


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

VIVIANE MARQUEZINI SILVA

**IDENTIDADE FEMININA NOS MATERIAIS  
PEDAGÓGICOS OFICIAIS:** Aproximações entre  
semiótica e ensino



Araraquara –S.P.  
2023

VIVIANE MARQUEZINI SILVA

**IDENTIDADE FEMININA NOS MATERIAIS  
PEDAGÓGICOS OFICIAIS:** Aproximações entre  
semiótica e ensino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Estrutura, Organização e Funcionamento Discursivos e Textuais.

**Orientador:** Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann.

**Co-orientador:** Prof. Dr. Thiago Moreira Correa.

S586i	<p>Silva, Viviane Marquezini</p> <p>Identidade feminina nos materiais pedagógicos oficiais : Aproximações entre semiótica e ensino / Viviane Marquezini Silva. -- Araraquara, 2023</p> <p>84 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientador: Matheus Nogueira Schwartzmann Coorientador: Thiago Moreira Correa</p> <p>1. Semiótica. 2. Percurso gerativo. 3. Figuratização e tematização. 4. Feminino. 5. Caderno do aluno. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VIVIANE MARQUEZINI SILVA

**IDENTIDADE FEMININA NOS MATERIAIS  
PEDAGÓGICOS OFICIAIS:** Aproximações entre  
semiótica e ensino

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Estrutura, Organização e Funcionamento Discursivos e Textuais.

**Orientador:** Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann.

**Co-orientador:** Prof. Dr. Thiago Moreira Correa.

Data da defesa: 15/12/2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Matheus Nogueira Schwartzmann e Thiago Moreira Correa**  
UNESP

---

**Membro Titular: Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros**  
UFSCAR

---

**Membro Titular: Dra. Flávia Furlan Granato**  
UNESP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a você, meu precioso orientador, Matheus, mais conhecido na academia como Schwartzmann. Ser humano com quem tive honra de conviver durante todo meu processo de aquisição de conhecimento e com quem aprendi muito.

Aprendi que a Universidade Pública é feita por gente, em ti, Matheus, reconheço a personificação da Unesp.

Aprendi que as professoras da rede básica têm valor, embora os governantes tentem sempre me mostrar o oposto.

Aprendi que todas e todos poderemos vencer, desde que tenhamos oportunidades.

Que os títulos, embora sejam respeitáveis, não devem chegar antes do indivíduo.

O conhecimento histórico é importante no fortalecimento da minha identidade e de tantas outras meninas e mulheres que sofrem com valores enraizados na sociedade, cujas soluções devem partir das políticas públicas.

Agradeço ao meu querido coorientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Thiago Moreira Correa, pelos momentos de reflexão sobre semiótica, além da ajuda, a todo tempo, com minha organização dentro da academia.

Agradeço à minha banca: Prof<sup>a</sup> Mariana Luz Pessoa de Barros e Prof<sup>a</sup> Flávia Furlan Granato, pela dedicação na leitura e apontamentos, tão importantes em meu crescimento como pesquisadora.

Aos meus parceiros de grupo de estudos GPS e Projetos Semióticos.

À minha mãe, Abigail Marquezini, pelo incentivo e carinho, além da dignidade e força em criar-me solo, com ajuda da minha avó - meu grande amor - Maria Tereza Tonello Marquezini (guardada na memória).

Aos meus filhos, Miguel Marquezini Camargo (15 anos) e Italo Marquezini Camargo (13 anos), pela reciprocidade no amor, cuidado e atenção, sobretudo devido ao carinho que externaram em meu pós-cirúrgico, cabe minha declaração de amor a vocês, por serem muito maiores do que eu poderia sonhar. Vocês são homens admiráveis!

Às pessoas queridas com que sempre compartilhei as dificuldades do percurso, em especial a quem esteve próximo – na saúde, na doença e na licença (para rimar): Marcos, Telma, Kerly, Dolly, Laura, Letícia, Josy, Rô e Fábio.

Agradeço carinhosamente às minhas professoras e aos meus professores do Ensino Médio do G. E em Assis, que a mim deram a inscrição gratuita para o vestibular da Unesp na década de 90. Com toda certeza, essa oportunidade fez toda diferença em minha dignidade e vida profissional.

Ainda com todo carinho, lembro-me do meu professor de escola na infância, Senhor Valter, que me deu uma vaga em seu cursinho nos anos 2002/3 para ingresso na rede pública de São Paulo, mais uma oportunidade que fez toda diferença!

Oportunidade às pessoas!

A quem em algum momento foi gentil. Muito obrigada!

*Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante.*

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre como é construída a identidade do feminino no Ensino de Língua Portuguesa da Escola Básica (Ensino Fundamental II), tendo como ponto de partida o estudo de materiais didáticos oficiais utilizados na rede estadual de São Paulo, denominados *Cadernos do Aluno* de Língua Portuguesa. Neles, parece haver uma ampliação da desigualdade entre o feminino e o masculino na dimensão figurativa e temática: para além do recorte social, racial e linguístico - o recorte de gênero. Nesse cenário, a hipótese que guia nossa pesquisa é a de que os Cadernos, no que concerne ao ensino de literatura, não incorporam esses valores e, no que se refere a um ideário feminino, silenciam, se omitem ou mantêm preconceitos profundamente enraizados na nossa sociedade, a partir de estratégias discursivas que apontam para posicionamentos de base política e ideológica que os distanciam dos ODS da ONU (2018), em especial o Objetivo 5, que prevê “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” e o Objetivo 4 que prevê “eliminar as disparidades de gênero na educação”. A pesquisa será fundamentada na semiótica francesa, com destaque (1) às reflexões de Fiorin sobre discurso e ideologia; figurativização e tematização, às de (2) Barros acerca de percurso gerativo, às de (3) Schwartzmann sobre texto, discurso e cultura, com um aporte das reflexões de Silvia Federici sobre os discursos sobre a mulher e gênero e trabalho.

**Palavras-chave:** caderno do aluno; feminino; semiótica.



## ABSTRACT

The present research work aims to reflect on how female identity is constructed in Portuguese Language Teaching at Basic Schools (Elementary Education II), taking as a starting point the study of official teaching materials used in the state network of São Paulo, called Portuguese Language Student Notebooks, in them, there seems to be an expansion of the inequality between the feminine and the masculine in the figurative and thematic dimension: in addition to the social, racial and linguistic perspective - the gender perspective. In this scenario, the hypothesis that guides our research is that Cadernos, when it comes to teaching literature, does not incorporate these values and, when it comes to feminine ideas, they silence, omit or maintain deeply rooted prejudices in our culture. society, based on discursive strategies that point to political and ideological positions that distance them from the UN SDGs (2018), especially Goal 5, which envisages “achieving gender equality and empowering all women and girls” and Objective 4 which provides for “eliminating gender disparities in education”. The research will be based on French semiotics, with emphasis on (1) Fiorin's reflections on discourse and ideology; figurativization and thematization, to those of (2) Barros on the generative path, to those of (3) Schwartzmann on text, discourse and culture with a contribution from Silvia Federici's reflections on discourses about women and gender and work.

**Keywords:** student notebook; feminine; semiotics.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1</b> - Campo artístico-literário .....	38
<b>Figura 2</b> - Temas Transversais .....	40
<b>Figura 3</b> - Brasão do Estado de São Paulo .....	46
<b>Figura 4</b> - Identificação do <i>Caderno do Aluno</i> do 6º ano .....	47
<b>Figura 5</b> - Identificação do <i>Caderno do Aluno</i> do 9º ano .....	48
<b>Figura 6</b> – Denominação das autoridades do Estado de Estado de São Paulo .....	49
<b>Figura 7</b> - Sumário do Caderno .....	50
<b>Figura 8</b> - Conto “Minotauro” .....	51
<b>Figura 9</b> - Primeira Crônica de autoria feminina do <i>Caderno do Aluno</i> (6º ano, v. 2, Parte I) .....	52
<b>Figura 10</b> - Primeira Crônica de autoria feminina do <i>Caderno do Aluno</i> (6º ano, v. 2, Parte II) .....	52
<b>Figura 11</b> - Segunda Crônica de autoria feminina do <i>Caderno do Aluno</i> (6º ano, v. 2) .....	53
<b>Figura 12</b> - Poema “Manhã Campestre” .....	54
<b>Figura 13</b> - SLAM: “Quando você enxerga a ponta do iceberg prefere ser o tripulante ou o violinista?” .....	55
<b>Figura 14</b> - Crônica – “Balas de Estado” .....	56
<b>Figura 15</b> - Crônica “Dona Conceição e o senhor Joaquim” .....	57
<b>Figura 16</b> - Conto “Um apólogo” (trecho) .....	58
<b>Figura 17</b> - Conto “A pequena vendedora de fósforos” (trecho).....	59
<b>Figura 18</b> - Palavra “misógina” no dicionário VOLP .....	62
<b>Figura 19</b> - Palavra “misógina” no dicionário Dicio .....	62
<b>Figura 20</b> - Palavra “patriarcal” no dicionário Aurélio .....	63
<b>Figura 21</b> - Trecho da crônica “Como isso foi acontecer” .....	64
<b>Figura 22</b> - Trecho da crônica “Acordes promissores” .....	65
<b>Figura 23</b> - Trecho do “Minotauro” – teatro .....	66
<b>Figura 24</b> - “Como isso foi acontecer?” .....	68
<b>Figura 25</b> - Questões do texto “Como isso foi acontecer?” .....	70
<b>Figura 26</b> - Texto “Um apólogo” (escrita masculina) .....	71
<b>Figura 27</b> - Questão 1 do texto “Um Apólogo” .....	74
<b>Figura 28</b> - Questão 2 do texto “Um apólogo” .....	75
<b>Figura 29</b> - Questões 4 e 5 do texto “Um apólogo” .....	75
<b>Figura 30</b> - Questão 1 Releitura do conto.....	76
<b>Figura 31</b> - Atividade de apreciação de “Um Apólogo” .....	77
<b>Figura 32</b> - Questões 2 e 3 de releituras de “ Um Apólogo” .....	78

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Autoria de textos literários no 6º ano .....	59
<b>Tabela 2</b> - Autoria de textos literários no 9º ano .....	60
<b>Tabela 3</b> - Temática relacionada ao léxico no Caderno do 6º ano.....	60
<b>Tabela 4</b> - Temática relacionada ao léxico no Caderno do 9º ano.....	60

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEGB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 A SEMIÓTICA FRANCESA .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 2 - OS PRINCÍPIOS DOS ODS E O FEMININO.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 O FEMININO E OS ODS.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 BNCC E A LITERATURA.....</b>	<b>36</b>
2.2.1 BNCC e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) .....	38
<b>CAPÍTULO 3 - O <i>CADERNO DO ALUNO</i>.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 ANÁLISE DO <i>CADERNO DO ALUNO</i> .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 PERCURSO TEMÁTICO FEMININO NOS <i>CADERNOS DO ALUNO</i>.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3 PERCURSO TEMÁTICO FEMININO EM “COMO ISSO FOI ACONTECER?” .</b>	<b>66</b>
<b>3.4 PERCURSO TEMÁTICO FEMININO DO TEXTO “UM APÓLOGO” .....</b>	<b>70</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na nossa experiência em sala de aula, ainda que buscando uma educação de qualidade e igualdade de gênero, fomos nos deparando com grande escassez de material didático institucional que tratasse do feminino.

