



Encontro Gaúcho de Educação Matemática

*A Educação Matemática do presente e do futuro:
resistências e perspectivas*

21 a 23 de julho de 2021 - UFPel (Edição Virtual)

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DE PROFESSORES POLIVALENTES

Carlos Mometti¹

Eixo: 02 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

Modalidade: Comunicação Científica

Categoria: Aluno de Pós Graduação

Resumo

A área de estudo sobre formação de professores, inicial e continuada, revela sua importância na medida em que novas formas de se aprender Matemática são requeridas pelos alunos e, portanto, novas formas de ensiná-la são necessárias. Deste modo, faz-se necessário investigar os métodos por meio dos quais os professores ensinam a Matemática em todos os níveis. Assumindo como contexto de pesquisa os anos iniciais, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um elemento cultural que contribui para a escolha metodológica por parte de uma professora polivalente dos anos iniciais durante o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico nas aulas de Matemática. Para atingir o objetivo almejado, utilizamo-nos de dados obtidos a partir de uma entrevista semiaberta realizada com uma professora polivalente participante de um curso de formação continuada de Educação Matemática no segundo semestre de 2020. De modo a analisar os dados e interpretá-los, dispomos da metodologia de análise do discurso, tomando como base a perspectiva francesa. Como resultado, compreendemos que a professora estudada se utilizou de padrões culturais incorporados ao longo de sua prática docente, o que contribui para o estabelecimento de uma relação de confiança na metodologia adotada durante seu trabalho nas aulas de Matemática.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino; Anos Iniciais; Educação Matemática; Análise do Discurso.

Introdução

O estudo dos procedimentos metodológicos que os professores polivalentes escolhem e fazem uso durante as aulas de Matemática nos anos iniciais faz-se importante para a Educação Matemática. Tal assertiva justifica-se quando os cursos de formação inicial - como também continuada - dos professores que ensinam Matemática necessitam de ressignificações e ajustes,

¹Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo / Concordia University (Montreal): carlosmometti@usp.br



uma vez que o mundo no qual o aluno vive sofre mudanças, devendo o processo de ensino, portanto, adequar-se às mesmas.

Deste modo, o presente trabalho possui por escopo apresentar um elemento cultural que contribui para a escolha metodológica por parte de um professor polivalente dos anos iniciais durante o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico nas aulas de Matemática.

Para tanto, utilizamo-nos da análise sobre dados obtidos por meio da realização de uma entrevista com uma professora polivalente, participante de um curso de formação continuada de Educação Matemática ministrado para cento e cinquenta e cinco professores polivalentes dos anos iniciais de quatro municípios do Estado de São Paulo e um município do Estado do Espírito Santo. Esta análise consistiu na utilização dos pressupostos metodológicos discursivos apontados por Pêcheux (2014;2015), dando destaque para a identificação da ideologia manifestada pelo discurso do professor como aporte cultural inerente à sua escolha metodológica durante seu trabalho.

Aportes teóricos

A escola é um espaço no qual diferentes *culturas* são mobilizadas, as quais tomam como característica fundamental a reprodução de valores e crenças incorporados ao longo da história de cada um dos sujeitos sociais. Ademais, também é na escola que encontramos um dos exemplos de prática social: a *aula*. Assim, diante de uma perspectiva sociocultural nos apresentada por Sewell Jr. (2005) compreendemos a *sala de aula* como um espaço - físico ou digital - onde as interações dão-se pela díade *integração/choque* entre os valores e crenças que ali estão presentes.

Deste modo, a citada díade opera de acordo com um mecanismo evidenciado pela ação dos sujeitos, os quais manifestam-se no comportamento executado, nas falas e discursos enunciados, bem como nos aspectos da *ação docente* interpretada sob a ótica estrutural segundo Giddens (2013), a qual definimos por *agency pedagógico*².

A díade *integração/choque* refere-se ao modo de interação entre os campos³ culturais dos alunos, os campos culturais dos alunos e dos professores e, finalmente, os campos culturais

²Este conceito encontra-se em desenvolvimento na pesquisa da qual o presente trabalho constitui-se como um recorte.

