

UMA BREVE ANÁLISE DE UM DISCURSO MOTIVACIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

*Rita de Cássia de Souza Soares Ramos
Universidade Federal de Pelotas
rita.ramos@ufpel.edu.br*

*Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina
salvi@uel.br*

Resumo:

O presente texto versa a respeito da análise do discurso motivacional presente em textos de um periódico da área de Educação Matemática durante os anos de 2009 e 2010, e objetiva compreender os significados atribuídos à motivação na área de Educação Matemática. Para a Análise citada, foram pesquisados 40 artigos, oriundos do periódico intitulado Educação Matemática Pesquisa. O dispositivo teórico utilizado foi o da Motivação para autodeterminação, bem como as Metas de Realização. Para a discussão, utiliza-se a metodologia de Análise do Discurso e apresentam-se alguns dados e uma breve análise dos mesmos, finalizando com algumas percepções e possibilidades de pesquisa.

Palavras-chave: Educação matemática, análise do discurso; motivação.

1. Introdução

Estando a palavra motivação presente no discurso de professores, alunos e pesquisadores que experienciam a Educação Matemática, surge a inquietação de conhecer seus sentidos, o que esta palavra diz e nos quer dizer, assim, caminha-se na busca pela compreensão dos sentidos atribuídos à Motivação nesta área do saber. Para tal, este texto apresenta uma análise do discurso motivacional presente no periódico Educação Matemática Pesquisa nos anos de 2009 e 2010, com o dispositivo teórico da Motivação para Aprender (representada aqui pelas teorias de Metas de Realização e de Autodeterminação), teoria consolidada em Educação.

Inicialmente, o texto apresenta um breve apanhado da teoria de Motivação para autodeterminação, bem como algumas definições e ideias da Motivação por Metas de

Realização, estas abordagens servem como dispositivo teórico de análise dos dados, a fim de dar um ponto de partida à compreensão dos sentidos presentes nos discursos analisados.

Após, é realizada uma breve explanação a respeito da metodologia utilizada, alguns aspectos da Análise do Discurso e de que forma é realizada esta análise. Por fim, apresentam-se alguns dados da pesquisa e uma breve análise dos mesmos, finalizando com ideias provenientes da análise e possibilidades percebidas na mesma.

2. Motivação

Deci e Ryan (2000) afirmam que a Motivação impele as pessoas à ação, sendo estas levadas a agir por diferentes fatores, desde a valorização de uma atividade (limite de Motivação Intrínseca) até a coação externa (limite de Motivação Extrínseca), e que o ser humano necessita se autodeterminar, ou seja, sentir que suas vontades lhe pertencem a ponto de poder decidir sobre elas (perceber que é a origem da ação).

2.1. Motivação Intrínseca

Para Guimarães (2001, p.38), “a Motivação Intrínseca é aquela que se refere à escolha de uma determinada atividade por sua própria causa, por essa ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de alguma satisfação”, sendo ausente nesse tipo de Motivação qualquer premiação externa ou interna, de forma que a participação na tarefa é a principal recompensa. É importante ressaltar que as pessoas motivadas intrinsecamente não são simplesmente motivadas, mas sim em relação a atividades e indivíduos, sendo motivadas a realizar uma ou outra tarefa, e nem todas se motivam intrinsecamente a realizar determinada atividade (DECI E RYAN, 2000), sendo assim, dizemos que há uma conexão entre pessoas e atividades, em relação à Motivação Intrínseca.

2.2. Motivação Extrínseca

Ao contrário da Motivação Intrínseca, que não possui estímulos externos, a Motivação Extrínseca, de acordo com Guimarães (2001, p.46) é “Motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades”. Alonso Tapia e Fita

(2001), Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010) trazem a ideia de que o professor pode motivar seus alunos por meio de atividades e ações em sala de aula. A Motivação Extrínseca, portanto, é aquela pela qual passamos ao visar um objetivo exterior à tarefa que realizamos e poderá variar de acordo com o modo pelo qual a pessoa regula seu comportamento.

