



COMO O GÊNERO NA CIÊNCIA ENTRA/FUNCIONA NA ESCOLA: O SILENCIAMENTO DISCURSIVO, A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA FEMININA E O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Nadia Regina Loureiro de Barros Lima ¹

A posição das mulheres na sociedade vem sendo marcada, através dos tempos, por um longo processo de exclusão, tendo em vista as condições materiais de produção existencial e ideológica. A formação ideológica patriarcado-capitalismo tem funcionando como um solo fértil para fazer germinar as sementes das relações de gênero, forma primeira de poder, tão antiga quanto a história da humanidade; esta formação ideológica tem produzido efeitos de sentido em todas as instâncias da vida social e se materializa nas formações discursivas, como na da ciência, profundamente marcada por parâmetros masculinos. É isso que caracteriza o gênero na ciência e nos leva a questionar: Por que tão poucas mulheres nesse campo do saber?

Nesse trabalho, buscamos tecer uma reflexão sobre os efeitos discursivos da política do silêncio nas relações de gênero presentes nas práticas escolares, particularmente nos textos produzidos por docentes de matemática do 9º ano, em escolas públicas e privadas, sobre a questão-temática: “Como percebo a aprendizagem da matemática por parte de alunas e alunos?”

Para isso, buscamos inicialmente, situar a escola como uma instituição social básica e sua relação com a ideologia, a reprodução social e o funcionamento do currículo oculto nas práticas escolares; em seguida, tendo em vista situar a posição do feminino na matemática, abordamos a relação entre gênero, currículo oculto e o discurso da ciência na escola. Enfim, analisamos seqüências discursivas (Sds) de textos produzidos por docentes, à luz da Análise do Discurso (AD) de filiação francesa de Michel Pêcheux.

1. Escola, ideologia e reprodução social: o currículo oculto nas práticas escolares

Em sua obra *História social da criança e da família* (1986), Philippe Ariès associa o surgimento da escola como conhecemos nos tempos modernos, à emergência do capitalismo; a partir do século XVII, esse novo modo de produção institui um novo *modus vivendi*, o modo de vida burguês ocidental e isso exigia a preparação de uma força de trabalho qualificada, que deveria

¹Doutora em Psicologia Social (Universidade do Minho, Portugal). UFAL. nadiarlbl@gmail.com.



ser treinada desde a infância em espaços apropriados. É nesse novo momento histórico que a escola passa a assumir um lugar de relevância e até hoje é a mediação entre a família e o mercado de trabalho.

À escola cabia e cabe o papel de preparar a população infanto-juvenil através de um processo social: a educação; daí surgem os discursos pedagógicos², transmissores de conteúdos, mensagens, relações explícitas e implícitas, aspectos verbais e não verbais: posturas, inflexão de voz, cadência, ocupação do espaço e do tempo, entre outras orientações. Funcionando como um micro-cosmo social, a escola transmite valores que dizem respeito ao funcionamento social e, entres estes, os relativos às relações de desigualdade que se reproduzem no seu interior.

Diante disso, fica evidente que a educação não é neutra mas, fundamentalmente consiste num ato político, que se sustenta através de conhecimentos manifestos e latentes, servindo para reforçar as regras que cercam a relação dos humanos com o mundo natural e social; esse processo tem como respaldo uma rede de suposições interiorizadas sob as lentes da legitimidade. Eis assim as funções básicas da escola: além da transmissão de conhecimentos, o controle das pessoas e significados pelas relações de poder e atuação dos mecanismos ideológicos; isso há de acontecer porque, além da escola se deter na produção e transmissão de conhecimentos, também se detém na necessidade desses saberes serem aceitos como legítimos. É disso que fala Apple (1982), quando aborda a questão da hegemonia ideológica no sentido de que, “a escola precisa fazer com que tudo isso pareça natural (...) como se fora o único mundo possível.” (Apple, 1982, p.126).

Dessa forma funcionando, se direcionando para a manutenção, acaba por contribuir para a reprodução da desigualdade com a distribuição diferente de tipos específicos de conhecimento e modos de relacionamento. Desde Althusser, com seus Aparelhos Ideológicos de Estado (1985), às recentes produções sobre esse campo institucional, sabe-se de sua importância, tanto no processo de socialização, como na introjeção de mecanismos ideológicos, inculcando saberes, que funcionam na modelação de corações/ mentes/ corpos. Entre os saberes inculcados está presente o de gênero³, veiculado através de simbolismos, regras de comportamento, modelos e padrões identitários, estereótipos, relações de poder, entre outras vias ideológicas.

