

# ANÁLISE DISCURSIVA DOS PREFÁCIOS EM LIVROS DIDÁTIVOS DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E HETEROGÊNEA DO DISCURSO

Arthur de Araújo Filgueiras (UFPB)  
arthurfilgueiras@yahoo.com.br

## Introdução

Compreender os processos discursivos de um texto em sua concretude heterogênea e dialógica significa não ignorar as múltiplas vozes e sentidos que dele emergem em contextos específicos. Daí nosso interesse em trabalhar com a disciplina de Análise de Discurso de corrente francesa para proceder a uma análise dos prefácios inseridos nos livros didáticos de matemática do ensino fundamental. Tais prefácios são apresentações introdutórias constantes em livros didáticos, no intento de dialogar com o aluno / estudante a fim de norteá-lo em seus estudos.

Nessa tentativa de diálogo, buscaremos encontrar as marcas discursivas presentes nos textos de tais apresentações, então denominadas como “Apresentação” pelos autores dos livros didáticos, que venham trazer evidências do perfil de aluno que é visualizado e conseqüentemente idealizado para um êxito no trato com os conteúdos matemáticos no atual cenário da educação matemática. Para tal empreitada, tomaremos por base os princípios dos trabalhos desenvolvidos por Althier-Revuz (1982), Todorov (1981), Maingueneau (1984), Fiorin (2002) e Pêcheux (1999), elencando nos enunciados de cada texto as marcas próprias do dialogismo, da heterogeneidade discursiva e conseqüentemente, do interdiscurso.

Vale destacar que o gênero do corpus da presente análise é marcado por seu caráter instrucional que, segundo Castro (2012), sinaliza para os efeitos de sentido produzidos pelo discurso dos autores em sua relação com o dos leitores do texto num espaço temporal. Nesse contexto, trazemos em nossa análise livros didáticos atuais do ensino fundamental ainda em uso nas escolas de educação básica, refletindo sobre esse aluno que tem sua identidade constituída nas relações sociais em que a linguagem tem papel crucial.

## 1. A Análise de Discurso Francesa

A Análise do Discurso (doravante AD) recebe as influências dos trabalhos do Círculo de Bakhtin que toma a linguagem como uma atividade sócioconstitutiva humana articulada aos processos históricos e a um sujeito que só pode ser concebido em sua relação com o outro. Em contraste ao monologismo linguístico, Bakhtin traz a noção de dialogismo (termo adotado pela AD) considerando a palavra “diálogo” num sentido para além da interação face a face entre dois interlocutores (nível intradiscursivo), indo de encontro à outra que se processa a nível interdiscursivo (Cf. ALTHIER-REVUZ, 1982).

Para Todorov (1981), essa noção de dialogismo é tomada como:

[...] um fenômeno característico de todo discurso [...]. Em todos os caminhos que levam a seu objeto, o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele interação viva e intensa. Somente o Adão mítico, abordando com o primeiro discurso um mundo virgem e ainda não dito, o solitário Adão, poderia verdadeiramente evitar absolutamente essa reorientação mútua em relação ao discurso de outrem, que se produz no percurso do objeto (op.cit., p.98).

Sob tal raciocínio, o sujeito tem sua identidade ideologicamente constituída na teia das relações sócio-históricas com o outro; o outro com o qual divide seu espaço discursivo. E nesse processo, fundamenta seu dizer tomando-lhe emprestadas as palavras ou até mesmo pelo posicionamento tomado diante de outros discursos, haja vista que nenhuma palavra dita é neutra ou inédita, sendo perpassada por uma plurivalência de sentidos através da história.

Com ancoragem no presente contexto e na psicanálise lacaniana<sup>1</sup>, tem-se nos trabalhos desenvolvidos pela linguista Jaqueline Althier-Revuz (1982) estudos que tomam a linguagem como constituída naturalmente pela heterogeneidade, apresentando-se sob as formas mostradas e constitutivas. A primeira pode ser detectada pelas marcas da voz do outro no discurso; ela vem indicada de alguma forma no enunciado, seja marcada (explicitamente) ou não marcada. Já a segunda refere-se ao interdiscurso presente em qualquer enunciado; é característica fundamental e constitutiva do discurso.

