

O CAPITAL LINGÜÍSTICO COMO DETERMINANTE DA CULTURA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

*Ana Cláudia Mendonça Pinheiro
Universidade Federal do Ceará
acmpinheiro@gmail.com*

Resumo:

Este estudo objetivou uma análise da influência exercida sobre os alunos no processo de apreensão dos conceitos matemáticos do capital lingüístico do professor. Nesse trabalho discutimos elementos da teoria da reprodução de Bourdieu que enfocam o capital cultural e o capital lingüístico em atividades de formação continuada de professor de matemática. Procuramos discutir como o capital cultural e lingüístico, desses docentes está diretamente relacionado com os resultados de proficiência da escola. Para essa reflexão procedemos a uma análise teórica da dinâmica do trabalho do professor de matemática na utilização dos conceitos, no domínio da linguagem de comunicação com os alunos e na ampliação do acervo cultural e interdisciplinar da matemática. Baseado nessas análises, o capital cultural e lingüístico desse professor se constituem numa forma de sistematizar o trabalho docente para a transmissão cultural do conhecimento matemático, e, sobretudo, desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo no aluno, promovendo uma melhoria do ensino dessa disciplina.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores de matemática; Capital lingüístico; Aprendizagens matemática.

1. Introdução

O conhecimento matemático é produto de uma ciência que investiga relações entre entidades definidas abstrata e logicamente. Distingue-se por sua natureza dedutiva e liga-se a uma atividade concreta sobre os objetos. O profissional que trabalha com esse conhecimento, valorizando o raciocínio como processo mental, seja um matemático ou professor de matemática, assegura que os passos dessa atividade não enfatizem recursos de memorização, mas que proporcione a representação, explicação e previsão da realidade.

Segundo Huete (2006), são quatro os tipos de aprendizagem matemática: memorização, aprendizagem algorítmica, aprendizagem de conceitos e resolução de problemas. O processo de aprendizagem por memorização é desenvolvido em função de uma memória operativa, no sentido de alcançar um armazenamento da informação a longo prazo junto a uma rápida e eficiente técnica de memorização. A aprendizagem matemática baseada em algoritmo requer que se faça uso da memória para interpretação do

procedimento correto. Essa aprendizagem fundamenta-se em processos de rotina, escasso de compreensão que o aluno pode demorar a adquirir. A aprendizagem de conceitos é uma construção hierárquica sobre a base de outros formados em que os de condição superior não são transmitidos por simples definição, mas por abstrações e generalizações sucessivas. E por fim a aprendizagem baseada na resolução de problemas como um processo no qual se combinam diferentes elementos que o aluno possui como os pré-conceitos, as regras, as habilidades, as reflexões.

Nesse sentido, a memória é um suporte necessário para auxílio a construção de um *vocabulário léxico*¹ para armazenamento de termos e expressões matemáticas de compreensão a uma leitura global de fórmulas, axiomas e conceitos matemáticos, bem como na associação de pré-conceitos a novas informações. Na operacionalização com algoritmos essa memória auxilia uma rotina de ações que vai compor o pensamento na construção intuitiva de conceitos matemáticos. E assim, todos esses procedimentos colaboram na construção de habilidades para compor a competência de resolução de problemas.

Tomando como conhecimento didático que essas aprendizagens matemáticas não são obtidas em trabalhos isolados e unilaterais, mas que fazem parte do processo de construção de habilidades e competências para uma base matemática faremos uma análise de suas implicações para o trabalho do professor. Todas essas aprendizagens seja por memorização, aprendizagem algorítmica, aprendizagem de conceitos e resolução de problemas, não devem ser tomadas isoladamente. Esses tipos característicos são necessários para compor uma formação do pensamento do aluno. Para nossas reflexões sobre o trabalho do professor de matemática em sala, interessa-nos a qualidade do diálogo obtido com os alunos para o desenvolvimento dessas aprendizagens.

