



MATEMÁTICA E LÍNGUA MATERNA  
RESENHA DE "MATEMÁTICA E LÍNGUA MATERNA: ANÁLISE DE UMA IMPREGNAÇÃO  
MÚTUA"  
[MACHADO, N. J. – 3. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1993] \*

Gregório Antônio Constantino\*\*

**Resumo:** Neste texto apresentam-se aspectos relevantes na educação como fator determinante da busca do conhecimento, miscigenando disciplinas como Matemática e Língua Materna que, embora vivendo sob o mesmo teto, paradigmaticamente ainda são consideradas estranhas entre si. Neste artigo, a despeito de normalidade e relação de suposta independência entre as disciplinas consideradas, situamos aspectos e fundamentamos a real cumplicidade entre elas.

**Palavras-chave:** Matemática, linguística.

**Abstract:** This text shows some relevant aspects on education as a determinant factor of the knowledge search, linking disciplines like mathematics and mother language, Portuguese. Despite living under a same ceiling, they are yet considered strange. This article places some aspects and foundations to the real complicity between both, mathematics and Portuguese, despite their normality and supposed independence relationship.

### Introdução

Em todos os países, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, a Matemática faz parte dos currículos desde os primeiros anos de escolaridade, ao lado da Língua Materna.

Um fato notável de natureza surpreendente é que, mesmo no tempo em que se dizia que as pessoas iam à escola para aprender a "ler, escrever e contar", o ensino da Matemática e o da Língua Materna nunca se articularam para uma ação conjunta. É como se as duas disciplinas, apesar de longa convivência sob o mesmo teto, permanecessem estranhas uma à outra.

É sabido que mesmo as tentativas mais singelas de iniciação à Matemática pressupõem um conhecimento da Língua Materna, ao menos em sua forma oral, e tal dependência não passa, no entanto, de uma trivialidade, com a agravante de ser inespecífica, uma vez que se aplica igualmente a qualquer outro assunto que se pretenda ensinar. Assim, a aprendizagem da Matemática não viria simplesmente a reboque da Língua Materna, mas constituiria, em certo sentido, uma superação dessa linguagem.

É certo que a Matemática apresenta dificuldades específicas, no entanto, tais dificuldades não parecem suficientes para justificar a postura diante da aprendizagem, tão natural no caso da Língua Materna e tão discriminadora no caso da Matemática.

A questão fundamental a ser tratada, no entanto, não é a da precedência ou da preponderância, mas sim a da articulação consistente entre a Língua Materna e a Matemática, tendo em vista o desenvolvimento do raciocínio.

### 1 Relação de cumplicidade mútua

Certas concepções parecem tão firmemente estabelecidas, que são admitidas como verdadeiras apenas à luz do bom senso, sem uma análise crítica mais apurada. Demonstrar, portanto, um fato é construir um sentimento de evidência deste em um indivíduo receptor, comunicando-lhe uma mensagem cujos elementos formam uma série de evidências elementares.

É muito difundida a concepção segundo a qual o processo de conhecimento, de maneira geral, desenvolve-se numa ascensão do concreto ao abstrato, da realidade aos modelos teóricos. Tal concepção freqüentemente reduz a função do pensamento teórico à de uma via de mão única, através da qual são criadas abstrações generalizadoras, que se tornam cada vez mais abrangentes e, naturalmente, mais distantes do real.

Geralmente, não parece possível compreender-se o processo de construção do conhecimento, caracterizando-o como um movimento de sentido único que ascenderia do concreto ao abstrato, ou vice-versa. Na verdade, no processo de elaboração do conhecimento, as abstrações são mediações indispensáveis, situadas sempre no meio do processo, constituindo condição de possibilidade do conhecimento em qualquer área, em lugar de ponto de partida ou ponto de chegada.