³Cabe destacar que na perspectiva teórica adotada por este trabalho não utilizamos a noção de *campo* segundo a visão de Pierre Bourdieu, definido na obra *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Desta forma, entendemos



dos professores com as famílias. Desta forma, haverá integração quando os valores e/ou crenças enunciados pelos dispositivos simbólicos de todos os envolvidos na interação social convergirem para um entendimento e intersecção, isto é, quando houver identificação. Já no que diz respeito ao choque, este dar-se-á na medida em que os valores e/ou as crenças manifestados pelos sujeitos envolvidos na interação divergirem a ponto de não haver identificação.

Assim, podemos dizer que as interações sociais que ocorrem dentro da escola e, portanto, nas salas de aula, operam sobre um palco cultural de valores e/ou crenças, reproduzidos sob a forma de comportamentos, falas, discursos enunciados, além de toda forma de ação mobilizada dentro daquela subestrutura.

Cabe-nos, além disso, aprofundarmos alguns conceitos de fundamental importância para o tema que pauta este trabalho, os quais traduzem o que entendemos por: *cultura, prática pedagógica, metodologia de ensino e aspectos didáticos da Educação Matemática*.

Sobre o primeiro, compreendemos a *cultura* como um conjunto de *esquemas de ação e recursos*, os quais são mobilizados por meio da ação dentro de uma estrutura (SEWELL Jr., 2005; MOMETTI, 2021). Deste modo, os esquemas de ação podem ser interpretados como os meios através dos quais uma determinada ação forja acontecimentos no corpo social. Assim, quando consideramos, por exemplo, o contexto escolar, podemos dizer que são esquemas de ação os métodos utilizados pelo docente ao exercer o processo de ensino, os mecanismos administrativos de que a escola se utiliza para se manter, entre outros.

Já no que tange aos recursos, caracterizamo-los como o *necessário* para que os esquemas de ação sejam mobilizados, ou seja, os *ingredientes* para a ação. Ainda no contexto escolar, podemos compreender tais ingredientes como *materiais* (livros didáticos, computadores, internet, lousa, giz, cadernos etc) ou *não materiais* (professores, gestores e demais auxiliares).

Destarte a compreensão de cultura que inicia esta seção do artigo, cotejamos os valores e/ou crenças sob a forma de esquemas de ação e recursos, os quais quando operados nas interações sociais mostram-nos como resultados determinados comportamentos, falas, discursos enunciados e conteúdos simbólicos. Portanto, ao interpretarmos uma sala de aula sob a lente sociocultural, podemos estudar as falas e demais textos escolares como dispositivos

campo como um conjunto de valores e crenças nos quais um determinado indivíduo pode perpassar durante sua ação (*durée*) dentro de uma estrutura social.



ideológicos materializados pelo discurso segundo Pêcheux (2014, 2015) e, portanto, como aspectos relacionados à própria cultura.

O segundo conceito, prática pedagógica, é entendido como a *mobilização intencional* de conhecimentos sistematizados, organizados metodologicamente e com a finalidade de garantir o processo de aprendizagem nos sujeitos envolvidos (MOMETTI, 2021, p.11). Deste modo, cotejamos com Franco (2015) acerca da intencionalidade que o trabalho docente deve possuir. Por intencionalidade referimo-nos à transformação de desejos, vontades, objetivos em ação (agency).

Ainda sobre o conceito de prática pedagógica destaca-se como objetivo a intenção de *desenvolver, trabalhar, mobilizar, construir e transpor* conteúdos selecionados segundo uma grade curricular estabelecida sobre os padrões culturais, políticos e econômicos de uma determinada sociedade. Tais conteúdos podem ser classificados, segundo Coll et al (1992) em conceituais, procedimentais e atitudinais.

