garante uma maneira peculiar de construção.

Nas pesquisas comentadas neste capítulo, encontramos saberes que são passados de geração em geração e que, atualmente, se mantém nas comunidades investigadas, seja por meio do ensino no ambiente doméstico ou em outros locais.

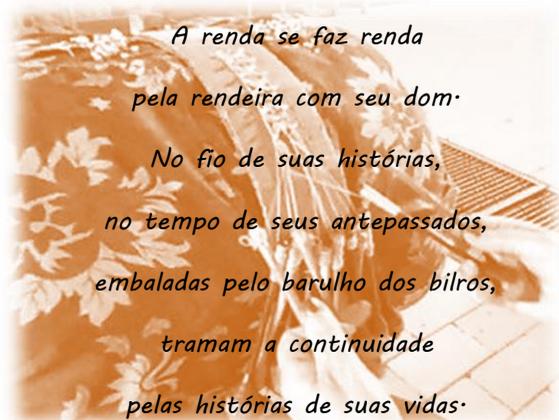
Assim como no trabalho de Meneses (2009), Fechine (2004) busca descrever e analisar as características presentes nesse tipo de educação e na maneira como ela influencia o ambiente pesquisado. Minha intenção nesta dissertação, diferentemente desse aspecto, busca analisar os jogos de linguagem matemáticos presentes na forma de vida das rendeiras, não focando na educação obtida por elas ou transmitida nas oficinas, mas em como tais jogos podem contribuir para discutirmos e problematizarmos a Educação Matemática, principalmente quando buscamos inserir tais saberes no ambiente escolar. Já a pesquisa de Santos (2012) se diferencia das de Fechine (2004) e Meneses (2009), pois, ao contrário destas, ela procurou relacionar os saberes das rendeiras com o conhecimento escolar com o objetivo de contribuir para a transmissão de conteúdos matemáticos, o que também não pretendo realizar nesta dissertação.

Acredito que essas pesquisas contribuem para a educação por possuírem diferentes modos de olhar para as rendas e em sua relação com a educação. São pesquisas que mantêm viva a história cultural brasileira, por meio dos relatos de mulheres que encontram na prática de fazer renda parte da história de suas vidas.

O próximo capítulo trará as características dos saberes presentes na forma de vida de mulheres rendeiras da Praia do Forte. Saberes evidenciados por meio dos jogos de linguagem matemáticos que foram possíveis de identificar no ambiente de investigação. Mostrarei características do “fazer renda”, como as rendeiras costumam determinar os preços das rendas para a comercialização e a arte de modificar os piques realizada por algumas delas.



## 5. A PERNA CHEIA DA RENDA



Chega a hora de encorpar a renda, torná-la “mais fechadinha” como dizem as rendeiras, com florezinhas que produzem o efeito desejado por elas. Quatro bilros me ajudam a compor a perna cheia que pretendo construir, bilros que movimentam as páginas desta dissertação: Dona Neli, Dona Marli, Dona Madalena e Dona Vilma. São os bilros que compõem a perna cheia e entrelaçam as linhas, meus fios teóricos, que seguem a partir de seus relatos, de suas práticas, das características da forma de vida da qual fazem parte.

Assim, este capítulo apresenta as inferências baseadas no que foi observado no ambiente de investigação em suas articulações com o referencial estudado. Cabe lembrar que tais considerações serão feitas com as lentes teóricas escolhidas a partir de outra forma de vida, ou seja, é a partir do meu olhar, das especificidades da minha forma de vida que me debruço sobre o meu material de investigação.

Nesse sentido, ao explicitar a matemática envolvida na prática de “fazer renda”, descrevo aquilo que eu, por semelhança de família, identifiquei como sendo matemática. Pais (2012) vai afirmar que a matemática estará no olhar do etnomatemático e, como foi sinalizado, será meu “olhar treinado” que identificará como sendo matemática determinadas situações presentes na forma de vida das rendeiras, sem que, nessa forma de vida, o que chamo de matemática seja assim por elas designado. As rendeiras, em seu contexto, não nomearam suas estratégias matemáticas como “matemática”, ficando ao meu critério tal consideração; portanto, o que estabeleço como matemática só terá sentido em minha forma de vida. Além disso, cabe ressaltar que, ao

estabelecer/nomear que se trata de matemática, acabo por tornar realidade algo “que se constitui a partir de uma posição subjetiva” (PAIS, 2012, p. 35).

Quando dizemos que o mundo está escrito em linguagem matemática, não estamos afirmando nenhuma verdade ontológica sobre o mundo ou sobre a matemática, mas por meio desta declaração que o mundo se torna escrito em linguagem matemática. A verdade de uma afirmação não depende do seu conteúdo, mas sim do próprio ato de enunciação. (Ibidem, p. 35-36)

Sendo assim, ao dizer que o que está lá é matemática, passo a perceber como tal o que as rendeiras sempre fizeram e que agora passa a ser identificado como matemática, mas que antes, para elas, era apenas uma prática exercida naquele contexto e que, em nenhum momento, nomearam como sendo uma racionalidade matemática. As rendeiras passam a perceber “como sendo matemática o que sempre fizeram a partir do momento em que alguém – o etnomatemático – descreve como sendo matemática o que eles estão fazendo”. (PAIS, 2012, p. 36). Como consequência disso, podemos acabar por apenas valorizar tais práticas quando são descritas como matemáticas, o que não pretendo instigar nesta dissertação.

Para descrever os jogos de linguagem matemáticos presentes, não foi possível isolá-los da forma de vida que os abriga. Assim, a descrição terá alusões à linguagem utilizada e às subjetividades inerentes às mulheres que os praticam.

### 5.1 O “FAZER RENDA”

A prática de “fazer renda” é para a rendeira algo difícil de ser descrito. Ao serem questionadas sobre como fazem os pontos, sobre como sabem a quantidade de bilros utilizadas em cada renda, sobre como conseguem determinar onde será o início da renda, entre outras perguntas, as rendeiras, de forma recorrente, falam “*é que a gente já tem a prática, fazemos desde pequena*” (D. Neli) e, ainda, “*a prática que a gente tem, a gente já sabe como começa, onde vai a flor, o ponto exato que a gente tem que parar*” (D. Neli). Tal explicação tornou-se uma dificuldade, pois, como pesquisadora, tinha a intenção de descrever a prática das rendeiras em toda a sua complexidade. Busquei então deixá-las falarem sobre que estavam fazendo enquanto conversávamos sobre a renda e dediquei-me exaustivamente a sua observação.

Observei que há todo um preparativo para iniciar o seu trabalho. A rendeira senta em frente a sua almofada e prepara o início de um trabalho. Os bilros, sempre aos pares, são acrescentados pelas linhas que darão origem a renda que será confeccionada.

**Figura 13** - Par de bilros



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Os bilros são compostos dessa maneira, aos pares e com linhas, pelo fato de que, na armação da renda, a rendeira terá de fixá-los em alfinetes, conforme foi observado durante a pesquisa. A rendeira, ao armar a renda, precisa pensar estrategicamente o local que terá início o trabalho, pois cada renda tem um tipo de início, e é preciso pensá-lo para que a composição inicial dos bilros dê conta de fazê-lo até o final. A imagem abaixo mostra o início de um tipo de renda ou, conforme a rendeira, a armação de uma renda.

**Figura 14**- Armação da renda



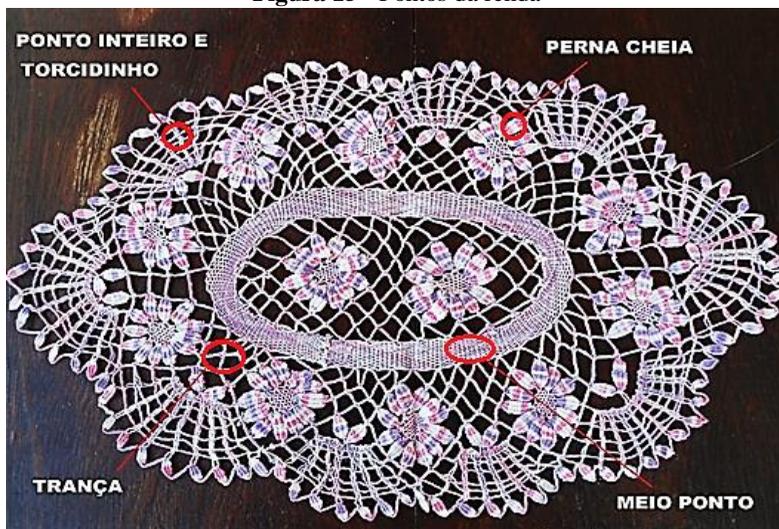
Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Dona Neli me explicou como ela inicia a confecção da renda que ela chama de corrupio: “*Aqui se coloca o primeiro par, segundo, terceiro,*

*tá? É seis bilros. Tem que começar com três pares. Vou começar a fazer a perna cheia. A perna cheia é dois par e esse fica pra fazer o centrinho, ele vai fazendo o torcido. Então, faz a perna cheia com quatro bilros. Um trabalha, e três ficam parados pra fazer esse ponto”* (D. Neli). A explicação da rendeira, ao começar o corrupio, demonstra a existência de características que só puderam ser compreendidas na medida em que pude observar o momento de tal explicação, pois, enquanto me explicava, ela me mostrava como movimentar os bilros em cada situação e a posição em que eles se encontravam. Utilizando os bilros aos pares, a rendeira determina que ponto deseja fazer, como, por exemplo, a perna cheia e a trança, que utilizam quatro bilros (dois pares); o torcido em que se utilizam dois bilros (um par), pontos esses que são comuns a praticamente todas as rendas. Além desses, encontrei também o meio ponto e o ponto inteiro, característicos de algumas rendas, são pontos que, para confeccioná-los, são necessários alguns pares de bilros dependendo da dimensão da renda.

Os pontos que compõem a renda foram pensados para serem feitos com pares de bilros, ou seja, para confeccionar cada ponto, a rendeira pensa no cruzamento dos pares para, a partir de determinado local da renda, originar um novo ponto. Ao perguntar para uma rendeira se haveria a possibilidade de fazer renda com um número ímpar de bilros, ela diz que *“não tem como tu usar um bilro, trabalhar com um bilro só, porque um bilro não faz nada”*, pois a rendeira sempre pensa no ponto que irá fazer na sequência do que está fazendo, sendo assim, como os pontos são construídos a partir de um número par de bilros não teria como dar continuidade ao trabalho se fosse utilizada uma quantidade ímpar. Penso que só seria possível fazer uma renda com uma quantidade ímpar de bilros se os pontos padrões da renda fossem recriados a partir dessa referência. Abaixo seguem exemplos de pontos que são possíveis de encontrar nas rendas.

**Figura 15 - Pontos da renda**



Fonte: MAGALHÃES, 2012 [Fotografia, grifos meus]

Como mencionado anteriormente, verifiquei a impossibilidade de, somente pela fala da rendeira, identificar todos os elementos a que elas se referiam, pois tive dificuldade no entendimento dos movimentos por ela descritos. Foi necessário observá-las tecer a renda, identificar a maneira como manuseavam os bilros e como prendiam os fios no pique na conclusão do ponto. Tal entendimento foi possível a partir do momento em que pude observá-las, durante a explicação, fazendo tais movimentos. O que reforça a ideia de que a linguagem não é expressa apenas por meio da fala e da escrita, sendo assim, além da fala e da escrita é também por meio das atividades, da maneira de agir dessas rendeiras que foi possível o entendimento dos jogos de linguagem que compõem essa forma de vida.

Cada rendeira, ao “fazer a renda”, guarda especificidades na confecção de cada ponto, mas sempre mantendo em ambas as mãos durante a confecção um par de bilros por vez. O torcيدinho é o ponto que utiliza apenas um par de bilros. Com uma das mãos a rendeira segura-o e entrelaça uma linha na outra, deixando-a, dessa forma, torcida. O outro seria a trança que, assim como outros pontos, utiliza dois pares de bilros. Os fios presos às extremidades dos bilros se entrelaçam, fazendo uma trança com quatro linhas. Para fazer o ponto inteiro, assim como o meio ponto, a rendeira movimentava um bilro sobre o outro como se estivesse formando uma teia com a linha. Abaixo seguem fotos que mostram como

são posicionados os bilros e as linhas na hora da confecção de cada ponto que foi mencionado anteriormente.

**Figura 16** – Torcidinho

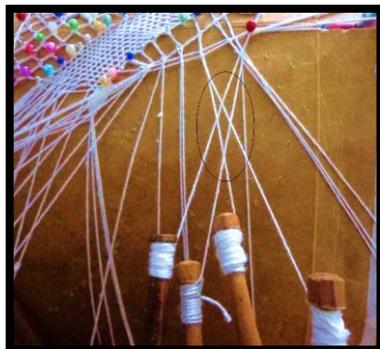


**Figura 17** - Trança



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

**Figura 18** - Ponto inteiro



**Figura 19** - Meio ponto

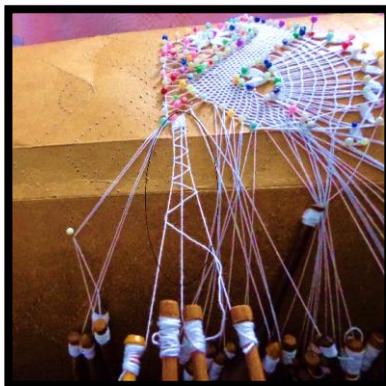


Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

A perna cheia, ponto que gera maior dificuldade na aprendizagem das novas gerações e que exige maior habilidade por parte delas para deixá-lo na forma almejada, utiliza quatro bilros, porém, segundo Dona Marli, “*um só trabalha entre os três. Esse aqui dá duas voltas, passa por baixo desse e sobe por cima desse da mão esquerda. Depois pra cá ela passa por cima da do meio, na ida pra lá ele passa por cima do da ponta, por baixo desse*”, e ainda, a rendeira, ao movimentar um bilro entre os outros três, precisa a todo momento “*colocar pra cima, se não coloca ele não vai encher pra ficar com a perna cheia, mas tem que abrir e fechar. Mas tem que sempre abrir e fechar o trabalhinho*”.

Dona Marli exemplifica a dificuldade em aprendê-lo: *“a perna cheia é o mais difícil. A primeira vez que eu aprendi a fazer perna cheia, eu aprendi na almofada da Valdete, fiz três pernas cheias bem sequinhas, igual uma trança. Mas daí foi as três derradeiras, as três primeiras, e nunca mais eu me perdi. Eu comecei a acertar e pronto”*.