O trabalho de um professor de matemática diferencia do trabalho de um matemático por necessitar usar de mediação dialógica, ou uma comunicação em linguagem acessível aos alunos para se fazer compreender durante a construção dos conhecimentos. O

¹ O nosso Léxico Mental (*Mental Lexicon*) é o que nos ajuda a compreender como o cérebro armazena o vocabulário que aprendemos em nossa língua (e também em uma língua estrangeira). De acordo com neurocientistas cerca de 80% a 85% do vocabulário léxico armazenado em nossa mente, ou seja, em nosso Léxico Mental, está organizado com expressões prontas e semi-prontas, sentenças completas, *collocations*, *polywords*, frases fixas e semi-fixas. O restante, menos de 15%, é ocupado por palavras isoladas. (Portal Fonoaudiologia, 2012)

desenvolvimento seqüencial e lógico dos problemas, conceitos ou conjecturas são melhores compreendidos tanto maior forem à habilidade em estabelecer relações entre o código da linguagem matemática, conteúdo e conhecimentos prévios dos alunos.

Com base na própria prática e em dificuldades semelhantes também encontradas em outros trabalhos, surgiram as seguintes indagações: de que maneira o capital linguístico do professor de matemática pode interferir na transposição didática dos conteúdos? De forma adicional, poder-se-ia perguntar também: Como pensar a Matemática como uma linguagem acessível aos alunos?

A partir destas perguntas, o presente estudo procura respostas através de elementos da teoria da reprodução de Bourdieu (1970) como capital linguístico, capital cultural e da autoridade pedagógica.

Esse estudo objetivou uma análise da influência exercida do capital linguístico do professor de matemática sobre os alunos no processo de apreensão dos conceitos matemáticos.

2. Capital Cultural e Comunicação Pedagógica

Até meados do século XX, com origem no funcionalismo, o que predominava nas Ciências Sociais e até mesmo no senso comum era uma visão extremamente otimista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios subseqüentes, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

Substituiu-se o otimismo de décadas anteriores por uma postura bem pessimista. O desempenho escolar baseado nos dons individuais é compreendido como resultados da origem social dos alunos – classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros.

O que Bourdieu (1970) propõe nos anos de 1960 é um novo modo de interpretação da escola e da educação: há uma forte relação entre desempenho escolar e origem social e que negavam o paradigma funcionalista. Onde se via igualdade de oportunidades,

meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

A escola teria um papel ativo no processo social de reprodução das desigualdades sociais – ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades. Bourdieu (1970) teve o mérito de formular, a partir dos anos de 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares (NOGUEIRA, 2002).

Dentre os elementos e conceitos utilizados por Bourdieu nessa teoria, damos destaque a autoridade pedagógica, o capital social e o capital lingüístico para conhecer melhor o trabalho do professor de matemática.

A relação pedagógica é uma relação de comunicação (BOURDIEU, 1970). Uma vez exercida pela autoridade pedagógica, podemos atribuir um valor a essa comunicação pelo seu êxito em função das características sociais dos receptores. Os fatores sociais e escolares do êxito dessa comunicação estão diretamente relacionados às características sociais e escolares dos alunos.

Como definição, Bourdieu (1970) explica que a língua fornece, além de um vocabulário, um sistema de categorias que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas depende em certa parte da língua transmitida pela família (BOURDIEU, 1970). Um bom domínio da língua é essencial para a apropriação dos conteúdos escolares e o sucesso nesse processo de apropriação vai depender do domínio da linguagem erudita. Desse modo, no que diz respeito aos alunos das classes inferiores, o seu bom ou mau desempenho vai depender do maior ou menor afastamento da linguagem adquirida na classe social de origem em relação ao código lingüístico da escola.

Na maior parte das teorias, a relação pedagógica é considerada como sendo, primordialmente, uma relação de comunicação e, portanto, segundo os autores, convém aferir (comparar as medidas com seus padrões específicos) do êxito desta comunicação pedagógica em função das características sociais dos receptores. Consideram que a eficácia da inculcação² depende do domínio da linguagem erudita e que o domínio da língua

² O significado sociológico de *inculcação* é ato de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico. (BOURDIEU, 1970)

materna tem a sua origem na classe. Os estudantes das classes inferiores e média tendem a sofrer uma seleção mais forte, segundo um critério de competência lingüística. Um bom domínio da língua é essencial na apropriação dos conteúdos escolares, portanto as classes mais afastadas da língua materna e das manifestações eruditas da mesma tendem a ter uma maior dificuldade na apreensão dos conteúdos escolares.