Estes ditames, que perpassam todas as instâncias sociais, chegam à escola e através de diferentes recursos: livros didáticos, distribuição separada por sexo de brincadeiras, jogos e

² Discurso pedagógico/DP para Orlandi (1983, p.21) é um “discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.”

³ Para Scott (1990), duas proposições são fundamentais à conceituação de gênero: elemento constitutivo de relações sociais e primeiro modo de dar significado às relações de poder.



ocupação do espaço físico, palavras e gestos, conteúdos disciplinares e curriculares; em se tratando de currículo, tanto existe o oficial (via formal e explicitamente instituído pelos parâmetros escolares), como o não-oficial, mais conhecido como currículo oculto. Do ponto de vista do funcionamento discursivo, este é apreendido como um mecanismo ideológico, pela via do *silenciamento*⁴.

Segundo Silva (2007), as teorias do currículo estão vinculadas à questão da identidade, subjetividade e do poder: currículo se refere ao que deve ser, ao dever ser curricular e o próprio ato de selecionar é um exercício de poder. O currículo oculto, por sua vez, afirma Silva (2007, p.78), é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (...)”. Nesse sentido, continua o autor, “se aprende fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas.”

Se no início dos estudos sobre currículo oculto o interesse esteve voltado para a as classes sociais, nos últimos tempos, o foco de atenção vem se detendo na análise de outros grupos desigualmente posicionados: os negros, os índios, os homossexuais, as mulheres. O que buscamos apreender, numa perspectiva de gênero, são os efeitos de sentido do currículo oculto na relação com o discurso da ciência matemática por parte de docentes em relação às alunas, no que se refere à aprendizagem dessa ciência. O que vem sendo silenciado sobre as relações de gênero, pela via do currículo oculto, no funcionamento discursivo docente no ensino da matemática?

2. Gênero, currículo oculto e o discurso da ciência na escola: o lugar do feminino na matemática e o silenciamento discursivo

A teorização feminista impulsionou as perspectivas críticas da educação a se deterem no papel de gênero e na reprodução da desigualdade; nesse processo, vem ressaltando, com força cada vez mais presente, que os pilares de poder que suportam a sociedade estão apoiados não só no capitalismo, mas também no patriarcado. Graças a este, os sujeitos masculinos vêm se apropriando desigualmente do capital material e simbólico, em detrimento dos sujeitos femininos; isso se estende para as práticas escolares e tem desdobramentos nas relações de trabalho.

⁴ Para a leitura do currículo oculto à luz da AD, nos apoiamos em Orlandi (1993), particularmente em sua obra *As formas de silêncio: no movimento dos sentidos*.



Nos estudos de gênero, é possível identificar duas fases de análise do processo educacional: uma primeira, mais preocupada com a questão do acesso (baixos níveis educacionais das mulheres, acesso desigual à educação), conforme pesquisas realizadas sobre gênero e educação (Walkerdine, 1995; Carvalho, 2001; Cavalcanti, 2003), em que o currículo oculto é apontado como uma das formas poderosas de reprodução da desigualdade. Isso se dá não só pelo modo diferenciado/desigual como docentes tratam meninas e meninos, mas também por considerarem essa modalidade no tratar como da ordem do “natural”. Uma das formas de atuação do currículo oculto é através dos “não-ditos”, como bem explicita Louro (2001, p.67), quando afirma “tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado (...) seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados.”

Em relação ao ensino da matemática, pesquisas vêm mostrando que persistem questões sobre sua relação com as alunas. Apesar das estatísticas estarem apontando um aumento na presença feminina nesse campo disciplinar, as mulheres, todavia, continuam sendo minoria. Assim sendo, faz sentido se questionar: será que a instituição escola, através do funcionamento discursivo de seu corpo docente, vem contribuindo para o distanciamento das meninas/jovens da matemática? Que efeito de sentidos o currículo oculto produz nas alunas a partir do discurso docente emitido?

Do ponto de vista do funcionamento discursivo⁵, o que destacamos como relevante é o fato do discurso docente – seja se apoiando no senso comum, seja na autoridade científica – revelar um conteúdo de natureza gendradamente marcado; é isso que vêm confirmando estudos direcionados para a análise das relações de gênero nas práticas escolares, ou seja, o discurso docente vem contribuindo para a manutenção da desigualdade pela modelação de crianças e jovens através de valores e práticas. Entre as tantas formas de “modelagem”, destacamos o currículo oculto. Este, no que se refere ao gênero, é produzido e transmitido através dos tempos pela formação ideológica patriarcado-capitalismo⁶; no espaço escolar, amalgamada que está na memória do dizer, essa formação ideológica se atualiza no cotidiano educacional pela prática, postura e discurso docente direcionados para alunas e alunos: é o velho que, através dos tempos, com novas roupagens, se atualiza travestido de novo.