Pouco a pouco, abstrações sucessivas produziram certo distanciamento entre o significante e o significado, chegando-se mesmo à impressão de uma arbitrariedade absoluta na relação entre ambos. Nos sistemas alfabéticos, no entanto, as abstrações desempenham um papel ainda mais proeminente. Aqui, os próprios sons passíveis de serem articulados pelo ser humano é que são subdivididos e classificados em certos tipos básicos, em número muito pequeno, associados a signos, com os quais passam a compor as palavras, num processo de natureza abstrata com certa semelhança com o que é utilizado usualmente na representação dos números, a partir apenas de um conjunto de algarismos. (Machado, 1993)

Do justo reconhecimento do papel das abstrações é que decorre o esvaziamento semântico de uma frase como: "A matemática é abstrata". Embora nenhum conhecimento prescindia de abstrações, não faz sentido classificar conhecimento algum como abstrato. É como se se dissesse de determinado argumento: "É falso".

Segundo Frege (apud Barker, 1976, p. 105), há os que pretendem que o número não é algo abstraído das coisas, não é algo físico, uma razão entre grandezas, embora seja apenas de natureza subjetiva. Não é uma representação, mas um objeto especial, regido por leis próprias que seriam juízos analíticos e, conseqüentemente, exatos a priori.

Com relação às notórias dificuldades enfrentadas pela maior parte das pessoas em seus contatos institucionais com a Matemática, a frase: "A capacidade para a Matemática é inata" ocupa lugar de destaque. Ao admitir-se a existência de predisposições inatas para o desempenho em Matemática, esvazia-se a expectativa de que esse conhecimento seja partilhado por todos, assim como não se espera que todas as pessoas revelem competência em temas como a música, ou a poesia.

Embora não exista unidade nos diversos países sobre o significado e as funções da Matemática no currículo da escola básica, há uma confiança tão generalizada na importância dessa ciência na formação geral dos indivíduos que, mesmo sem uma clara consciência a respeito, seu ensino para todos jamais foi contestado.

O que está em jogo, no entanto, não é a possibilidade de transformação de todos em matemáticos profissionais, mas sim a capacidade universal de utilização consciente de um instrumento básico para a representação da realidade, como é a Matemática.

### 2 O inatismo da matemática

O linguista americano Noam Chomsky atribui, metaforicamente, à linguagem humana as características de um "órgão", como por exemplo o fígado, ou o coração. Trata-se, naturalmente, de um órgão especial, no sentido de que não é

localizado apenas em uma região bem delimitada do corpo, mas é, segundo ele, algo com que nascem todas as pessoas, sendo inato, portanto – mais especificamente, uma capacidade inata. Não obstante o caráter inato, a linguagem não se desenvolveria nos indivíduos por simples maturação, a ser propiciada pelo ambiente externo, para que o seu desenvolvimento se processe.

Quando se afirma que “a capacidade para a Matemática é inata”, mesmo levando em conta os mal-entendidos, relativos à capacidade e interesse, a inato, geral e específico, não seria razoável a expectativa de que o inatismo se referisse a toda a Matemática ou que as pessoas em geral desenvolvessem tal capacidade, por mera maturação.

Ora, esse inatismo da matemática apresenta-me um problema terrível; em que idade vamos encontrar essa manifestação do inatismo dos números negativos, dos números complexos etc. – aos 2 anos, aos 7 anos, aos 20 anos? E, sobretudo, por que diabo isso seria característico da espécie humana, se existem neste caso estruturas inatas necessárias? Por minha parte, tenho certa dificuldade em crer que as teorias de Cantor ou as teorias atuais das categorias já se encontrem pré-formadas nas bactérias ou nos vírus; alguma coisa teve que ser construída (Piaget apud Piatelli-Palmarini, 1983, p. 194).

Devemos dizer que a totalidade da matemática moderna, da matemática clássica e da matemática euclidiana é, de fato, inata? Naturalmente que não. Mas os procedimentos elementares lógicos que permitem construir devem, em meu entender, ser inatos (Monod apud Piatelli-Palmarini, 1983:201).

De fato, se não se admitem predisposições inatas para o conhecimento matemático – que seria todo ele passível de construção a partir apenas de mecanismos gerais para o “funcionamento da inteligência”, comuns a todos os indivíduos, como pretendeu Piaget –, isto deveria Ter, como consequência, a ininteligibilidade do modesto desempenho em matemática da grande maioria das pessoas.

Por outro lado, ao admitirmos predisposições inatas e como estas se referem aos procedimentos elementares, de natureza lógica, resultaria igualmente difícil compreender a razão da discrepância no desempenho da maioria das pessoas no aprendizado da Língua Materna e da Matemática: por que razão em um caso quase todos sobrevivem, enquanto no outro quase todos sucumbem?