Ao questionar o sujeito como fonte independente de um sentido que comunica fazendo uso da língua, Althier-Revuz (1982) afirma que há uma espécie de negociação entre as duas formas:

Impossibilitado de fugir da heterogeneidade constitutiva de todo discurso, o falante, ao explicitar a presença do outro através das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa no fundo seu desejo de dominância. Isto é, movido pela ilusão do centro, por um processo de negação em que localiza o outro e delimita o seu lugar, o falante pontua o seu discurso, numa tentativa de circunscrever e afirmar o um (ALTHIER-REVUZ, 1982 *apud* Brandão, 2004, p.69).

Nessa relação de alteridade, ambas as formas, segundo Maingueneau (1984), são maneiras de evidenciar a presença do outro no discurso e sua apreensão, para Fiorin (2002), só é possível através da memória discursiva de uma dada formação social; memória esta que não pertence ao campo do viés psicológico, uma vez que tem filiação direta com a existência de cada formação discursiva.

Para Pêcheux (1999, p.52), a memória discursiva “seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ ([...] os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.)”. Em seus estudos, ele afirma que o discurso é constituído através da memória e do esquecimento de outro discurso, sendo esta também tomada como interdiscurso.

A apreensão deste último faz referência às formulações anteriores, aos conceitos que estão no inconsciente coletivo e que produzem sentidos<sup>2</sup> através das relações com os diferentes discursos que circulam nas formações sociais, ora por sua incorporação ou reformulação ora por sua rejeição no momento em que não se consegue recuperar a memória que dê sustentação àquele sentido (efeito característico de novos contextos discursivos). (Cf. PÊCHEUX, 1999). Assim, a condição para a produção de sentido se dá através de seu embate com outros sentidos; o que vêm, por consequência, a dar sentido às palavras de um sujeito enunciadas dentro de um discurso.

---

<sup>1</sup> Ao abordar o inconsciente como o discurso do outro e tendo no outro a constituição do sujeito, Lacan traz o primado do sujeito como efeito da linguagem (Cf. BRANDÃO, 2004).

<sup>2</sup> O sentido de um discurso não existe antes de sua existência, sendo “constituído à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõe o interdiscurso” (MUSSALIN et al, 2001, p.132).

Assim, os estudos da Análise de Discurso Francesa são propagados sob a ótica de um sujeito tomado como efeito da linguagem, que por sua vez é constitutivamente heterogênea em práticas interdiscursivas. Para Maingueneau (1984), esse momento é marcado pelo primado do interdiscurso sobre o discurso: a identidade de um discurso só pode ser concebida em sua relação com outros discursos a partir de formações discursivas já existentes.

Buscaremos a seguir, as marcas discursivas desse interdiscurso, próprio da heterogeneidade constitutiva da língua, na localização dos embates de vozes que surgem nos prefácios dos livros didáticos voltados para o aluno.

## **2. Analisando o prefácio dos livros didáticos de matemática**

Como já afirmamos, o prefácio dos livros a serem tomados na análise vem marcados com o título de “Apresentação” e têm, em sua estrutura, evidências próprias de textos do tipo instrucional. Como afirma Castro (2013), o texto instrucional é marcado temporalmente na história por um discurso de um sujeito (autor) que visa produzir efeitos de sentido no seu destinatário (leitor). No nosso caso, temos os autores dos livros didáticos apresentando suas obras aos alunos com indicativas de “boas-vindas” e de grandes expectativas quanto ao uso dos mesmos.

Nesse ato, a função instrucional do texto “Apresentação” pode ser revelada tanto pelos subtendidos como por elementos intertextuais presentes; é o momento em que os autores lançam suas referências ao perfil de aluno que esperam encontrar para o correto manuseio dos livros a partir dos conceitos “pré-construídos” que possuem dos mesmos. Além disso, na estrutura dialógica de cada texto, a instrução também pode transitar pelo viés do inconsciente, quando no processo de leitura, o discurso dos autores é resignificado no encontro com o dos alunos produzindo assim um efeito instrucional como resultado dessa resignificação.