⁵ Para Orlandi (1983, p.141), *funcionamento discursivo* consiste numa “atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas”. Como no discurso se trata de formações imaginárias, esse “determinado” se refere à posição do sujeito falante no discurso, através de regras de projeção.

⁶ Para Pêcheux & Fuchs (1993, p.166), “Cada formação ideológica constitui um conjunto de atitudes e representações que não são nem “individuais”, nem universais mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos”.



Assim sendo, entendemos a produção de sentidos do currículo oculto como efeito de uma *memória discursiva* que funciona como *interdiscurso*, nas palavras de Orlandi (2001, 31), “aquilo que fala antes, em outro lugar (...) e disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” É nesse sentido que, em relação ao resgate da *memória* do feminino, o currículo oculto o atualiza no espaço escolar. Através da atuação oculta desse currículo, afirma Silva (2004), se aprende como ser homem ou mulher, na medida que professores e professoras transmitem sua forma de ver o mundo, incluindo aí suas formas *preconstruídas*⁷, o modo pré-concebido de encarar as relações de gênero. É pela via do currículo oculto “que a (o) professora (r) manifesta e reproduz as discriminações sociais, entre elas, as sexuais (...) os papéis de gênero, justamente, pela forma ‘velada’ com que esses são reproduzidos no meio escolar” (Moro, 2001, p. 90).

E particularmente em relação ao desempenho na matemática, o que os estudos vêm revelando? Para discutirmos essa questão, trazemos a produção de Walkerdine sobre seus estudos das meninas com a matemática, cuja reflexão tem como base uma discussão epistemológica. Com sua produção, a autora inaugura a segunda fase da análise dos estudos de gênero no processo educacional; nesta, o foco da atenção se desloca da preocupação do “acesso” para o “quê” do acesso, ou seja, não mais se ganhar as instituições e conhecimentos, e sim transformá-los. A linha de raciocínio está direcionada para a idéia de que o simples acesso pode tornar as mulheres posicionadas numa relação igual aos homens porém, pouco poder-se-á avançar; isto acontece porque o mundo social, ainda definido pelos homens, é construído e funciona de acordo com parâmetros masculinos de pensamento e conhecimento.

No âmago dessa discussão se evidencia uma preocupação epistemológica e política e isso acaba por constituir uma “pedagogia feminista” atenta às formas de dominação, que se reproduzem nas práticas escolares, seja explicitamente, seja pela via do currículo oculto. O olhar pedagógico atravessado pela questão de gênero e fundamentado numa reviravolta epistemológica implica uma nova tomada de posição: pensar o pensamento de modo diferente, como argumenta Walkerdine (1995) n^o *O Raciocínio em tempos pós-modernos*. Quando Walkerdine se refere às características dos dizeres de professores/as sobre o desempenho de alunas e alunos na matemática, os pressupostos de gênero predominam nos dizeres. Não é a realidade que conta como condição básica para avaliar o desempenho, mas o constructo ideológico constitutivo da imagem que os sujeitos docentes aprendem dos sujeitos alunos e alunas.

⁷ Para Courtine (1981, p.37), o termo *preconstruído*, introduzido por P.Henry, representa uma construção anterior, exterior, independente, “lo que cada uno sabe y simultáneamente lo que cada uno puede ver en una situación dada”.



Os pressupostos também funcionam na AD, particularmente pela via das formações imaginárias⁸. Orlandi, em sua concepção sobre o caráter constitutivo do silêncio, enfatiza que “toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis” (1993, p.76) e, assim sendo, se denomina certas palavras para não se denominar outras; quando isso acontece, implica a existência de supostos/pressupostos ideológicos justificando o argumento. No espaço escolar, alunas e alunos são apreendidas/os através da representação de mulheres e homens produzida pelas formações imaginárias sobre os gêneros femininos e masculinos. Como as condições discursivas vêm construindo a relação de gênero no espaço escolar, no que se refere às práticas docentes e ao funcionamento do currículo oculto à luz do silenciamento discursivo?

3. Gênero na escola: o silenciamento discursivo na produção do currículo oculto

Diante da questão – Como percebo a aprendizagem da matemática por parte de alunas e alunos? –, um primeiro passo na caminhada analítica é identificar o que dizem as/os enunciantes através das pistas iniciais de seus dizeres; esses dizeres significam, não apenas pela presença de determinadas palavras, mas pelo modo como elas funcionam no texto, dizendo de um modo e não de outro, apontando para o funcionamento discursivo. Um outro passo é situar esses dizeres, remetendo o texto para os discursos que lhe produziram; o processo analítico portanto, requer uma intervenção no texto, recortando-o em Sequências Discursivas (Sds)⁹; estas constituem a materialidade textual para análise discursiva que, para efeito de nossa análise, está centrada no enunciado – Há diferença entre alunas e alunos na aprendizagem da matemática – construído a partir dos dizeres.