**Figura 20** - Perna Cheia



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

A confecção de cada ponto dependia das especificidades do contexto em que estavam inseridos e da rendeira, ou seja, do sujeito que sabe de sua habilidade e sensibilidade ao “fazer a renda”. Além dessa, outras particularidades podem ser percebidas dependendo da rendeira que está a “fazer a renda”. Posso afirmar isso, pois observei que, em determinadas situações, a qualidade da renda dependia da rendeira que a fazia. Quando eu presenciava uma renda com características diferentes das que as rendeiras do Forte costumavam fazer, eu lhes perguntava se havia sido alguma delas que tinha feito. Geralmente elas me diziam que tinham comprado de mulheres rendeiras moradoras de outros bairros da ilha para revenderem na Fortaleza. Notei características como a maneira de cochar os bilros, o sentido e a direção de enrolar o fio nos bilros, o nó da renda, a emenda para finalizar o trabalho, o segurar e o estralar<sup>35</sup> dos

<sup>35</sup> O estralar dos bilros seria referente ao que as rendeiras chamam de bater com os bilros, de modo a fazer com que a trança da renda fique bem apertada, segundo elas. O cochar e o estralar auxiliam a rendeira na produção da renda para que os pontos fiquem bem apertados e a renda fique mais “durinha”, conforme o que as rendeiras mencionam *“Bem cochadinha é fechar bem o ponto e o estralar é a trança”*, ou seja, na hora de fazer o ponto chamado trança as rendeiras costumam estralar os bilros e também cochar, movimentos estes que determinam a qualidade da renda produzida.

bilros, o posicionamento das almofadas e o modo de entrelaçar os fios. Tais especificidades funcionam como uma identidade da renda e da rendeira que a confecciona. Segundo Dona Neli, *“Têm mulheres que estrala melhor que eu, a trança fica bem fininha, parece até um torcidinho. Cada uma tem sua preferência de bilro. Cada uma tem seu jeito de cochar a renda. Tem umas que fazem a renda de bilro bem feita, outras fazem a renda mal feita que não se aproveita nunca, continua sempre fazendo a renda mal feita, não aperfeiçoa, entende? Tem rendeiras que a renda é impecável quando tira da almofada. Que não é o meu caso, a minha não fica bem durinha”*.

Acompanhando as teorizações de Wittgenstein que afirma que “a elaboração de um modelo de racionalidade não pode ser feita de modo inteiramente aleatório, sem levar em consideração a forma de vida que a engendrou com seus usos, regras, práticas sociais, etc.”. (CONDÉ, 2004, p. 67), encontrei na forma de vida das rendeiras muitos jogos de linguagem em que as palavras empregadas só eram compreendidas por mim nos usos dados a elas nas atividades com as quais estavam envolvidas. A palavra *corrupio*, por exemplo, na minha forma de vida não faz muito sentido. Estranhei de imediato tal expressão, pois não entendia o significado por elas atribuído. Somente ao observá-las falar e agir, observando a forma de vida das rendeiras no contexto em que nos encontrávamos, pude perceber que tal palavra estava relacionada com o que chamo, em minha forma de vida, de giro, volta ou, mais especificamente, círculo. A rendeira identifica-o *“porque ele é redondinho, com os pontinhos e aquela perna cheia, esse aqui oh, esse trançadinho aqui, daí ele fica o corrupio. Ele fica redondinho”*. E acrescenta que *“antes, quando eu aprendi a fazer renda, era o corrupio. Depois que começou a servir para copo, que passou a chamar porta copo, porque antes era corrupio”*. O corrupio especificamente é feito com quatro pontos diferentes, podendo variar de posição de acordo com o que a rendeira quer fazer. Na fotografia a seguir, apresento um exemplo com os nomes dos pontos e onde se localizam na imagem. Encontramos no corrupio o ponto inteiro, a perna cheia, a trança e o torcidinho. Percebi no trabalho de Meneses (2009), algumas semelhanças de família com os pontos aqui descritos, por exemplo, na forma de vida das rendeiras do Piauí, o ponto inteiro é chamado de “trocado inteiro”. Posso afirmar isso por verificar que o “trocado inteiro” possui similaridades com o ponto inteiro das rendeiras da Praia do Forte. Dessa forma, é possível dizer que, em diferentes contextos, encontraremos diferentes linguagens que vão estar amalgamadas às formas de vida das quais fazem parte aquele contexto, mas que apresentam semelhanças de família.

**Figura 21** - Os pontos do corrupio



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia, grifos meus]

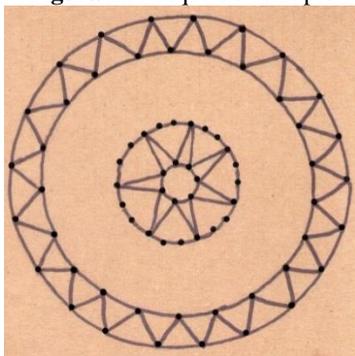
Na construção do corrupio, a rendeira precisa, até a conclusão do trabalho, girar a almofada em que se encontra fixado o pique com o desenho do corrupio. Movimento que é precisamente pensado para que os bilros fiquem em posições adequadas a elas para o trabalho, conforme Dona Neli menciona durante a confecção dessa renda: “*Tem que ir lá para vim outra flor. Então chega aqui essa flor parou. Agora essa flor vai ficar parada. Vou arrumar a almofada. Aí esses dois pares vai fazer esse correr aqui. Agora vou colocar outro alfinete no furinho e aqui vai quatro pares, vai oito bilros*”. O exemplo de corrupio trazido na imagem é confeccionado com vinte e dois bilros.

Percebo na imagem que seu formato possui semelhança com o que, na forma de vida da matemática escolar, nomeamos como um círculo. Com certeza, tal inferência não tem relação com a forma de vida das rendeiras, porém podemos por semelhança de família dizer que poderíamos explorar propriedades de tal figura geométrica. Podemos observar que o corrupio possui um determinado raio, e a quantidade de bilros de um determinado tipo de corrupio vai depender do tamanho que este terá, logo encontramos uma correspondência com matemática escolar quanto à construção desse tipo de renda.

Além disso, os furos no pique que determinam onde os alfinetes serão fixados encontram-se a certa distância do centro do desenho do corrupio, estes por sua vez sendo agrupados em quantidades específicas

em quatro circunferências, de maneira que ficam equidistantes do centro do corrupio, originando circunferências de diferentes raios. Tais furos encontram-se em lugares estrategicamente pensados para fixar os alfinetes ao “fazer a renda”. Segundo Dona Marli, entre os furos do pique, “*Tem que ser a mesma distância. É um por um, um pontinho por pontinho*”, mas ela, como já faz renda há muitos anos, comenta que “*você vai fazendo, esses aqui eu fui furando de cabeça, só risquei e fui furando. Mas já para quem vai aprender tem que já tá furadinho pra quem quer fazer, né. Mas eu como já sei fazer, eu vou fazendo[...]*”. Na figura abaixo, observamos tais características.

**Figura 22** - Pique do corrupio



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

No pique do corrupio, encontramos nas circunferências externas vinte e um furos em que, quando a rendeira está fazendo a renda, o fio trabalha com as circunferências internas. O trabalho de fazer o corrupio envolve o girar da almofada, pois a rendeira fica trançando os fios em zigue-zague do centro para fora, ou ao contrário, dependendo da rendeira. Segundo Dona Marli, “*é como se fosse rodar. Ele é redondinho, no que ele roda, tem a rodinha, aí ele é um corrupio*”.

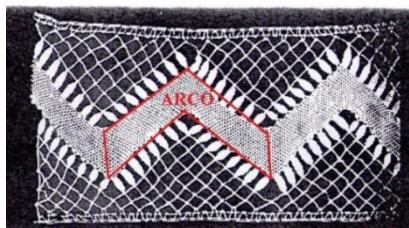
Encontramos padrões na confecção das rendas que são empregados a todas elas, como a utilização de alfinetes fixando as linhas no pique, o padrão de cada ponto, o formato de partes da renda que se repetem durante a confecção e também seguem os mesmos padrões em outras rendas. Referente a esse último, como exemplo, temos as rendas com “bico de concha” que também são exemplos de onde as rendeiras tiram a inspiração para nomear as rendas e as partes que as compõem. São inspirações advindas de aspectos presentes na forma de vida dessas rendeiras, ligados ao contexto em que estão inseridas. Rendeiras que herdaram de seus antepassados todo um legado que envolve a prática de “fazer renda”.

Na forma de vida das rendeiras, algo interessante acontece que reforça a dependência do emprego das palavras com seu uso em determinado contexto. A palavra arco, na forma de vida das rendeiras, é empregada a um formato no desenho da renda como mostram as imagens a seguir. Em muitos dos encontros com as rendeiras, elas falavam em renda de arco, e eu sempre, ao olhar para a renda, relacionava a uma forma circular que encontrava em alguns tipos de renda. Depois de algumas confusões, ao encontrar Dona Madalena a fazer uma renda chamada “arco da ligeirinha”, ela me mostrou o que seria para ela o arco. Logo, cheguei à conclusão de que, por ser a palavra arco na minha forma de vida empregada de maneira diferente, não conseguia distinguir o que elas estavam a me indicar. Foi preciso estar atenta aos usos naquela forma de vida e observar a rendeira fazer o arco para entender o que tal palavra significaria naquele contexto.

**Figura 23** - Arco na renda Margarida da Ligeirinha



**Figura 24** - Renda Entremeios



Fonte: Soares, 1987, p. 37, grifo meu.

Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia, grifo meu]

Sendo assim, tanto para Wittgenstein quanto para Foucault, só podemos considerar se alguns saberes serão verdadeiros ou não, ou ainda certos ou errados dentro de uma determinada forma de vida. Para Foucault (1999), “o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida” (Ibidem, p. 33). Não se pode julgar o certo ou errado de uma forma de vida exterior a que se encontra uma determinada prática, pois são as regras que compõem a gramática de uma forma de vida que determinará o que pode ser considerado como verdadeiro.

Estamos diante de saberes que Foucault considera como “um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe todos

aqueles que o rodeiam” (FOUCAULT, 2010, p. 12), mas que de modo algum pode ser considerado como “um saber comum, um bom senso” (Ibidem, p.12).

## 5.2 A PRÁTICA DE DETERMINAR O PREÇO DA RENDA

Nas minhas visitas a comunidade da Praia do Forte, interessou-me saber como cada rendeira conseguia informar o preço de cada renda, mesmo tendo grande variedade de modelos a sua disposição. Percebi que havia um padrão, pois, independente da rendeira a quem eu perguntasse, elas me diziam valores semelhantes quando eu queria comprar alguma renda. Pude observar que as rendeiras conversavam com os turistas para vender suas rendas e, nessas conversas, ao mencionarem o preço de cada renda, junto a essa informação, vinham também características de como foram produzidas. Uma dessas características que sempre mencionavam era o tempo que demoravam para confeccionar cada modelo de renda.

Para entender como as rendeiras determinavam o preço de cada renda, resolvi investigar perguntando-lhes que elementos elas levavam em consideração na hora de colocar o preço em cada modelo de renda. Dona Madalena, de maneira direta, respondeu-me que “*é o tempo de trabalho*” que vai determinar por quanto cada renda será vendida. Ela explica como funciona isso, “*se tu leva três tardes, tu vais cobrar o quê? Tu vais cobrar uma faixa de vinte cinco reais. E se tu leva duas tardes, aí tudo vai do tempo que tu leva pra fazer. Se tu levas, uma grande oh, uma grande na faixa de quinze dias, vinte dias, aí tu já tem que fazer o preço naquele dia que parou, entendesse? Assim oh, teve quinze dias com uma grande, então eu vou pedir setenta reais ou oitenta reais, aí depende do trabalho também, se é mais raleiro, se é mais fechadinho. Tudo vai da quantidade de bilros, da demora*”.

Após a fala de Dona Madalena, pude observar que, apesar do tempo ser algo determinante, outros fatores podem também influenciar na hora da rendeira determinar o preço de uma renda. Não só o tempo, mas também o modelo da renda, quando se fala da renda ser mais “raleira” ou não, referindo-se ao tipo de renda que está a fazer, assim como as dificuldades em fazê-la. O que ela quer dizer é como será confeccionada essa renda, pois, de acordo com o modelo, a renda pode ter seus entrelaçamentos mais espaçados, e assim será necessário uma quantidade menor de linha, de bilros e de tempo em relação a outra renda que para ela seria mais “fechadinha”.

Dona Marli salienta a diferença de tempo entre diferentes modelos de renda. Segundo ela, “*tem rendas mais demoradas. Tem toalhinhas dessa de vinte e cinco reais que é mais demorada ainda pra fazer, aí a*

*gente já dobra à tarde, aí já dá quatro tardes. Tipo aquela ali oh, o virado junto, só que aquela ali já não tá mais vinte cinco reais, tá trinta e cinco. Aí é quatro tardes e a gente cobra trinta e cinco reais. Pelas tardes do trabalho da toalhinha que a gente tem o preço*". Na fala de Dona Marli, encontramos referência a dois modelos de renda, o "virado junto" e aquelas que seriam vinte e cinco reais. O "virado junto" é o nome dado a um modelo de renda que é chamado de "ligeirinha", como foi falado no capítulo "O trançar". Essa renda, apesar do nome, leva bastantes bilros em sua confecção, pois tem como característica a produção feita de uma só vez. Logo, pude observar que o tempo estimado por Dona Marli de "quatro tardes" estava diretamente relacionado ao modelo da renda, à quantidade de bilros, à quantidade de linha, ao fato da renda ser mais "fechadinha", ao tamanho da renda.

Quanto a uma renda maior, Dona Marli comenta que *"um trilho de uma semana ou oito dias, pra fazer um metro e vinte é noventa reais. Aí a grande, como aquela ali oh, tem um metro e cinquenta pra vender tá duzentos reais, mas pra fazer pra vender a gente não vai fazer nesse preço aí vai cobrar cem reais, mas aí de um metro e cinquenta dá quinze dias"*. Ou seja, rendas de um metro e vinte podem levar oito dias, rendas de um metro e cinquenta levam quinze dias.

Ao ouvir esses depoimentos, comecei a tentar entender, a partir de minha forma de vida, qual seria o raciocínio empregado nesses casos. Imaginei que haveria certa proporcionalidade no cálculo das rendeiras quando buscavam determinar o preço das rendas baseado no tempo que levavam para confeccioná-las. Ao tentar fazer isso, observei que os valores não fechavam, ou seja, as contas realizadas por mim, utilizando os cálculos da matemática formal não conseguiam chegar aos valores por elas mencionados.