2.3. Autodeterminação

A fim de compreendermos como se expressa a motivação nos textos de Educação Matemática que fazem parte de nossa amostra, tomamos como base a teoria da autodeterminação (DECY; RYAN, 2000) (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010) que estabelece uma perspectiva geométrica entre o mais e menos motivado, compreendida em um continuum explicitado na Figura 1:

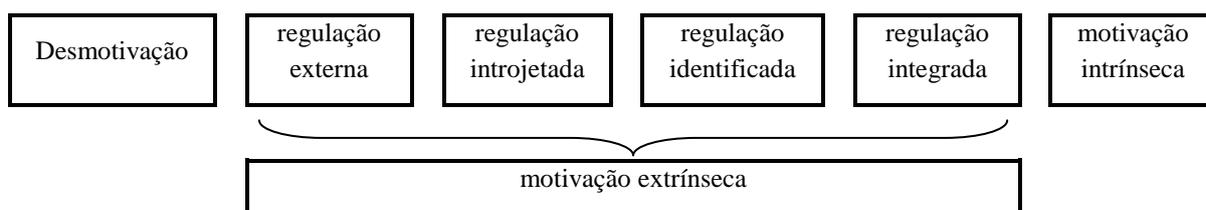


Figura 1 – O Continuum da regulação do comportamento. Fonte: BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p.45

2.4. Metas de Realização

Para Bzuneck (1999), “a teoria de metas de realização é, no momento, considerada predominante nas pesquisas que focalizam metas e suas influências na motivação de alunos” (p.53). Esta teoria denomina-se sociocognitivista, pois acolhe elementos do cognitivismo, bem como influências de natureza socioambiental.

As metas são conceituadas qualitativamente e exprimem o propósito ou o porquê de uma pessoa se envolver em determinada atividade. Zenorini e Santos (2010) afirmam que “quando o aluno desenvolve a crença que essas metas têm valor e são significativas para ele, e percebe que suas ações contribuem para alcançar seus objetivos, ele passa a direcionar seu comportamento cognitivo e emotivo à realização. (p.101).A classificação dessas metas pode ser dada pelos nomes de meta aprender, performance e alienação acadêmica. Segundo Bzuneck (1999), “o aluno voltado à meta aprender tem a convicção

de que os resultados positivos nas tarefas derivam maximamente de esforço, que é um fator interno e sob seu controle” (p.56), porém para o aluno voltado à meta performance, “os resultados são associados ao nível de capacidade” (p.56). A meta performance, também chamada de capacidade, pode ser dividida em dois aspectos: a meta performance – aproximação e performance – evitação, sendo que a primeira caracteriza-se pela busca de parecer inteligente, enquanto a segunda trata do medo do fracasso. (BZUNECK E BORUCHOVITCH, 2001, p.66). Bzuneck (1999) afirma que o aluno que se volta à meta alienação acadêmica ou de evitação do trabalho “não tem qualquer preocupação com aumentar sua competência ou com demonstrar capacidade, mas sim executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço” (p.57). O resultado da tarefa não tem importância para o aluno que possui a meta alienação acadêmica, pois a auto estima desse pode ser garantida em atividades fora da escola.

3. Metodologia

Para a análise dos artigos estudados fez-se uso da Análise de Discurso (AD), a fim de compreender os diferentes sentidos dados à palavra motivação na área de Educação Matemática, especificamente no periódico Educação Matemática Pesquisa nos anos de 2009 e 2010, com o dispositivo teórico já explicitado. Foram pesquisados 40 artigos, sendo que 28 traziam alguma menção à motivação. Após a leitura dos mesmos, procederam-se as etapas descritas a seguir.

3.1. Análise do Discurso

A AD tem por princípios elementos da Linguística, da Psicanálise e das Ciências Sociais, tendo um enfoque nos discursos produzidos. O que se entende por discurso é diferente do que se entende pelo esquema elementar de comunicação. O Discurso é um complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos, ambos afetados pela história, e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2007) A AD entende que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. Define-se então discurso como efeito de sentidos entre locutores. As sistematicidades linguísticas são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é condição de possibilidade do discurso, sendo que não só o que é dito faz parte da análise, mas se analisa também o não-dito.

A Análise do Discurso propõe um dispositivo teórico, ou seja, um método geral (Figura 2), e um dispositivo analítico, produzido para cada pesquisa, pelo autor da mesma. O pesquisador opta por quais conceitos mobilizará, quais procedimentos fará uso e cria uma forma para seu dispositivo, respeitando o dispositivo teórico da AD.