No que se refere ao terceiro conceito, metodologia de ensino, assumimos no presente trabalho a perspectiva de Astolfi e Develay (2012), a qual nos apresenta como requisitos elementares para a caracterização de um conjunto de procedimentos pedagógicos como metodologia de ensino os seguintes aspectos: *epistemológico, didático, psicológico e operacional*. O primeiro refere-se ao conjunto de saberes *in natura* que serão utilizados como elementos-objetivos do processo de ensino e aprendizagem. O segundo, por sua vez, trata do mecanismo executado pelo docente para que tais saberes atinjam o aluno. O terceiro considera, de forma substancial, as transformações de caráter ontológico e comportamental que dar-se-ão no sujeito quando submetidos ao processo de ensino e, posteriormente, a sua aprendizagem. Finalmente, o operacional refere-se à logística por meio da qual o trabalho pedagógico será executado.

Já o último conceito, aspectos didáticos da Educação Matemática, assumimos a concepção proposta por Mometti (2021) acerca do *polígono didático*. Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico deve seguir um mecanismo na forma de um polígono, o qual é constituído por cinco vértices, equidistantes entre si, representando os seguintes aspectos: *aluno, professor, saber digital, tecnologias digitais e pesquisa*.

Deste modo, ao planejar uma aula, por exemplo, o professor necessita pensar em suportes que se relacionem com a natureza digital de seus alunos, conforme destaca a concepção



de Educação 4.0 citada por Mometti (2021). Os *gestos*⁴ didáticos dos quais os professores utilizar-se-ão serão direcionados para a promoção da autonomia do aluno (vértice do polígono *pesquisa*), uma vez que uma das competências necessárias - e emergente – da humanidade digital é justamente o desenvolvimento da *criatividade*.

Aportes metodológicos

Conforme citado anteriormente, o presente trabalho tem por escopo identificar os elementos culturais que apontam para a escolha metodológica por parte dos professores polivalentes dos anos iniciais e, além disso, constitui-se como um recorte da pesquisa *Educação Matemática nos Anos Iniciais: perspectivas metodológicas do ensinar*, a qual vem sendo desenvolvida na Universidade de São Paulo em parceria com a Concordia University (Canadá). Os objetivos específicos da referida pesquisa são: (i) investigar as principais formas metodológicas que os professores polivalentes utilizam para ensinar Matemática nos anos iniciais, (ii) investigar os operadores culturais que influenciam a escolha metodológica nos anos iniciais, (iii) identificar os conceitos matemáticos de maior dificuldade para o trabalho pedagógico e, finalmente, (iv) desenvolver cursos de formação continuada, bem como materiais de apoio à prática docente no que se refere ao ensino da Matemática nos anos iniciais.

Desta forma, o trabalho pautado enquadra-se nos objetivos (ii) e (iv) da pesquisa citada, uma vez que apresentamos um conjunto de dados que destacam os operadores culturais e, portanto, ideológicos que são mobilizados pelos professores polivalentes durante sua escolha metodológica para a promoção das aulas de Matemática, conforme o escopo mencionado.

Como fonte de informação para a obtenção de dados utilizados neste trabalho, utilizamo-nos de uma entrevista⁵ semiestruturada realizada com um dos professores polivalentes participantes de um curso de formação continuada, nível aperfeiçoamento, ministrado durante o segundo semestre de 2020 para cento e cinquenta e cinco professores das

⁴Por gestos didáticos compreendemos a noção trazida por Daghe e Dolz (2008) a qual nos apresenta uma categorização dos gestos executados pelo professor durante seu trabalho pedagógico. Assim, cada gesto pressupõe um comportamento didático que irá influenciar em todo o processo de ensino. Um campo em aberto para estudo seriam os gestos didáticos característicos de um grupo específico de docentes (anos iniciais, finais, ensino médio) durante as aulas de matemática em um conteúdo específico. Os aspectos socioculturais e psicológicos, conforme citado por Astolfi e Develay (2012) contribuem para estudos nesta questão.

⁵Para a realização desta entrevista foi lido à professora o termo de consentimento, no qual se encontravam os objetivos da pesquisa, o uso e destino dos dados, bem como as informações de contato para solicitação dos mesmos caso tenha interesse. Tal procedimento corrobora com as resoluções nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510 de 7 de abril de 2016.



redes pública municipal e estadual de quatro municípios do Estado de São Paulo e um município do Estado do Espírito Santo. A escolha do professor para realização da entrevista deu-se seguindo os critérios: (i) participação ativa durante as aulas remotas realizadas durante o curso, por meio de perguntas específicas de metodologia de ensino de Matemática e (ii) envio de todas as atividades solicitadas durante o curso.