Contribui decisivamente para aceitar-se a afirmação: “A matemática justifica-se pelas aplicações práticas” o fato de a Matemática ser cada vez mais utilizada nos mais abrangentes setores do conhecimento.

Nas tentativas de relacionar diretamente cada conteúdo matemático com uma aplicação imediatamente perceptível, muitas vezes engajam-se os próprios professores, que se sentem, ora desestimulados em transmitir assuntos para os quais não encontram utilidade prática, ora excessivamente entusiasmados com temas epistemologicamente bem pouco significativos, apenas porque dispõem, para eles, de um arsenal de respostas para a previsível e incômoda questão “para que serve isto?”.

“A matemática” desenvolve o raciocínio”. Frequentemente, em sua enunciação, o termo 'raciocínio' comparece ornado pelo adjetivo lógico; na maior parte das pessoas, há uma concordância implícita na associação do ensino da Matemática com o desenvolvimento do raciocínio lógico. (Machado, 1993)

Historicamente, muitos filósofos, ao pensarem o mundo, erigiram sistemas filosóficos em que os papéis desempenhados pela Matemática ou pela Lógica são absolutamente fundamentais. Assim, pensar e filosofar sempre se situaram semanticamente em zonas próximas; por outro lado a natural e freqüente aproximação entre Matemática e Filosofia completa uma ponta que favorece a associação de significados entre o pensamento lato sensu e o pensamento matemático. Em consequência, contribui para aceitação natural do fato de que o estudo da Matemática desenvolve a capacidade de pensar.

O professor de Matemática, no desempenho de suas funções, muitas vezes acredita com sinceridade no slogan que aprendeu a repetir, embora se resigne a não compreender explicitamente como o tratamento dos diversos assuntos do programa contribui efetivamente para que os alunos raciocinem melhor.

A questão não está no fato óbvio de que o ensino da Matemática desenvolve o raciocínio. Na verdade, o ar que respiramos ou os alimentos que nos mantêm vivos também contribuem para isso. De modo geral, em termos de conhecimento, o aprendizado de qualquer conteúdo apresenta situações que favorecem o pensamento lógico, da Física à Linguística, da Biologia à História, da Economia à Literatura. O exercício do raciocínio favorece a organização do pensamento, e, para isso, qualquer área pode ser utilizada como veículo.

Há, no entanto, duas áreas com características singulares no que diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio: a Língua Materna e a Matemática.

A Matemática e a Língua Materna representam elementos fundamentais e complementares, que constituem condição de possibilidade do conhecimento, em qualquer setor, mas que não podem ser plenamente compreendidos, quando considerados de maneira isolada.

É um fato conhecido que todos os pré-requisitos orgânicos da fala existem nos orangotangos ou chimpanzés; contudo, mesmo sendo capazes de emitir sons, eles se revelam decisivamente incapazes do desenvolvimento de uma linguagem verbal. Segundo Gusdorf (1977, p. 9,11), “A linguagem é a condição necessária e suficiente para o ingresso na pátria humana (...) Se o chimpanzé tem a possibilidade de uma linguagem, mas não a concretiza é porque a função da fala, em sua essência, não é uma função orgânica, mas uma função intelectual e espiritual”.

A fonte primária para o desenvolvimento do raciocínio não é a Matemática, mas sim a Língua Materna. Um outro argumento para a fundamentação do fato de a Língua Materna, e não a Matemática, ser a fonte primária para a Lógica pode ser construído a partir da observação das notórias diferenças nas formas de pensamento ocidental e oriental e de sua associação às características linguísticas subjacentes em um e em outro caso. (Machado, 1993)

Designa-se por Língua Materna a primeira língua aprendida, que sempre é utilizada para expressar e comunicar o pensamento.

Uma língua é um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e expressão fônica – os monemas; esta expressão fônica articula-se por sua vez em unidades distintivas e sucessivas – os fonemas – , de número fixo em cada língua e cuja natureza e relações mútuas também diferem de língua para língua (Martinet, 1967, p. 17).