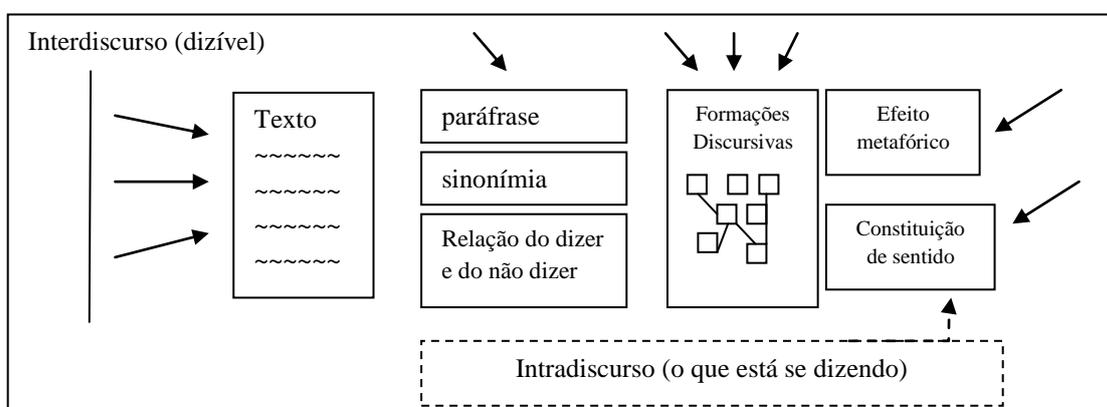


Figura 2 – Esquema de Dispositivo Teórico da Análise do Discurso

O esquema apresentado é uma simplificação do que o campo da AD trata, pois estamos levando em conta neste momento apenas os aspectos metodológicos, com a finalidade de comparar (sem medir) as duas propostas metodológicas.

O interdiscurso trata de toda a memória humana, de tudo aquilo que já foi dito, e tudo o que pode ser dito, ou seja, o dizível, de todas as palavras, seus sentidos e significados, pode-se dizer que é a memória da humanidade. É no interdiscurso que os discursos bailam, que se produzem e significam.

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (ilusão da entrevista in

loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (ORLANDI, 2007, p.32, grifo nosso)

A relação de continência se torna clara, pois tudo o que está se dizendo (intradiscurso) está contido no que já foi dito (interdiscurso), e ao mesmo tempo a união de todos os intradiscursos formam, modelam e transformam o interdiscurso.

O movimento interpretativo é realizado pelo analista de discurso, não com o desejo de desvelar o que está oculto, mas de entender as forças atuantes e compreender como as diferentes formações discursivas se conectam, produzem e produzem novos significados. Neste gesto interpretativo, se caracteriza a ideologia, na produção de sentidos, nos questionamentos, na desnaturalização dos discursos.

Como os discursos estão interligados entre si pelo intradiscurso, a fase (a)ii a. da Análise de Conteúdo não faz sentido, ou seja, não é possível a exaustividade ou a completude, relacionando todos os intradiscursos, pois não pode-se dar conta do interdiscurso, posto que ele é infinito (e discreto...), sendo assim, a “exaustividade almejada – que chamamos vertical – deve ser considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática” (ORLANDI, 2007, p.63), daí a importância de se bem estruturar o dispositivo analítico com o referencial da investigação.

Pelo dispositivo teórico, primeiramente estabelecemos relações de sinonímia e metáforas dentre as formações discursivas do texto. Após, realizamos conexões entre as mesmas, deslocando-as de seu sentido, nas palavras de Pêcheux (1983), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1983, p.53), analisando assim, o vazio entre as formações, bem como suas ligações e sobreposições, na deixando de ter em vista o interdiscurso.

A noção de Formação Discursiva (FD) vem de Foucault, que “concebe as formações discursivas não em termos de ideologia, termo profundamente marcado historicamente pelo viés marxista de posições no tocante à luta de classes, mas em termos de saberes/poderes”, (GRANGEIRO, 2005, p.4). na mesma época, o contemporâneo Pêcheux, idealizador da Análise do Discurso, “traz para a AD a noção de formação discursiva, [...] faz as readaptações relacionando tal conceito à questão da ideologia e da

luta de classes”. (ibidem, p.4), assim, as formações discursivas assumem o caráter de conexão entre os discursos, a partir do referencial escolhido. “O que interessa não são as marcas em si, mas seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender”. (ORLANDI, 2007, p.65)

Com o uso do dispositivo teórico da Motivação para Aprender e dispositivo analítico descrito na Figura 2, procedeu-se a análise dos textos contidos no periódico.

