

## Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em Currículo

### **SOBRE CONVERSAS\***

Aristóteles de Paula Berino<sup>1</sup>  
Carlos Roberto de Carvalho<sup>2</sup>  
Mailsa Passos<sup>3</sup>  
Nilda Alves<sup>4</sup>  
Paulo Sgarbi<sup>5</sup>

#### ***Em defesa das ‘conversas’<sup>6</sup>***

Para introduzir a discussão que desejamos fazer, sentimos a necessidade, coerente com as pesquisas que desenvolvemos - dentro da corrente que temos chamado de *pesquisas nos/dos/com os cotidianos* – de fazer uma defesa das ‘conversas’. Esse *espaçotempo*<sup>7</sup> estimulante do trabalho encomendado do GT Currículo da ANPED, já em sua quinta realização, exige falar desse tema para desenvolver a discussão sobre “discursos, textos e narrativas em currículo”, trazendo para nosso texto, autores que nos têm inspirado.

MATURANA (1997), a esse respeito e a partir de seus estudos em biologia, lembra que

---

\* Texto desenvolvido especialmente para o trabalho encomendado do GT Currículo, na 32ª RA da ANPED, em outubro/2009, Caxambu/MG.

<sup>1</sup> Professor adjunto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’. Também membro do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte.

<sup>2</sup> Professor adjunto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’. Também membro do GRPESQ Sociedade do Conhecimento e Conexões Culturais (<http://pesccc.ning.com>)

<sup>3</sup> Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Laboratório Educação e Imagem, coordenando o projeto de pesquisa ‘Narrativas, memórias e atualização identitárias em contextos educativos’. Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’

<sup>4</sup> Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é coordenadora do Laboratório Educação e Imagem ([www.lab-eduimagem.pro.br](http://www.lab-eduimagem.pro.br)). É líder com Carlos Eduardo Ferrão, do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’, do qual fazem parte os autores deste texto.

<sup>5</sup> Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Laboratório Educação e Imagem, coordenando o projeto de pesquisa ‘Linguagens desenhadas e Educação’. Membro do GRPESQ ‘Currículos, redes educativas e imagens’

<sup>6</sup> Essa parte do texto foi escrita por Nilda Alves. Fizemos questão de manter nossas autorias das partes, para mostrar como nossos diálogos se desenvolvem na diferença, no respeito ao que o outro é, pensa e cria. Indicando, também, com isto, como se dá nossa prática de ‘bricolagem’ (CERTEAU, 1994) nas pesquisas que conduzimos.

<sup>7</sup> Como já dito tantas vezes em outros textos, esta tentativa de unir termos que aparecem com frequência em nossos textos tem a ver com a necessidade de indicar que as dicotomias, que foram necessárias para a *construção* do pensamento científico na Modernidade, significam limites para a compreensão da tessitura das redes de conhecimentos e significações, nas *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*.

*freqüentemente nos dizem que precisamos controlar nossas emoções e nos comportar de maneira racional, principalmente quando somos crianças ou mulheres<sup>8</sup>. Quem nos fala assim quer que nos comportemos de acordo com alguma norma de sua escolha. Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos que é o racional que define o Humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. Finalmente, quando temos alguma desavença, ainda no calor da raiva, também dizemos que devemos resolver nossas diferenças conversando e, de fato, se conseguimos conversar, as emoções mudam e a desavença ou se esvai ou se transforma, com ou sem briga, numa discordância respeitável.*

*O que acontece? Penso que, ainda, que o racional nos distinga de outros animais, o humano se constitui ao surgir a linguagem na linhagem hominídeo a que pertencemos, na conservação de um modo particular de viver o entrelaçamento do emocional e do racional que aparece expresso em nossa habilidade de resolver nossas diferenças emocionais e racionais conversando. Por isso considero central para a compreensão do humano, tanto na saúde como no sofrimento psíquico ou somático, entender a participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, conotamos com a palavra 'conversar' (p 167).*

Em uma outra ciência, preocupado em compreender as redes sociais, ELIAS (1994) indica a importância da conversa, para a compreensão dos cotidianos, pela existência de redes de conhecimentos e significações, dizendo:

*tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. Se considerarmos não apenas as observações e contra-observações isoladas, mas o rumo tomado pela conversa como um todo, a seqüência de idéias entremeadas, carreando umas às outras numa interdependência contínua, estaremos lidando com um fenômeno que não pode ser satisfatoriamente representado nem pelo modelo físico da ação e reação das bolas [de bilhar], nem pelo modelo fisiológico da relação entre estímulo e reação.. As idéias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conversa. (...) A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma idéias que não existiam antes ou leva adiante idéias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das idéias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. E é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral (p. 29).*

Podemos buscar, também, apoio em Eduardo COUTINHO (1997), pela experiência que desenvolve em seus filmes. Diz ele que prefere o termo *conversa* ao termo entrevista, porque o que se faz nos cotidianos é trocar experiências, pois em

*toda a filmagem – e acredito que na história oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada. (...) Essa negociação que preside a muitas entrevistas e depoimentos – prefiro chamar de conversas, porque entrevista, depoimento, pressupõe uma formalização que destrói o clima de diálogo espontâneo que é importante – não está jamais na perspectiva, por exemplo, da televisão e da maioria dos documentários (p. 166).*

---

<sup>8</sup> Em nossa realidade atual, por influência dos movimentos que nos ajudam a compreender a sociedade em que vivemos e pesquisamos, acrescentaríamos: afro-descendentes, homossexuais, jovens, portadores de necessidades especiais...

Sentindo-nos, assim, entrando em uma ‘conversa’, buscamos dar nossa contribuição à discussão proposta, procurando mostrar como esse modo tão humano de buscar se entender e de mudar na relação com os outros, aparece nas pesquisas que coordenamos.

Para mim, particularmente, tenho buscado compreender que imagens e narrativas, que remetem uma à outra, permanentemente, são *personagens conceituais* nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendendo como SOUSA DIAS (1995), a respeito desta idéia, que nos diz que os *personagens conceituais (...) designam (...) elementos íntimos da atividade filosófica, condições dessa atividade, os “intercessores” do pensador, as figuras ideais de intercessão sem as quais não há pensamento, filosofia, criação de conceitos* (p.61-62). Para dizer isto ele se baseia no pensamento desenvolvido por DELEUZE e GUATTARI (1991) que afirmam que *os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens* (p.62).

Os *personagens conceituais* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o *outro* - aquele com que se dialoga e que permanece presente muito tempo para se acumular idéias, faze-las mudar. Aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que conhecimentos sejam criados.

É nessa direção que preciso afirmar que para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e todos os *praticantes* dos *espaçotempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua necessidade, de *personagens conceituais*. Sem narrativas e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários.

### ***Currículos praticados e pedagogia da imagem***<sup>9</sup>

Entre práticas e imagens do cotidiano das escolas, proponho também conversas com autores que relaciono com questões ligadas ao currículo.

Uma conversa pode ser travada com quem assumidamente valorizou o diálogo. Mesmo atento às opressões vividas – *Pedagogia do oprimido* é o título do seu livro mais conhecido – Paulo Freire deixou uma imagem confiante das nossas possibilidades

---

<sup>9</sup> Essa parte do texto foi escrita por Aristóteles da P. Berino.

reativas e capacidades criadoras. Quando afirmou *que somos seres 'condicionados' mas não 'determinados'* (FREIRE, 1999: 21), considerou as fugas, os escapes ou os desvios que realizamos diante dos enredos da história que circunscrevem a existência, sem, no entanto, poder finalizar nossas ações. As agências de controle exercidas para fixar a vida social e assegurar uma previsão do comportamento nunca se realizam completamente. As pessoas reagem e elaboram outros modos de fazer a própria existência.

CERTEAU (1994: 38) declara que *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça 'não autorizada'*. Sua afirmação de que a passividade e a docilidade não são as regras de vida dos dominados e a indicação também de que o lugar do aparentemente banal e comum é, fundamentalmente, espaço próprio para significações e realizações *impróprias*, porque inesperadas e não outorgadas institucionalmente permitem um alongamento de outra conversa iniciada. Entendemos, então que, antes de tudo, o cotidiano é a oportunidade da desobrigação, da reparação e da criação, diante das metas impostas e dos horizontes prescritos. E assim será no *cotidiano escolar*. Nas escolas, a direção das ações educativas é uma pedagogia errática, que encontra caminhos múltiplos e efeitos surpreendentes.