Conforme citado anteriormente, a entrevista foi do tipo semiestruturada seguindo a perspectiva destacada por Selltiz et al. (1987) a qual destaca o estabelecimento de blocos para questionamento com um eixo norteador. Este modelo de entrevista possibilita ao entrevistado maior liberdade na expressão do que pensa acerca do que lhe é questionado e, ao pesquisador, maior aprofundamento na busca de dados e posterior interpretação analítica. Nesse sentido, a entrevista foi organizada em quatro blocos tendo como eixos norteadores: (i) sobre sua vida escolar; (ii) sobre sua formação pedagógica e universitária; (iii) sobre sua prática profissional e (iv) sobre aspectos gerais da Educação Matemática.

Para este trabalho foi selecionado o bloco (iii), o qual destaca os aspectos metodológicos do trabalho docente do entrevistado. No que diz respeito à análise dos dados coletados a partir da entrevista mencionada, utilizamo-nos da perspectiva de Pêcheux (2014, 2015) sobre interpretação dos enunciados discursivos. De acordo com esta perspectiva metodológica, todo discurso enunciado é passível de interpretação, uma vez que possui uma base ideológica que pode ser identificada por meio de uma leitura interpretativa. Configura-se por uma análise, pois, deve-se seguir uma sequência para sua realização.

Inicialmente, elege-se os discursos que serão analisados, os quais são chamados de superfícies discursivas. Num segundo momento, destacam-se as palavras que causam algum impacto durante a leitura flutuante (primeira leitura) do discurso. Tais palavras recebem o nome de marcas discursivas. Posteriormente, identificam-se os objetos discursivos, ou seja, os temas de que tratam as superfícies discursivas analisadas. Depois, na sequência, buscam-se o processo discursivo, a formação discursiva e, finalmente, a formação ideológica.

Os processos discursivos são os aspectos que motivaram o falante a enunciar o discurso analisado. Além disso, possibilita-nos *abrir uma porta* para a interpretação posterior que será realizada na formação discursiva. A propósito desta, trata-se da forma como os sentidos do discurso do falante se organizam, basicamente, o que dá sentido para o discurso analisado. Finalmente, a formação ideológica é a base a partir da qual o discurso se constrói. Ela é o iceberg freudiano do discurso enunciado, segundo Pêcheux (2014, 2015).



Cabe destacar que este modo de análise por ser realizada diversas vezes sobre a superfície - estancamento discursivo - garante-nos que a subjetivação seja minimizada durante a interpretação. Por tal motivo, ademais, utilizamo-nos do *diário de campo*⁶ do pesquisador para pontos em que foi necessário um auxílio na interpretação de determinadas marcas discursivas. A diversidade de fontes de informação, para este tipo de pesquisa, constitui-se como uma contribuição positiva ao pesquisador.

Descrição e análise dos dados

Os dados obtidos e analisados no presente estudo foram categorizados no elemento cultural nomeado por *confiança na prática*. Esta categorização decorre das enunciações dos discursos coletados no bloco (iii) da entrevista realizada com a professora. Após a identificação das formações discursivas, pôde-se obter tal categoria mediante a presença intensa do pronome *eu* evidenciando uma ação, conforme é mostrado no quadro 1 abaixo.

Todavia, conforme destacado na seção anterior, os passos para a realização da análise do discurso passam pelo objeto discursivo. Neste caso, para os dados analisados o objeto discursivo mostrou-se o mesmo para todas as superfícies discursivas, o qual foi as formas como realiza e desenvolve sua aula de Matemática. Assim, estão apresentados no quadro 1 apenas a superfícies discursivas, as marcas discursivas, o processo discursivo e a formação ideológica.

Quadro 1 – Categorização do discurso para o elemento cultural *confiança na prática*.