A partir dos nossos estudos semióticos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, edital 2018/2020, acerca das identidades minoritariamente representadas, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, isso nos pareceu especialmente evidente: nos modelos de textos, de “boa gramática” ou “boa retórica”, autores canônicos, roteiros, textos informativos ou literários, narrativas populares ou eruditas, de modo geral, apontando constantemente para a representação do homem, autoria masculina ou para um ponto de vista masculino sobre o feminino, reproduzindo preconceitos enraizados em nossa sociedade, por meio das designações do tema da mulher nos textos do material oficial – Caderno do Aluno.

Foi por essa razão que escolhemos nosso corpus de pesquisa e que elegemos nossos objetivos: observar e analisar de que modo os Cadernos do Aluno, material didático produzido por profissionais da equipe curricular de Língua Portuguesa da coordenadoria de gestão da Educação Básica (CEGB), em consonância com as diretrizes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, discutem, representam ou (des)valorizam o feminino.

Por consequência, selecionamos os Cadernos do Aluno do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II, que nos parece ideal para refletirmos sobre como nossos alunos estão sendo educados para “a igualdade de gênero” e para uma sociedade mais igualitária e justa. A pertinência da escolha dá-se pelo fato de o 6º ano ser o início do Ensino Fundamental II e o 9º, que além de ser final de ciclo, também é mensurado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Nossa pesquisa tem como suporte teórico a semiótica francesa, da qual utilizamos elementos do percurso gerativo de sentido para a análise de seu plano de conteúdo. Nossa atenção maior se volta para o nível discursivo, mais especificamente para seu percurso temático, observando a correlação entre as figuras e os temas dos textos, analisando de que forma a coerência semântica cria efeitos de sentido, sobretudo de valor e realidade em textos que passaram pela triagem da Secretaria de Ensino da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo.

Procuramos mostrar a análise de um texto em seu percurso gerativo de sentido, com o objetivo de demonstrar como se cria a temática feminina no material, cujo retrato diz respeito à ideologia do patriarcado acerca do feminino, incluindo o processo de cânone com seu gênero e cor: “a linguagem sexista é permeada por conotações sociais que diminuem, violentam ou excluem pessoas, tendo em vista o seu sexo biológico ou seu gênero” (Schwartzmann, 2022, p. 267).

Nesse aspecto, partimos da definição de igualdade e equidade encontrada nos ODS da Agenda 2030 da ONU, oferecendo influências de encorajamento em relação à identificação de gênero e, assim, fomentar discussões para mudança de comportamentos.

Trabalhamos com a hipótese de que o material oficial da rede pública omite, silencia ou mantém preconceitos enraizados na sociedade. Nesse sentido, tentamos analisar, ainda, as estratégias enunciativas utilizadas nos textos em nível de conteúdo, com a intenção de mobilizar o fazer interpretativo crítico do enunciatário-leitor, além de observar como e se a literatura e o feminino aparecem na BNCC, registrando como o cânone pode ser excludente.

Temos a certeza da impossibilidade de esgotamento das questões políticas e ideológicas levantadas no material oficial da rede pública e a análise que o corpus documental por nós escolhido possibilita.

A dissertação apresenta o Capítulo 1, “Aporte teórico”, no qual se discorre sobre a teoria da semiótica francesa, abordando o percurso gerativo de sentido. Em seguida, no capítulo 2, “Os princípios dos ODS e o Feminino”, como encontramos a literatura na BNCC e os Temas Contemporâneos Transversais.

Em seguida, “O Caderno do Aluno”, este de análise do documento. Nele, esclarecemos o percurso temático feminino no texto “Como isso foi acontecer”, de Mara Lucia David e “Um Apólogo”, de Machado de Assis, procurando demonstrar o olhar feminino e o masculino nas produções literárias no material, além de mostrar como o ator Estado, sujeito enunciatador, trabalha a construção do imaginário feminino no Caderno do Aluno.

Posteriormente às análises, fizemos a conclusão do trabalho no qual procuramos relacionar a necessidade de direcionarmos nosso material oficial da rede de ensino aos princípios dos ODS e BNCC, de modo que o feminino seja visto como transversalidade na formação escolar de nossas crianças, destacando a importância da teoria semiótica na apreensão dos sentidos dos textos triados pelo sistema educacional do Estado de São Paulo.

## **CAPÍTULO 1 - APORTE TEÓRICO**



## 1.1 A semiótica francesa

Ao tratamos das teorias do discurso e do texto, cinco delas têm sido as mais praticadas no Brasil, de acordo com Fiorin (1999, p. 178): “Análise do Discurso de linha francesa, Análise do Discurso de extração anglo-saxã, a Análise da Conversação, a Linguística Textual e a Semiótica Narrativa e Discursiva, também de origem francesa”.

O autor do texto *Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva*, nos alerta sobre o fazer teórico da semiótica citada, que será nossa metodologia na análise do Caderno do aluno (2014-2017), pois é “aspectualizado imperfectivamente”, o que significa que ela não constitui uma teoria pronta e acabada, mas um projeto, um percurso”, modifica-se, refaz-se, corrige-se.

Fiorin (1999) cita a Semântica Estrutural de Greimas (1973, p.15) para tratar da significação, denominador comum das ciências humanas:

Não se tinha, segundo ele, na época, disciplina científica adequada para tratar dessa questão, dado que ‘a semântica foi sempre parente pobre da linguística (1973: 12)’. A linguística, que ‘teve a possibilidade de aparecer como a disciplina mais bem situada’ para estudar a significação (1973: 11), mostrou-se ‘de maneira geral, mais que reticente, até mesmo hostil a toda pesquisa semântica’(1973: 12). A semântica, cuja denominação se for jogar em fins do século XIX, mas, ‘foi procedida no quadro do desenvolvimento da linguística histórica, inicialmente pela fonética mais apropriada, e depois pela gramática. Embora denominada instaurada, a semântica, procurou tomar emprestados seus métodos quer da retórica clássica, quer da psicologia da introspecção’ (1973:12). ‘A linguística estrutural seguiu no seu desenvolvimento a mesma ordem de prioridade’ (Fiorin, 1999, p. 179).

Elucidando o fortalecimento da semiótica francesa, afirma que a “Escola de Praga fundamentou solidamente a fonologia”, a de “Copenhague [por sua vez] procurou aplicar a renovação dos estudos gramaticais” (Fiorin, 1999, p. 178).

Considerando o problema de a significação ser central às ciências humanas e o fato de que não havia ciência específica para tratar dessa significação, Greimas (1991) propôs uma ciência que se preocuparia com análise da significação, bem como é oferecido pelo código da língua por sua veridicção, isto é: “os efeitos de sentido de verdade com os quais um discurso se apresenta como verdadeiro, falso, mentiroso” (Fiorin, 1999, p. 179). A Semiótica estuda o sentido por meio da linguagem, assim como lembra Bertrand (2003, p. 21) “trata-se de uma abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso”. Por conseguinte, sua atmosfera é Gerativa, Sintagmática e Geral.

Cumprer destacar que é Sintagmática porque estuda a produção e a interpretação dos textos, de acordo com as diferenças que produzem os sentidos. Geral, porque pode analisar qualquer texto: verbal, não verbal, sincrético; podendo analisar plano da expressão e do conteúdo separadamente. Gerativa, por configurar o processo de produção do texto como um “percurso gerativo que vai do mais simples e abstrato, ao mais complexo e concreto no processo de enriquecimento semântico” (Barros, 2005, p. 13). “A semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo” (Barros, 2005, p. 13), no qual pode-se pensar “o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações, a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo” (Fiorin, 1999, p. 4).

### 1.1.1 O percurso gerativo de sentido da semiótica francesa

Segundo Fiorin (2013), a grande contribuição da Semiótica Discursiva refere-se a uma metodologia direcionada para a leitura e análise de textos em que, é possível analisar um texto, segundo sua proposta, a partir de níveis. Ainda, de acordo com o autor, o conjunto desses níveis é chamado de Percurso Gerativo de Sentido. A partir dessa metodologia, a Semiótica Discursiva proporciona subsídios para análise dos enredos narrativos, o que auxiliará o sujeito a compreender os efeitos produzidos pelo texto.

Com foco na busca pelos elementos invariantes da narrativa para que ela se tornasse uma narrativa, Fiorin (1999) relembra que Propp fixa noção do percurso gerativo, e com Greimas “buscam identificar um número finito de unidades diferenciais e de regras combinatórias responsáveis pelo engendramento das relações internas” (Fiorin, 1999, p. 45).

Dessa forma, ambos procuraram identificar um conjunto fechado de relações internas entre um limitado número de unidades. Esse procedimento, de acordo com Barthes (1971), foi utilizado para superar os limites da frase, que era, até aquele momento, a unidade última dos linguistas.

Por outro lado, a criação do percurso gerativo de sentido parte do fato de que “o discurso é da ordem da estrutura e do acontecimento” (Fiorin, 1999, p. 15). Logo, devem-se identificar os elementos imutáveis, porém também é necessário validar as mudanças e variações históricas que envolvem esses elementos “preditivos e explicativos” (Fiorin, 1999).