A relação direta entre capital social e lingüístico e apreensão de conteúdos é mais notória nos primeiros anos de escolaridade. Também é melhor observável que as classes superiores têm um maior número de conhecimentos sobre conteúdos não diretamente relacionados com os conteúdos escolares. Os estudantes das classes inferiores quando se relacionam com material dirigido aos estudantes das classes superiores, sofrem um processo mais intenso de inculcação e tendem a ter um capital lingüístico igual ao desses estudantes e se equiparam em conhecimento aos dos outros no domínio do conhecimento escolar. Nos estudos, os autores ainda discutem que os estudantes das classes médias tendem a ter um menor capital lingüístico do que os das classes baixas, porque os últimos foram fortemente selecionados, isto é, mais intensamente cobrados. Também há uma grande diferença entre os estudantes dos grandes centros urbanos que tendem a ter melhores resultados do que os de cidades mais afastadas desses centros. Verificou-se que, os estudantes das classes baixas dos centros urbanos conseguem obter resultados bastante bons, muito superiores aos estudantes filhos das classes médias cujos pais sejam comerciantes, artífices, etc., com a mesma origem geográfica. Os filhos dos quadros superiores são os que obtêm melhores classificações sempre, sobretudo se provierem de escolas convencionalmente referenciadas como de nível mais elevado.

Um bom domínio da língua é essencial para a apropriação dos conteúdos escolares e o sucesso nesse processo de apropriação vai depender do domínio da linguagem erudita. Desse modo, no que diz respeito aos alunos das classes inferiores, o seu bom ou mau desempenho vai depender do maior ou menor afastamento da linguagem adquirida na classe social de origem em relação ao código lingüístico da escola. O *habitus* lingüístico se distingue pelo fato de não ser uma simples produção de discursos, mas uma produção de discursos ajustados a uma ‘situação’, ou de preferência, ajustados a um mercado ou a um campo (BOURDIEU, 1983).

3. A formação continuada de professor de matemática

Os professores de matemática quando inseridos em cursos de formação continuada geralmente buscam por metodologias novas, atividades diferenciadas, recursos tecnológicos e outros artefatos que possam melhorar seu desempenho em sala de aula. O caráter de atualização, ampliação e aprofundamento teórico dessa formação são desconhecidos por muitos docentes, permanecendo seu interesse em ações imediatistas. Em análise de atividades de formação continuada de professor de matemática, procuramos discutir como o capital cultural e o capital lingüístico, desses docentes, podem ser ampliados e resignificados para melhorar sua prática e os resultados de proficiência da escola.

Esses professores são diretamente responsáveis por uma parcela de significações aos conteúdos, pois se relacionam com a disciplina e os alunos para criar condições de construção do conhecimento. Enquanto professores em formação procuram ampliar ou resignificar seus conhecimentos, uma vez que prevalece a condição de aprendentes. E o que aprendem é utilizado na transposição didática dos conteúdos em sala de aula. De acordo com Bourdieu (1983), se o professor-aluno, este aprendente, possuir um bom capital lingüístico, produzirá discursos ajustado as situações de sua sala de aula. Do contrario, a matemática não chega acessível aos alunos, permanecendo como uma disciplina de conteúdos distantes da realidade.

Diante o interesse em compreender a mediação docente, visando o desenvolvimento do capital cultural e capital lingüístico desses professores para resignificar o trabalho com a disciplina de matemática, tomou-se alguns elementos fundamentais para a definição da metodologia. Em primeiro lugar, consideramos o quadro teórico já definido para a análise dessa mediação, contemplado pela teoria da reprodução de Bourdieu (1983), e optamos pela pesquisa qualitativa para esse tipo de abordagem.