No entanto, ao questionar Dona Madalena a respeito da proporcionalidade, pois se elas fazem uma renda em três tardes e ela custa vinte e cinco reais, por exemplo, então em seis tardes custaria cinquenta reais e assim por diante. Ela prontamente me corrigiu dizendo, *"não! fica muito caro, depende do tamanho da renda"*. Então, ao conversar com ela, entendi que determinar o preço dependia de um ajuste para que a renda ficasse em um determinado preço para comercialização que não a tornasse muito cara. Assim pude entender que a racionalidade que sustenta o preço de determinada renda dependia do tempo, do tipo de renda, do tamanho, se ia ficar ou não cara para a comercialização, dentre outros que não foram possíveis identificar.

Outra característica mencionada por Dona Marli foi que elas também revendem algumas rendas, pois fica inviável produzir todas as

rendas necessárias para venderem aos turistas na Fortaleza. Diante disso, elas compram muitas rendas de mulheres de outros bairros da ilha, como do bairro Ingleses, Ponta das Canas, Vargem Grande, Rio Vermelho, Rationes, entre outros. Logo, o preço da renda sofrerá alterações se esta for comprada para a revenda, pois as rendeiras da Fortaleza colocam uma margem de lucro na hora de revenderem.

Conversando com Dona Madalena enquanto estava em frente a sua lojinha, tecendo uma renda “pau no meio”, ela me mostrou como costuma calcular o lucro que terá na venda de suas rendas: *“compra um novelo de linha, um novelo de linha tá oito reais, se tu for fazer coisa pequena tu ganha um lucrinho bom em cima da linha. Porque, tu vai fazer o que? Um novelo de linha dá seis bandejas [modelo de renda], seis bandejas tu vendendo a vinte cinco tu já tira cento e trinta. Cento e trinta não! Dá mais, cento e cinquenta. Tu tira oito [reais] da linha, o resto é, bem dizer, o teu lucro. Tu tira a linha, aí tu vê os dias, três tardes, pra fazer seis bandejas quantas tardes dá? Dá dezoito tardes, três vezes seis dezoito tardes. Dezoito tardes tu vai ganhar, aí tu tira mais ou menos cinquenta de lucro ou sessenta de lucro, porque tu fez 150 reais com as seis bandejas, tu tira oito de linha e aí divide o restante no teu lucro, no tempo que tu trabalhou no teu lucro”*. Por meio da explicação de Dona Madalena, observei que o cálculo feito por ela envolve noções de multiplicação, subtração e divisão, mesmo ela não tendo se referido a esses termos. As rendeiras costumam relacionar o lucro apenas a subtração da linha. E ainda a quantidade de linhas de cada trabalho será diferente, dependendo do modelo da renda conforme Dona Madalena explica, *“aquele da Maria Morena já não dá de eu vender por dez, tem que ser vinte e cinco, porque leva muita linha. Eu fiz aquele pau no meio da Maria Morena e fica maiorzinho que esse pouquinho coisa, aí eu levei três tardes, porque ele é mais miudinho e leva muito mais bilros. Aí já não dá pra vender por quinze nem por dez, eu faço por vinte e cinco reais, porque é o tempo que a gente leva bem dizer para fazer uma bandeja. Então é tudo pelo preço, a quantidade da hora que a gente trabalha”*. A quantidade de linha será também relacionada aos bilros, segundo elas, quanto mais bilros a renda precisa para sua confecção, mais linha será empregada a esse modelo de renda; logo, modelos de rendas como a “Maria Morena” e “Ligeirinha”, que são feitas com uma maior quantidade de bilros, também são rendas que são produzidas em um tempo maior que as demais e são vendidas conseqüentemente por um valor também maior.

Muitas vezes as rendeiras, pela sua prática em “fazer renda”, determinam quantas rendas são possíveis de serem feitas a partir de um novelo de linha, *“se for fazer ainda essa aqui, o novelo dá muito mais; se*

*for fazer um trilho de quadro, um novelo; se fosse fazer só quadro, como tem no xale, dá doze quadros. Se eu for fazer o trilho todo, daí eu faço assim, eu tiro, faço seis quadros e com a linha dos outros seis quadros eu faço a barra pra fechar o novelo todo, entendesse? Daí tu tira oito de linha, aí um trilho de seis quadros tu vai vender por oitenta reais, cem reais”*. Nesse episódio, Dona Madalena estava fazendo a renda pau no meio e, para esse modelo, um novelo daria para fazer várias rendinhas. Observei que cada rendeira possui estratégias próprias no “fazer renda”, Dona Madalena, no jogo de linguagem acima, descreve o que costuma fazer para determinar o gasto da linha e aproveitar o novelo em todo o trabalho e assim conseguir calcular o trabalho final a partir desta estratégia.

As rendeiras, pela prática em “fazer renda”, muitas vezes, apenas ao olhar, conseguem dizer o tempo que levariam para fazer determinado modelo de renda e até mesmo o quanto de linha precisará para fazê-lo. Dona Marli, enquanto conversávamos a esse respeito, apontou para um trilho de renda que se encontrava na exposição para a venda e, mesmo não sendo ela a autora daquele trabalho, descreve que “*depende do trabalho, o maior que leva mais linha a gente pede mais caro por isso. Esse trilho ali um novelo só não dá, aquele trilho ali levou dois novelos inteirinhos. Deve ter levado*”. Outras rendas também são identificadas dessa maneira, “*uma toalhinha de três tardes a gente tá cobrando vinte e cinco reais. Mas é três tardes, né? Ou dois dias vinte e cinco. Mas um novelo de linha paga sete reais, mas dá várias toalhinhas de vinte e cinco*”. Dona Marli ainda identifica quantos metros terá um novelo de linha “*Daqueles grandes é mil metros*”, para fazer um trilho de um metro e meio ela comenta que “*são dois novelos. Aí tu vai gastar sabes quanto? Dezesseis reais, que ela tá sete e oitenta, então o que é vinte centavos?*”. Ainda podemos ver noções de arredondamento, pois para a rendeira os vinte centavos não são considerados em seu cálculo, segundo ela, “*tirando dos cem a linha quanto vai ficar? Oitenta reais, oitenta e dois reais*”.

Com o passar do tempo, a venda das rendas sofreu mudanças. Segundo Dona Neli, “*Olha, desde quando eu comecei a fazer, a gente antes tinham as comradeiras de renda. Então a gente fazia e já entregava para as comradeiras. Depois as comradeiras foram se acabando, foi ficando difícil também vende renda. Quando a gente foi convidada pra trabalhar aqui dentro, aí a gente veio pra cá e melhorou um pouco. O trabalho assim vê quanto dia leva, quanta linha leva, daí a gente bota o preço dependendo do trabalho, dos dias de trabalho. Trabalho de dois dias a gente pede vinte reais, de um dia às vezes é dez, doze. Trabalhinho de uma semana é setenta, oitenta, sessenta. Nessa base*

*assim que a gente aprendeu a vender, vender pelo preço do trabalho que leva, que a renda vale*”. A descrição remete-se a uma época em que as rendeiras não tinham um espaço para vender aos turistas suas rendas, apenas faziam por encomenda para entregar as “compradeiras”, e assim elas cuidavam da parte comercial. O cenário sofre alterações quando elas veem a necessidade de por conta própria determinarem o preço de suas rendas.

O preço da renda também pode ser determinado de outra maneira. Em uma conversa com Dona Madalena, ela me explicou que determina o preço de suas rendas pelas medidas que a renda terá. A explicação da rendeira girou em torno da construção de uma toalha de mesa, pois foi o exemplo encontrado por ela para melhor exemplificar o que estava me dizendo.

Certo dia, Dona Madalena e Dona Vilma receberam uma encomenda para fazer uma colcha e uma toalha de mesa. Dona Madalena conta que *“dei o preço pra mulher, daí a Vilma disse ‘ô Nena, não pode dar o preço pra mulher sem saber quantos quadrados vai’*”. As rendeiras precisavam saber, pelas medidas dadas pela pessoa que havia feito a encomenda, quantos quadrados (ou quadros, conforme as rendeiras falam usualmente) de renda iriam precisar para completar a toalha de mesa. Somente assim, segundo elas, seria possível saber o preço da renda. Na figura abaixo, é possível observar como seria o quadro da renda.

**Figura 25** - Quadro da renda

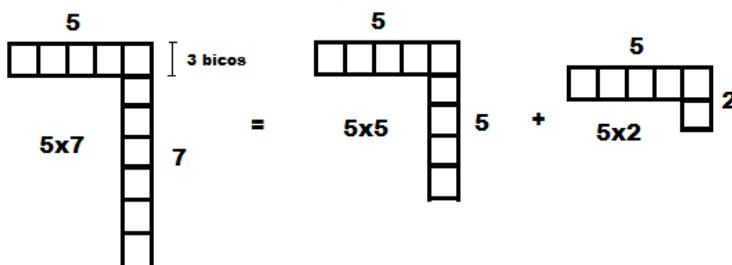


Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Dado o quadro da renda, que pode variar suas medidas dependendo da rendeira, seria possível saber quantos seriam necessários. Dona Madalena diz que *“tenho dois piques de quadro, tenho um que tem vinte e oito centímetros e um que tem trinta. Que o meu era de vinte e oito, daí não fechava bem, daí eu aumentei um pouquinho e fiz de trinta”*, referindo-se a uma estratégia utilizada por ela para facilitar na hora de cumprir as encomendas feitas por metro, pois assim ficaria mais fácil

determinar quanto a renda mediria. Para confeccionar uma toalha de mesa, é necessária uma sequência de quadros, no caso, exemplificado por Dona Madalena, “*nós fizemos cinco quadros de largura, cinco por sete, era uma toalha de mesa. Quadrados de trinta por trinta*”. Ou seja, a toalha teria cinco quadros de largura por sete de comprimento e cada quadro teria trinta centímetros de altura e largura. Para realizar o cálculo de quantos quadros formariam então a toalha toda para, a partir disso, estipular um preço para a compradora, Dona Madalena utiliza-se de uma estratégia para facilitar suas contas, “*cinco vezes cinco, vinte e cinco, agora tem mais dez*”. Curiosa, perguntei a ela porque que haveria mais dez quadros. Ao que ela respondeu: “*Claro, porque oh, dá mais duas corridas de cinco*”, referindo-se ao restante que teria que entrar na conta, pois ela primeiro calculou como se a toalha fosse de cinco por cinco, para posteriormente calcular a parte de cinco por dois e assim determinar quantos quadros teria a toalha de mesa que ela havia feito. No esquema abaixo, exemplifiquei o cálculo mental realizado pela rendeira.

**Figura 26** - Esquema Toalha de mesa



Ainda, para determinar o preço da toalha de mesa, era preciso calcular as barras dessa toalha onde seriam feitos os bicos da renda. Para fazer esse cálculo, a rendeira precisa saber quantos bicos tem em cada lado de seus quadros, no caso de Dona Madalena, em seus quadros é possível fazer três bicos em cada lateral. Então ela explica: “*Aí tem a barra. A barra quantos bicos tem? Tem vinte e um de comprimento, três vezes sete vinte e um. Daí vinte e um com mais vinte e um aqui, do outro lado, dá quarenta e dois. Quarenta e dois com trinta dá setenta e dois, com quatro que são os virados, setenta e dois com quatro dá setenta e seis*”. Dona Madalena explica que, contando todas as laterais da toalha de banquete, teremos setenta e dois bicos no total. Os quatro lados da toalha são somados de acordo com o número de bicos que terão, por exemplo, em uma lateral serão sete quadros e na lateral desse quadro podem ter até três bicos gerando um total, nessa lateral, de vinte e um bicos. Levando em consideração que a toalha terá outra lateral com a mesma quantidade

de quadros a rendeira já soma duas vezes esse valor. O mesmo acontece com os outros lados com cinco quadros que terão cada um quinze bicos. Mas ainda falta contar “os virados”, que são os quatro bicos que ficam nos cantos da toalha, que somados aos outros daria o total de setenta e seis bicos na toalha inteira.

Dona Madalena diz que “*calculou assim dez reais cada quadro*” e mais os bicos “*só sei que nessa colcha nos cobramos 1500, 1300, nessa toalha de banquete*”. A rendeira conta a história da toalha mencionando um valor aproximado, já que fazia algum tempo que tinha atendido a encomenda. Elas calculam sempre um preço médio, que daria conta de pagar o tempo e a linha gasta no feitiço da renda e assim a rendeira tem uma ideia do valor mínimo a cobrar, porém a rendeira costuma sempre ajustar o valor de acordo com a sua percepção para a comercialização, levam em consideração também se essa toalha será feita em mais ou em menos tempo. O valor final da renda passa sempre a sofrer influências individuais de cada rendeira.

Ela explica que, geralmente, a cliente chega e pede em metros o tamanho que deseja que a renda seja feita, porém o tamanho da renda vai depender, no caso de ser feita com quadros, do tamanho de cada quadro. Ela explica: “*se ela pedir assim: eu quero dois metros. Daí não dá sete quadros. Ou faz com um metro e oitenta, com seis quadrados. Ou faz com sete quadrados, que dá dois metros e dez [...] Se tu fizer só o entremeios, sem o quadrado, aí aquele ali eu posso fazer o tamanho que tu quer [...]. O quadrado a gente faz o tamanho que a gente quer, menorzinho, maiorzinho. O meu é trinta*”. Todas essas medidas, segundo ela, “*vai depender do quadro da rendeira*”.

Para se pensar uma renda, um trilho que seja feito com quadros, tem que “*pensar assim, tem dez bicos, dez bicos de comprimento. Daí quantos de largura? Daí tu vai vê. Tem que ser ou três ou seis ou dois de bicos de largura*”. A rendeira explica a racionalidade usada para se pensar um trilho tendo como referência o tamanho do quadro utilizado para fazê-lo. Se um trilho é feito com uma média de dez bicos de comprimento, ele pode ter de largura três, seis ou dois bicos, isso sempre será relacionado ao que a rendeira chama de quadro, que em alguns casos, na linguagem escolar, é considerado um retângulo (no caso de ser feito com dois bicos de largura).