Superfície discursiva	Marcas discursivas	Processo discursivo	Formação ideológica
<i>Hoje, com os meus alunos, é como te falei: uso material dourado, eu adoro, eu gosto dele... Então, quando eles vêm lá o 162 ele sabe que aquele lá é o 100, ele sabe que o 60 não é o 6.</i>	Eu adoro, eu gosto dele. Ele [aluno] sabe que.	Evidenciar um recurso metodológico que na sua prática se configurou como eficiente.	Ensino com recursos tradicionais.
<i>Então, hoje eu faço os dois métodos, eu coloco na lousa o longo e eu coloco na lousa o simples, e você escolhe, aquele que você entender melhor (...) [sobre o ensino da divisão].</i>	Hoje eu faço. E você [aluno] escolhe.	Evidenciar a eficiência de explicar diferentes possibilidades para resolver o mesmo problema. Fuga do método tradicional.	O ensino de resolução de uma única forma não é eficiente. [Um ensino não baseado em manual]
<i>Eu sempre chamo de dupla produtiva, eu gosto muito de sentar de 2 em 2, até porque na própria [pausa]... Nas</i>	Eu gosto muito.	Evidenciar um procedimento utilizado	

⁶ Entende-se por diário de campo o conjunto de anotações do pesquisador durante todo o processo de coleta.



<p><i>hipóteses que eles têm de escrita e de alfabetização, um ajuda o outro, um puxa o outro na forma como ele ouve, na forma como ele pensa, né. Então, isso ajuda muito. Na matemática mais ainda!</i></p>	<p>Na matemática mais ainda!</p>	<p>ao longo da experiência e que contribui para a eficiência. Amparo nas dificuldades de se trabalhar a matemática.</p>	<p>Aprende-se com o outro.</p>
<p><i>Isso dá certo, porque compartilha muito daquilo que ele acha e, isso eu acho que aproxima muito, porque às vezes a criança vem com o pensamento de que ela não é capaz (...)</i></p>	<p>Isso dá certo. Eu acho que.</p>	<p>Evidenciar a eficiência do procedimento metodológico adotado mediante experiência.</p>	<p>A confiança se constrói com a aproximação.</p>
<p><i>Então, ele começa a se questionar, sabe quem falou, quem falou que eu não sabia? Eu sabia fazer exatamente o que ele fez! Então, ele começa a se motivar, ele começa a ficar curioso, ele começa a não ter medo de perguntar, não tem medo do colega.</i></p>	<p>Ele começa.</p>	<p>Evidenciar a eficiência do procedimento metodológico adotado mediante experiência.</p>	<p>A autonomia é construída por meio da eficiência do método.</p>

Fonte: sistematizado pelo autor.

O elemento cultural categorizado como *confiança na prática* é evidenciado pelas marcas discursivas antecedidas pelo pronome *eu*. Assim, quando a professora relata que *hoje eu faço*, ou seja, com sua vivência na prática de ensino daquele conteúdo específico de Matemática – no discurso evidenciado a professora falava sobre os métodos de ensino da divisão - percebeu que os procedimentos utilizados anteriormente não resultaram em uma eficiência à aprendizagem do aluno. Tal fato corrobora com os momentos nos quais intervia durante a aula remota no curso para relatar fatos e situações envolvendo seus alunos nas aulas de Matemática. Além disso, no primeiro trecho da entrevista esta mesma professora relatou que quando aluna, no ensino fundamental, tinha muita dificuldade em compreender o método ensinado pelo seu professor e buscava formas diferentes para solucionar os problemas solicitados.

Neste sentido, nota-se pela formação discursiva que a professora transformou aquele ensino de uma *única forma* (longa ou simples, no caso da resolução de divisão) em um ensino das *duas formas* (longa e simples). Com isso, evidencia-se o operador cultural dado pela *confiança*, pois acredita que com o ensino das duas formas de resolução das operações de divisão o aluno terá *autonomia* para escolher aquele que melhor entende. Isso significa que a docente possui alta confiança no método que utiliza.