### **2.1 Apresentações analisadas**

**Título da obra:** Matemática

**Autores:** Ênio Silveira e Cláudio Marques

**Público alvo:** Alunos do 3º ano do ensino fundamental

Estimado (a) aluno (a) Eis nosso novo trabalho: a 3ª edição da coleção Matemática, destinada aos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental. Trabalhamos muito pensando em você! Procuramos apresentar os conhecimentos da Matemática de maneira fácil, curiosa, divertida e capaz de encantá-lo (a). Entender os problemas do dia a dia e buscar as melhores soluções são habilidades que adquirimos por meio da aprendizagem dos conhecimentos de Matemática. Esses conhecimentos nos ajudam a viver de um modo melhor. Ao folhear as páginas deste livro, você irá encontrar explicações simples e claras, exercícios e desafios variados, apresentados com o auxílio de fotos e ilustrações supercoloridas. Tudo isso para que você se torne um craque em matemática! Embarque conosco nesta viagem fantástica pelo mundo dos números e prepare-se para encontrar muitas surpresas agradáveis e fazer descobertas incríveis. Aprender Matemática é bem mais fácil do que costumam dizer por aí. Os autores (SILVEIRA & MARQUES, 2010, p.3).

Numa tentativa de se aproximar do aluno demonstrando estima e afeto, os autores iniciam seu texto com a expressão “*Estimado (a) aluno (a)*”. Tal tentativa é reforçada com a frase “*Trabalhamos muito pensando em você*” que ainda traz o efeito de sentido que o aluno

deve, por conseguinte, valorizar a obra, já que foi demandado grande empenho para sua concretização. Os autores deixam assim subtendida, em outras vozes nesse discurso, a crença de que há alunos que não teriam interesse pelo livro produzido; o leitor precisa, pois, tomar um posicionamento diferenciado nesse sentido. O que se constitui também numa forma de instrução que se processa no inconsciente do aluno.

Na inscrição *“Procuramos apresentar os conhecimentos da Matemática de maneira fácil, curiosa, divertida e capaz de encantá-lo (a)”* os autores deixam transparecer de forma mostrada que existem caminhos de mostrar o conhecimento matemático em trabalhos diversos que perpetuam uma matemática que não é atrativa e fácil. Trata-se, pois, de uma relação interdiscursiva: esse discurso atravessa o discurso dos autores, incidindo principalmente sobre o do aluno, uma vez que acreditam que este já tenha ciência de tais propostas que tornam tão desmotivador o contato com a matemática.

Com o objetivo de convencer o aluno do contrário e de motivá-lo para o estudo na presente obra, eles afirmam: *“ao folhear as páginas desse livro, você irá encontrar explicações simples e claras, exercícios e desafios variados [...]”* As explicações simples e claras encontram sua “dialogização” por oposição a explicações complicadas e que levam o aluno a permanecer no escuro do desconhecimento da matemática.

O aluno então é reconhecido como um sujeito que não pode e nem deve permanecer nessa posição sombria provocada pela não compreensão da matemática. Ele é colocado pelos autores como um desconhecedor da disciplina – *“Tudo isso para que você se torne um craque em Matemática!”* e que, na condição de seguir as orientações propostas pelo livro, sairá dessa zona do desconhecimento.

A apresentação é ainda marcada pela intertextualidade com o seguinte enunciado: *“Entender os problemas do dia a dia e buscar as melhores soluções são habilidades que adquirimos por meio da aprendizagem dos conhecimentos de Matemática”* - em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática que afirmam:

A resolução de problemas [...] possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade para gerenciar as informações que estão a seu alcance. Assim, os alunos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como de ampliar a visão que têm dos problemas, da Matemática, do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança. [...] ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática [...], por problemas vinculados a outras ciências [...], bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática (PCN, 1998, p.38).