Sd1:

Observamos que a cognição dos mecanismos matemáticos diverge entre homens e mulheres. De maneira geral os homens possuem mais facilidade para cálculos lógicos e chegam portanto à finalização de seus objetivos num curto espaço de tempo. As mulheres, entretanto, destacam-se no amplo e organizado armazenamento de informações. (E01H)¹⁰.

Sd2:

Na leitura, as meninas rendem mais. Já no aspecto técnico, aprofundar mais na pesquisa, na tecnologia, aí é mais os meninos. (E07H).

⁸ Para Pêcheux (1993, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do outro.”

⁹ Para Courtine (1981), Sequências discursivas (Sds) são sequências orais ou escritas de dimensão maior que a frase, a partir dos quais se organiza o *corpus* analítico.

¹⁰ E01H, significa: Enunciante, número 01, Homem.



Sd3:

Cientistas inferem que tal diferenciação se deve ao fato de as mulheres utilizarem com maior frequência os dois lobos cerebrais ao passo que os homens utilizam de forma concentrada apenas um lobo cerebral. (E01H).

Sd4:

O desempenho acredito que do sexo masculino esteja mais para a área de exata, ao contrário das meninas, que ver (*sic*) mais na área humana.(E08H).

As Sds acima apontam para a existência de diferença entre alunas/os, ressaltando “O desempenho (...) do sexo masculino (...) para a área de exata”, pois “De maneira geral, os homens possuem mais facilidade para cálculos lógicos (...)” porque “tecnologia, aí é mais os meninos”; as mulheres, por sua vez, “rendem mais” na leitura, no “armazenamento de informações”, na “área humana”. Na medida que buscamos como percebem o desempenho de alunas/os estamos no campo da construção imaginária de identidades:

Qual a IA (B1, B2), ou seja, qual a imagem que docentes (A) têm de alunas (B1) e alunos (B2)?

Se no campo discursivo, a noção de identidade está necessariamente ligada com o de identificação e inserção em determinadas formações discursivas¹¹, os sujeitos docentes, através de seus dizeres, parecem se posicionar como porta-vozes da formação discursiva da ciência androcêntrica; esta, no seu percurso rumo ao raciocínio abstrato – estágio máximo de desenvolvimento cognitivo para este modelo de conhecimento – tem reservado aos homens um lugar privilegiado pela relação identitária do masculino com a razão, com “mais facilidade para cálculos lógicos”. Este dizer funciona como um pré-construído e, desde a inauguração da ciência moderna com o *cogito* cartesiano, ecoa na memória do dizer estabelecendo o sentido da cognição e os lugares diferenciados para homens e mulheres nesse campo cognitivo.

Tendo como meta a produção do raciocínio abstrato, enquanto condição de um modelo evolutivo de civilização, esse processo esteve a cargo dos homens, dotados de razão; o modelo de pensamento tem em suas bases uma concepção de racionalidade ligada ao Iluminismo e inclui o povo europeu avançado e racional, em oposição aos não europeus, segmentos tidos como dotados de não-razão e por isso considerados como “população de risco” (Walkerdine, 1995). Entre os segmentos constituintes dessa população, estão as mulheres, o Outro da razão, portadora do irracional. De acordo com esse modelo de pensamento, em que a racionalidade é a característica básica do raciocínio lógico ocidental – “pináculo do ser civilizado” –, o cálculo é um dos pilares

¹¹ Formações discursivas consistem em espaços de significação e, para Pêcheux (1988, p.160) “determinam o que pode e deve ser dito (articulando sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição [ideológica] dada numa conjuntura.”



básicos dessa edificação epistemológica e é de domínio masculino; é disso que fala o sujeito docente quando diz que “os homens possuem mais facilidade para cálculos lógicos (...)”. Como que usando a imagem de *Uma Geografia Radical da Psique*¹², o sujeito fala nos lóbulos cerebrais para justificar as diferenças entre homens e mulheres: de um lado homens inteligentes e sintéticos e, do outro, mulheres memorizadoras e analíticas.