O mesmo caso pode ser observado quando a professora traz para seu discurso a expressão *eu gosto muito*, uma vez que estabelece a relação de *confiança* no procedimento utilizado. Pois, amparando-se na experiência e nas dificuldades de ensino da Matemática -



evidenciado pela marca discursiva *Na matemática mais ainda!*, sugere que aquele modo de proceder no seu método traz resultado e contribui para a aprendizagem dos seus alunos. Aqui, a formação discursiva nos diz que a organização dos alunos possibilita o desenvolvimento de um procedimento eficiente para o trabalho dificultoso da Matemática. Além disso, como fundo ideológico identifica-se a ideia de que *com o outro se aprende melhor*. Tal elemento coteja com o pressuposto por Coll (1997) acerca das bases do construtivismo pedagógico.

Finalmente, ao fazer uso da expressão *ele começa*, a professora evidencia a eficiência alcançada pelo seu método desenvolvido. Assim, a formação discursiva aparente neste discurso trata que a partir do método usado o aluno atinge sua autonomia. Claramente, nota-se como fundo ideológico neste discurso a ideia de que a autonomia é construída por meio da eficiência do método. Além disso, novamente o operador cultural confiança na ação materializa-se na escolha metodológica do professor.

Considerações Finais

A prática pedagógica vista como prática social caracteriza-se, conforme apresentado, por uma relação cultural evidenciada pelas interações entre aluno – aluno, aluno – professor e professor – família. Neste sentido, o conjunto de crenças e/ou valores manifestados por meio da cultura de cada integrante da sociedade transformam-se e reproduzem-se, fazendo da sala de aula um espaço de interação cultural contínua. Desta forma, tais crenças e/ou valores materializam-se por meio dos comportamentos, discursos enunciados e demais formas de representação escrita e simbólica de um grupo social.

Considerando os elementos anteriores e dados obtidos por meio do discurso enunciado de uma professora polivalente, compreendemos que sua escolha metodológica para o desenvolvimento das aulas de Matemática dá-se a partir da base confiança construída no próprio processo, uma vez que os padrões culturais incorporados ao longo de sua trajetória como docente caracterizaram-se na identificação de elementos adequados, ou não, para a aprendizagem de seu aluno. Assim, as marcas discursivas destacadas no quadro 1 dá-nos a compreensão de que a escolha metodológica da professora entrevistada segue o elemento cultural *confiança na prática*, uma vez que este elemento depende, necessariamente, da vivência experienciada como professora.

Finalmente, o presente estudo caracteriza-se como um recorte de uma pesquisa que se encontra em andamento e permitiu-nos observar outras questões que merecem atenção e



investigação, tais como: quais seriam os gestos didáticos decorrentes das escolhas metodológicas dos professores polivalentes? Podemos identificar alguma relação entre o gesto didático, o método de ensino escolhido e o operador cultural entendido como dispositivo? Buscar novas formas para interpretar a prática docente do professor que ensina Matemática contribui de modo positivo para o desenvolvimento da Pesquisa em Educação Matemática vista como um conjunto de métodos, como também para a Educação Básica que oferecemos para nossos alunos.

Referências

- ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. Campinas: Papyrus, 2012.
- COLL, C e outros. **Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. Aula XXI. Madri: Santillana, 1992.
- COLL, C. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. México: Paidós Editorial, 1997.
- DAGHÉ, A. S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton, & J. C. Chabanne (Eds.), **Les gestes professionnels de l'enseignant de français** (pp. 83-106). Paris: PUF, 2008.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, vol.41, núm 3, p. 601-614. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em 10 dez 2020.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 458p.
- MOMETTI, C. O saber necessário à prática docente na humanidade digital. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, p. e021010, 24 fev. 2021. Disponível em <https://www.revistasbemsp.com.br/REMat-SP/article/view/482>. Acesso em 24 fev 2021.
- PÊCHEUX, M. **Análise do Discurso**. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- SELLTIZ, Claire; WHRIGHTSMAN, Lawrence; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.
- SEWELL JR., W. H. **Logics of history: social theory and social transformation**. Chicago: Chicago University Press, 2005.