Quando a rendeira vai fazer um trilho com dez bicos “*se for dez bicos por três de largura pra dar três quadros [...] três quadros de renda para preencher o trilho*”, ou seja, a rendeira tem como referência o quadro que, em média, costuma em sua lateral ter três bicos, mas, em alguns casos, ao fixar um quadro no outro, é necessário fazer um bico a mais para

fechar o tamanho da renda. A rendeira sempre faz sua renda de acordo com as necessidades por ela encontrada durante o feitio, modificando, adaptando, conforme sua experiência e sensibilidade na prática de “fazer renda”. No trilho mencionado por Dona Madalena, ele terá dez bicos de comprimento e três bicos de largura e será composto por três quadros. Abaixo é possível ter uma ideia de um tipo de bico usado em alguns trilhos de renda.

**Figura 27** - Bicos da renda



Fonte: MAGALHÃES, 2014 [Fotografia]

Dona Madalena, ao falar da prática em determinar o tamanho de um trilho, diz que as contas “*a gente sempre faz assim de cabeça, nunca faz de calculadora nada, multiplica nada. Dez bicos, três de largura, três quadros, aí vai aumentando os quadros, aumentando os bicos, depende do tamanho que tu quer fazer*”. Outra opção de fazer um trilho, pode ser com “*doze bicos, são quatro quadros ou então tu faz dez bicos de comprimento com dois de largura e com cinco quadros, daí tu diminui os quadrinhos, mais estreitos*”.

Na explicação dada por Dona Madalena, referente a como pensa para fazer suas contas em relação a renda, ela fala que “*às vezes eu digo pras gurias [filhas], vocês estudaram tanto e às vezes eu faço as contas de cabeça*”. Em relação ao troco, ela diz que “*a mulher me dá, ela me deu o dinheiro porque eu vendi um trilho pra ela. Bota que seja oitenta e cinco ou oitenta e oito, quanto que eu tenho que dar de volta pra ela? Tem que dar doze, porque ela me deu cem. Se foi oitenta e oito eu tenho que dar doze para ela de volta, aí já na chapa já dou, não precisa ver quanto que é que eu tenho que dar de volta*”. Ela enfatiza que “*tens que ter certinho na cabeça o troco que tu tens que dar, mas nada de tabuada não, tem que ter tudo na mente*”.

Outro sistema de medidas também era usado pelas rendeiras mais antigas para determinar o tamanho da renda que seria vendida. Dona Vilma conta que sua mãe costumava medir as rendas com o auxílio de um fio. Segundo ela, “*eu media assim oh, do nariz ao braço esticado, aí é meia braça, um metro. [...] A gente fazia muita renda em metro. Então isso aqui é um metro, então ela pegava, cortava aqui e botava aqui, então*

*isso aqui era meio metro. Aí queria um metro e meio, dois metros e meio. Ou um metro e vinte e cinco, esse pedaço aqui tem vinte e cinco centímetros*". A explicação de Dona Vilma teria como referência o metro por ela determinado e, posteriormente, das medidas que poderiam ser advindas dessa referência. Para ela, ao obter um metro com a linha, poderia dobrá-la ao meio e assim teria meio metro, conseqüentemente, dobrando-a em quatro partes, teria vinte e cinco centímetros. A partir dessas referências, conseguiria confeccionar rendas com um metro e meio, dois metros e vinte e cinco e assim por diante. Abaixo é possível observar como Dona Vilma faria essas medidas.

**Figura 28** - Medir a renda com o fio



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Ao expor essas várias estratégias, provenientes da forma de vida das rendeiras, é possível inferir que a gramática de uma forma de vida é composta por inúmeras regras que se encontram inseridas na prática social. Os jogos de linguagem até aqui evidenciados são regidos por regras que são transmitidas oralmente. Nessa forma de vida, foi possível observar a não preocupação, em alguns jogos de linguagem, com a exatidão nas medidas, apenas estratégias que mostravam características particulares às rendeiras que confeccionam a renda.

Na prática de determinar o preço de cada renda, evidenciei particularidades que conformam os jogos de linguagem dessa forma de vida. O preço de cada renda vai estar articulado a vários fatores, vai estar relacionado às características da produção e, principalmente, à rendeira que a fez. A racionalidade que sustenta o preço de determinada renda, dependia do tempo para confeccioná-la, do modelo da renda, do fato da renda ser mais “fechadinha” ou “raleira”, do tamanho, da quantidade de bilros e de linha, se ela iria ficar ou não cara para a comercialização. Além disso, havia o fato da renda ser comprada de outras rendeiras para revender aos turistas, dentre outros fatores que não foram possíveis identificar durante a pesquisa.

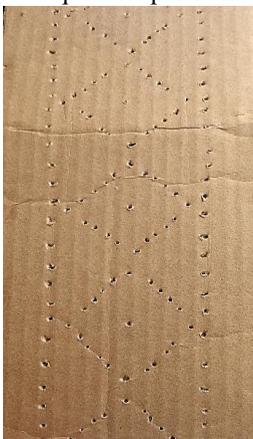
Reforçando essas particularidades, encontramos na forma de vida das rendeiras uma preocupação em manter e modificar os piques ou moldes que originam as rendas.

### 5.3 A ARTE DE MODIFICAR OS PIQUES

As rendeiras, para “fazer renda”, baseiam-se em “piques”, ou seja, moldes que possuem desenhos, ou apenas furos, que indicam o modelo da renda que será a partir dele produzida. Esses piques ou moldes são por elas seguidos e, algumas vezes, são modificados ou criados por essas mulheres, mas, em sua maioria, foram repassados umas para as outras por várias gerações. Os piques costumam ser copiados a partir de um outro. A partir de um modelo, replicam o pique com papelões, do qual são feitos, colocando-os um sobre o outro e furando no local em que são fixados os alfinetes. São feitos de papelão para facilitar a perfuração e a colocação dos alfinetes que a ele ficarão fixados. Atualmente, as rendeiras procuram tirar fotocópias, pela facilidade, colando-as em papelões para fixá-las na almofada e assim produzir a renda. Como explica Dona Madalena, “*de uma passava para outra. Fulana de tal, tens um pique? Quero um pique da concha, tu tens? Tenho. Aí levava o papelão, a pessoa furava com o alfinete e fazia. Agora a gente já vai no xerox, tira xerox e é bem mais prático*”.

Segundo Dona Madalena, ainda existem algumas rendeiras que criam seus piques, mas o mais comum entre elas é modificarem os piques já existentes com alguns detalhes da preferência de cada rendeira. Dona Madalena, ao falar de outra rendeira, explica que “*de um ela modifica. Tu viu que ela fez um xale e o meu eu faço de quadro, ela fez todo inteiro. Ela fez inteiro é um modo de dizer, ela fez todo cheio de rosa que não aparece a emenda. E ela que modificou*”. Ao ser questionada quanto à criação de seus piques, Dona Madalena destaca que quando é “*simples sim. Aquela ali eu fiz, coloquei uma régua e fui riscando e fiz*”. Dona Madalena destaca o uso da régua como ferramenta para desenhar o modelo da renda que deseja criar. Ainda, segundo ela, é possível criar “*porque aquela ali é fácil, tu só tira assim, tu riscou, risca o quadrado, tira seis furo de cá seis de lá, faz o quadrado, que é seis que vai, corre os lados pra fazer as laterais. Então quando é simples tu cria, um fundo de copo, aí dá de tu criar. Agora, uma renda mais coisa aí eu não crio, aí a gente pega de uma pra outra*”. Abaixo, segue um modelo de pique que as rendeiras conseguem facilmente fazer sem a necessidade de um modelo para tirar cópia.

**Figura 29** - Pique feito por Dona Madalena



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Quanto ao uso de materiais como a régua e o compasso, instrumentos também utilizados na forma de vida escolar, ela afirma que *“a régua é pra gente botar pra ficar certinho, e o compasso, tu bota o compasso aqui oh pra fazer a voltinha. Aí, chegou aqui, tu bota de novo, até chegar aqui oh pra fazer a voltinha”*. A rendeira descreve o que para ela seria a função da régua e do compasso na modificação do pique.

Dona Madalena detalhou o que para ela seria modificar um pique: *“tu pega a caneta, o compasso, puxa aqui assim, oh, faz o biquinho e aqui no meio tu faz a voltinha, oh, entendesse?”*. A rendeira descreve a produção de um “bico” na renda, ou seja, um traçado na parte mais externa da renda e segue detalhando todo o procedimento de modificação do pique. Segundo ela, *“os bilros já saem aqui da rosinha seis pares de bilros, entendesse? Tá aqui oh, o fundo da rosinha tá aqui oh, daí eu tenho que puxar daqui, porque o parzinho vem aqui oh, no biquinho, aqui dentro eu faço uma perninha cheia com um torcidinho pra pegar depois aqui oh e vim para o outro biquinho. Aí faço o biquinho e faço a rosinha, aqui eu faço outro biquinho, aqui eu faço o cantinho”*. Ela consegue saber que terá seis pares de bilros para fazer o bico da renda devido ao modelo que estava confeccionando e, com isso, determinar o traçado a partir desses seis pares. Observei que decisões são tomadas estrategicamente conforme o que a rendeira deseja fazer, como qual “parzinho” de bilros irá para o “biquinho”, onde vai “pregar” a “perna cheia” ou o “torcidinho”, onde será a “rosinha”, dentre outras. Porém, Dona Madalena enfatiza que para ela *“coisinha assim simples ainda dá de fazer.*

*Eu faço assim coisinha simples. Agora coisa muito diferente eu já não faço”.*

As rendeiras procuram, muitas vezes, modificar o pique a partir de outro, tentando chegar ao que ela gostaria de fazer ou precisaria fazer. Por exemplo, Dona Madalena fez uma renda chamada margarida da concha a partir de um quadro de renda que ela tinha. Como ela estava sem o pique da margarida resolveu fazê-lo a partir de outro, pois tinha que atender uma encomenda feita a ela. Segue abaixo o pique feito por ela a partir de outro.

**Figura 30** - Pique modificado a partir de um quadro de renda



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Referente às rendeiras que buscam modificar seus piques, fica perceptível sua habilidade e criatividade ao fazê-lo, pois algumas vezes, como no caso acima de Dona Madalena, o pique ficou bem diferente do que o originou. Se ela não tivesse falado seria impossível verificar todas as modificações.

A seguir, é possível verificar uma renda modificada por Dona Vilma que mostra a capacidade que ela teve de observar novas possibilidades. A partir de uma renda maior, ela modificou para outra, reduzindo o tamanho da original e inovando em alguns detalhes. Além de diminuir o tamanho da renda original, ela ainda incrementou com quadradinhos de meio ponto no centro da renda e que antes não tinha. Para fazer a modificação do tamanho da renda, Dona Vilma pegou uma fotocópia da renda original o dobrou em uma posição, que segundo ela, daria para fazer um encaixe dos pontos e, posteriormente, na hora da confecção, inovou, fazendo pontos diferentes no local onde antes não havia. Segue um exemplo:

**Figura 31** - Pique modificado da renda Maria Morena

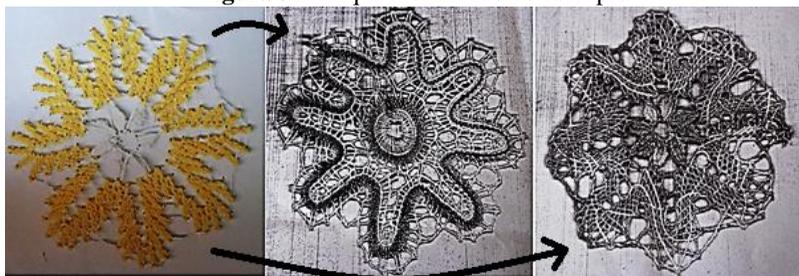


Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

A **Renda 1** é a renda originalmente confeccionada e que, posteriormente, sofreu as alterações. Na **Renda 2**, que é a fotocópia da **Renda 1**, é possível observar a dobra feita por Dona Vilma no local em que, segundo ela, daria para fazer o encaixe dos pontos perfeitamente. A **Renda 3** seria o resultado das modificações feitas pela rendeira na **Renda 1**, originando um modelo de renda que foi imaginado por ela a partir de um outro.

A imagem abaixo mostra outra possibilidade de modificar a renda a partir de um modelo preexistente e assim torná-lo outro, inclusive na maneira como será feito. A partir de um modelo de porta-copo encontrado por Dona Vilma, ela conseguiu criar um modelo de porta-copo da renda tramoia e, posteriormente, uma renda com meio ponto. Nesse caso, de um modelo, a rendeira conseguiu criar outros dois, que possuem diferentes características. No formato do primeiro ela conseguiu reproduzir a partir de um tipo de renda chamado tramoia, e o último foi feito com um “caminho” de meio ponto que deu outra forma a renda.

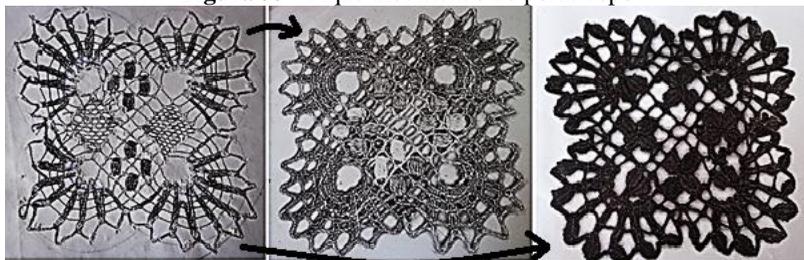
**Figura 32** - Pique modificado do corrupio



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Dona Vilma ainda conseguiu, a partir de outro modelo de porta-copo, criar mais dois diferentes, modificando neles os tipos de pernas cheias e os lugares das flores para o modelo da “Maria Morena”. A segunda imagem mostra uma modificação mais simples de ser feita e que é frequentemente utilizada pelas rendeiras, elas costumam incrementar as rendas acrescentando ou tirando pernas cheias para variar o modelo. A imagem mostra que, na segunda renda no lugar dos quadradinhos de meio ponto, a rendeira acrescentou perna cheia no formato da renda “Maria Morena”, que seria caracterizado pela perna cheia em um formato mais quadradinho. No último porta-copo, a rendeira já manteve a perna cheia comum, porém modificou alguns detalhes da renda original.

**Figura 33** - Pique modificado do porta-copo



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Os piques abaixo representam as modificações possíveis de se fazer em pedaços semelhantes de renda mantendo a base do trabalho. A primeira imagem mostra as “rosinhas” de renda, a segunda seria a renda “penca” por apresentar quatro rosinhas juntas, e a em seguida seria a renda da “cocada” por ser composta por várias pernas cheias juntas, parecendo com pedaços de coco de um doce típico da região. São piques que, geralmente, para as rendeiras experientes não precisam de um outro para tomar como base e fazer o desenho. Nesse caso, elas conseguem desenhar por conta própria. Devido à prática dessas mulheres, elas conseguem pensar estrategicamente nas formas da renda e de que maneira têm que desenhar para que o trabalho consiga ser feito pela rendeira com uma determinada quantidade de bilros por completo.