O projeto semântico segue a tradição de Saussure. O sentido não é algo isolado, mas surge da interação. O falante percebe o sentido a partir de um sistema de relações. Pode-se afirmar que a semiótica tem como objetivo principal estudar “como o texto diz o que diz”

(Fiorin, 1999, p. 179), cujo objetivo é entender o conjunto de diferenças que são responsáveis por dar sentido a um texto.

“O percurso gerativo simula a produção e interpretação do significado, do conteúdo” (Fiorin, 2018, p. 7) ao juntarem-se ao plano de expressão, as estruturas manifestam-se como o texto.

O sentido do texto não é redutível a soma dos sentidos das palavras que o compõem nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, mas que decorre de uma articulação dos elementos que o formam (Fiorin, 2018, p. 44).

Por conseguinte, discurso: “é uma unidade do plano de conteúdo, é o nível do percurso gerativo de sentido em que formas narrativas abstratas são revestidas por elementos concretos. Quando um discurso é manifestado por um plano de expressão qualquer, temos um texto” (Fiorin, 2018, p. 45).

Acerca desse percurso, tendo em vista o histórico de sua construção, afirmam Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés (2008, p. 340):

A semiótica foi progressivamente levada a reconhecer, graças às suas análises de discursos narrativos, a existência de um tronco semiótico comum, invariante e independente de suas manifestações nas línguas particulares (línguas naturais ou semiótica não linguística): daí, no quadro do percurso gerativo que propomos, a distinção entre o nível semiótico (profundo) e o nível discursivo (mais superficial). Esse tronco comum é suscetível, por sua vez, de comportar os níveis de diferentes profundidades, dessa forma, no nível semiótico, distinguiremos o plano das estruturas semióticas profundas (sintaxe e semântica fundamentais) e o das estruturas semióticas de superfície (sintaxe e semântica narrativas). Tais distinções são, simultaneamente hipotéticas e operatórias: refletem o estado e a economia geral da teoria semiótica em um dado momento de sua elaboração e, ao mesmo tempo que permitem construções mais refinadas e formulações mais precisas dos níveis de representação tomados separadamente, admitem a possibilidade de redução ou de multiplicação eventuais do número de níveis.

O percurso gerativo é composto por três níveis: as estruturas fundamentais, as narrativas e as discursivas. Barros (2005, p. 13) nos lembra que:

- a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis.

O nível fundamental compreende a(s) categoria(s) semântica(s) que ordena(m) uma Sintaxe e uma Semântica em cada um dos níveis do percurso gerativo. Ao analisarmos cada um dos patamares do percurso gerativo de sentido, percebemos que de

[...] maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Uma categoria semântica é uma oposição tal que a vs b. Podem-se investir nessa relação oposições como vida vs morte, natureza vs cultura, etc. Negando-se cada um dos termos da oposição, teremos não a vs não b. Os termos a vs b mantêm entre si uma relação de contrariedade. A mesma coisa ocorre com os termos não a vs não b. Entre a e não a e b e não b há uma relação de contraditoriedade. Ademais, não a mantém com b, assim como não b com a, uma relação de implicação. Os termos que mantêm entre si uma relação de contrariedade podem manifestar-se unidos. Teremos um termo complexo, quando houver uma unidade a + b; e um termo neutro, quando se estabelecer a união de não a com não b. Esse conjunto de relações é muito importante, para analisar a especificidade de alguns textos, cuja sintaxe fundamental se caracteriza pela presença de termos complexos ou neutros (Fiorin, 1999, p. 183).

Também podemos entender os três níveis do percurso gerativo de sentido a partir do olhar de Barros (2005, p. 13):

- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

No nível fundamental, apreendemos a articulação mais geral do texto. Para compreender, no entanto, toda a sua complexidade é preciso ir remontando aos níveis mais concretos e complexos do percurso.

Partamos ao segundo nível – as estruturas narrativas. Uma narrativa mínima é caracterizada como uma mudança de estado. Temos dois tipos de estado: um disjuncto e um conjunto. Quando afirmamos que João é belo, estabelecemos uma conexão entre o sujeito João e a qualidade de possuir beleza. Ao dizer que João não é belo, estabelecemos uma relação de exclusão entre o sujeito João e a posse de beleza. A transformação representa a alteração na relação entre sujeito e objeto. Caso exista a presença de dois tipos de objetos, será possível ocorrer duas formas de transformação: de um estado inicial comum para um estado final separado e de um estado inicial separado para um estado final comum.

As transformações narrativas se organizam em uma sequência canônica, denominada assim porque revelam tanto a estrutura sintagmática da narrativa quanto as fases obrigatórias que compõem a representação da ação humana no mundo, que é a narrativa.

A primeira fase é a *manipulação*. Nela, um sujeito transmite a outro um querer e/ou um dever. Essa fase pode ser concretizada como um pedido, uma súplica, uma ordem, etc. Temos, por exemplo, uma manipulação por provocação, quando o manipulador diz ao manipulado que ele é incapaz de realizar uma ação, esperando que, como reação, ele a execute com vistas a provar que é perfeitamente capaz de fazê-la. A segunda fase é a da *competência*. Nela, um sujeito atribui a outro um saber e um poder fazer. Quando, num conto maravilhoso, uma fada dá a um príncipe um objeto mágico, que lhe permitirá realizar uma ação extraordinária, está dando-lhe um poder fazer, figurativizado pelo referido objeto mágico. A terceira fase é a *performance*. Nela, ocorre a transformação principal da narrativa. Num conto de fadas em que a princesa foi raptada pelo dragão, a performance será a libertação da princesa. A última fase é a da *sanção*. Temos dois tipos de sanções, a cognitiva e a pragmática. Aquela é o reconhecimento por um sujeito de que a performance de fato ocorreu. Em muitos textos, essa fase é muito importante, porque é nela que as mentiras são desmascaradas, os segredos são desvelados, etc. A sanção pragmática pode ou não ocorrer. Pode ser um prêmio ou um castigo. Na chamada narrativa conservadora, porque tem a finalidade de reiterar os valores colocados na fase da manipulação, os bons são premiados e os maus castigados (Fiorin, 1999, p. 186).

De acordo com Fiorin (1999), “os conteúdos do nível fundamental são concretizados nos objetos do nível narrativo”, para a Semiótica todos os textos têm um nível narrativo, por isso, “é preciso entender a narratividade como qualquer transformação de estado. Implícita ou explicitamente, todos os textos trabalham com transformações” (Fiorin, 1999, p. 187).

“A linguagem tem uma certa autonomia em relação as formações sociais, mas ao mesmo tempo sofre determinações históricas” (Fiorin, 1998, p. 5).

Sobre as relações que a linguagem mantém com a ideologia, como alega Fiorin (1998, p. 7):

Não nos interessa apenas mostrar que uma pronúncia de prestígio é imposta com finalidade de exterminar as pessoas, que o acesso a determinadas posições de destaque está ligado também a aquisição das variedades linguísticas consideradas corretas elegantes etc.: e, que a norma linguística utilizada pelos que detém o poder transforma-se na língua modelar; e, que as variedades linguísticas usadas pelos segmentos sociais subalternos são considerados erros, transgressões e seus usuários são por isso ridicularizados.

Mas, como o teórico ainda diz, “a nossa intenção é verificar qual é o lugar das determinações ideológicas, neste complexo fenômeno que é linguagem” (Fiorin, 1998, p. 7).

Para o autor, discurso é o arranjo de elementos comunicacionais que, juntos, vão construir um sentido de pensamento, conjunto de informações de valores do seu contexto social, cuja função é comunicar-se:

Discurso são as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases pelos falantes, com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior de agir sobre o mundo (Fiorin, 1998 p. 11).

O discurso sofre influências sociais, o que convida a refletir que é nele que devemos estudar as coerções sociais que determinam a linguagem:

Há no discurso, então, o campo da manipulação consciente e o da determinação inconsciente, a sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor. É em razão desse complexo jogo de imagens que, o falante usa certos procedimentos argumentativos e não outros (Fiorin, 1998, p. 18).

A manipulação consciente acontece quando fazemos pequenas alterações na sintaxe discursiva, na tentativa de criar efeito de sentido de verdade ou realidade, o falante recria estruturas sintáticas, insere imagens e informações ao discurso.

Também, temos determinações no campo das determinações inconscientes no discurso:

Conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época, constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social, esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas. Esses elementos semânticos, assimilados por cada homem ao longo de sua educação constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo. Por isso, certos temas são recorrentes na maioria dos discursos [...]. A semântica discursiva é o campo da determinação ideológica propriamente dita (Fiorin, 1998, p. 19).

O terceiro nível, o do discurso, é aquele em que as estruturas narrativas abstratas são abordadas. Fiorin (1999) bem demonstra tal ponto quando considera que, se

Um sujeito A, que estava em conjunção com o objeto vida, entra em disjunção com ele. Essa estrutura poderia ser concretizada como assassinato, se o sujeito operador da disjunção for concretizado como um ser humano diferente de A; como suicídio, se o sujeito operador da disjunção e A forem concretizados como a mesma personagem; como morte por acidente, se o sujeito operador for concretizado como um desastre ou uma catástrofe natural, etc. Esse é um primeiro nível de concretização. Depois, essa concretização primeira é suscetível de uma nova concretização. O assassinato pode ser concretizado como um tiro dado por ladrões durante um roubo ou como espancamento realizado por policiais numa Delegacia. Temos, então, dois níveis de concretização das estruturas narrativas: a tematização e a figurativização. Se a concretização parar no primeiro nível,

teremos textos temáticos; se vier até o segundo, teremos textos figurativos. Os primeiros são compostos predominantemente de temas, isto é, de termos abstratos; os segundos, preponderantemente de figuras, ou seja, de termos concretos. Cada um desses tipos de texto tem uma função diferente: os temáticos explicam o mundo; os figurativos criam simulacros do mundo (Fiorin, 1999, p. 187-188).

Assim, a descrição e a narração são figurativas, enquanto os textos dissertativos são temáticos, “compreender um texto figurativo é, antes de mais nada, entender o componente temático que subjaz às figuras” (Fiorin, 1999, p. 188).