O procedimento metodológico consistiu na caracterização dos sujeitos, diagnóstico do nível de elaboração conceitual dos participantes, desenho de encontros sistemáticos no período de um semestre, acompanhamento, levantamento e análise dos resultados. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória e empírica conduzida pelo método de uma pesquisa participante.

O modelo definido para os encontros sistemáticos focaram predominantemente a prática para análise dos conceitos e a teoria subjacentes. Por ter esse caráter prático, toda a

reflexão foi realizada após abordamos o tema como metodologia de uso dos materiais manipuláveis – material concreto, software, recurso tecnológico – para o ensino de conceitos Matemáticos no ensino fundamental. As aprendizagens dos alunos seriam compreendidas à medida que o Professor visualizasse esses conhecimentos para transposição didática das atividades vivenciadas. Desse modo, a abordagem de ensino foi pensada como uma contribuição ao processo de formação do Professor para o uso dos recursos em sua prática pedagógica – ensino (intervenção) e planejamento (mediação).

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram professores de matemática do ensino fundamental II da rede municipal de ensino de um município do Ceará no segundo semestre de 2011. A formação continuada para esses professores teve como objetivo principal sensibilizá-los para a compreensão de metodologias que pudessem orientar intervenções adequadas à construção de conceitos matemáticos, desenvolvimento de habilidades, assim como planejamento consciente das atividades, mediação e intervenção dos conteúdos trabalhados em sala de aula, não havendo necessidade de preparar os alunos fora do calendário escolar para submissão a prova de proficiência do SAEB³ e do SPAECE⁴.

As formações foram abordadas com atividades relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental II para atender os participantes que se encontravam em diferentes níveis de ensino da disciplina. Cada atividade foi conduzida pelas necessidades de compreensão e dificuldades de cada participante. As reflexões, ampliações e abordagens diferenciadas foram acompanhadas nas aplicações que cada professor realizou em sala com ajuda de seu coordenador.

Nesse processo formativo, ainda houve a necessidade de uma releitura do livro didático para que os professores pudessem visualizar a inserção dos materiais manipuláveis

³ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre os ensinos fundamental e médio. Para atingir seus objetivos, articula-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

⁴ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

no momento da aula e identificar os descritores⁵ da matriz de referencia de matemática do SPAECE para avaliação do desempenho dos alunos.

Os instrumentos de coleta dos dados foram as avaliações no final de cada encontro de formação, os relatórios e registros das atividades aplicadas em sala de aula pelo professor e coordenador, a avaliação subjetiva do gestor da secretaria sobre cada professor e a avaliação final dos encontros com todos os participantes. Além desses instrumentos levamos em conta os discursos produzidos pelos participantes, as trocas e sugestão de atividades e os materiais manipuláveis produzidos pelo grupo.

4. Analise

No primeiro encontro de formação houve reação diferenciada dos professores diante a proposta metodológica, os conteúdos abordados e principalmente sobre as condições políticas e sociais dos investimentos para essa finalidade. Quando investigados sobre o conhecimento teórico, as práticas pedagógicas e o uso de material concreto, os professores apresentaram diferentes níveis de conhecimento, tempo pedagógico e interesse em ampliar suas habilidades. O diagnostico dos participantes nesse encontro foi pontual na formação, lotação em sala e tempo de docência. O domínio dos conteúdos e a prática de sala não puderam ser abordados pela dificuldade de vinculação e fluência verbal dos participantes.

Os professores depositaram um olhar de curiosidade nas atividades iniciais e houve um período de adaptação para mudança de hábito. Era esperada uma formação continuada no modelo da formação inicial, com exposição de conteúdos, demonstrações e exercícios. À medida que iam sendo solicitados a participar e conversar sobre as questões metodológicas, pedagógicas e teóricas subjacentes a proposta, as discussões se concentraram nos líderes. Aos poucos, nos encontros seguintes, as falas se estenderam por todo o grupo. A ausência de um vocabulário mais expressivo para comunicar os pensamentos e pouca habilidade de discutir com fundamentação dificultou a ampliação dos conhecimentos de alguns participantes. Esse fato foi percebido na formulação de duvidas. Para Bourdieu (1983), do ponto de vista do aluno, um bom domínio da língua é essencial para a apropriação dos conteúdos escolares e o sucesso nesse processo de apropriação vai