**Figura 34** - Piques de pedaços de renda



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Na modificação dos piques é possível inferir que essas mulheres conseguem esquematizar trajetórias na trama da renda que determinam a possibilidade de tal mudança e assim conseguem obter êxito nessa empreitada. É visível a variedade de formas e tamanhos possíveis de serem confeccionadas as rendas de bilro. Inclusive a associação de determinadas formas geométricas que encontramos nos jogos de linguagem da forma de vida escolar, mas que, na forma de vida das rendeiras, ganham outro significado que é tido a partir dos usos compreendidos a essas formas geométricas nesse contexto.

Ao apresentar os saberes provenientes da forma de vida da qual as rendeiras fazem parte, penso, a partir de Wittgenstein, que encontramos, em diferentes formas de vida, diferentes maneiras de matematizar, pensar e agir como as que aqui foram evidenciadas. Com as lentes escolhidas por mim, com o meu olhar treinado, observei que na forma de vida das rendeiras ficou evidente a existência de um modelo de racionalidade particular, pois os jogos de linguagem, os modos de pensar e agir, assim como a maneira de “fazer renda”, estavam particularmente relacionados ao sujeito e ao contexto em que estavam situados.

Expressões como corrupeiro, arco, tramoia, perna cheia, torcidinho, entre outras, tinham seu significado construído na forma de vida por meio dos usos dados a elas, pelo jogo de linguagem ao qual participavam. Devido a isso, foi possível inferir que, em relação à outra forma de vida, a expressão “arco”, por exemplo, poderia ter outro significado, levando-me a dizer que o jogo de linguagem do qual tal expressão faz parte em uma determinada forma de vida pode levá-la a ter diferentes significados. Para compreendê-la só estando atento ao uso dado a essa expressão no jogo de linguagem do qual ela participa. Além disso, as rendas de bilro possuíam diferentes formas, tamanhos, nomes, que, ao observá-los, remetiam-me a características presentes na forma de vida escolar, como, por exemplo, as semelhanças com as formas geométricas de algumas rendas. Porém, essas características geométricas só fazem sentido na forma de vida escolar, porque para as rendeiras elas adquirem outros significados, outros usos, que se distanciam dos usos dados na forma de vida escolar.

A racionalidade existente na forma de vida das rendeiras mostrou-se dependente das contingências do contexto em que se situava. Um exemplo disso está na prática de determinar o preço da renda que dependia de alguns fatores, mas que estava principalmente relacionado às necessidades que apareciam durante a confecção e comercialização. Além das noções de arredondamento, como no caso de Dona Marli (“o que são

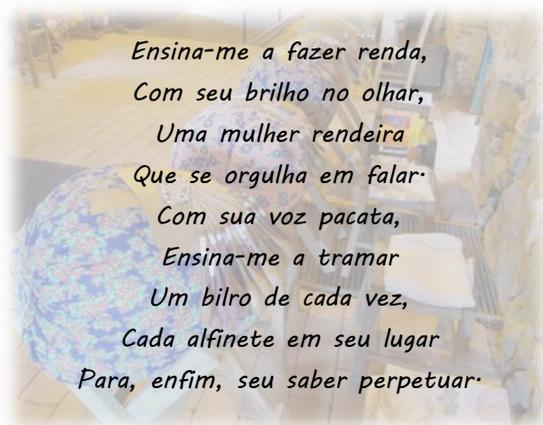
vinte centavos?") que para ela não fazia diferença esse valor em seus cálculos.

Ainda foi possível constatar a criatividade e a complexidade na modificação de alguns piques, que devido a isso, não eram feitas por todas as rendeiras. De um modo geral, cada renda, em sua confecção, depende da rendeira, de sua habilidade e sensibilidade ao “fazer renda”, pois “a renda se faz renda pela rendeira com seu dom”.

Encerro com “A perna cheia da renda” mais uma etapa desta dissertação e passo a pensar nos bilros em relação à escola para dar continuidade ao tecer no próximo capítulo.



## 6. OS BILROS E A ESCOLA



*Ensina-me a fazer renda,  
Com seu brilho no olhar,  
Uma mulher rendeira  
Que se orgulha em falar.  
Com sua voz pacata,  
Ensina-me a tramar  
Um bilro de cada vez,  
Cada alfinete em seu lugar  
Para, enfim, seu saber perpetuar.*

Neste capítulo, começo a entrelaçar os bilros com a escola a fim de identificar possíveis desdobramentos da pesquisa no âmbito da Educação Matemática. Com a intenção de salientar a relevância e as implicações de uma pesquisa que tem como objeto de análise práticas culturais em suas interlocuções com a matemática escolar.

Os jogos de linguagem evidenciados na forma de vida das mulheres rendeiras guardam especificidades que foram possíveis de observar no capítulo anterior. Os jogos de linguagem praticados na forma de vida investigada são guiados por regras específicas, e tais regras estão associadas à oralidade, à estimativa e ao arredondamento, não estando assim preocupadas com a exatidão, como acontece nos jogos de linguagem da forma de vida escolar. Apesar de guardarem semelhanças de família com os praticados na escola, apresentam características que são peculiares à forma de vida investigada.

Ao deparar-me com tais jogos de linguagem, coloquei-me a pensar: o que a pesquisa até agora suscita para discussões vinculadas ao campo da Educação Matemática?, sendo essa uma pergunta que me guiou ao longo da investigação. Destaco uma problematização que, para mim, como professora de Matemática que ainda tem uma carreira docente pela frente, se fez importante. Nenhuma dessas problematizações configura-se como inédita, pois já foram discutidas anteriormente por alguns pesquisadores. Primeiro, afirmar que a racionalidade matemática posta a operar fora do âmbito escolar está entrelaçado à forma de vida que a sustenta. Isso significa pensarmos nas dificuldades de sua inclusão no

âmbito escolar. Apesar de trazer neste capítulo autores que utilizam diferentes aportes teóricos, encontrei neles ideias que corroboram com o que estive pensando ao longo de toda a investigação.

Este capítulo tem por objetivo problematizar as implicações pedagógicas que tais saberes podem provocar quando da pretensão de inseri-los no âmbito da escola. Muitos trabalhos têm utilizado os objetos/práticas de diferentes formas de vida no sentido de dar significado à matemática escolar. Poucos são aqueles que se dedicam a explicar a racionalidade posta a operar desde a forma de vida investigada<sup>36</sup>. Nessa tentativa de inserção, os jogos de linguagem de uma determinada forma de vida podem sofrer uma espécie de “tradução”, levando a uma interpretação equivocada do que seria a racionalidade presente nessa forma de vida e ficando-a apenas como pano de fundo para o conhecimento matemático.

Pais (2012), mesmo apresentando nuances teóricas diferentes da assumida nesta dissertação, apresenta uma crítica a esse tipo de investigação que busca apenas essa inserção e aponta o que ele entende como problemático nas pesquisas em Etnomatemática, principalmente as que pretendem buscar implicações pedagógicas. No seu artigo, apresentado no IV Congresso Brasileiro de Etnomatemática, realizado em Belém do Pará, Pais (2012) observou que a grande maioria dos trabalhos em Etnomatemática tinha a finalidade de usá-la como dispositivo didático a fim de “dar significado” ao conhecimento matemático escolar, facilitar sua aprendizagem e motivar os alunos. Nas suas observações, o autor problematiza alguns aspectos desse tipo de abordagem, pois considera que “a Etnomatemática ganha ao se colocar em dúvida, ao se exercitar a crítica daquilo que se faz. A Etnomatemática não pode ser reduzida à investigação didática. Ao sê-lo, perde todo o potencial emancipatório de crítica que fez surgir e torna-se cego ao seu papel no mundo” (PAIS, 2012, p. 45). Mais que isso, ele contesta “a ideia de que as implicações pedagógicas da Etnomatemática são óbvias” (Ibidem, p. 34) e que “as pessoas transferem conhecimento de e para a escola” (Ibidem, p. 34).

Dessa forma, é possível problematizarmos a inserção dos saberes presentes na forma de vida das rendeiras para o ambiente escolar, levando

---

<sup>36</sup> Encontramos autores que, pelo contrário, têm a intenção de mostrar a racionalidade presente em determinadas formas de vida, problematizar o caráter universal da matemática e buscam investigar as verdades que circulam no campo da educação matemática para assim também problematiza-las. Como é o caso de Gelsa Knijnik e dos trabalhos que orientou como: Duarte (2009), Giongo (2008), Wanderer (2007), entre outros.

em consideração o que Pais (2012) salienta quanto a não transferência de conhecimentos de e para a escola. Ao propormos interlocuções entre as racionalidades presentes nas diferentes formas de vida e a escola, podemos estar correndo o risco de “perdermos o potencial emancipatório de crítica” que conduziu às propostas e aos objetivos da Etnomatemática. Conforme menciona Pais (2012), para que a Etnomatemática não fique restrita a investigações didáticas que acabem gerando equivocadas interpretações do papel dela em relação à escola, pois a Etnomatemática, desde os trabalhos do professor Ubiratam D’Ambrósio, buscou evidenciar diferentes maneiras de matematizar, diferentes da evidenciada nas escolas, sem a pretensão de sobrepor umas às outras, mas na busca de demonstrar a existência de matemáticas.

Acredito ser necessário certo cuidado ao tentar pensar as possíveis implicações pedagógicas advindas dessa investigação, pois equívocos podem acontecer se levarmos em consideração que “o significado de uma prática e o conhecimento nela envolvido estão profundamente enraizados na comunidade de prática onde são exercitados e desenvolvidos” (LAVE & WENGER, 1991 apud PAIS, 2012, p. 37). Sendo assim, “não há nada que nos garanta uma transferência de conhecimento de uma prática para outra sem que haja certo grau de ‘desentendimento’” (PAIS, 2012, p. 37). Tal desentendimento pode ser percebido, principalmente, quanto ao emprego e uso de determinadas expressões que encontrei na forma de vida das rendeiras. Palavras empregadas por elas durante o feitiço da renda mostraram-se importantes para o entendimento de determinada prática. Ao fazer um modelo de renda citado pela rendeira, a palavra “arco”, por exemplo, só foi possível de ser entendida no momento em que a rendeira fez a renda e explicou o que estava a fazer. A partir de tal entendimento, percebi que, dependendo do uso das palavras em uma determinada forma de vida, evidenciamos diferentes significados, o que poderia gerar o que Pais menciona quanto a um “certo grau de desentendimento” que poderia ser encontrado na tentativa de explicar um jogo de linguagem de uma forma de vida, como a das rendeiras, em outra forma de vida que não compartilharia dos mesmos usos e, então, dos mesmos significados que determinadas palavras e práticas poderiam ter.

Portanto, o significado de uma prática se dará na forma de vida na qual tal prática estará inserida; logo, os significados das palavras se dão pelo seu uso que é determinado pela gramática dos jogos de linguagem de uma forma de vida. Como no caso de determinar o preço de uma renda, no qual a rendeira leva em consideração o tipo de renda (com seus diversos nomes e modelos), o tamanho (que são associados também a alguns formatos nomeados por elas, como, por exemplo, bandejinha,

trilho), o tempo e o ajuste particular no preço da renda para a comercialização.

Diante dessas particularidade que encontrei nos jogos de linguagem praticados na forma de vida das rendeiras, é possível reforçar, a partir de Duarte (2009), as dificuldades para inseri-los no ambiente escolar. Ao problematizar um enunciado que circula no discurso da Educação Matemática Escolar, que diz respeito à importância de trabalhar com a “realidade” do aluno, a autora aponta a partir da obra de Wittgenstein

que os jogos de linguagem da matemática escolar e aqueles que constituem as práticas sociais, apesar de guardarem semelhanças de família entre si, são distintos e a “passagem” de um jogo de linguagem pertencente a uma forma de vida para a outra não garantiria a permanência do significado. (DUARTE, 2009, p. 175).

Para a autora, não existiria uma essência que mantivesse o significado, este seria transformado levando-se em consideração que quem recebe é outra forma de vida, pois “um jogo de linguagem que é plenamente satisfatório dentro de uma determinada situação pode não ser em outra, pois, ao surgirem novos elementos, as situações mudam, e os usos que então funcionavam, podem não mais ser satisfatórios em uma nova situação” (CONDÉ, 2004, p. 89). E esses jogos de linguagem vão ter significado dentro da forma de vida da qual eles fazem parte e “a matemática escolar apresenta uma gramática específica, conformada por um conjunto de regras” (DUARTE, 2009, p. 153) que apresenta seus jogos de linguagem de acordo com essas regras. Com todas as especificidades dos jogos de linguagem presentes em formas de vida diferentes, posso considerar que, do outro lado, o jogo de linguagem de determinada forma de vida não chegará com as tais especificidades que lhe são características, sempre haverá mudanças e alterações de significado neles.

Ferreira (2009), a partir de outro lócus teórico, faz um alerta aos Etnomatemáticos quanto à inserção de atividades sociais na escola. O autor argumenta o seguinte:

Vem, então, o meu alerta aos Etnomatemáticos: será que, mais uma vez, não estaríamos desencantando o mundo? Uma simples modelação de uma atividade social, seja uma brincadeira infantil, o trabalho do agricultor ou do pedreiro ou mesmo um mito indígena, pode acarretar essa “desmagificação” e a perda de sentido da atividade.

Mesmo a modelação, preocupada com o processo, com a crítica e com a formação da cidadania, pode cair nessa armadilha. *Tomar o objeto pesquisado desencarnado, mostrando somente seu esqueleto, sem seu significado, sem sentido social e sem magia acarreta para mim essa vilania, essa dominação científica.* A Etnomatemática, por alguns trabalhos que venho conhecendo, está se esquecendo da magia que existe. (FERREIRA, 2009, p. 56, grifos meus)

A pergunta de Ferreira é inspirada nas ideias de Weber, quando o autor refere-se ao “desencantamento do mundo”, que seria assim chamado por Weber o que a partir do processo científico trouxe uma transformação do homem. Esse “desencantamento” seria uma soma entre uma certa “desmagificação” e “perda de sentido”. Tal fato dar-se-ia por tomar o objeto pesquisado sem seu sentido social, sem seu significado, a fim de uma dita “dominação científica”.