O percurso gerativo é composto de níveis de invariância crescente, porque um patamar pode ser concretizado pelo patamar imediatamente superior de diferentes maneiras, isto é, o patamar superior é uma variável em relação ao imediatamente inferior, que é uma invariante. A mesma estrutura narrativa, Um sujeito que entra em disjunção com o objeto vida, pode ser tematizada como assassinato, suicídio, morte por acidente, etc. O mesmo tema pode ser figurativizado de diferentes maneiras (Fiorin, 1999, p. 188).

Então, podemos dizer que no “nível discursivo as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude” (Fiorin, 2018, p. 41).

O nível discursivo é o patamar mais superficial do percurso, o mais próximo da manifestação textual. Pela própria definição do percurso gerativo, as estruturas discursivas são mais específicas, mas também mais complexas e ‘enriquecidas’ semanticamente, que as estruturas narrativas e as fundamentais. Pelo exame da sintaxe e da semântica do discurso, serão explicadas a especificidade e a complexidade das organizações discursivas (Barros, 2005, p. 53).

A análise discursiva, de acordo com Barros (2005, p. 72), “opera as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos”. Assim, o desenvolvimento da sintaxe do discurso irá tratar “das diferentes relações entre enunciador e enunciatário” (Barros, 2002, p.80 ). “Tanto a persuasão do enunciador quanto a interpretação do enunciatário se realizam no e pelo discurso” (Barros, 2005, p.72).

As marcas que o ato de produção do discurso produzem são chamadas, por Fiorin (2018), de enunciação e nela o enunciador e enunciatário são o autor e o leitor.

[...] na tradição greimasiana, distinguiu-se ator de actante. Em linhas gerais, pode-se definir que, enquanto os actantes pertencem a uma sintaxe narrativa, os atores são reconhecidos no nível do discurso. Isso decorre, porque, para além de uma função sintática, os atores possuem um papel temático, isto é, o ator possui um fazer sintático e um ser semântico – este, inclusive, é reiterado nas manifestações textuais em que o ator atua (Costa, 2018, p.49).

O actante, de acordo com Barros (2005),

é uma entidade sintática da narrativa que se define como termo resultante da relação transitiva, seja ela uma relação de junção ou de transformação. O actante funcional, por sua vez, caracteriza-se pelo conjunto variável dos papéis que assume em um percurso narrativo (Barros, 2005, p. 84).

De acordo com os efeitos de sentido que deseja produzir, o sujeito da enunciação faz uma série de escolhas para o discurso. Na desembreagem, por exemplo, “são utilizadas as categorias da pessoa, do espaço e do tempo” (Barros, 2000, p. 54). Para Fiorin (2018), discursivização – que pode ser debreagem e embreagem.

Debreagem é a operação em que a instância de enunciação disjunge de si e projeta para fora de si, no momento da discursivização, certos termos ligados a sua estrutura de base com vistas à constituição dos elementos fundadores do enunciado, isto é, pessoa, espaço e tempo (Greimas; Courtés, 2020, p. 111).

Ainda na discursivização, os autores esclarecem que embreagem dá-se pelo “efeito de retorno à enunciação, produzido pela suspensão da oposição entre termos da categoria da pessoa, e/ou espaço, e/ou tempo, bem como pela denegação da instância do enunciado” (Greimas; Courtés, 2020, p.143), e nos lembram que, assim como a debreagem, a embreagem pode ser actancial, temporal e espacial.

Fiorin (2018) explica que para conseguirmos objetividade ou subjetividade no discurso, fazemos uso da debreagem enunciativa e a enunciva, “pois produzem dois tipos básicos de discurso: os de primeira e os de terceira pessoa” (Fiorin, 2018, p.64). Essas duas espécies de debreagem produzem, respectivamente, efeitos de sentido, porque na debreagem enunciativa, o eu se coloca no interior do discurso, enquanto na enunciva ausenta-se dele.

Além disso, “para a Semiótica, um texto pode ter várias leituras, mas elas já estão inscritas nele. Não resultam da subjetividade do leitor, mas de organizações semânticas que se entrecruzam e se superpõem no texto” (Fiorin, 1999, p.112) Os resultados não surgem da subjetividade do leitor, mas sim de organizações semânticas que interagem e se sobrepõem no texto.

No nível do discurso,

os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos. A disseminação dos temas e a figurativização deles são tarefas do sujeito da enunciação. Assim procedendo, o sujeito da enunciação assegura, graças aos percursos temáticos e figurativos, a coerência semântica do discurso e cria, com a



concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade (Barros, 2005, p. 66).

Tematizar um discurso, de acordo com Barros (2000, p. 68), “é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos”, ou seja, “a tematização é um procedimento semântico do discurso que consiste na formulação abstrata dos valores narrativos na sua disseminação em percursos, por meio da recorrência de traços semânticos”. Nos temas e nas figuras comparecem as determinações sociais históricas inconscientes,

[...] conceituemos esses termos de maneira mais precisa. Figuras são palavras ou expressões que correspondem a algo existente no mundo natural: substantivos concretos, verbos que indicam atividades físicas adjetivos que expressam qualidades físicas. Por exemplo: asno, feno, regado, água, comer, beber, límpidas. Quando falamos em mundo natural, não estamos querendo dizer apenas o mundo realmente existente, mas também os mundos fictícios criados pela imaginação humana. Se imaginarmos o mundo em que as flores sejam de pedra isso será também uma figura. Temas são palavras ou expressões que não correspondem a algo existente no mundo natural, mas a elementos que o organizam, categorizam, ordenam a realidade percebida pelos sentidos. Por exemplo, humanidade, idealizar, privação, feliz, necessidade (Savioli; Fiorin, 1992, p. 72).

Os autores nos esclarecem, ainda, que:

Há, pois, dois níveis de concretização dos esquemas narrativos: o temático e o figurativo. Este é mais concreto do que aquele. Conforme o modo de concretização da estrutura narrativa, temos os dois tipos de texto: os textos temáticos e os figurativos. Estes criam um efeito de realidade, pois constroem uma cena real com gente, bichos, cores etc. Por isso representa o mundo no texto. Aqueles procuram explicar os fatos e as coisas do mundo, buscam classificar ordenar e interpretar a realidade (Savioli; Fiorin, 1992, p. 72).

Dessa forma, os autores deixam claro que nem toda interpretação cabe a um texto, justamente porque as figuras do manuscrito formam uma rede, cuja mira recai sobre determinada temática,

[...] o enunciador utiliza de figuras do discurso para levar o enunciatário a reconhecer ‘imagens do mundo’ e, a partir daí, a acreditar na verdade do discurso. O enunciatário, por sua vez crê ou não no discurso, graças, em grande parte ao reconhecimento de figuras do mundo (Barros, 2008, p. 72).

Lembrando que, para Barros (2005, p. 45) “figurativização é o procedimento semântico pelo qual conteúdos mais concretos (que remetem ao mundo natural) recobrem os percursos temáticos abstratos”.

“Com base nessa instalação de figuras o enunciatório vai ou não crer no discurso do enunciador. Para que esse fazer-creer ocorra faz-se necessário um contrato entre enunciador e enunciatório denominado contrato de veridicção” (Melo, 2012, p.26)

Apoiada em Barros (2008, p. 74), Melo (2012) alega que:

[...] na tentativa de fazer com que o enunciador creia no texto apresentado, o enunciatório lança mão de figuras e temas, os quais recobrem o texto apresentado. A retomada dos temas e a recorrência das figuras no discurso do enunciador denominam-se isotopia (Melo, 2012, p. 26).

Assim, podemos compreender isotopia como:

[...] um conjunto redundante de categorias semânticas (classemáticas) que tornam possível a leitura uniforme da narrativa, tal como ele resulta das leituras parciais dos enunciados e da resolução das suas ambiguidades, que é guiada pela busca da leitura única (Greimas, 1970, p. 188 *apud* Courtés, 1979, p. 63).

A isotopia, para Barros (2000, p. 87), é: “a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas ou recorrência de figuras) no discurso o que assegura sua linha sintagmática e sua coerência semântica”. Consequentemente o desencadeador de isotopias é visto pela teórica como “aquele elemento que não se integra facilmente em uma linha isotópica já reconhecida e leva, dessa forma, à descoberta de novas leituras” (Barros, 2008, p. 76).

De acordo com Greimas e Courtés (2008), a isotopia divide-se em temática e figurativa:

[...] baseando-se na oposição reconhecida – no quadrado da semântica discursiva – entre o componente figurativo e o componente temático, distinguir-se-ão correlativamente isotopias figurativas, que sustentam as configurações discursivas, e isotopias temáticas, situadas em um nível mais profundo, conforme o percurso gerativo (Greimas; Courtés, 2008, p. 276).

“A isotopia temática faz referência, por meio da repetição das unidades semânticas, ao tema textual” (Melo, 2012, p. 27); já a isotopia figurativa é aquela cuja caracterização se dá “[...] pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras apresentadas. A recorrência de figuras atribui ao discurso uma imagem organizada e completa da realidade” (Barros, 2008, p. 74).

[...] O que, com efeito, interessa ao semiótico é compreender em que consiste o subcomponente da semântica discursiva que é a figurativização dos discursos e dos textos, e quais são os procedimentos mobilizados pelo

enunciador para figurativizar seu enunciado (Greimas; Courtés, 2008, p. 210).

Segundo o que observamos,

[...] com o intuito de concretizar seu enunciado, o enunciador lança mão das figuras, as quais representam atores, inseridos num espaço e num tempo por meio do processo de ancoragem. Quanto ao conceito de ator, para a semiótica, é um actante dotado de programas narrativos que possui um papel temático, “em geral humano e socializado”, manifestando-se, pois, sob uma forma figurativa (Melo, 2012, p. 27).

É bom lembrarmos que, em seus textos, Barros deixa claro que a narratividade citada nada tem a ver com a tipologia narrativa, descritiva e argumentativa que aprendemos na escola, mas, ao contrário, trata-se da narratividade como um modo de organizar uma história.

Podem se revestir os esquemas narrativos abstratos com temas e produzir um discurso não figurativo ou podem-se, depois de recobrir os elementos narrativos com temas, concretizá-los ainda mais, revestindo-os com figuras, assim, tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado (Fiorin, 2018, p. 9).