4. Dados encontrados

A partir da leitura dos artigos do corpus, buscou-se fazer uso da paráfrase. Com esse recurso, fez-se uso de sinônimos, procedendo a sinonímia. Faz-se interessante relatar que foram utilizadas 24 palavras para sinônimos de motivação, de acordo com o sentido que esta estava produzindo na frase, e de acordo com o discurso contextualizado. A fim de possibilitar uma maior compreensão, dispõe-se na tabela 1 o rol de palavras utilizadas, com sua frequência. Vale dizer que muitas destas palavras não são exatamente sinônimas de motivação, como interesse e fatores, por exemplo, mas eram as palavras que davam sentido aos textos.

Tabela 1

Palavras sinônimas de motivação nos textos analisados

Palavra	f	Palavra	F	palavra	f	Palavra	F
Vontade	4	Move	9	alavanca	2	Fundamento	3
Razão	11	Ânimo	2	sedução	1	Interesse	5
crenças ¹	1	Estímulo	9	porquês	1	Movimento	1
Anseio	1	Fatores	2	encantamento	1	Germes	1
entusiasmo	11	Fomento	1	provocação	1	Metas	1
impelente	1	Causa	7	instigar	2	Incentivo	1

O porquê de as palavras razão, causa e fundamento juntas terem grande representatividade deve-se ao uso da palavra motivos nos textos, mesmo que não

¹ Em um dos artigos não houve referência à palavra motivação, porém uma dos elementos constituintes da motivação, as crenças de auto eficácia, foram o cerne do texto analisado.

identifiquem claramente a motivação para aprender, como podemos ver em Teles (2010, p. 138).

A opção por procedimentos numéricos em questões que subtendem um procedimento algébrico mais geral e sofisticado nos inquietou no sentido de refletir sobre os **motivos** que conduzem os alunos a evitar o procedimento algébrico. (p. 138, grifo nosso)

Neste caso, os motivos foram substituídos pelas causas que conduzem os alunos a evitar o procedimento algébrico. No caso de Beltrão e Iglioni (2010), a palavra motivo foi substituída por razões, pois os alunos não viam razões que os satisfizessem para estudar:

Vejamos por exemplo uma situação indicada em Bassanezi (2004) de entrave para a aprendizagem do Cálculo. Bassanezi relata que na turma de 1983 do curso de Tecnologia em Alimentos da UNICAMP, muitos alunos usavam a camiseta-símbolo do curso com os dizeres: “Detesto Cálculo”, traduzindo dessa forma o sentimento dos veteranos que não viam **motivo** satisfatório para estudar, durante três semestres seguidos, uma disciplina que consideravam inútil. (BELTRÃO; IGLIONI, 2010, p.39, grifo nosso).

Reparou-se que grande concentração das palavras sinônimas giram em torno da motivação extrínseca. A palavra *estimular*, por exemplo, é utilizada em sua forma negativa, ou seja, utiliza-se *desestimular* como sinônimo de *desmotivado*. Outro exemplo da relação com a motivação extrínseca se encontra quando se fala de entusiasmo: repara-se que diz-se que o aluno sente-se entusiasmado frente alguma atividade por motivos externos.

Para ilustrar, pode-se ver que segundo Passos, Oliveira e Souza (2009), os alunos demonstram motivação ou entusiasmo por uma atividade, ainda que se fale do prazer de aprender (aprender simplesmente por vontade denota motivação intrínseca), apresenta-se aqui uma atividade específica:

Souza e Oliveira (2005) relatam a experiência de aplicação na quinta-série do Ensino Fundamental de um livro infantil produzido por uma delas, professora de matemática. Os alunos demonstraram **interesse** e **motivação** para resolver os problemas propostos. As atividades foram respondidas e alguns alunos comparavam suas experiências com as dos personagens do livro. A análise destas respostas, segundo estas autoras, indicou que a utilização do livro infantil nas aulas de matemática pode favorecer que os alunos se **interessem**, sintam prazer e aprendam matemática de uma

maneira lúdica, trazendo elementos de sua vida cotidiana para a sala de aula. (PASSOS; OLIVEIRA; SOUZA, 2009, p. 632, grifo nosso).

A formação discursiva do interesse e motivação, no início da tarefa, leva ao sentido de movimento dos alunos a resolverem os problemas propostos pelas professoras. Repare-se que embora a *motivação* e o *interesse* sejam mencionados no início da etapa a conclusão traz o *interesse* e o *prazer* como produto final. Neste caso, a motivação extrínseca, é denotada no sentido de o aluno se movimentar a resolver o problema, mas vale dizer que se aproxima de uma *regulação introjetada*, pois existe a marca da comparação entre a vida e as experiências dos alunos com os personagens do livro.