Naturalmente, sendo a língua um instrumento social, toda a expressão visaria, precipuamente, à comunicação. Assim, o que importa, de fato, é a consideração do amálgama comunicação/expressão como um representante adequado de tais funções, englobando o desenvolvimento da capacidade de descrever o mundo, mas também de interpretar, criar significados, imaginar, compreender, extrapolar.

A mensagem oral pode até mesmo portar as marcas da relação (social, simbólica) entre o locutor e o interlocutor. Em contraste, o escrito é muito mais universalizante e se ele porta marcas de uma origem social (erros de ortografia, por exemplo), é nas suas “falhas” e não intrinsecamente. De um modo geral, as sociedades humanas “grafematizadas” admitem muito mais facilmente as variações orais (todas as admitem na verdade) do que as variações escritas (Auroux, 1998, p. 70).

É verdade que, em todo o mundo, a forma oral da língua é um suporte de significado natural e insubstituível para o aprendizado da escrita. Não segue daí, no entanto, que a escrita apenas codifique ou vise a perpetuar a fala; ela também representa, instaura, cria ou constrói níveis de significados, novos objetos, inacessíveis à fala.

Por outro lado, a construção de sistemas alternativos a partir de um sistema de representação previamente existente é questão bem mais simples, do ponto de vista epistemológico. É o que ocorre quando a escrita é considerada apenas um código para a transcrição da língua oral. Quando, no entanto, a escrita é concebida como um sistema de representação, uma singular simbiose entre a técnica e o significado tem lugar no signo nascente.

Auroux (1998, p. 73) diz que não conhecemos civilização oral que tenha desenvolvido técnicas calculatórias, mesmo elementares como nossas operações de adição e subtração. A maior parte das línguas unicamente orais e sem contato com civilizações grafematizadas dispõe somente de um sistema de numeração muito restrito. O cálculo só se tornou possível através do recurso a elementos externos, e até a objetos técnicos como os bouliers (tabelas gráficas que permitem facilitar muitos cálculos) ou os abaque (ábacos).

É precisamente pelo fato de a construção do sistema só se completar com o desenvolvimento da dupla capacidade de expressão, tanto na forma oral como na escrita – cujo aprendizado é, em geral, intra-escolar – que, em todo o mundo, a não habilitação para a escrita conduz à classificação de 'analfabetos' para indivíduos plenamente capazes de falar.

A Matemática, por sua vez, erige-se, desde os primórdios, como um sistema de representação original; apreendê-lo tem o significado de um mapeamento da realidade, como no caso da Língua – muito mais do que a aprendizagem de técnicas para operar com o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, significar, conceber, transcender o imediatamente sensível, extrapolar, projetar. Assim, a Matemática é como um sistema de representação da realidade, construído de forma gradativa, ao longo da história, tal como o são as línguas.

Desde os contatos iniciais, antes mesmo do ingresso na escola, apreendemos o alfabeto e os números, como mescla simbólica que não se tem necessidade de analisar, estabelecendo fronteiras nítidas entre a Matemática e a Língua. Assim, por um lado, os números nascem associados a classificações e contagens; por outro lado, a idéia de ordem, fundamental para a construção da noção de número, surge tanto na organização do alfabeto quanto das séries numéricas. Embora possamos expressá-lo sem utilizar palavras da Língua Materna, normalmente costumamos dizer: "são 8 e meia", "hoje é dia 10", "quero 3 quilos".

A Matemática e a Língua Materna são casos singulares, e seu vínculo pode ser caracterizado como uma verdadeira relação de complementaridade, de troca, e não apenas como uma prestação de serviços por parte da primeira.

De modo geral, ambas utilizam-se de tantos termos "anfíbios", ora com origem em uma, ora com origem em outra, que às vezes não percebemos a importância desta relação de troca, minimizando seu significado. Por exemplo: "chegar a um denominador comum", "dar as coordenadas", "sair pela tangente", "o xis da questão", "a esfera do poder" e outras.

É importante o registro de que o trânsito de termos da Matemática para a Língua Materna e vice-versa tem características radicalmente distintas do que ocorre entre a Matemática e qualquer outro setor do conhecimento. A alimentação recíproca, resultante deste permanente ir e vir, do qual os exemplos apontados não passam de mínimas amostras, tem-se revelado extremamente fecunda, ao longo da história da Língua e da Matemática.