“O nível discursivo é aquele em que a enunciação projeta atores, espaços e tempos, assim como figuras, que correlacionadas, recobrem temas do texto” (Melo, 2012, p. 24).

O discurso é, assim, a narrativa ‘enriquecida’ pelas opções do sujeito da enunciação que assinalam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia (Barros, 2008, p. 85).

Fiorin (2018) nos esclarece que quando se fixa uma relação entre temas e figuras dá-se um processo de simbolização,

nele estabelece-se para uma dada figura uma determinada interpretação temática. O símbolo pode então ser definido como uma figura, cujo interpretação temática é fixa. A mulher de olhos vendados com a balança na mão (figura) simboliza a justiça (tema); a coruja, a sabedoria etc. O símbolo é sempre um elemento concreto a veicular um conteúdo abstrato (Fiorin, 2018, p. 96).

O avanço dos estudos semióticos levou seus estudiosos a compreender de forma mais aprofundada o processo de significação textual, especialmente no que se refere à correlação existente entre os planos de conteúdo e da expressão. O desenvolvimento dos estudos semióticos ultrapassou as fronteiras dos estudos voltados aos textos verbais e seus sentidos, e passaram a explorar o fenômeno textual de forma mais ampla, ao incorporar como objeto de análise os textos sincréticos, o que muito contribuiu para as discussões referentes à construção

do sentido global do nosso objeto educacional. Dentro do percurso gerativo de valor, avaliaremos um dos textos do Caderno do Aluno (2014-2017) pelo percurso temático, ou seja, pela forma que o sujeito da narrativa assume valor e recebe investimentos figurativos.

## **CAPÍTULO 2 - OS PRINCÍPIOS DOS ODS E O FEMININO**

## 2.1 O Feminino e os ODS

No Brasil, a escola atual busca formar pessoas autônomas, plenas, capazes de olhar à sua volta e agir de forma crítica. Com este objetivo é importante que seja oferecido à educanda e ao educando situações de leitura e estudo que oportunizem seu desenvolvimento. Dessa forma, o acesso à educação de qualidade se faz necessária e é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

No mundo, pensando numa educação com qualidade e equidade, representantes de 193 países reuniram-se em Nova Iorque em 2015 e reconheceram que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões é o maior desafio global. Do encontro, resultou o documento *Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, no qual os países se comprometeram a tomar medidas ousadas e transformadoras para promover o desenvolvimento humano nos próximos 15 anos. Em nossa pesquisa, nos apoiaremos nesses Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, a saber: “4: Educação de qualidade e 5: Igualdade de gênero”, com a intenção de refletir sobre o discurso nos materiais oficiais do Estado de São Paulo.

Nossa pesquisa concentra-se a partir da série inicial do Ensino Fundamental II, ou seja, o 6º ano, e o 9º, tendo em vista que além de ser final de ciclo, também é mensurado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

O Saeb foi concebido com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Em 1990, ocorreu sua implantação, com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional. Na ocasião, foram avaliados os alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, em uma amostra de escolas públicas. A partir de 1995, o exame

incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, selecionando aquelas conclusivas de um determinado ciclo escolar – 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3ª ano (3ª série) do ensino médio (Brasil, 2013, p. 8).

No Estado de São Paulo, o objetivo do Saresp é o de monitorar avanços da educação básica no Estado:

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar aos gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) (SÃO PAULO. Educação, 2023, p.1).

Nos Cadernos, pretendemos selecionar o material oficial para ensino de literatura, buscando contrapor aquilo que se espera de uma formação que promoveria o empoderamento feminino àquilo que realmente encontramos como exemplos de leitura do texto literário produzido por mulheres e, ainda, o tratamento dado ao feminino nesses textos.

Acreditamos que só se pode avançar nessa questão, na direção dos ODS da ONU, a partir do momento em que são questionados os conceitos de feminino e feminilidade, permitindo que, no ambiente escolar e de sala de aula, também seja possível desconstruir certos estereótipos, como o de que ao feminino cabe a responsabilização exclusiva do afeto, fortalecendo novos discursos que vão investir em seu processo de intelectualidade. Sem entendermos que o feminino define-se por aspectos linguísticos, sócio-histórico-culturais e autodefinição. Sem exemplos de formas plurais do feminino, como a escola poderá fortalecer a cidadania?

Nesse sentido, o presente estudo leva a certos questionamentos: será que a escola incentiva a leitura de histórias em que o feminino tem protagonismo? Quais seriam as figuras emblemáticas na representação do feminino em ambiente escolar? Nos componentes de Língua Portuguesa, há representações relevantes de mulheres em sua atuação na política, ciência, filosofia, literatura? Que figuras e temas são mais frequentes nos materiais didáticos e a que valores dos documentos oficiais elas se referem? Desse modo, nosso objetivo não é o de discutir a importância do ensino de Literatura: o que nos interessa é o fato de que, embora saibamos da importância do ensino desta disciplina, especialmente para a formação de leitores críticos e para a valorização da cultura, reconhecemos, também, que a escola, enquanto instituição, opera uma triagem importante nos textos que circulam na sociedade, impedindo

que as produções da atualidade, em consonância com a própria cultura dos estudantes, cheguem às salas de aula e aos materiais didáticos. Essa triagem faz a manutenção de determinados valores (figuras, temas, isotopias), frequentemente cristalizados na sociedade (como os próprios ideais de masculino e feminino).

Primeiramente, partindo dos textos que circulam na escola, reconhecidos pelo termo cânone, em sua concepção semântica, aponta a dimensão do quão excludente ele pode ser, pois essa palavra, cuja origem é no grego *Kanon*, que diz respeito a “uma vara de junco, ou de bambu usado como instrumento de medida” (Schmidt, 1995, p. ??)", foi o termo utilizado pelos primeiros teólogos cristãos, segundo Rita Terezinha Schmidt (2002), como noção de valoração, para se referir ao princípio de seleção aplicado aos livros da Bíblia. Desse momento em diante, as obras eram medidas nessa lógica, ou seja, do seu conteúdo ser merecedor de preservação e transmissão às demais gerações.

Mas quem eram as pessoas que julgavam tais conteúdos? Homens, portadores de suas verdades subjetivas, oriundos de um grupo particular, que excluiria qualquer texto que não se enquadrasse no seu modo de pensar, no seu ponto de vista - numa seleção unilateral, pois:

[...] todo julgamento de valor ocorre dentro de certas condições sócio-históricas e em função de referências teórico-estéticas variáveis no contexto daquelas condições [...] nesse contexto, a formação do chamado cânone ocidental é uma decorrência do poder de discursos críticos e instituições que numa determinada época e em nome de uma identidade cultural sustenta o monopólio cultural dos valores simbólicos através de mecanismos de exclusão (Schmidt, 1995, p. 143).

Não é de estranhar que, como nos lembra Sandra Maria Job (2015), em muitos séculos, mulheres e negros não foram expressivamente cânones literários, afinal a identidade cultural predominante sempre foi de homens brancos, oriundos da classe média ou alta, e embora apresentasse alguma presença feminina, predominava o discurso eurocêntrico e androcêntrico: portanto é mister destacar que “toda essa concentração de poder para determinar quem é merecedor de pertencer ao cânone é gerada por uma apropriação interiorizada de hegemonia de raça e/ou cultura, e/ou gênero” (Job, 2015, p. 62).

Compreender como os imaginários sociais foram produzidos e as identidades estabelecidas, faz-se necessário para reavaliar obras e autores “como forma de inserção na historiografia literária daqueles que escreveram da margem, abrindo-lhes espaços, outrora fechados, para se tornarem visíveis ao mundo literário” (Job, 2015, p. 62).

Aprofundar estudos inclusivos e excludentes pode desvendar critérios (pré)estabelecidos, demonstrando a indivisibilidade entre o estético e o político. Não se trata



apenas de negar a existência da autoria feminina, mas do acesso, da oportunidade intrínseca ao feminino — o poder simbólico no campo sócio-histórico:

Releituras das histórias das culturas ocidentais modernas acumulam evidências sobre as formas sutis, mas não menos violentas, de cerceamento das mulheres na esfera pública e privada mostrando o quanto suas incursões na cidade letrada dos homens eram consideradas impróprias ou ilegítimas. A literatura ‘verdadeira’ e as ‘verdades’ da literatura em sua função civilizatória, de engrandecimento espiritual elevação moral não comportavam a mulher como sujeito-autora, e as histórias das literaturas, em seus formatos tradicionais, constitui um registro contundente dessa exclusão (Schmidt, 2012, p.65).

Ao longo dos séculos, as mulheres foram perdendo direito em todas as áreas da vida social.

Os efeitos das tecnologias de gênero no sistema de controle dos contratos sociais e intelectuais que organizaram hierarquicamente e assimetricamente as práticas cotidianas e institucionais os discursos e epistemologias produziram um sem-número de estereótipos sobre as faculdades intelectuais das mulheres, entre as quais a de que a mente feminina, marcada pela irracionalidade, não era capaz de abstrair, condição *sine qua non* para o desenvolvimento do raciocínio, discernimento e crítica (Schmidt, 2012, p. 65).

As perdas femininas também se expressaram na diferenciação sexual do espaço. De acordo com Federici (2017), as mulheres foram expulsas de trabalhos assalariados e espaços públicos, momento em que passaram, por exemplo, a ser malvistas se andassem sozinhas, sentassem em frente às suas casas ou aparecessem nas janelas, não deveriam inclusive, se reunir com suas amigas.

Na literatura, tanto erudita quanto popular, a partir da nova divisão sexual do trabalho, passou-se a debater a natureza das virtudes e vícios femininos, resultando na reconstrução dos elementos básicos da política sexual. De um lado, cânones culturais que potencializaram as diferenças entre mulheres e homens, de outro o estabelecimento de que mulheres eram inferiores por serem regidas por emoção, incapazes de se governar, ideia obsessivamente reforçada pela religião (católica ou protestante) e por vários intelectuais.