Pelo exposto, fica claro que o envolvimento do aluno com o estudo da matemática via resolução de problemas visa ampliar seus conhecimentos em torno dos conceitos e problemas envolvendo a matemática em sua relação com o mundo, buscando inclusive fazer uso das melhores estratégias para resolvê-los. Em contrapartida, ao condicionar à aprendizagem dos conhecimentos matemáticos a compreensão dos problemas diários, os autores parecem ignorar que esse aluno já faz uso de uma matemática em seu cotidiano e que toma caminhos os mais inusitados e práticos possíveis diante de certas situações lógico-matemáticas. Como afirmam os PCN,

As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. [...] é fundamental não subestimar o potencial matemático dos

alunos, reconhecendo que resolvem problemas, mesmo que razoavelmente complexos, ao lançar mão de seus conhecimentos sobre o assunto e buscar estabelecer relações entre o já conhecido e o novo (op.cit., p.37).

Com o enunciado que se segue à construção anterior temos: “*Esses conhecimentos nos ajudam a viver de um modo melhor*”. Podemos destacar que já está na memória discursiva da nossa sociedade que o indivíduo que tem êxito sobre a matemática será bem sucedido nas mais variadas esferas da vida social; em caso contrário, aquele que não a dominar, será privado de uma série de oportunidades e porque não dizer, fadado ao fracasso. O presente enunciado carrega esse efeito de sentido de que o aluno tem a obrigação de aprender a matemática. Daí o momento em que lhe é lançado esse desafio pelos autores: não é uma questão de escolha, ele precisa e deve se tornar “*um craque em matemática*”.

Por fim, esse aluno é convidado a uma viagem diferenciada – “fantástica” - pelo mundo dos números, sendo recomendado que se prepare para encontrar “[...] *muitas surpresas agradáveis e fazer descobertas incríveis*”. Observamos novamente o papel instrucional do texto perpassado na ideia motivadora do quão agradável é mergulhar nos estudos da matemática. Podemos trazer novamente “o outro” de forma mostrada no enunciado “*Aprender matemática é bem mais fácil do que costumam dizer por aí*”. É um momento em que os autores lançam mão de um jogo argumentativo dialogando com outros discursos já perpassados com os do aluno, de que realmente existem outros caminhos ditos fáceis para se estudar matemática e estes já lhe foram propostos / apresentados, todavia, não foram eficazes e empolgantes como os da presente obra.

**Título da obra:** Tudo é Matemática

**Autor:** Luis Roberto Dante

**Público alvo:** Alunos do 8º ano do ensino fundamental

Caro (a) aluno (a) Bem-vindo (a) a esta nova etapa de estudos e aprendizagens. Como você já sabe, a Matemática é uma parte importante de sua vida. Ela está presente em todos os lugares em todas as situações de seu cotidiano: na escola, no lazer, nas brincadeiras, em casa. Escrevi este livro para você compreender as ideias matemáticas e aplicá-las em seu dia-a-dia. Estou certo de que fará isso de maneira prazerosa, agradável, participativa e sem aborrecimentos. Sabe por quê? Porque ao longo deste livro você será convidado (a) a pensar, a resolver problemas e desafios, a trocar ideias com os colegas, a observar ao seu redor, a ler sobre a evolução histórica da Matemática, a trabalhar em equipe, a conhecer curiosidades, a brincar, a pesquisar, a argumentar, a redigir e a divertir-se. Gostaríamos muito de que aceitasse este convite com entusiasmo e dedicação, participando ativamente de todas as atividades propostas. Vamos começar? Um abraço. O autor (DANTE, 2010, p.3).

Assim como os autores da obra anterior, Dante inicia a apresentação buscando uma aproximação afetuosa e calorosa com o aluno dando-lhe as boas vindas à obra - “*Caro (a) aluno (a)*”, “*Bem-vindo (a) a esta nova etapa de estudos e aprendizagens*”. Esse tratamento valorativo e de boa estima com o aluno também é trazido nas palavras finais do autor – “*Um abraço*”.