Percebemos, então que se não se pode “passar por cima” do regime curricular, o currículo será praticado. O que significa dizer que a programação da vida nas escolas é uma norma, mas apenas virtual. Ela será “driblada”. “Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas *táticas* desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este”, continua CERTEAU (ibidem: 92). O código ritual do currículo será quebrado e no seu lugar serão cultivadas ações pertinentes às possibilidades, necessidades e compreensão dos receptores, aqueles que serão propriamente os seus *praticantes*, desenvolvedores, nunca seus fiéis replicantes.

Dialogando sobre a *pedagogia da imagem*, assumimos que ela propicia uma analítica das visualidades dos *praticantes* no cotidiano escolar. Observando que as “táticas desviacionistas” não colaboram com o teatro dos costumes, modelos e regulamentos que a forma curricular enseja para a vida nas escolas, suas marcas são assinaladas pela diferença, inadequação e resistência. Com isso são produzidas impressões classificatórias, desenhos sumários e selos identificáveis. A diligência de uma pedagogia da imagem pode ser a busca de outra correspondência com a exibição dos deslocamentos que provocam os praticantes do currículo escolar. Os extravios são

desfalques comunicativos e aparências conectivas ansiosas por encontros e trocas que fortalecem. Mas o que enxergamos é apenas o que nos dão as *práticas do olhar*.

*A presença pedagógica da imagem educando os sentidos é histórica. Todavia, a escola permanece entre o fascínio, o receio e a paralisia*, interpela BARROS (1998: 206), estendendo a discussão. À contrapelo do torpor que envolve o contato com as diferentes realizações imagéticas dos praticantes do currículo no cotidiano escolar, existe a possibilidade de incorporar, fruir e dialogar. Diante da comunicação que estabelecem com as mensagens que fixam nas superfícies das paredes ou carteiras, através da publicidade do corpo ou das artes mediáticas que exibem em suas roupas, existe a oportunidade tátil de uma política do conhecimento das visualidades, à espera de educadores usuários de práticas do olhar mais receptivas às *transmissões juvenis*.

*Como deve o educador posicionar-se diante das novas práticas do olhar (...), sem incorrer no viés da crítica que apenas resvala na substituição da oralidade do professor pela verbovisualidade técnica, mediada pela televisão ou multimídia?* (ibidem: 203). Então, essa *pedagogia da imagem*, da comunicação e do diálogo não prescreve usos nem induz à assimilação de novas mídias. Ela não pretende ser uma *atualização* pedagógica. Corre em outra via. É uma pedagogia do relacionamento, que busca conexões para integrar a extensa rede de visualidades que, entrelaçadas, exibem a cotidianidade dos currículos como pontos de encontro, aproximativa do que é criativo e vivificador na expressão dos *praticantes*.

Nossas conversas mostram a singularidade e a multiplicidade dos currículos e que a vida nas escolas se dá por meio de diálogos nem sempre apenas recheados de palavras.

### ***As narrativas, práticas e memórias como elementos para se pensar o currículo<sup>10</sup>***

Na pesquisa que ora desenvolvemos as conversas deflagram narrativas que são um dos elementos com os quais trabalhamos, no sentido de fazer emergir memórias e práticas que foram historicamente invisibilizadas, na medida em que foram invisibilizados e silenciados os sujeitos que as protagonizaram – aqui, no caso, as populações negras brasileiras.

Nos encontros, com professores ou estudantes na escola pública, bem como em outros contextos educativos, estabelecemos uma conversa com o grupo, que é provocada por alguns objetos levados por nós, e que remetem, no nosso ponto-de-vista,

---

<sup>10</sup> Esta parte do texto foi escrita por Mailsa Passos e Carlos Roberto de Carvalho.

a uma matriz afro-brasileira, muitas vezes apagada da história oficial. São objetos, tais como símbolos religiosos, ervas medicinais, bonecas negras, fotografias de famílias negras. Objetos e práticas que remetem a modos de ser, de conhecer, de compreender o mundo e a tecnologias. Estes objetos, narrativas e práticas também fazem parte de um determinado currículo, embora algumas vezes sejam “uma ausência”, no sentido a que se refere SANTOS (2002), nos ambientes escolares e em outros contextos educativos.