Numa sociedade sexista como a nossa, temos ideias predefinidas sobre o que é ser mulher e ser homem, e essas ideias aparecem na linguagem. As qualidades que são atribuídas a mulheres e homens, como sensibilidade, doçura, submissão, dependência, fortaleza, rebeldia, violência e independência são culturais e, portanto, são aprendidas e propagadas. Não são naturais, pois há homens doces e mulheres rebeldes, há homens dependentes e mulheres violentas. Eis a importância de se pensar numa linguagem não sexista: ao combatermos o sexismo na linguagem,

promovemos relações sociais mais plurais, mais livres e menos violentas para as mulheres, para crianças e para todas as pessoas em situação de vulnerabilidade ou exclusão (Schwartzmann, 2022, p. 267).

As mulheres foram retratadas como vaidosas, selvagens e esbanjadoras. As personagens femininas comumente eram “desbocadas”, “bruxas” e “putas”, sempre ligadas à insubordinação:

[...] o principal vilão era a esposa desobediente, que ao lado da ‘desbocada’, da ‘bruxa’ e da ‘puta’ era o alvo favorito de dramaturgos e escritores populares e moralistas nesse sentido, *A Megera Domada* (1593), de Shakespeare era o manifesto da época. O castigo da insubordinação feminina à autoridade patriarcal foi invocado e celebrado em inúmeras obras de teatro e panfletos (Federici, 2017, p. 202).

As que rejeitassem a subordinação ou contrariassem os bons costumes seriam sancionadas negativamente pela família patriarcal. Tal vilipêndio teve como objetivo deixá-las sem autonomia nem poder social, derrotando a qualquer custo a sua possibilidade de organizar-se em comunidades e compartilhar riquezas, nem pelo Feudo nem pelo Estado.

No correr do tempo, com a implantação do feminismo nas esferas sociais, fortaleceu-se a discordância ao poder consagrado e naturalizado que até então não aceitava reflexão. A crítica feminista:

[...] do final da década de 70 e dos anos 80 inicia o trabalho de questionar o porquê da exclusão das mulheres da literatura, assim como o rebaixamento da produção literária feminina. Paralelamente desconstruiu e vem desconstruindo, nas grandes obras canonizadas a representação da mulher nestes textos revelando-nos o quanto a literatura produzida pelo alto escalão canônico masculino trazia uma imagem feminina estereotipada, calcada no binarismo, no qual a parte feminina é caracterizada como um anjo ou demônio, em se tratando da mulher branca. Quando, e se aparece uma personagem negra esta é caracterizada como um objeto do lar, se a personagem é mulata ela vem envolta em sensualidade ou promiscuidade (Job, 2015, p. 63).

Isso acontece nas obras de Monteiro Lobato, que trata suas personagens negras, de acordo com Job (2015), “como se fossem da família”, mas sem direito a qualquer uma das regalias vividas pelos mesmos, exceto o de partilhar da mesma comida” (Job, 2015, p. 63). Entretanto, autores negros retratados pela estudiosa não davam o mesmo tratamento às personagens negras, como é o caso de Machado de Assis que, não objetifica, com status de utensílio doméstico, para servir aos donos da casa, ou Lima Barreto, que, por trás dos aspectos sensuais de suas personagens, implicitamente fazia uma crítica social para com o descaso político, social e humano dessas pessoas.

Embora não houvesse objetificação ou sensualização indevida em alguns autores negros, a ausência de mulheres negras na academia implica no trabalho escasso da pesquisa e resgate da literatura afro-brasileira, haja vista que os trabalhos realizados por esse tipo de pesquisa sempre privilegiaram homens.

Como é o caso da obra *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, que embora seja considerada por Assis Duarte (2005) como fundadora da literatura afro-brasileira (Job, 2015), observa que estudos apontam somente Luiz Gama, com *Primeiras trovas burlescas* (1859), como marco dessa literatura, embora os dois livros pertençam a um segmento considerado menor, rotulado “pela cor da pele e também pela condição de escravo a qual foram submetidos por ideologias torpes e desumanas” (Job, 2015).

Rosa Maria Egipcíaca da Vera Cruz que, segundo Duarte (2005), foi a primeira mulher negra escravizada e letrada, teve seus textos queimados pela Inquisição e não é considerada brasileira por ter nascido na África e vindo para o Brasil com 6 anos.

Ou, ainda, a gaúcha Luciana Maria de Abreu (séc. XIX), que era descrita como “rosto moreno pérola”, (Mott, 2011 *apud* Job, 2015, p. 66) impedindo sua literatura de ser classificada como afro-brasileira.

Muitas mulheres, provavelmente ao tentarem materializar suas ideias e produzirem literatura denunciando a história, tiveram sua imaginação e processo criativo apagados pelo cuidadoso processo imposto pela sociedade patriarcal. Por isso, torna-se inevitável a apuração de que para traduzir-se como cânone, o texto precisava enquadrar-se em concepções subjetivas propostas por um determinado grupo, ou seja, aquele tomado por privilégios ancestrais.

O Feminismo traz luz à academia à medida que critica a historiografia e seus pré-conceitos, e propõe um olhar lúcido e humano à ocupação de espaços públicos e poder às minorias políticas, num país marcado pela ausência do Estado.

Para chegar à complexidade dessa discussão sobre o feminino e seu lugar no ensino de Língua Portuguesa é, portanto, necessário vencer uma dada conformação ideológica, ampliando uma visão crítica na leitura literária que deve deixar de reconhecer como central o masculino e como marginal o feminino, como bem apontam os Objetivos de Desenvolvimento da ONU (ODS) 4 e 5:

Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Objetivo 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas (ONU, [s. d.]).

Por isso, é importante compreender como se pode construir um ensino de língua e literatura com o viés do empoderamento feminino, oferecendo influências de encorajamento em relação à identificação de gênero e, assim, fomentar discussões para mudança de comportamentos.

Segundo Zilberman (2009), a literatura, baseada em sua notoriedade e prestígio, teve sua entrada na escola por ser criação artística que utilizava a língua como matéria-prima convenientemente, uma vez que padronizava a língua falada e ensinava valores morais, ligando-se aos hábitos sociais como padronizados a fim de dar ao indivíduo uma conduta. A literatura estava a serviço do ensino de escrita, apontando para modelos do bem escrever.

Como pudemos já mencionar anteriormente, os clássicos são os autores canônicos. Quantos destes são mulheres? Dos autores clássicos, como representam as identidades femininas? Quantos apresentam o feminino como protagonista? São essas inquietações que nos trouxeram à esta pesquisa: como poderemos fazer cumprir um processo formativo que leve à equidade de gênero quando, na prática, não há nem mesmo equidade de um ponto de vista cultural e literário?

## **2.2 BNCC e a Literatura**

Na educação básica, o ensino literário é “minimizado”, na medida em que os documentos oficiais da educação dificilmente empregam a nomenclatura “literatura”. Na Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, seguindo a tendência dos PCN, que nortearam a educação a partir de 1999, por exemplo, privilegia-se o aporte do ensino nos critérios de competência e habilidades, que são a base geradora de elaboração do documento. Dentro das áreas da BNCC, em que se divide a estrutura curricular (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), a literatura aparece como um campo de atuação (campo artístico-literário), apontando para a contextualização do conhecimento escolar,

para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (Brasil, 2018, p. 84).

A BNCC apresenta, no Campo artístico-literário, o que nos interessa neste estudo, questões gerais sobre a construção do leitor e de conteúdos mínimos a serem trabalhados na literatura:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (Brasil, 2018, p. 138).

A explicitação do Campo artístico-literário na BNCC, dá-se, no entanto, sem apresentar a temática do feminino e seus valores sociais:

**Figura 1** - Campo artístico-literárioBASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR**LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)**

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;</li> <li>- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;</li> <li>- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.</li> </ul> <p>Para que a experiência da literatura - e da arte em geral - possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolva critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>	

**Fonte:** Brasil, 2018, p.156.

Dessa forma, percebemos que nem em Práticas de Linguagem ou Objetos de Conhecimento, o Campo de atuação artístico-literário faz alusão à temática do feminino.

Observemos, então, se a temática do feminino é considerada nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

### 2.2.1 BNCC e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

Ainda que os Temas Transversais não sejam uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

A proposta é apresentar temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadãos, ou seja, os TCTs têm como grande objetivo que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que, além disso, reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.

É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico, pois educar e aprender são fenômenos que envolvem todas as dimensões do ser humano e, quando isso deixa de acontecer, produz alienação e perda do sentido social e individual no viver. Noutras palavras, não se pode deixar de levar em conta o contexto escolar, o contexto social, a diversidade e o diálogo - cumprindo a legislação vigente.

A Transversalidade dos TCTs está ligada aos

assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (Brasil, 2018, p. 7).

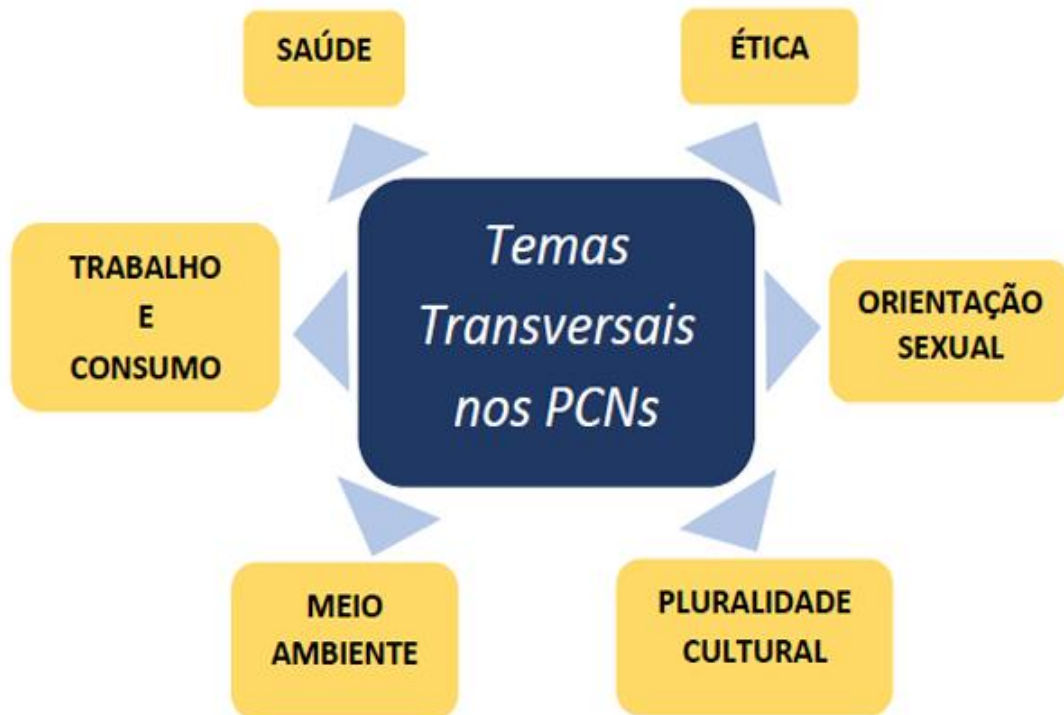
No Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou vastamente a transversalidade:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2010, p. 24).