⁵ Descritor não é o conteúdo de ensino, mas um comportamento a ser desenvolvido pelo educando para atingir determinados objetivos no desenvolvimento de habilidades.

depende do domínio da linguagem erudita. Se há uma quebra dessa linguagem para a comunicação do professor, não se pode esperar que os alunos adquiram um bom domínio com a ausência desse modelo.

Os participantes, inicialmente, questionaram do interesse do grupo gestor da secretaria de educação em disponibilizar os encontros de formação. O interesse ficou em compreender o ganho da equipe gestora em oferecer esse espaço aos professores de matemática, uma vez que nunca haviam participado nada mais que simples oficinas e palestras. No decorrer dos encontros foram minimizando essas questões em detrimento das vivências e materiais compartilhados. Em momento posterior foi retomado questões políticas ao serem solicitados da aplicação das atividades nas suas salas de aula para compartilhamento com o grupo. As falas giraram em torno da ampliação do trabalho pedagógico e do tempo do calendário escolar. As posturas apresentadas com relação a essas questões são diretamente proporcionais ao domínio do capital cultural e capital lingüístico. Para esses professores, o conhecimento sobre a gestão e os aspectos políticos envolvidos no seu trabalho é mais relevante em detrimento a sua formação por compor um capital cultural e lingüístico capaz de promover melhores reflexões do seu ponto de vista de docência.

O fato de não saberem com domínio sobre o conceito e aspectos pedagógicos de uma formação continuada, afetaram consideravelmente o aproveitamento nos encontros. Como não havia uma cultura de formação continuada desses professores, o aproveitamento permaneceu mais solidamente no âmbito da conscientização da necessidade de ampliar os estudos da formação inicial na teoria e prática.

Como forma de acompanhamento aos professores as atividades vivenciadas foram aplicadas e registradas para compartilhamento com o grupo. Nas formações houve um momento de apresentação dessas atividades. As apresentações compuseram mais um momento para o participante discutir dificuldades, sucessos, adaptações e inovações. Não houve uma obrigatoriedade na aplicação das atividades, apenas sugestão de escolher uma atividade que correspondesse ao nível de ensino das turmas em que atuavam. Observamos que as atividades mais elaboradas com os conteúdos matemáticos foram descartadas ou realizadas de maneira superficial. Os professores que possuíam formação em matemática

escolheram as atividades mais elaboradas, quem não tinha formação nos conteúdos escolheu as mais simples do ponto de vista do conceitual e material.

O contato com os materiais e as reflexões sobre os conceitos matemáticos envolvidos não passaram da compreensão do professor como alunos. Os participantes não apresentaram nenhuma elaboração conceitual mais ampla que as encontradas nos livros didáticos adotados na escola. Em sua maioria as leituras foram de curiosidade para suprir a lacuna da ausência de um capital linguístico para compreensão dos temas abordados. A ausência desse capital linguístico afeta nos resultados dos alunos, desde a leitura do livro didático até a realização das avaliações externas. Mais uma vez se percebe a fragmentação na formação desses profissionais. Os discursos são sustentados pelas condições econômicas dos alunos, que em sua maioria não terá acesso a melhores oportunidades de trabalho quando concluírem os estudos.

A linguagem matemática se baseia em um código diferenciado da língua materna, mas também por aspectos históricos e epistemológicos que não podem ser desconhecidos pelos professores que trabalham essa disciplina. A ausência de domínio desse código, bem como dos conteúdos específicos afetam no planejamento e conseqüentemente na transposição didática dos conteúdos. A relação pedagógica como uma relação de comunicação (BOURDIEU, 1970) estará afetada se a transposição desses conteúdos permanecerem na circunscrição apenas do livro didático, pois se esgota as fontes de ampliação dos alunos. Para além dessas questões essa relação pedagógica é comprometida pelo domínio de sala.