Para BAKHTIN (2004) a fala de um sujeito é sempre social. É a partir da interação do indivíduo com seu meio social que os discursos, os gestos e todos os atos humanos recebem sua orientação. É, portanto no social que encontramos as razões de nossas significações, os significados do modo de vida de um grupo, de uma cultura.

Palavras, discursos são signos que significam a realidade humana que se encarna nos homens e nas coisas que eles fabricam, humanizando o mundo. Por isso que para Bakhtin (*op.cit.*), os homens são palavras. Fora da condição de falantes, de produtores de discursos e sentidos, não há possibilidade alguma para sua humanização. É com ela, a partir dela, através dela que fundam e preservamos corpos políticos, criam as condições para a lembrança, ou seja, para a história.

Daí advém a importância de trabalhar com a memória social a partir das narrativas orais, fontes de saberes não-sabidos, porque estão e vão sempre colados a práticas dos praticantes e, portanto, não formalizáveis em discursos explicativos e/ou analíticos. Mais que explicam, narram histórias.

CERTEAU (1994) por certo nos aconselharia a nunca perguntar ao “homem simples” como se faz ou por que faz algo, mas sim observar como ele faz. No máximo poderíamos pedi-lo que nos contasse uma história a respeito daquilo que ele faz, mas sempre certos que algo sempre nos escaparia sem cessar, porque sempre haverá algo que não pode ser dito nem ensinado, mas deve ser praticado (p.151).

Ao elegermos as narrativas como foco e trabalharmos com elas dessa maneira estamos interessados em levantar as fontes da experiência humana que se passam de pessoa para pessoa por uma tradição oral e que se transmitem de inúmeros narradores anônimos que nos contam histórias enquanto as fazem.

A história que nos contam não são o passado, são o hoje, o aqui e o agora de suas práticas e saberes que, ainda segundo esse mesmo autor, são tecidos de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas, *bricolagem*. Na verdade, diz-nos CERTEAU (1994, p.157) que *é uma memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades*.

A luz dessa compreensão, nossos métodos de pesquisa não poderão ser outros senão aqueles que nos façam perceber os cacos das histórias que se amontoam no dia-a-dia das civilizações sob nossos pés. Feito *Angelus Novus*, queremos mirar esses cacos trazidos pela tempestade do progresso que hoje mudou de nome e que se chama *globalização*. Uma outra globalização é possível? Pensamos que sim.

Mais que historiador-cientista que traça e vê — aonde só há ruínas — a história como cadeia de acontecimentos, queremos ser cronistas da vida presente. Do jeito e do modo que Benjamim o concebe na sua terceira tese *Sobre o conceito da história*. Tese essa que nos ensina sobre um novo modo de escrever a história dos vencidos. Modo do qual estamos plenamente convencidos que seja um modo certo. Quando não o mais justo, se o que queremos, como nos aconselha Santos (2002), é alargar a experiência do presente que, segundo ele, se encontra suprimido pela a ideologia que prega o futuro. Futuro esse que nos chega mais, uma vez, em forma de tempestade.

Trabalhar com a memórias e relatos do seu *fazeres e saberes*, não tem outro objetivo do que buscar penetrar em um vasto campo da experiência social que, segundo SANTOS (*op. cit.*) está sendo desperdiçada. De modo que trabalhar com a memória e a experiência social dos sujeitos não tem outro motivo que fazer o que este sociólogo nos obriga a reconhecer: a de que “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”.

### ***É conversando (também com figurinhas) que a gente se entende<sup>11</sup>***

A sabedoria popular, quando compreende a conversa como a comunicação por excelência, a ponto de apostar que, por ela, as pessoas se possam entender, nos traz a reflexão sobre que conversas vêm acontecendo em nossos *espaçostempos* escolares. Pensando especificamente na sala de aula, tentei imaginar como me sentiria se, após uma conversa, me fosse dada uma nota.