O termo motivação apresentado em seu sentido de movimento para uma tarefa é o mais comum dentre os sentidos apresentados na pesquisa, embora não se apresente de forma equânime em suas formações, e a análise das formações discursivas levam a essa constituição de sentido. Nos textos analisados de Educação Matemática, particularmente, encontramos a motivação pessoal do aluno, a motivação do aluno para com a tarefa, a motivação do professor para com o aluno, no sentido de *ter vontade de*, e a motivação do professor para as tarefas de sua prática, dentre elas a de motivar o aluno. Forma-se assim, um quadro de verdade no qual acredita-se que é possível que a motivação tenha algum efeito sobre a aprendizagem.

Grande parte da sinonímia motivacional trazida nos textos analisados, nos remete ao interesse a ao *mover-se para* aprender. A análise que gerou a sinonímia de interesse fez uso tanto do antônimo, conforme caso descrito, quanto de sinônimo. Sabe-se que a conceituação não é a mesma, porém como esta é a busca pelo sentido do termo motivação, cabe a troca. Encontraram-se alguns casos que não expressaram necessariamente a negação, mas a posição de condicionalidade, como se pode exemplificar em Fernandes, Carvalho e Carvalho (2010, p.48)

Na persecução de ser claramente partilhado com os seus alunos, evoluindo sempre nesse sentido, o conhecimento do professor integra competências pedagógicas que vai desenvolvendo, ao longo da sua experiência, para constantemente aplicar a outros conteúdos que pretenda leccionar. Sendo assim, poderemos caracterizar o conhecimento didático como sendo um conhecimento transversal a todos os conteúdos específicos da disciplina, intrínseco e que se alimenta da acção, da investigação, da reflexão constante sobre a acção (Schön, 1987) e da sua problematização. Ao

investigar, o professor apropria-se de teorias que lhes permitem contornar problemas da sua prática, incitando, desta forma, a possibilidade de mudança e transformação. Porém, sem **motivação**, envolvimento e empenho por parte do professor é impossível imaginar qualquer transformação significativa. (p. 48, grifo nosso)

Os dados apontam para uma motivação baseada no contato do professor com o aluno, mas em maior escala do aluno com a atividade. O discurso motivacional presente nos textos descreve a possibilidade de motivação a partir de aprendizagens significativas, de interação com os pares e de enxergar utilidade no conteúdo; sobre este último aspecto o enfoque é maior nos textos que versam a respeito de Modelagem Matemática, que afirmam, por exemplo que

Béal (1996) defende a idéia de que o conhecimento matemático é indispensável ao exercício da cidadania. No entanto, esse conhecimento precisa ser construído pelo aprendiz em uma busca pessoal e socializada. Essa construção deve considerar conhecimentos prévios que o aluno possui e basear-se em sua realidade. Neste sentido, o autor sugere que é adequado expor o aprendiz a situações nas quais seus conhecimentos prévios sejam insuficientes e que se sinta **motivado** ao questionamento, à troca de idéias, ao levantamento de hipóteses. (ALMEIDA e SILVA, 2010, p.228)

O questionamento apresentado, a possibilidade da escolha do tema e algumas outras características da Modelagem Matemática surgem em seu discurso como possibilidade de motivação. Neste caso, enxerga-se a motivação para *autodeterminação* na medida em que ao escolher o tema o aluno se autodetermina e possibilita que o mesmo faça suas escolhas.

Vale dizer que alguns artigos trazem a conceituação da Educação, diferenciando a motivação intrínseca e extrínseca em seu discurso, indo ao encontro da teoria da autodeterminação, como por exemplo Gascón (2009):

Desaparición progresiva de la “razón de ser” de los conocimientos matemáticos que se proponen para ser estudiados en la Escuela.

El “olvido” de las cuestiones a las que responden los conocimientos matemáticos escolares provoca la desaparición de la **motivación intrínseca** para estudiar matemáticas que, en contraposición a la **motivación extrínseca** a la actividad matemática, consiste en la necesidad de dar respuesta a las cuestiones vitales en cada periodo histórico y, en particular, en la necesidad de replantearse las respuestas dadas por la sociedad a dichas cuestiones. La satisfacción de esta necesidad constituiría

uno de los principales aspectos de la contribución de la educación matemática a una educación integral (p. 289, grifo nosso).

Fazendo uso do dispositivo teórico da Autodeterminação, podemos compreender a motivação nos textos analisados a partir das diferentes formações discursivas, que trouxeram consigo uma gama de sentidos para a palavra motivação, que se aproximam da motivação intrínseca em seu limite, mas trazem em seus dizeres a motivação para a tarefa, que por natureza é extrínseca.