Na mesma trilha, Martinet (1967, p. 4) reforça:

"não esqueçamos que os signos da linguagem humana são precipuamente vocais, que foram exclusivamente vocais durante centenas de milhares de anos, e que, ainda hoje, a maioria dos homens sabe falar sem saber escrever nem ler".

### 3 O oral e o escrito

Mesmo após o aparecimento da escrita, a fala manteve seu indiscutível prestígio como forma dominante de comunicação e expressão. A escrita parecia reservadas tarefas menos nobres, sobretudo de natureza burocrática, enquanto para as funções verdadeiramente essenciais, como a Educação ou a Política, a língua falada era o instrumento básico.

A partir, no entanto, da invenção de mecanismos simplificadores para a impressão de textos, em meados do século XV, a palavra escrita aumentou paulatinamente sua importância em relação à fala, até chegar ao ponto em que, segundo Saussure (1987, p. 34),

acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que seu próprio rosto.

De uma forma ou de outra, do século XV até os dias atuais, o prestígio da escrita cresceu consideravelmente. Um observador que se restrinja a uma visão sincrônica da língua pode ser levado a considerar secundário o papel desempenhado pela fala, invertendo uma relação natural, a começar pelo próprio fato de serem considerados analfabetos indivíduos que falam com desenvoltura, mas não lêem e não têm o domínio da escrita.

Muitos sintomas são contraditórios, indicando uma superestimação, ora do escrito, outras vezes do oral. Assim é que meios de comunicação de massa, sedutores e quase onipresentes, como a televisão, constituem instrumentos eficazes para a supervalorização do ouvir e do falar, em detrimento da leitura e da escrita. No mesmo sentido, atividades fundamentais, como a política ou a jurídica, permanecem estritamente associadas a um desempenho oral eficiente ou que sobrepuja em larga escala a competência para redigir. (Machado, 1993)

No geral, é possível afirmarmos que, na escola, se do ponto de vista do processo educacional a oralidade continua a desempenhar papel fundamental, no que diz respeito à avaliação, a moeda forte continua sendo, sem dúvida, a escrita. De fato, todo o conhecimento da realidade que os alunos já trazem ao chegarem à escola encontra expressão apenas através da fala; é deste suporte de significados que emergirão os signos para a construção da escrita.

Especificamente, no ensino da Língua Materna, se a palavra falada e a palavra escrita misturam-se tão intimamente, isto não deve ser considerado uma tentativa de usurpação, por parte da escrita, do papel principal que sempre esteve associado à oralidade. Pelo contrário, como dois seres vivos em relação simbiótica, a cada instante o oral e o escrito parecem indicar que os papéis que desempenham na comunicação e na expressão são, ambos, fundamentais e insubstituíveis.

No caso da Matemática, a natureza da relação que se estabelece entre as duas dimensões é bem mais complexa, sendo, inclusive, significativamente diferente do caso da Língua Materna; se neste último caso é possível, por exemplo, conceber-se a comunicação de um registro fonológico independente da escrita, na Matemática, por sua vez, é virtualmente impossível comunicar-se por esta via.

No ensino da Matemática, a inexistência de uma oralidade própria não possibilita alternativas senão as seguintes: circunscrever aos limites da aprendizagem de uma expressão escrita, abdicando-se da expressão oral, o que parece tão natural quanto abdicar do uso das pernas para caminhar; ou, então, fazer comungar decisivamente com a Língua Materna, compartilhando sua oralidade e, em decorrência, impregnando-se dela de uma forma essencial.

Em situações de ensino da Língua Materna, quando a ênfase é posta no nível sintático, de modo a obscurecer o significado dos elementos envolvidos, muito freqüentemente ocorrem inibições que fazem minguar o fluxo da escrita, dificultando tanto a comunicação quanto a expressão. Quando, pelo contrário, os alunos são estimulados para o registro escrito, tendo por base o manancial semântico que a língua oral provê, a torrente de signos flui sem constrangimentos, e um progressivo controle de qualidade de natureza sintática encarrega-se naturalmente de regular tal fluxo.

Assim, no aprendizado e no exercício da Língua, não ocorre, senão intencionalmente, no caso de especialistas, um descolamento completo entre o nível sintático e o semântico; grosso modo, é possível afirmar-se que os elementos sintáticos permanecem ancorados em seus conteúdos semânticos, ou "embreados" numa experiência vivida.