Tais enunciados emergem de formações discursivas que sinalizam para o grau de importância que deve ter o aluno nos processos educacionais, visto que é em torno dele que são concebidas as práticas de ensino e os materiais didáticos como o livro em questão – “*Escrevi esse livro para você [...]*”.

Ao longo do texto, podemos perceber seu delineamento instrucional marcado intencionalmente no tom de informalidade com que o autor dialoga com o aluno a nível intradiscursivo, buscando convencê-lo a se debruçar sobre a obra e a seguir sua proposta didática – “*Porque ao longo deste livro você será convidado (a)*”, “*gostaria muito de que aceitasse este convite [...] participando de todas as atividades propostas*”, e já no encerramento da apresentação, um convite - “*Vamos começar?*” - já com a indicativa de que o aluno fora convencido por seus argumentos.

Dante enuncia em seu discurso o aluno como um ser que tem consciência da importância da matemática em sua vida – “*Como você já sabe, a Matemática é uma parte importante de sua vida*” - argumentando que “*Ela está presente em todos os lugares e em todas as situações de seu cotidiano*”. Em tal discurso, o “outro” se faz presente intertextualmente nos PCN (1998, 57) - “a seleção e organização dos conteúdos deve levar em conta sua relevância social” - como também através memória discursiva, que encontra no discurso do aluno essa confirmação de importância da matemática, fazendo-o (re) construir, pelo viés do inconsciente, um discurso de que ele realmente precisa tomar uma postura motivadora “*para compreender as ideias matemáticas e aplicá-las em seu dia-dia*”. O estudante é senão, pelas muitas vozes que circundam este texto, ciente da importância da matemática e que precisa tomar uma atitude enérgica num sentido de dispor-se a aprendê-la para em fim, aplicá-la ao seu cotidiano.

No enunciado “*Estou certo de que fará isso de maneira prazerosa, agradável participativa e sem aborrecimentos*”, há uma trama discursiva perpassada por discursos outros que tem seus efeitos de sentido construídos na negação e repúdio no inconsciente coletivo dos alunos - marcado por aulas de matemática descontextualizadas, repletas de cálculos exaustivos sem aplicabilidade e qualquer sentido prático, despertando nenhum tipo de interesse por parte destes em estudá-la. É uma característica própria de formações discursivas em que são construídas as práticas tradicionalistas de ensino da matemática:

Em nosso país o ensino de Matemática ainda é marcado pelos altos índices de retenção, pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão (op.cit., p.19).

Nesse processo, o aluno é tido, na apresentação do livro didático, como um ser que carrega preconceitos e angústias sobre o estudo da matemática, baseados ora em momentos infelizes em contato com a disciplina ora no fracasso por não conseguir dominar determinados conteúdos. Tais angústias também são oriundas de discursos outros emergentes na/pela “memória discursiva”, produzindo o sentido de que, para aprender matemática, faz-se necessário um esforço redobrado, exaustivo e uma atenção maior a ela do que às outras disciplinas.

São enunciados característicos da supracitada apreensão: matemática não é fácil – matemática não se aprende lendo - matemática não é como matéria decorativa, tem que estudar muito para aprender - tem que ser muito inteligente para aprender matemática. Vale pontuar a (re) significação discursiva atual (responsável pelos enunciados anteriores) fruto da constituição histórica em relações de poder, que não nos ateremos no presente trabalho, pela qual passou a matemática desde sua estruturação como disciplina, como destaca Silveira (2012), até sua atual concepção após as reformulações de seu ensino no Brasil com a então Matemática Moderna, como afirmam os PCN (1998) e Roque (2012).