Sempre converso muito com MATURANA (1997) e, numa dessas conversas, acontecida em 2001, ele me falava que,

*como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações<sup>12</sup>, e todas as atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas,*

---

<sup>11</sup> Essa parte do texto foi escrita por Paulo Sgarbi.

<sup>12</sup> “Chamo de *conversação* nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de *conversa* as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos com seres humanos. (p. 132)

*instituições, sociedades, clubes, jogos, etc. [escolas, salas de aula] são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence.(p.132)*

Incluo as escolas e, como reforço, as salas de aula, na fala de Maturana, para, através delas, buscar compreendê-las como redes de conversações e , a partir dessa construção, que critérios as validam e definem e constituem o que a elas pertencem.

Outrossim, outras redes se vêm constituindo como parte dos processos de aprendizagem para além das escolas e das salas de aula. Para dar contorno a essa obviedade, quero-me deter, mais especificamente, às ligadas às redes de computadores. Em conversa recente sobre matemática com Islene e Marcelo, entrei em contato com autores que

*têm enfatizado que a qualidade da comunicação em sala de aula influencia na qualidade do aprendizado. Com a comunicação através da internet, singularidades discursivas têm enriquecido a aprendizagem e a cognição matemática. O intercâmbio multifacetado de experiências e saberes faz com que um processo interativo diferente seja estabelecido entre os interlocutores: professor e aluno. Uma forma de estabelecer esta comunicação para fazer emergir e e construir o conhecimento matemático é a escrita (BAIRRAL e FREITAS, 2006, p.68).*

Portanto, estamos falando não apenas da aprendizagem em sala de aula, mas de aprendizagem, em sentido mais amplo, em diferentes e diversificados ambientes, e a comunicação, ou o “agir comunicativo”, como prefere referir um outro conversador de minhas leituras, HABERMAS, tem centralidade nesse processo. Em uma de suas conversas, lá pelos idos de 2002, Jürgen me disse que

*os sujeitos capazes de linguagem e ação, do horizonte do seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder “se relacionar” “com algo” no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si “sobre algo” na comunicação, ou conseguirem “algo” nas relações práticas. (p.39)*

Tanto nas salas de aula das escolas como nas que são inventadas nas redes de computadores, as linguagens têm a centralidade da compreensão, quer como sustentação material dos conhecimentos, científicos e não-científicos, circulantes nesses espaços de *aprendizagensino*, quer na sustentação das conversas em que os sujeitos de processos escolares ou não-escolares de circulação de conhecimentos *aprendemensinam*.

Aprofundar a compreensão dos processos de *aprendizagensino* a partir da lógica da comunicação – para mim, em especial, de conversas – compreende, já, que *nossa maneira de saber, na vida cotidiana, se duas ou mais pessoas estão ou não interagindo na linguagem, revela o que fazemos quando estamos linguajando, qualquer que seja o nosso domínio de operações*, como bem me lembra MATURANA (p.130).



São nessas amplas redes de conhecimentos e significações que os processos de *aprendizagensino* se dão, nas ações comunicativas entre sujeitos e, como bem enuncia Maturana, como “animais linguajantes”. É conversando que a gente se entende e vai inventando o mundo.

### ***Referências bibliográficas***

BAIRRAL, Marcelo Almeida; FREITAS, Islene. Argumentar é preciso! O fórum virtual como espaço de discussão na formação inicial de professores de matemática. In: *Movimento*, nº 14, setembro de 2006. p. 68.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. (10ª Edição).

BARROS, Armando Martins, Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998. P. 199-206.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 12ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). *Projeto História – ética e história oral*. S. Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165 – 191.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Ed. Minuit, 1991.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. In MAGRO, Cristina, GRACIANO, Miriam e VAZ, Nelson (orgs). Belo Horizonte: Ed UFMG, 1997.  
\_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n. 63, out. 2002. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/sociologia%20das%20ausencias.pdf>>. (acessado pela última vez em 15 de fevereiro de 2008)

SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento*. Porto: Afrontamento, 1995.