5. Conclusões

O presente estudo constituiu-se em uma breve análise do discurso motivacional presente nos textos de 2009 e 2010 do periódico Educação Matemática Pesquisa. Foram pesquisados 40 artigos, dos quais 28 faziam referência à motivação. Inicialmente foi apresentada uma descrição de algumas teorias de abordagem motivacional, após, a metodologia utilizada na pesquisa, sendo esta a Análise do Discurso, em seguida, apresentaram-se alguns dados da pesquisa, e por fim, apresentam-se algumas conclusões e possibilidades:

Identificou-se que o discurso motivacional na área de educação matemática é bastante variado e proveniente de diversos significados, estes movendo-se desde a desmotivação até a motivação intrínseca, e embora não sejam muitos os artigos que trazem consigo o referencial a respeito da motivação que afirmam verificar em suas pesquisas, a área mostra-se preocupada com o problema motivacional na Educação (28 dos 40 artigos faziam alguma menção à motivação).

Percebe-se também que o sentido de *mover-se para* é bastante frequente, mesmo que em diferentes sinonímias, atravessando as diferentes significações possíveis, sendo atribuído a diferentes sujeitos e papéis, como a motivação pessoal do aluno, a motivação do aluno para com a tarefa, a motivação do professor para com o aluno, no sentido de *ter vontade de*, e a motivação do professor para as tarefas de sua prática, dentre elas a de motivar o aluno. Forma-se assim, um quadro de verdade no qual se acredita que é possível que a motivação tenha algum efeito sobre a aprendizagem, chegando alguns textos

condicionarem o ensino e a aprendizagem à motivação dos sujeitos que atuam neste processo.

A motivação extrínseca mostrou-se, portanto, como sentido dominante nos textos analisados, tendendo para os ramos mais próximos da motivação intrínseca. O discurso de verdade apresentado se mobiliza para que a motivação seja inserida no meio escolar como uma das formas de movimentação das práticas, a fim de caminhar para professores e alunos que se interessem por determinadas tarefas.

6. Referências

- ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, A. (2010). Por uma educação matemática crítica: A modelagem matemática como alternativa. *12, 2*, 221-241.
- ALONSO TAPIA, J.; FITA, E. C. (2001). *A motivação em sala de aula*. São Paulo: Loyola.
- BELTRÃO, M. E. P.; IGLIORI, S. B. C. (2010). Modelagem matemática e aplicações: abordagens para o ensino de funções. *Educação Matemática Pesquisa*, 12, 1, 17-42.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BZUNECK, J. A. (1999). Uma abordagem sociocognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico – USF*, Bragança Paulista, 4, 2, 51-66.
- BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (2001). *A motivação do aluno*. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes.
- DECI, E.; RYAN, R. M. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- FERNANDES, J. A. ; CARVALHO, B. A.; CARVALHO, C. F. (2010). O trabalho colaborativo como meio de desenvolver o conhecimento didático de duas professoras em combinatória. *Educação Matemática Pesquisa*, 12, 1, 43-74.
- GASCÓN, J. (2009). El problema de la educación matemática entre la secundaria y la universidad. *Educação Matemática Pesquisa*, 11, 2, 273-302.
- GRANGEIRO, C. R. P. (2005). A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux. *In: II SEAD - Seminário de Análise do Discurso*, 2005, Porto Alegre. Anais do II SEAD. Porto Alegre, 2005, p. 1-8
- GUIMARÃES, S. É. R. (2001). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: Bzuneck, J. A.; Boruchovitch, E. *A Motivação do aluno*. Contribuições da psicologia contemporânea. (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- ORLANDI, E. P. (2007). *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. Campinas:

Pontes.

PASSOS, C. L. B; OLIVEIRA, R. M. M. A; SOUZA, R. D. (2009). Analisando a base de conhecimento para o ensino: a conexão entre histórias infantis e matemática na formação continuada de professores. *Educação Matemática Pesquisa*, 11, 3, 624-645.

PÊCHEUX, M. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

TELES, R. A. M. (2010). Um estudo sobre a influência do campo algébrico na resolução de situações que envolvem fórmulas de área. *Educação Matemática Pesquisa*, 12, 1, 129-142.

ZENORINI, R. P. C.; Santos, A. A. A. (2010). Teoria de Metas de realização: Fundamentos e Avaliação. In: Boruchovitch, E, & Bzuneck, A. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*.(pp.99-125). Petrópolis: Vozes.