De acordo com a Sd03, a diferenciação entre homens e mulheres se fundamenta no discurso científico (“Cientistas inferem...”) e em fatores genéticos (da natureza, essencialismo); seguindo o rastro das pistas discursivas, vemos que o texto aponta para: a concepção dualista do saber científico, com a construção cognitivista de homens e mulheres baseada na natureza (*lobos cerebrais*); a hegemonia da formação discursiva da ciência biológica patriarcal, enquanto determinante de condições psico-sociais para homens e mulheres e, conseqüentemente, para organização social. O enunciante sinaliza para uma argumentação biologizante similar às idéias que circulavam no século XIX, como as de Gustave Le Bon¹³; esse tipo de argumentação se fundamenta na idéia de que, conforme lembra Gould n’ *A falsa medida do homem* (1999, p. 4), “as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos – (...) raça, classe e sexo – derivam de distinções herdadas e inatas, e que, nesse sentido, a sociedade é um reflexo fiel da biologia.”

Retornando à prática discursiva docente, se constata que funciona como um efeito do sentido hegemônico da formação ideológica patriarcado-capitalismo; nesta, entre as mais diversas modalidades de manifestações, a formação discursiva da ciência biológica é uma das mais atuantes na disseminação de metáforas generificantes¹⁴ e, portanto, reprodutora da desigualdade.

Como considerações finais ressaltamos que é nessa construção teórica que o gênero se impõe, quando os homens, supostamente dotados de pré-requisitos inatos, já estão alocados nas “ciências duras”¹⁵. Os dizeres docentes estão sob a regência de um currículo oculto que: constrói as imagens do masculino e do feminino em bases biologizantes; silencia o processo histórico; contribui para inculcar saberes sobre homens e mulheres, que afastam estas últimas das ciências.

¹² Título de um curso proferido por Carol Gilligan, cf. Dowling, C. 2000, p.136.

¹³ Em sua argumentação biologizante, Le Bon (1879, p.60-61) afirmava que “Nas raças mais inteligentes, como é o caso dos parisienses, existe um grande número de mulheres cujo cérebro se aproxima mais em tamanho ao do gorila que ao do homem, mais desenvolvido (...)”.

¹⁴ Sousa (2003, p.80), em seu trabalho sobre a Biologia e relação de gênero, ilustra a presença dessas metáforas muito difundidas nas escolas e na mídia “científica”: “o espermatozóide é o herói que vence as adversidades da vagina e do útero e vai ao encontro de um grande óvulo passivo (...)”.

¹⁵ “Ciências duras”(Física, Química, Matemática) produzem dados firmes, pretendem-se imparciais, neutras, abstratas, quantitativas, estudam objetos duros, inanimados e são consideradas difíceis, requerem maior capacidade de concentração, trabalho duro, tenacidade, alto grau de abstração.



O que destacamos no funcionamento discursivo é como o gênero na ciência entra e funciona na escola corroborando os resultados de estudos que vêm sendo realizados no campo das relações de gênero nesse espaço institucional. Como recomendações, destacamos a necessidade de: explicitar estereótipos de gênero forjados pela formação ideológica patriarcado-capitalismo e presentes nas práticas escolares; buscar desconstruí-los por meio de uma pedagogia feminista, tendo em vista contribuir para que a presença das mulheres nas ciências supere a sub-representação que ecoa na questão “Por que tão poucas?”

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CAVALCANTI, Edlamar L.de S. A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero. In: FAGUNDES, Tereza C.P.C. **Ensaio sobre Identidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2003, p. 177-210.
- CARVALHO, Marília P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Cadernos Pagu**, n.º, Campinas, p.554-74, 2001.
- COURTINE, J –J. **LANGAGES – Analyse du discours politique**. Paris, Jun 1981.
- DOWLING, C. **O Complexo de sabotagem: como as mulheres tratam o dinheiro**. Rio de Janeiro: Record / Rosa dos Tempos, 2000.
- FAGUNDES, Tereza C.P.C. **Ensaio sobre identidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2003, p.177-210.
- GILLIGAN, N. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- GOULD, S.J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Unicamp, 1992.
- LE BON, G. Recherches anatomiques et mathématiques sur les lois des variations du volume du cerveau et sur leurs relations avec l’intelligence. **Revue d’Anthropologie**, 1879, 2ª série, vol.2.p 27-104.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORO, C.C. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.



- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, E. P. **Formas do silêncio – No movimento dos sentidos.** Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
- ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas (SP): Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Campinas: Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M., FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.K.T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp, 1993.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre. **Revista Educação e Realidade.** 20 (2). jul /dez 1995.
- SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUSA, Ângela M.F.de L e. **As Armas de marte no Espelho de Vênus – a marca de gênero em ciências biológicas.** Tese apresentada na UFBA/ Faculdade de Educação, Salvador, 2003.
- WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez, 1995.