Tanto Duarte (2009), quanto Pais (2012) e Ferreira (2009) apontam para a ideia de que é problemática a inserção de saberes oriundos de uma forma de vida específica para o ambiente escolar. O contexto nesse caso será determinante para situar onde os saberes possuem significado e que, trazendo-os ao ambiente escolar, acabamos, segundo Pais, por descontextualizá-lo,

quando trazemos o conhecimento local para a escola, quer se trate de algum conhecimento “prático” ou de um conhecimento “étnico”, o que acontece é uma *descontextualização* das condições que justificam a emergência e o uso desse conhecimento. Se o conhecimento e a aprendizagem não são processos puramente cognitivos acontecendo na cabeça dos indivíduos, mas sim práticas socialmente situadas, profundamente enraizadas no contexto, então a ideia de ligar conhecimento local e escolar tem que ser problematizada. (PAIS, 2012, p. 38, grifo do autor).

Essa “descontextualização” de que fala Pais (2012) ocorrerá, pois, segundo o autor “a matemática escolar, apesar de poder explorar situações ‘reais’, será sempre um conhecimento escolar, aprendido num determinado lugar chamado ‘escola’” (Ibidem, p. 37).

Acrescento às considerações anteriores que, quando os saberes dessa comunidade passam a ser ensinados no ambiente escolar, também temos que levar em consideração que esses saberes têm especificidades

na maneira como são transmitidos no contexto em que estão inseridos. A “didática”, a “metodologia” e os “objetivos” diferem daqueles que são utilizados na escola. Isso foi possível de evidenciar principalmente durante as oficinas de rendas de bilro, quando presenciei um ensino baseado principalmente na observação por parte das alunas, na demonstração do fazer renda pelas rendeiras, na maneira peculiar de orientar as alunas quanto ao que estava certo ou errado durante o feito da renda, ao tratamento individual de cada aluna já que a aprendizagem dava-se de maneira diferente entre cada uma delas.

De forma bastante criativa, Pais (2012) sinaliza que a Etnomatemática, ao pontuar diferentes matemáticas, acaba servindo como prato de entrada ou prato principal, e que ambos os casos acabam por ser problemáticos. Como prato de entrada, a Etnomatemática acaba servindo para introduzir o conhecimento científico e, com isso, pode contribuir para reforçá-lo ainda mais. E, como prato principal, segundo Pais (2012), também será problemático se levarmos em consideração “[...] que parte da função da escola é preparar os alunos para uma sociedade onde o que vale é o conhecimento matemático acadêmico, na medida em que é este que possibilita o acesso a estudos superiores e a profissões privilegiadas [...]” (PAIS, 2012, p. 39). Entendida nessa dicotomia, a Etnomatemática, no modo como está sendo domesticada, acaba por “reafirmar o status quo educacional” (Ibidem, p. 45). De forma problemática pode ser vista novamente a inserção dos saberes provenientes de uma determinada forma de vida na escola, principalmente em relação a maneira como serão inseridos em uma outra forma de vida, que possuem objetivos diferentes dos que os da forma de vida que originaram essas práticas.

Duarte e Taschetto (2012), mesmo que apoiados em outras ferramentas teóricas, problematizam essa domesticação e o cuidado quando inserimos saberes provenientes de outra forma de vida na escola. A partir das ideias dos filósofos Deleuze e Guattari, fazem alusões aos conceitos de ciência de Estado e ciência menor e reforçam que

[...] a Etnomatemática, ao dar visibilidade às “outras matemáticas”, nos locais que abrigam, por excelência, a *ciência de Estado*, estaria a serviço, mesmo que de uma forma não intencional a ela, pois estaria lhe fornecendo “matéria prima” para ser colocada na esteira dos processos de purificação. Tal processo dar-se-ia por encerrado quando a *ciência menor* não fosse mais reconhecida como tal, visto que suas características

foram profundamente alteradas. (DUARTE; TASCETTO, 2012, p. 99, grifos do autor).

Ou seja, a Etnomatemática, ao trazer saberes provenientes da forma de vida das mulheres rendeiras para a sala de aula, estaria, mesmo que sem intenção, colocando-os a serviço da “ciência de Estado”, ou, no caso mencionado por Pais (2012), servindo como “Prato de entrada” ou “Prato Principal”. E assim, a chamada “ciência menor” correria o risco de sofrer mudanças relacionadas aos “processos de purificação” que seriam responsáveis por impor a ela características que são provenientes da forma de vida escolar. Os autores consideram como ciência de Estado aquela que é sustentada por proposições oriundas do método científico, “onde, para conhecer, é preciso isolar o objeto, fragmentando-o, [...] esse modelo de ciência organiza, classifica, designa os elementos que vão do menor ao maior, [...] constrói teorias de hierarquias, divisões, ramificações [...]” (DUARTE; TASCETTO, 2012, p. 96). A ciência menor será considerada a partir do referencial utilizado pelos autores como de difícil caracterização, já que

a ciência de tipo nômade não chega a ser propriamente uma ciência, pelo menos não no sentido que nos habituamos a pensá-la. Elas são marginais em relação às *ciências de Estado*. Marginais, contudo, não significa que elas fiquem à margem sobrevivendo das sobras deixadas pelas *ciências de Estado*. Ficam à margem porque não têm o mesmo estatuto conferido à esta ciência. Poder-se-ia mesmo dizer que se trata de uma “ciência” que diverge profundamente da lógica de organização e funcionamento das *ciências régias*. (Ibidem, p. 98, grifos do autor).

Assim, é possível considerar que os saberes provenientes da forma de vida das rendeiras estariam mais próximos do que Duarte e Taschetto (2012) entendem como sendo a ciência menor, por não tratar-se de algo com pretensão de totalidade e por estar amalgamada ao contexto em que se produz.

A partir das questões trazidas por Duarte e Taschetto (2012), foi possível entender a necessidade do cuidado que os pesquisadores em Etnomatemática precisam ter para “não favorecerem a transformação da ciência menor em ciência de Estado, pois a Etnomatemática tem propiciado, muitas vezes, uma linha demarcatória entre *ciência de Estado* e *ciência menor* muito tênue e rarefeita” (Ibidem, p. 100, grifos do autor). No entanto, existe a necessidade de trazer “outras matemáticas” para o espaço escolar e acadêmico, pois, segundo os autores

como é de dentro da máquina de guerra que as fissuras podem ser realizadas, é preciso então que as “outras matemáticas” estejam ali presentes, minando os territórios escolares e acadêmicos, que sua presença se traduza em combate, ou seja, que a ciência menor não perca sua capacidade de máquina de resistência. (Ibidem, p. 100).

A ideia de atentarmos a essa linha demarcatória tênue é reforçada por Ferreira (2009) quando este menciona que

o programa Etnomatemática, mesmo no sentido de resgatar o aprendizado da “própria vida” fora das instituições formais, trazendo-o para a sala de aula e valorizando-o, na hora que tenta fazer a ligação com a matemática formal, pode ingenuamente desencantar o conhecimento. (FERREIRA, 2009, p. 58)

Ou seja, a inserção de determinados saberes na forma de vida escolar passa a inspirar alguns cuidados quanto às transformações que poderiam sofrer os saberes trazidos de outras formas de vida e acabar por “desencantar” esses saberes, tomá-los a serviço da “ciência de Estado” perdendo assim suas características.

Lave (1996), de maneira particular, vai enfatizar, ao falar da vida cotidiana e da escola, que “a escola é, ela própria, frequentemente contraposta à vida cotidiana” (LAVE, 1996, p. 111) e que geralmente vamos ter uma “superioridade da matemática escolar sobre as variedades cotidianas de prática matemática” (LAVE, 2002, p. 69), devendo-se isso “ao caráter algoritmo da primeira (cuja única habilidade específica seria a infalibilidade)” (Ibidem, p. 69). Ainda, sobre um currículo que possa conter saberes cotidianos, Lave (1996) acrescenta que “os tipos de atividades que investigamos não dão para formar um currículo para aprender matemática na escola: a ‘recolha e transformação das relações de quantidade’ não é um algoritmo, ou sequer uma atividade para resolução de problemas, no sentido que lhe dá a escola” (Ibidem, p. 120).

O trabalho de Lave (1996) nos orientam quanto à ideia do conhecimento ser culturalmente situado, tanto no cotidiano quanto na matemática escolar, impossibilitando a transformação de práticas cotidianas em um currículo para aprendizagem da matemática escolar.

Por exemplo, o jogo de linguagem utilizado pela rendeira para determinar o preço de uma toalha de mesa, em que se evidenciaram as estratégias utilizadas por ela, apesar de possuir semelhanças de família com os jogos de linguagem praticados na escola, é possível dizer que há uma estreita vinculação dessas estratégias com as contingências da

situação. Foi observado que tal jogo de linguagem possui regras específicas dentro dessa forma de vida para determinar o preço da renda que dependerá, sofrerá influências, também de cada rendeira envolvida nesse jogo de linguagem. Nesse caso, a rendeira, para fazer os cálculos, pensa primeiramente nas diferentes partes que a compõem, como os quadros, os bicos e os cantos. A partir disso, ela faz o cálculo da quantidade de quadros necessários para obter a medida da toalha de banquete encomendada, no que observei uma decomposição do cálculo. Cada quadro, se for vendido individualmente, terá o valor de dez reais. Somando todos os quadros necessários, daria trezentos e cinquenta reais, porém ainda temos que somar os bicos e os cantos. Essa toalha de mesa terá setenta e dois bicos e mais quatro bicos dos cantos dando um total de setenta e seis bicos que a rendeira também tem um preço para cada bico, chegando ao valor final dessa toalha. Pelo que foi observado, tal valor ainda vai sofrer influências do tempo que a rendeira demorará para fazer a renda, do modelo da renda, das dificuldades em fazê-lo e dos ajustes no preço de acordo com suas estratégias de comercialização. Assim, como dito em Knijnik et. al. (2012), existem racionalidades diferentes “operando na Educação Matemática praticada na escola e fora dela: a matemática escolar tem como marca a transcendência e as práticas fora da escola são marcadas pela imanência” (Ibidem, p. 18). Ou seja, as práticas fora da escola estão fortemente vinculadas às formas de vida que as pratica, estariam vinculadas ao sujeito. Porém “[...] isso não implica dizer que a gramática peculiar a essa forma de vida não possa incorporar novas significações, e nem que, reciprocamente, outra forma de vida estrangeira não possa assimilar aspectos da primeira”. (CONDÉ, 2004, p. 144).

As semelhanças de família que podem existir entre os jogos de linguagem praticados na escola e os que compõem a forma de vida das mulheres rendeiras não seriam interpretadas aqui como uma racionalidade comum a esses jogos que os caracterizariam como iguais. Essas semelhanças entre os jogos de linguagem podem existir entre alguns aspectos que os compõem, são semelhanças que variam entre um jogo e outro. Conforme mencionado no capítulo “O caixote da rendeira”, segundo Giongo (2008), é possível caracterizar a intensidade dessas semelhanças de família. Ao observar os jogos de linguagem matemáticos da forma de vida das rendeiras, podemos enfatizar que essas semelhanças de família apresentam um menor grau de intensidade, já que ficou evidente a dependência do sujeito na resolução de problemas associados à forma de vida em questão.

A partir das ideias de Wittgenstein e do estudo aqui empreendido, foi observado que as regras que compõem os jogos de linguagem de uma determinada forma de vida são específicas, o que torna complexa a tentativa de transferência de significado entre diferentes formas de vida, pois

ao cruzar a ponte, os significados chegam ao outro lado transformados; não porque eles tenham se transformado em si mesmos — seja lá o que isso possa significar... —, mas porque do outro lado da ponte as formas de vida e os correlatos jogos de linguagem já são outros, de modo que os significados também serão outros. (VEIGANETO, 2009, p. 120)

Sendo assim, não seria possível dizer que as implicações educacionais advindas de diferentes formas de vida seriam óbvias. Mas que, ao trazer para a sala de aula, esses saberes estarão sujeitos a transformações nos seus significados, principalmente mediante aos usos dados a eles em outro contexto. Tais transformações podem ocorrer pelo fato de a escola ser caracterizada neste trabalho como uma instituição de sequestro, que tem como objetivo capturar os indivíduos para seu interior onde irá normalizá-los de acordo com as normas presentes em uma determinada sociedade, exercendo o controle sobre os corpos desses indivíduos e produzindo saberes a partir das relações de poder, assim como também as relações de poder produzirão saberes no interior dessa instituição. Porém, neste caso, não se tratará apenas da captura dos corpos, mas de saberes, exercendo controle sobre eles, normalizando-os de acordo com as regras, com os jogos de linguagem que constituem a forma de vida escolar, pois a matemática escolar apresenta uma gramática específica, que será conformada por um conjunto de regras e os jogos de linguagem, nessa forma de vida, serão conformados por essas regras.

A Etnomatemática, do modo como estou entendendo-a, não está interessada em “dar significado” ao conteúdo escolar, mas em evidenciar outros modelos de racionalidade presentes em diferentes formas de vida. Quando, ao trazer para a sala de aula saberes provenientes de outra forma de vida que não a escolar, tentamos “traduzir”, de certo modo, para a linguagem matemática, estamos fazendo algo que não se trataria mais de Etnomatemática, ou seja, podemos, conforme Ferreira (2009), estar “esquecendo da magia que existe” nos saberes de outras formas de vida.

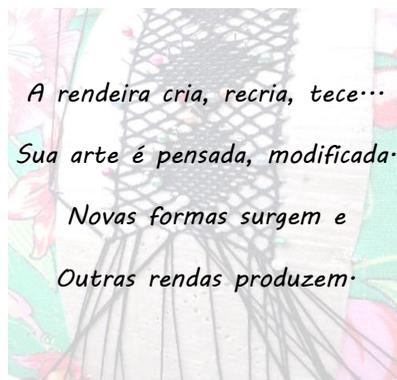
Não tenho a pretensão de julgar se a inserção de saberes de diferentes formas de vida contribuem ou não para a aprendizagem da matemática escolar, pois entendo que minha investigação não tem esta

finalidade. Porém, considero importante estarmos atentos ao que Duarte e Taschetto (2012) e Pais (2012) salientaram, quanto a possibilidade de domesticação das diferentes etnomatemáticas a serviço da matemática escolar, pois pelo que foi visto no capítulo anterior não parece possível separar uma determinada racionalidade da forma de vida, do contexto e dos sujeitos que a produzem.