O documento ainda distingue a transversalidade da interdisciplinaridade, evidenciando que ambas são complementares em seu caráter dinâmico e inacabado da realidade. O parecer ressalta que, enquanto a “transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, a interdisciplinaridade refere-se à abordagem de como se dá a produção do conhecimento” (Brasil, 2010, p. 65) como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas.

Os Temas Transversais eram seis e foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino da educação básica:

**Figura 2** - Temas Transversais



Fonte: Brasil, 2018, p.8

Na BNCC, por sua vez, os Temas Transversais passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais, pois, conforme o documento (Brasil, 2017), são considerados como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis, a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, diferentemente dos PCNs, em que os Temas Transversais não eram tidos como obrigatórios.

Na verdade, conforme as Resoluções CNE/CEB nº 7/2010 e nº 12/2012, houve a ratificação da transversalização como critério orientador das práticas pedagógicas sistematizadas:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em



todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2013, p. 29).

Resumidamente, o passar do tempo trouxe algumas mudanças aos temas transversais, relacionados, em primeiro lugar, à nomenclatura, uma vez que houve a inclusão do termo contemporâneo, o que trouxe o caráter atual para os agora TCTs; em segundo, foi a ampliação dos temas que chamou atenção:

Saúde; Ética; Orientação Sexual; Trabalho e Consumo; Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, para seis macro áreas temáticas: Cidadania E Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo e Saúde - englobando 15 temas contemporâneos: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação Para O Consumo; Educação Para O Trânsito; Processo de Envelhecimento; Respeito e Valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Social (Brasil, 2017, p. 19).

A terceira alteração refere-se à relevância dos temas

que deixaram de ser facultativos e passaram a ser essenciais, em relação a educação básica e a quarta, diz respeito a fundamentação legal dos atuais temas “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2017, p. 19).

Embora os TCTs representem um avanço para educação básica brasileira,

cabe aos sistemas de redes de ensino, assim como as escolas [...] incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal integradora (Brasil, 2017, p. 19).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), há um interesse em se propor a presença da literatura na sala de aula, assim como aprimorar as produções de maior complexidade dos textos e suas estruturas. Atualmente, por certa simplificação didática, a escola tem utilizado

biografias, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, deixando o contato direto com o texto literário, porque este é relegado a um segundo plano:

Do ponto de vista da relação entre conteúdo e expressão, há dois tipos de texto, aqueles que têm função utilitária (informar, convencer, explicar, documentar, etc.) e os que têm função estética. Se alguém ouvir ou ler um texto com função utilitária, não se importa com o plano da expressão ao contrário, atravessa e vai diretamente ao conteúdo, para entender a informação. No texto com função estética, a expressão ganha relevância, pois o escritor procura não dizer apenas o mundo, mas recriá-lo das palavras de tal sorte que importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz (Fiorin, 2008, p. 57).

Dessa forma é importante intensificar o convívio dos estudantes com a literatura e, assim, trabalhar o saber sensível que nos atravessa e nos modifica:

Onde se pode encontrar aquele conhecimento que nos ensina a viver humanamente e a conseguir a Excelência em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético? (Veiga Neto, 2007, p. 138).

A ousadia de pensar sobre o sentir vai além do momentâneo, pois possibilita àquele que sente conhecer a si próprio, ou seja, um exercício de autorreflexão,

[...] saber fundador de todos os demais conhecimentos por mais abstratos que estes sejam, um saber direto, corporal anterior as representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (Duarte Jr., 2004, p. 14).

Um saber que, de acordo com Shirley Domingues (2017, p. 43),

[...] abre espaço para emoção, para o afeto, para empatia e que, lamentavelmente, parece não está em pauta nos espaços da educação formal em nosso país e, quiçá no mundo, onde aparece só haver lugar para o inteligível.

Com a literatura, “o sensível, marcado pelo plano da expressão, sobreviria ao inteligível dos conteúdos a serem transmitidos na comunicação” (Correa, 2016, p. 149). Um saber que participa da formação humana diária de milhares de alunos na rede pública de ensino.

Para análise significativa do Caderno do Aluno dentro dos componentes que o integram, além das propostas greimasianas ligadas à enunciação, figurativização e tematização, conceitos desenvolvidos por José Luiz Fiorin (2009) e por Barros (2005), com aporte sobre gênero de Schwartzmann (2022) e Federici (2017), nosso objeto de análise concentra-se no discurso oficial da educação básica pública, trazendo elementos do texto

verbal, conjuntamente a recursos gráficos, como cores, tamanho e tipo de letras, entre outros. Toda essa composição remeteria a uma triagem que parte de um objeto estrategicamente pensado para ser material Educacional para a rede pública de ensino, ou seja, temos um macro enunciador prático, aquele que se organiza dentro de um espaço material, todo enunciado que julga como pertinente para o seu enunciatário-aluno.

### **CAPÍTULO 3 - O CADERNO DO ALUNO**

### 3.1 Análise do *Caderno do aluno*

Para desenvolver esta pesquisa, do ponto de vista teórico, nos guiaremos pelos preceitos propostos pela semiótica discursiva, focando-nos, principalmente, nos conceitos de figuras e temas, isotopia e ideologia. Ou seja, tomaremos tanto as propostas teóricas já consolidadas quanto as mais recentes contribuições da teoria, valendo-nos, então, de termos e conceitos advindos da semiótica discursiva, em consonância ao feminismo proposto por Silvia Federici (2017), que defende princípios de igualdade, como teoria e prática, além de outros requisitos fundamentais, a saber: clareza sobre os efeitos de gênero nas relações sociais e institucionais, reconhecimento do conflito e das estruturas desiguais de poder, a fim de trabalhar o empoderamento das meninas e mulheres, promovendo, desse modo, a leitura e produções crítica e reflexiva.

Vale destacar o que propõe Louro (1997), cuja defesa recai sobre a proposta de no contexto escolar as “formulações pedagógicas construídas n[uma] ótica feminista apoiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens”. E completa: “[...] a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (Louro, 1997, p. 113).

A pesquisa a ser desenvolvida será de cunho bibliográfico e a metodologia será do tipo hipotético-dedutiva (Marconi; Lakatos, 2010, p. 77-81).

Ao tratarmos do *Caderno do Aluno*, material oficial da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, estamos adentrando na Instância da produção de sentidos, em como é construída a figura feminina. Entenderemos como o discurso institucional do Estado de São Paulo conduz a formação dos alunos da rede de educação pública, a partir da triagem dos textos que compõem este material pedagógico, distribuído anualmente como material oficial da rede pública de ensino.

Considerando que para a semiótica greimasiana, segundo Fiorin (1995), os mecanismos que geram o texto constituem seu significado como um todo, precisamos então, situar o *Caderno do Aluno* em sua produção.

O material físico oficial sempre chega atrasado em relação ao início dos bimestres, devido a isso, os professores utilizam, no primeiro momento, o *Caderno do Aluno* on-line, que pode ser encontrado no site oficial da escola de formação da Secretaria de Educação de Estado (São Paulo, 2014-2017).

No site, estão todos os materiais educacionais da rede pública. Para encontrar o Caderno do Aluno que estudaremos aqui, o leitor deve clicar no título referente ao segmento do ano/série que deseja encontrar. No nosso caso, Ensino Fundamental/Anos Finais. Devido aos atrasos e ao número exato de exemplares para os alunos, faremos nossa análise no material on-line.

Analisando inicialmente o *Caderno do Aluno* há o brasão do Estado de São Paulo no topo da página e, ao centro da Folha, a seguinte descrição: “Governo do Estado de São Paulo”, em cor preta com letras maiúsculas em negrito. Logo abaixo, “Secretaria da Educação” com os substantivos em letras pretas maiúsculas e a preposição minúscula.

**Figura 3** - Brasão do Estado de São Paulo



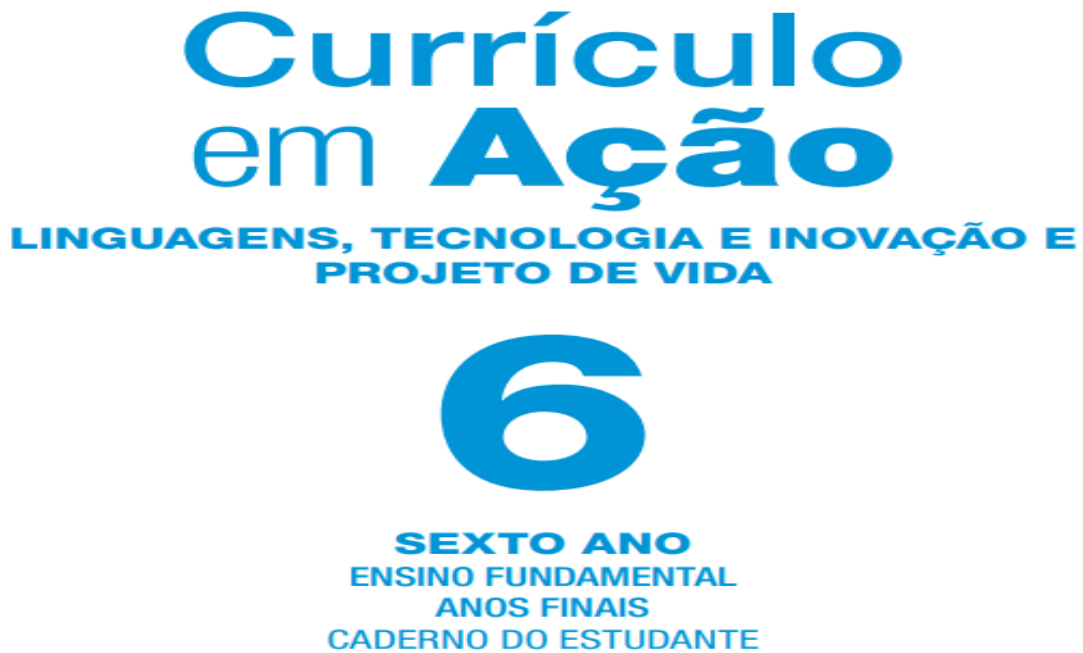
**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

O título “Currículo em Ação” é apresentado em letras azuis, de modo diverso, aliás, das fontes normalmente usadas em manuais oficiais, que são pretas e padronizadas em Arial ou Times New Roman, escolha que, provavelmente, busca se aproximar do público jovem, que gosta de cores variadas e vibrantes, “a fonte escolhida se relaciona com a época de cada escritor” (CORREA, 2012, p. 66). O escritor, por sua vez, valida-se em seu público leitor; logo, cada escritor sabe o público que quer atingir.