No que diz respeito às relações entre os níveis sintático e semântico, também parece claro que o caminho sugerido pela Língua Materna tem-se revelado mais promissor, do ponto de vista pedagógico, do que o apontado pela Matemática, e a ela caberia dar o passo decisivo no sentido da aproximação das estratégias desenvolvidas no caso da Língua Materna.

A Língua Materna não pode ser caracterizada apenas como um código, enquanto que a Matemática não pode restringir-se a uma linguagem formal: a aprendizagem de cada uma das disciplinas deve ser considerada como a elaboração de um instrumental para um mapeamento da realidade, como a construção de um sistema de representação. (Machado, 1993)

O inevitável empréstimo da oralidade que a Matemática deve fazer à Língua Materna, sob pena de reduzir-se a um discurso sem enunciador, ao mesmo tempo que destaca uma relação de complementaridade entre os dois sistemas, por esta via, põe em evidência a essencialidade da impregnação entre ambos.

É a partir desse contínuo movimento de alternância entre a diversidade e a unidade que se pode pretender construir a especificidade das funções da Matemática e da Língua Materna, que se correspondem como imagens especulares, como o direito e o avesso, sem possibilidade de identificação.

Em situações de ensino de Matemática, é fundamental a mediação da oralidade, emprestada da Língua Materna, e que funciona como um degrau natural na aprendizagem da escrita. É também imprescindível a aceitação de que não se deve fugir das abstrações, hipertrofiando a importância do concreto, bem como de que lidar com abstrações não é característica exclusiva da Matemática, estando presente de modo igualmente marcante na constituição da Língua Materna.

Para Machado (op.cit.), a concentração de esforços na caracterização da impregnação mútua entre a Matemática e a Língua Materna destaca a absoluta necessidade da mediação da Língua no ensino da Matemática; estamos, com isso, indicando incisivamente um rumo a seguir, um veio a ser explorado na estruturação de propostas de ações docentes que visem à superação de dificuldades tão facilmente discerníveis.

Assim, ainda que tenhamos consciência dos poucos passos que avançamos no sentido da operacionalização das idéias acordadas, sentimos-nos como em uma promissora viagem que, ao invés de estar chegando ao fim, certamente apenas acabou de começar.

#### 4 Conclusão

Nos temas aqui abordados, a despeito das dificuldades das questões tratadas, este artigo representa um esforço de investigação, onde é possível perceber a importância da relação entre as disciplinas Matemática e Língua Materna, destacando a necessidade de mediação da segunda, que funciona como uma ponte que viabiliza contatos com os mais variados discursos.

Tais relações são perseguidas ao longo do texto, buscando-se especialmente a caracterização da impregnação mútua entre os dois sistemas de representação, o alfabeto e os números.

A partir daí, nossos esforços concentram-se no sentido de indicar incisivamente um rumo investigativo, um veio a ser explorado, nas tentativas de superação das dificuldades com o ensino de Matemática e das relações de interdependência entre ela e a Língua Materna.

#### Referências

- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Trad. José Horta Nunes. São Paulo : Editora da UNICAMP, 1998.
- BARKER, Stephen F. **Filosofia da matemática**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.
- FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo : Cultrix; Edusp, 1978.
- LAKATOS, I. **Matemáticas, ciencia y epistemología**. Madrid : Alianza Editorial, 1981.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- MARTINET, Jeanne (Org). **De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua**. Madrid : Gredos, 1975.
- MORRIS, C.. **O falar e o agir humano**. In: GADAMER-VOGLER. **Nova antropologia**. São Paulo : EPU; Edusp, 1977, p.173-184.v. 7: Antropologia Filosófica II.
- PIATELLI-PALMARINI, M. (Org). **Teorias da linguagem: teorias da aprendizagem**. São Paulo : Cultrix; Edusp, 1983.
- SAUSSURE, F de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo : Cultrix, 1987

#### Notas

\* Resenha apresentada à disciplina de Filosofia da Linguagem do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul.

\*\* Professor da Unisul, Graduado em Matemática e Mestrando em Ciências da Linguagem.

topo 