Para trançar as últimas linhas desta dissertação, o próximo capítulo, “Uma renda com linhas soltas”, apresenta as ideias finais inspiradas no que até agora foi feito.



## 7. UMA RENDA COM LINHAS SOLTAS



Chega o momento de finalizar a renda, porém não de maneira definitiva, a fim de fechar completamente o trabalho, mas deixando linhas soltas para, a partir daí, ter a possibilidade de ativar o pensamento para novas ideias.

Às questões de pesquisa, não busco dar-lhes respostas que teriam a pretensão de ser únicas e definitivas, mas fazer pensar a respeito das possibilidades abertas por esta investigação, pois “há que dar, sempre provisoriamente, algumas repostas, mesmo que elas sejam marcadas por nossas incertezas e saibamos que são sempre provisórias” (KNIJNIK et. al., 2012, p. 82).

Na “Armação da renda”, apresentei as pretensões pensadas para este trabalho e como me sentia diante das escolhas que por mim deveriam ser feitas. Mostrei que, embora habitada por diversos “eus”, tinha que ocupar a posição de pesquisadora e assim desenvolver um trabalho que poderia vir a contribuir para a Educação Matemática e para a minha constituição enquanto sujeito pesquisador. Para armar a renda, comecei explicando a relevância da minha “escolha” ao pesquisar essas mulheres com suas histórias de vida, com seus conhecimentos e, principalmente, com sua prática de “fazer renda”.

A Etnomatemática foi apresentada com o intuito de entender como surgiu o interesse em olhar diferentes racionalidades, e os possíveis desdobramentos daí advindos, em especial a problematização da matemática acadêmica e, em extensão, a matemática escolar, considerada até então como única fonte de verdade.

Apresentei os diferentes contornos conceituais que a Etnomatemática vem assumindo, principalmente na incorporação de diferentes aportes teóricos. No caso desta dissertação, busquei olhar para essa perspectiva da Educação Matemática numa direção filosófica a partir das ideias do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein e do filósofo francês Michel Foucault.

A pesquisa que realizei e que se configurou neste trabalho consistiu em um estudo que teve como propósito descrever e analisar os jogos de linguagem matemáticos praticados por mulheres rendeiras da Praia do Forte em Florianópolis, Santa Catarina. Foram analisados, na prática de “fazer renda”, tais jogos de linguagem, assim como as semelhanças de família existentes entre jogos de linguagem praticados em formas de vida diferentes.

Nesse primeiro momento, após a introdução do que seria esta dissertação, enunciei meus problemas de pesquisa: **Como são praticados os jogos de linguagem matemáticos de mulheres rendeiras de Florianópolis? Que desdobramentos podem ser inferidos a partir destes jogos de linguagem para a Educação matemática escolar?**

Na tentativa de respondê-los, primeiramente, comecei mostrando as trajetórias da pesquisa; descrevi no “Trançar” a metodologia utilizada e de forma mais detalhada o material empírico produzido. O material empírico foi produzido por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e fotos. O recurso da filmagem foi utilizado na intenção de registrar detalhes da prática de fazer renda. Tais recursos, no decorrer da pesquisa, ajudaram-me a fazer todas as considerações a respeito da forma de vida investigada.

Procurei, no “Trançar”, detalhar como aconteceu o primeiro encontro com as rendeiras, assim como o que senti nesse momento. Por meio de conversas e observações, estabeleci minhas primeiras aproximações. A participação na oficina de rendas de bilro contribuiu para que minha aproximação fosse explorada ao máximo possível, estabelecendo uma relação mais próxima com algumas das rendeiras. Sentia-me como uma delas a “fazer renda” e conseguia entender como essa prática era desempenhada, pois, durante as oficinas, eu me imaginava fazendo o papel de um membro da comunidade, da família, ao qual era ensinada a prática de “fazer renda” como se fosse ensinada as novas gerações.

Nesta dissertação, não considero a existência de uma essência, um sentido único em relação a racionalidade presente na forma de vida das rendeiras, ou a outras racionalidades. “Wittgenstein propõe a gramática e os jogos de linguagem como uma racionalidade que se forja a partir das

práticas sociais em uma forma de vida e que não mais se assenta em fundamentos últimos” (CONDÉ, 2004, p. 29), ou seja, tal racionalidade não se sustentaria em uma base comum que daria conta de explicar todos os eventos no mundo.

Ao longo deste capítulo, durante o detalhamento do ambiente de investigação, comecei a pensar a respeito dos diversos posicionamentos que assumi ao longo da pesquisa. Momentos que me sentia ocupando diferentes posições como sujeito-Neta do Badi, sujeito-aluna, sujeito-pesquisadora e que, em alguns momentos, entrelaçavam-se, possuindo relações e interferência entre um e outro. Diferentes posicionamentos que, conforme mencionei no “Trançar”, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, gerando uma maior interação, em alguns momentos, pois, ao estar atenta a esses posicionamentos, conseguia saber qual seria o melhor momento para usufruir isso.

Posteriormente, apresentei as particularidades no ensino da renda de bilro, que se restringia ao ambiente doméstico, porém, desde 2012, na Fortaleza, encontra-se outro cenário, o da oficina de rendas de bilro no local. Essa mudança no cenário de ensino da renda se dá devido às mudanças nas características desse ensino que sugere certa institucionalização do espaço destinado a produção da renda de bilro.

No “Trançar” ainda foram detalhadas algumas ferramentas e alguns significados que são característicos dessa forma de vida e que são indispensáveis na confecção da renda, como os bilros, a expressão “cochada”, o pique, a almofada, o cavalete, o caixote, alguns tipos de renda e etc.

No “Caixote da rendeira”, apresentei as ferramentas teóricas utilizadas nesta dissertação indispensáveis para sua confecção. Foi a partir de tais ferramentas que construí as lentes para olhar o objeto de pesquisa que me propus a investigar. Wittgenstein ajudou-me a entender a inexistência de um único modelo de racionalidade, pois, diferentes formas de vida vão estabelecer diferentes racionalidades. Na concepção do filósofo, “[...] é somente a partir de uma forma de vida (pragmática da linguagem, usos, jogos de linguagem, etc.) que se estabelece a gramática com a qual interagimos com o mundo, seja através do uso das regras, seja através da denominação de um objeto” (CONDÉ, 2004, p. 28), pois “a gramática diz que espécie de objeto uma coisa é” (WITTGENSTEIN, 2012, p. 158). Ou seja, é a partir de uma forma de vida que estabelecemos nossos critérios de racionalidade, que damos as significações por meio dos usos que fazemos das palavras em nossos jogos de linguagem.

Foucault contribuiu na medida em que me dei conta das relações de poder que transitam entre os saberes. Assim, meus estudos sobre a

constituição dos saberes, sobre os processos envolvidos no assujeitamento dos saberes, seu disciplinamento, a exterioridade selvagem de uma ciência e os discursos que passam a ser considerados como verdade foram extremamente relevantes para compor meu olhar nesta investigação. Compreendi que a verdade é vista como produto de relações de poder, que este guarda relações circulares com o saber e que o sujeito é considerado como discursivamente constituído. Tais aprendizagens estiveram envolvidas em minha constituição como pesquisadora.

Após apresentar essas lentes, fiz uma pausa para expor trabalhos que foram elaborados sob a inspiração do “fazer renda”. Assim, no “Tecer de outras rendas”, foi feita uma revisão da literatura, onde apontei trabalhos que já foram feitos em diferentes áreas do conhecimento e com diferentes referenciais teóricos que se utilizaram das rendeiras como objeto de pesquisa. Porém, nessa revisão, foi dada ênfase àqueles que, de alguma forma, estavam voltados para a área da educação. Foram eles: “Brasões de saberes populares: memória das rendeiras do Cariri Paraibano” (FECHINE, 2004); “Quem te ensinou a fazer renda? A cultura dos morros de Mariana-PI como influência na educação pela renda de bilro” (MENEZES, 2009) e “Geometria e simetria nas rendas de bilro: contribuições para a Matemática escolar” (SANTOS, 2012).

Retomando a minha pesquisa, apresentei “A perna cheia da renda” que baseado principalmente nos relatos de Dona Neli, Dona Marli, Dona Madalena e Dona Vilma, mostrou os jogos de linguagem matemáticos provenientes da forma de vida das rendeiras. Nesse capítulo, descrevi o “fazer renda” que se mostrou uma tarefa bastante complexa, pois, além das explicações dadas pelas rendeiras, foi necessário observar exaustivamente a prática de fazer renda. Durante a pesquisa, ficou evidente a ideia de que a linguagem não é expressa apenas na fala e/ou na escrita, mas por meio das atividades e da maneira de agir nessa forma de vida. Considero aqui que “[...] toda significação é constituída pela e na pragmática da linguagem, que, no entanto, é peculiar à forma de vida que a pratica” (CONDÉ, 2004, p. 27), ou seja, a significação se dá pelo uso que fazemos das palavras e pelos jogos de linguagem do qual ela participa em uma determinada forma de vida.

Ainda no capítulo “A perna cheia da renda”, foram detalhados alguns jogos de linguagem, nos quais foi possível observar característica da gramática dessa forma de vida e das regras que a compõe. Nesses jogos de linguagem, foi possível evidenciar, por exemplo, a não preocupação dessa forma de vida com a exatidão nas medidas, o que reforça a ideia de que “[...] a gramática tem uma forma própria de funcionamento que não

exige a ‘correspondência’ com o mundo, mas apenas estabelece ‘interações’ com ele” (Ibidem, p.99). O capítulo mostrou que na forma de vida das rendeiras é possível criar e modificar os piques, evidenciando mais particularidades na prática de fazer renda, o que reforça a ideia de um modelo de racionalidade particular.

Em “A perna cheia da renda” acredito ter respondido de algum modo **como são praticados os jogos de linguagem matemáticos de mulheres rendeiras de Florianópolis**, enfatizando as especificidades encontradas na forma de vida dessas rendeiras, como o “fazer renda” guiado por estratégias que vão desde a maneira com colocam os fios no bilro, a armação e o final da confecção do trabalho com os nós que serão dados para fechar a renda; a maneira como essas rendeiras fazem seus pontos na renda, como cocham os bilros, o sentido e direção de enrolar o fio nos bilros, o nó da renda, a emenda para finalizar o trabalho, o segurar e o estralar dos bilros, o posicionamento das almofadas e o modo de entrelaçar os fios; os nomes dados às rendas e aos pontos, conforme detalhes de sua confecção; a dependência do significado das palavras com seu uso nessa forma de vida; as relações com o tempo, modelo de renda e o fato da renda ser mais “fechadinha” ou não, o tamanho, a quantidade de bilros e de linha, o ajuste feito pelas rendeiras para a comercialização, o fato da renda ser comprada de outras rendeiras para ser revendida para, assim, determinar o preço de cada renda; e a arte de criar e modificar os piques. Especificidades que foram possíveis de serem compreendidas por meio dos jogos de linguagem aos quais faziam parte nessa forma de vida.

No capítulo “Os bilros e a escola”, procurei problematizar a inserção de saberes provenientes de uma determinada forma de vida na escola. Busquei nessa problematização dar espaço a diferentes vozes, com diferentes referenciais teóricos, mas que traziam discussões relacionadas as dificuldades de inserção desses saberes na forma de vida escolar. A partir de então foi possível pensar na questão: **que desdobramentos podem ser inferidos a partir desses jogos de linguagem para a Educação matemática escolar?**

Não é pretensão desta dissertação questionar se seria bom ou ruim inserir os saberes provenientes da forma de vida das rendeiras na escola, mas problematizar a maneira como vem sendo discutida a finalidade e o modo como vem sendo utilizados esses saberes. Ao rotular uma prática pedagógica como sendo Etnomatemática, temos que estar atentos, como educadores matemáticos, a não utilizar saberes provenientes de outras formas de vida a fim de ensinar a matemática escolar resumindo essa prática a uma tentativa de “dar significado” aos conteúdos matemáticos, pois já foi dito que a transferência de significado de uma forma de vida

para outra torna-se uma tarefa complexa e que ainda não haveria essa necessidade, caso se levasse em consideração que não existe vazio de significado na forma de vida escolar. Tal afirmação é justificada por Duarte (2009) quando esta expõe que

todos os jogos de linguagem – sendo práticas sociais – possuem significados dentro da forma de vida que os abriga. Considerada como um conjunto de jogos de linguagem, a matemática escolar apresenta uma gramática específica, conformada por um conjunto de regras. Assim entendida, a matemática escolar não apresenta uma incompletude que é sanada mediante seu contato com a “realidade”. (DUARTE, 2009, p. 153-154)

Além disso, a linha demarcatória tênue entre o que Duarte e Taschetto (2012) chamaram de “ciência de Estado” e “ciência menor”, acabaria acentuando as dificuldades em inserir determinados saberes na forma de vida escolar e gerariam uma atenção maior por parte dos Etnomatemáticos quanto às transformações que poderiam sofrer esses saberes ao adentrar na forma de vida escolar. Essas dificuldades encontram-se principalmente nas particularidades que foram evidenciadas nesta dissertação quanto aos jogos de linguagem que constituem a forma de vida das rendeiras, conformados por regras, nas quais se identifica, por meio dos usos dados a algumas expressões, as significações e que são compreendidos por meio, não só da fala, mas por modos de pensar e agir dessas rendeiras. Jogos de linguagem que são conformados no contexto do qual fazem parte e que, em outro, podem ter diferentes significações.

Daí o cuidado em trazer esses saberes para a sala de aula, pois poderíamos colocá-los a serviço de uma “ciência de Estado”, mesmo que não seja essa a intenção, fornecendo-lhe o que Duarte e Taschetto (2012) salientaram como matéria prima para que possa ser colocada “na esteira dos processos de purificação” e acabe por “tomar o objeto desencarnado, mostrando somente seu esqueleto, sem seu significado, sem seu sentido social [...]” (FERREIRA, 2009, p. 56).

É fundamental ressaltar que não minimizo a importância de buscarmos novos modos, novas estratégias para ensinar o conteúdo matemático na escola, porém não podemos fazê-lo a custo de descaracterizar a racionalidade matemática presente em outras formas de vida. Estar ciente dos riscos que tais saberes correm ao serem incorporados na escola torna-se relevante aos educadores matemáticos.

Considero importante pensar que, na Educação Matemática, é sempre possível enfatizar diferentes maneiras de matematizar o mundo, sempre mostrando que a matemática escolar é apenas uma delas. A renda de bilro serviu para mostrar que, embora os jogos de linguagem da forma de vida das rendeiras não façam parte da forma de vida escolar, eles explicitam um modelo de racionalidade que está amalgamado a essa forma de vida e ligado às contingências do contexto ao qual pertencem, mostrando uma maneira particular de matematizar.