Ao aceitar o “*convite com entusiasmo e dedicação*” o aluno é desafiado a se posicionar como um estudante aplicado e persistente diante desse cenário construído em formações ideológicas e discursivas intrínsecas à nossa sociedade. Para isso, ele é convidado “*a pensar, a resolver problemas e desafios, a trocar ideias com os colegas, a observar ao seu*

*redor, a ler sobre a evolução da história da Matemática, a trabalhar em equipe, a conhecer curiosidades [...]*". Nesse enunciado, temos novamente presente a interdiscursividade, fazendo referência aos discursos reproduzidos pelos PCN (1998, p.15) sobre a importância da matemática para o aluno "como instrumental para compreender o mundo à sua volta e de vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas", desenvolvendo também "atitudes de segurança com relação à própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, de cultivar a autoestima, de respeitar o trabalho dos colegas" (op.cit.).

De modo geral, o corpo do texto é marcado por expressões que indicam uma preocupação do autor com os aspectos afetivos, sociais e cognitivos presentes no desenvolvimento do aluno também destacados pelos PCN (1998, p.16) ao tratar da abordagem disciplinar para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Nessa instância, o estudante é concebido como um indivíduo instável em transição da infância para a adolescência, vivendo conflitos emocionais e sociais em sua construção identitária. Sentimentos como o medo e a insegurança são refletidos no momento em que se depara com os saberes matemáticos e a cobrança que sofre para aprendê-los. Daí o interdiscurso evidenciado nas expressões – "*maneira prazerosa, agradável*", "*sem aborrecimentos*", "*brincar*" e "*divertir-se*" - que tem por efeitos de sentido, no encontro com o discurso do aluno, uma possibilidade de estudar a matemática por um caminho agradável e que não lhe traga sofrimento e decepções.

## **Conclusão**

A partir das apresentações analisadas, pudemos evidenciar, nas múltiplas vozes constitutivas dos textos, não só o perfil característico do aluno, como também o idealizado pelos autores. Na primeira apresentação, o aluno é concebido como desconhecedor dos processos matemáticos, sendo necessário o contato com a disciplina para sua compreensão e sucesso na vida cotidiana; ele é desafiado a se aplicar em seus estudos para então se tornar "bom" em matemática. Já na segunda, por estar direcionada a um público que já teve contato com a matemática em séries anteriores, considera o aluno como conhecedor da importância da disciplina; ele é carregado por um sentimento de insegurança, típico da idade, que se faz refletir em sua aprendizagem. Aliado a isso, ele compreende o estudo dos componentes matemáticos como desmotivantes e enfadonhos. Idealiza-se assim, um aluno comprometido e aplicado, encontrando nos estudos matemáticos as possibilidades de aplicá-la ao seu cotidiano.

Panoramicamente, a presente análise nos permitiu concluir que é a partir da multiplicidade de discursos constitutiva da própria imagem do aluno que se tem como resultado os textos de apresentação e conseqüentemente, os livros didáticos. Assim, a apresentação é, para além de uma introdução e reflexo da própria obra, um fruto de práticas e formações discursivas e ideológicas que se concretizam no uso social da linguagem.

## **Referências bibliográficas**

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogenité montréal et heterogenité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours**. In: *DRLAV-Revue de Linguistique*, 26, 1982, p. 91-151.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2.ed. rev, 2004.

CASTRO, O.M. **Descrição e funcionalidade: o caso do gênero textual instrucional**. In: *Interdisciplinar, Revista de Estudos em Língua e Literatura*. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

DANTE, L.R. **Tudo é Matemática**. São Paulo: Ática, 4.ed, 2010.

FIORIN, J.L. **Teoria e metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa**. In: SILVA, D. H. G. & VIEIRA, J.A (orgs.) *Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UNB. Oficina Editorial do Instituto de Letras: Ed.Plano, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Genèsis du discours**. Bruxelas: Mardaga, 1984.

MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.2. São Paulo: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. In: *Papel da memória*. Trad. e introdução J. Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ROQUE, T. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SILVEIRA, E. & MARQUES, C. **Matemática**, V.3 - São Paulo: Moderna, 2010.

SILVEIRA, M.R.A. **“Matemática é para poucos” – um sentido marcado na história**”. In: DANYLUK, O.S. (org.) *História da Educação Matemática: Escritas e reescritas de histórias*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

TODOROV, T. **Mikhael Bakhtine: Le prince dialogique**. Paris: Seuil, 1981.