No ultimo encontro destinado ao encerramento das atividades de formação continuada realizamos uma avaliação escrita com professores, coordenadores e gestor. A avaliação solicitava que o participante se posicionasse sobre sua participação, as atividades, a formadora, o grupo e deixasse sugestões ou reclamações. Quanto à própria avaliação houve consciência sobre os aspectos superficiais de cada um nos encontros. Sobre as atividades encontramos desejo por mais atividades que abordasse conteúdos de álgebra. Isso denota a dificuldade na percepção dos conteúdos como abordagens ora algébricas ora geométricas. Para eles cada material tem um destino conceitual para uma determinada área da matemática, não visualizando verificação geométrica de resultados algébricos, ou vice versa. Na avaliação da formadora, foram unânimes em registrar boa

relação, linguagem fácil e ótimo domínio dos conteúdos. Sobre o grupo demonstraram insatisfação com a pontualidade, baixa frequência e contribuição de alguns participantes. Como sugestões solicitaram ao grupo gestor continuidade as formações. Nenhuma reclamação.

A ausência de um capital cultural e um capital lingüístico compromete a qualificação do aluno para as provas de proficiência solicitadas pelo sistema de ensino a que estão subordinados. Ou seja, a relação pedagógica como uma relação de comunicação (BOURDIEU, 1970) tem caráter decisivo na vida escolar do aluno. Os fatores sociais e escolares do êxito dessa comunicação estão diretamente relacionados às características sociais e escolares dos alunos. Esse prejuízo na formação do professor é uma condição limitante da ascensão desse aluno a níveis mais altos de escolarização uma vez que o capital cultural é apreendido pela vivencia e socialização com os pares.

Considerações

Ao aplicar ou adequar às atividades vivenciadas nos encontros de formação o professor de matemática imprime significativas contribuições para a comunicação pedagógica, resultado de sua transposição do conhecimento adquirido, afetando na construção de conceitos e habilidades matemáticas dos alunos. A transposição desse conhecimento não é simples junção de raciocínio e ferramenta de elaboração de um saber, mas intrinsecamente impregnado de elementos culturais e lingüísticos.

O domínio de um capital lingüístico que alcance mais amplamente o conhecimento epistemológico do conceito, biografia de matemáticos, fatos históricos e cotidianos que ilustrem o momento da aula, conseguem aumentar o valor do capital cultural dos alunos e aproximá-los de um domínio de capital cultural favorável a buscas e ampliações de aproximação com alunos favorecidos das classes dominantes.

Defendemos que a formação continuada deve ser um processo intencional do professor e da comunidade escolar a que pertence. Mas não pode ser aleatório e atemporal. É preciso que ocorra dentro de um planejamento escolar para atender as demandas de diagnósticos das aprendizagens dos alunos.

O professor necessariamente deve ser favorecido com a sistematização desses encontros, como também pelo acompanhamento do gestor e das trocas com outros professores pertencentes ao grupo social em que estão inseridos.

A influência do capital lingüístico do professor de matemática exercida sobre os alunos no processo de apreensão dos conceitos matemáticos é tanto maior quanto o acesso e domínio que esse profissional possa ter a literatura recente, participação em eventos de atualização acadêmica, conhecimento dos indicadores da educação, e todas as possibilidades de enriquecimento cultural e lingüístico.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão, Les Edition de Minuit, França, 1970.

HUETE, J. C. Sánchez; BRAVO, J. A. Fernández. O Ensino da matemática: Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas, Editora: Tradução Hernani Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2006.

Portal Fonoaudiologia. Disponível em <http://fono-audiologia.blogspot.com.br/2012/02/o-que-e-lexico-mental.html> Acessado em 20/12/2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade. Ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Em Aberto. Ano 9, nº 46, pp. 49-59, abr. jun. de 1990.

SILVA, José Otacílio da. As contribuições de Pierre Bourdieu para a análise do discurso político. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Jose_Otacilio_da_Silva.PDF>. Acesso em: 10 de maio de 2013.