As linhas desta dissertação, entrelaçadas por bilros, chegam ao final de uma renda. Uma renda produzida por uma iniciante na prática, que, ao observar as rendeiras em frente às suas almofadas tecendo, inspirou-se. Uma inspiração que buscou transformar palavras em ferramentas da imaginação para quem as lê, com intuito de instigar o prazer em pensar. A maneira como os bilros dançavam entre os dedos e ecoavam junto às vozes como elementos de uma canção trazia mais magia para as rendas e para a pesquisa. Em seus olhares, percebia a felicidade que o “fazer renda” proporcionava e o orgulho que sentiam ao dizer “eu sou rendeira”, um ofício ensinado na sua infância por suas mães e que caracterizava suas vidas. Em seus relatos, ficou sempre evidenciado o saudosismo de uma época e a vontade de perpetuar um saber de gerações que, em suas lembranças, vinha embalado pelo barulho dos bilros. Sei que, embora eu tentasse exprimir nas linhas desta dissertação tudo que eu estava a sentir e a ver na forma de vida das rendeiras, jamais daria conta de expressar todos os eventos lá vividos, por mais que essa fosse minha vontade.

Penso que a partir do que foi dito é sempre possível dizer algo diferente, ativar nosso pensamento para outros questionamentos, novos entendimentos. Assim, deixo aqui linhas soltas com o intuito de tecer e inspirar outras rendas.



## BIBLIOGRAFIA

### - Teses, dissertações, livros, revistas e artigos

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 2ª ed. São Paulo: Papyrus Editora. 1998.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. *Zetetiké*, v.18, Número Temático, p. 545-588, 2010.

BREDA, Adriana; LIMA, Valderez Marina do Rosário, V. M. Etnomatemática sob dois pontos de vista: a visão "D'Ambrosiana" e a visão Pós-Estruturalista. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 4, n. 2, p. 4-31, 2011.

CANDIOTTO, César. Foucault e a crítica da verdade. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Foucault e Deleuze em Co-participação no plano conceitual. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. p. 103-127. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CORRÊA, Carlos Humberto P. História de Florianópolis Ilustrada. 3ª Edição. Florianópolis: Insular, 2008.

COUTO, Mía. E se Obama fosse africano? e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DALL'AGNOL, Darlei (Org.). Wittgenstein no Brasil. Coleção dirigida por Zeljko Loparic. São Paulo: Escuta, 2008.

DANIEL, Camila. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. Revista O Social em Questão, Ano XIV, nº 25-26, p. 323-344, 2011.

DÍAZ, Esther. A filosofia de Michel Foucault. Tradução de Cesar Candiottto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DUARTE, Cláudia Glavam. Etnomatemática, currículo e práticas sociais do mundo da construção civil. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

DUARTE, Cláudia Glavam. A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar. São Leopoldo: UNISINOS. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

DUARTE, Claudia Glavam; TASCETTO, Leonidas Roberto. Fabulações sobre a etnomatemática na perspectiva da filosofia da diferença. In: HENNING, Paula Corrêa (Orgs.). Cultura, ambiente e sociedade. Coleção cadernos pedagógicos da EaD, p. 87-102. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2012.

FECHINE, Ingrid Farias. “Brasões” de saberes populares: memória das rendeiras do Cariri Paraibano. João Pessoa: UFPB. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2004.

\_\_\_\_\_. Escritura da Renda Renascença: memória de rendeiras, brasão do saber-fazer. In: ASSIS, Cássia Lobão (org.). Tecendo os fios dos saberes convergentes: escrita, educação e memória. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

FERREIRA, Eduardo Sebastiane. “Desencantamento do mundo” – Estaria a Etnomatemática contribuindo para ele? In: FANTINATO, Maria

Cecilia de Castello Branco (org.). Etnomatemática – novos desafios teóricos e pedagógicos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, nº 114, p. 197-223, Novembro, 2001.

\_\_\_\_\_. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. p. 39-60. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Em defesa da sociedade. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. A verdade e as formas jurídicas. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). p. 264-298. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.

\_\_\_\_\_. Vigiar e punir. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. A Ética do cuidado de si como prática para a liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. (org). Michel Foucault – Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth;

VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Figuras de Foucault, p. 253-260. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIONGO, Ieda Maria. *Disciplinamento e resistência dos corpos e dos Saberes: um estudo sobre a educação matemática da Escola estadual técnica agrícola Guaporé*. São Leopoldo: UNISINOS. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Tradução: Helena Martins; revisão técnica: Luiz Carlos Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. *Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 459-470, set./dez. 2007.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAVE, Jean. *A selvageria da mente domesticada*. Revista crítica de ciências sociais, n. 46, p.109-134,1996.

\_\_\_\_\_. *Do lado de fora do supermercado*. In: FERREIRA LEAL, M. *Ideias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos*. São Paulo: Global, p. 65-98, 2002.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3ª edição – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_. *Por uma genealogia do Poder*. In: FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 2000.

MAGALHÃES, Amanda. *Práticas Sociais e Etnomatemática: estudo em uma comunidade pesqueira*. Monografia. Florianópolis: UFSC, 2011.

MENESES, Ana Cláudia Pires Fontenele de. *Quem te ensinou a fazer renda? A cultura dos Morros da Mariana – PI como influência na educação pela renda de bilros*. Fortaleza: UFC. Dissertação (Mestrado em

educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2009.

MIGUEL, Antonio. Percursos Indisciplinados na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 23, n. 35A, p. 1 - 57, abril 2010.

MORENO, Arley R. Wittgenstein, ensaio introdutório. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1986.

OLIVEIRA, Sabrina Silveira de. Matemáticas de formas de vida de agricultores do município de Santo Antônio da Patrulha. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

PAIS, Alexandre. A investigação em Etnomatemática e os limites da cultura. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, RS. v. 20, n2, p. 32-48, jul./dez. 2012.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUARTIERI, Marli Teresinha. A modelagem matemática na escola básica: A mobilização do interesse do aluno e o privilegiamento da Matemática escolar. São Leopoldo: UNISINOS. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

RORTY, Richard. Verdade e progresso. Barueri, SP: Manole, 2005.

SANTOS, Maria José Costa dos. Geometria e simetria nas rendas de bilro: contribuições a Matemática escolar. Natal: UFRN. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. p. 9-21. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOARES, Doralécio. Rendas e Rendeiras da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: F.C.C., 1987.

VARGAS, Paulo Roberto Ribeiro. Um estudo sobre educação financeira e instituição escolar. São Leopoldo: UNISINOS. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação em tempos de império. In: Figuras de Foucault. Organização de Alfredo Veiga-Neto e Margareth Rag. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-38, 2006b.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. Revista Mutatis Mutandis, v. 2, n. 1, p. 110 – 121, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. et alii. Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente, p. 67-87. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILELA, Denise Silva. Matemáticas nos usos e jogos de linguagem: Ampliando concepções na Educação Matemática. Campinas: UNICAMP. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

WITTGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.

### **- Fotografias digitais**

MAGALHÃES, Amanda. Almofada e cavalete. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 10/07/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Certificado oficina. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 14/12/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Almofada e caixote. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 15/08/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Arco na renda Margarida da ligeirinha. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada e editada no dia 10/04/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Bilros. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 28/03/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Os pontos do Corrupio. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 12/09/2012 e editada em 20/03/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pique da renda designada por Margarida da Ligeirinha. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 19/07/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pique do Corrupio. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 12/09/2012 e editada em 20/03/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Renda Cebolão e suas etapas de construção. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 27/12/2011 e editada em 13/02/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Renda Corrupio. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 12/09/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Renda Ligeirinha. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/01/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Renda Maria Morena. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/01/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pontos da renda. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 27/12/2011 e editada em 22/07/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Renda Margarida da concha e concha de molusco marinho. Color, Máquina Digital. (Fotografias tiradas no dia 14/08/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Par de bilros. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada e editada no dia 15/07/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Armação da renda. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada e editada no dia 29/11/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Perna cheia. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/07/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Torcidinho. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/07/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Trança. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/07/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Ponto inteiro. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/07/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Meio ponto. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/07/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pique modificado do corrupio. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/10/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pique modificado do porta-copos. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/10/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Piques de pedaços de rendas. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/10/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Renda Pau no meio. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 12/09/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Renda Tramóia. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 19/07/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Início do bairro Praia do Forte. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 10/07/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Entrada da Fortaleza de São José da Ponta Grossa. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 22/08/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Dona Madalena. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 26/03/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Dona Marli. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 26/03/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Dona Vilma. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 15/08/2012, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Dona Neli. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 05/02/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Quadro da renda. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 20/01/2014, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Bicos da renda. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 21/01/2014, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Medir a renda com o fio. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 23/10/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pique modificado a partir da renda de quadro. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 18/10/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pique feito por Dona Madalena. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 18/10/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

\_\_\_\_\_. Pique modificado da renda Maria Morena. Color, Máquina Digital. (Fotografia tirada no dia 18/10/2013, Florianópolis, SC, Brasil).

#### **- Endereços eletrônicos pesquisados**

<http://www.capes.gov.br/> [Acesso em 28/01/2013 e 17/02/2013]

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/index.php?cms=funcao+franklin+cascaes&menu=1> [Acesso em 19/02/2013]

<https://www.google.com.br>. Imagens Fortaleza [Acesso em 15/01/2013]

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/index.php?pagina=notpagina&noti=7765> [Acesso em 19/04/2013]

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/?cms=oficinas+de+arte+educacao+nas+comunidades+++2012> [Acesso em 14/12/2012]

<http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,EMI313012-18078,00-CONSULTORIO+AGRICOLA+PRAGA+ESPALHADA+PELO+SITIO.html> [Acesso em 29-09-2013]

<http://culturanordestina.blogspot.com.br/2010/08/mulher-rendeira-comh-ea-verdadeira.html> [Acesso em 27-10-2013]

<http://www.dicio.com.br/cochar/> [Acesso em 27-01-2014]

## **ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
*COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP/CEPSH*  
FLORIANÓPOLIS – SC – BRASIL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Pesquisador Responsável: Amanda Magalhães  
Endereço: Tv. Olindina Vieira dos Santos, 107  
CEP: 88058 005 – Florianópolis – SC  
Fone: (48) 99145164  
E-mail: [magalhães.amanda@gmail.com](mailto:magalhães.amanda@gmail.com)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A Senhora está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa cujo objetivo é analisar a prática de confecção da renda de bilro, um dos maiores legados deixados pelos imigrantes vindos da ilha dos açores, que em 1738 chegaram a Florianópolis, para fins de destacar aspectos importantes que possam contribuir para refletirmos sobre a educação matemática.

Para este estudo, realizaremos: observações diretas, entrevistas semiestruturadas, fotos e filmagens.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. As informações obtidas relacionadas à sua pessoa poderão ser publicadas em aulas, congressos, eventos, palestras e periódicos. Porém, não deve ser identificada, tanto quanto possível, por

nome ou qualquer outra forma, exceto na dissertação de mestrado da pesquisadora.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado dos objetivos do estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Participante:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Amanda Magalhães Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

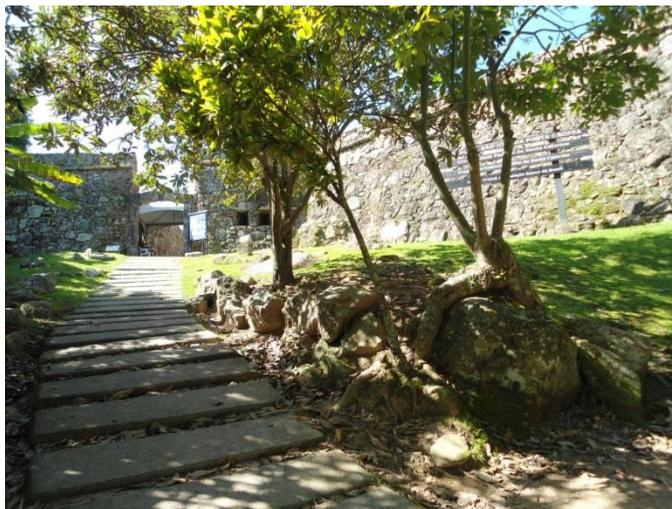
\_\_\_\_\_  
Testemunha:

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – UFSC - Florianópolis – SC, CEP 88040-900. E-mail: [ppgect@cfm.ufsc.br](mailto:ppgect@cfm.ufsc.br).

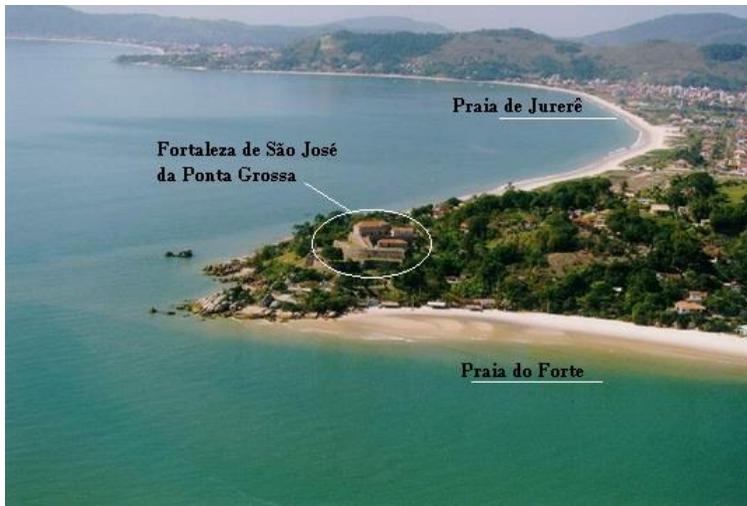
**ANEXO B – Fotos do Local onde foi realizada a pesquisa***Início do bairro Praia do Forte*

MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

*Entrada da Fortaleza de São José da Ponta Grossa*

MAGALHÃES, 2012 [fotografia]

*Localização da Fortaleza de São José da Ponta Grossa*



Fonte: Google, grifos meus.

*Localização das rendeiras na Fortaleza de São José da Ponta Grossa*



Fonte: Google, grifos meus.

## ANEXO C – Conhecendo as rendeiras

Dona Neli



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Dona Vilma



Fonte: MAGALHÃES, 2012 [Fotografia]

Dona Marli



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]

Dona Madalena



Fonte: MAGALHÃES, 2013 [Fotografia]