O subtítulo “Linguagens e Inovação”, é apresentado em azul, todo em letras maiúsculas, apontando a área de conhecimento educacional ao qual o material vincula-se. Ao centro, temos o número 6, referente ao ensino fundamental II, abaixo está escrito “sexto ano”, em azul claro em negrito. O segmento “Ensino Fundamental anos finais” está todo em letras maiúsculas com um nível de negrito menor do que o descrito acima. Ainda na mesma página,

temos a descrição “Caderno do Estudante”, no masculino, para diferenciá-lo do “Caderno do professor”, que, normalmente, apresenta as respostas, como vemos na imagem 4.

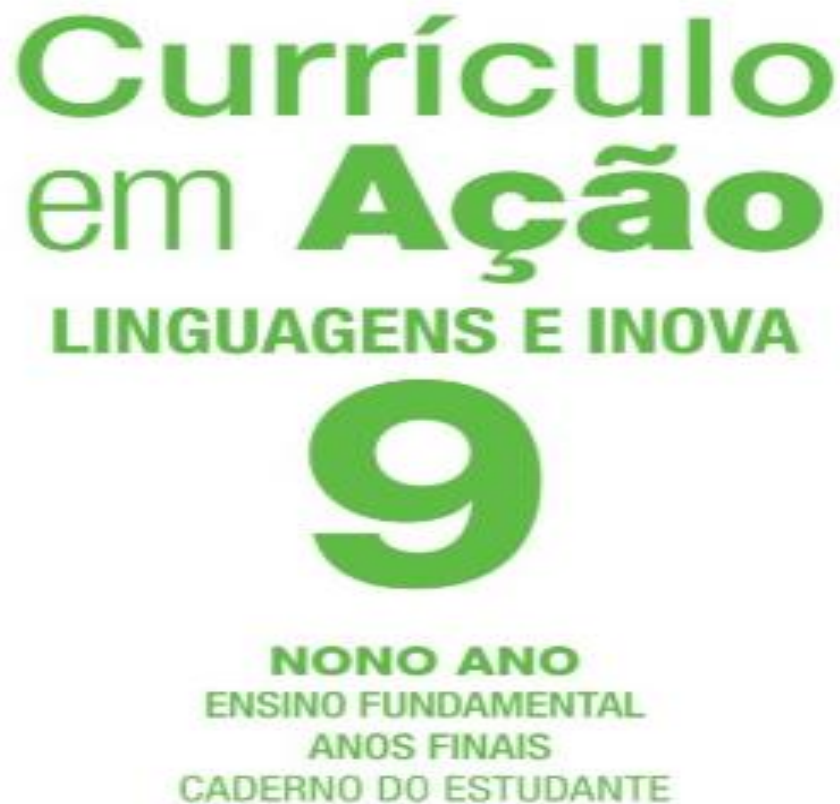
**Figura 4** - Identificação do *Caderno do Aluno* do 6º ano



**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

No Caderno do 9º ano, as descrições são muito parecidas com as do 6º. Porém, a cor escolhida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi verde.

**Figura 5** - Identificação do *Caderno do Aluno* do 9º ano



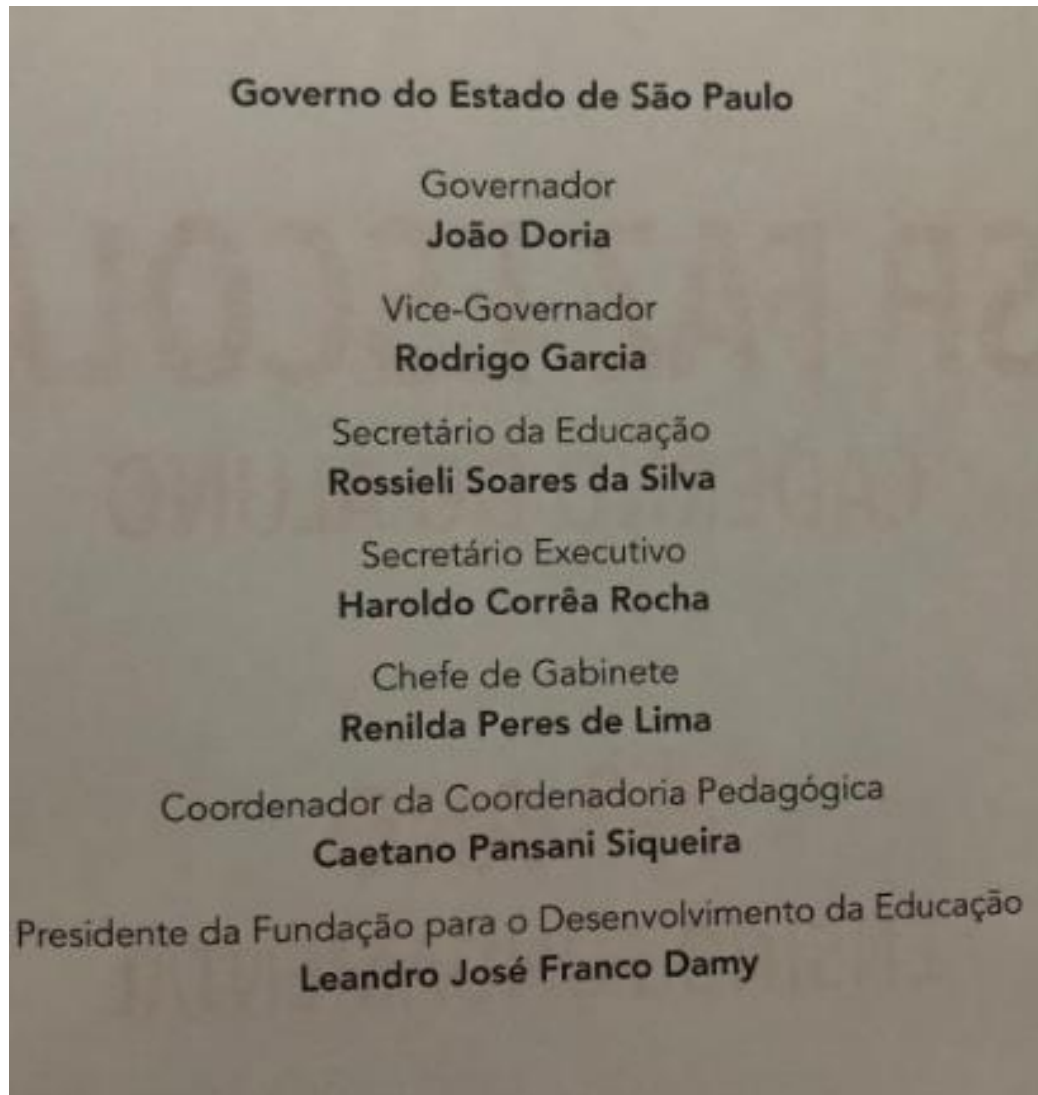
---

**Fonte:** São Paulo, 20140-2017.

O caderno é apresentado nos volumes 1 e 2, sendo 1 para o primeiro semestre, que abrange os bimestres 1 e 2; e volume 2 para os bimestres 3 e 4. Na próxima página, lê-se “Governo do Estado de São Paulo”, ao centro, em negrito e, com letras maiúsculas, Governador João Doria, forma também adotada para os demais nomes que integram a lista, a exemplo de: Rodrigo Garcia (Vice-Governador), Rossieli Soares da Silva (Secretário da Educação), Renilda Peres de Lima (Secretária Executiva), Henrique Cunha Pimentel Filho (Chefe de gabinete), Caetano Pansani Siqueira (Coordenador da Coordenadoria Pedagógica) e Nourival Pantano Junior (Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação).



**Figura 6** – Denominação das autoridades do Estado de São Paulo



**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

O texto de apresentação do material didático às alunas e alunos representa um enunciatário masculino: “Caro Estudante”, vocativo em letras maiúsculas e na cor azuis. O corpo da apresentação vale-se do tipo gráfico Arial, fonte comum em textos oficiais.

CARO ESTUDANTE Você está recebendo conjuntos de atividades ligadas a diversas Áreas de Conhecimento. Essas atividades são uma pequena parcela do vasto campo de saberes ao qual estamos inseridos e pretendem proporcionar algumas experiências ligadas a habilidades que envolvem as práticas sociais que nos rodeiam. Lembre-se de que é importante acompanhar as explicações de seus professores, trocar ideias, fazer perguntas, fazer anotações, não guardar dúvidas, ajudar e pedir ajuda aos colegas, organizar-se para fazer as atividades e manter-se sempre em dia com os estudos. Isso significa que é necessário interagir, ler, observar, escutar, analisar, comparar, experimentar, refletir, calcular, tomar decisões. Essas e outras ações fazem parte de nosso cotidiano. Um longo caminho já foi percorrido e esse material é mais uma ferramenta para auxiliá-lo em sua

jornada. Bons Estudos! Coordenadoria Pedagógica Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2014-2017)

Quem assina a saudação é a "Coordenadoria Pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo", provocando um distanciamento entre quem produz e quem lê a mensagem.

No Sumário estão apresentadas as disciplinas, Língua Portuguesa é uma das matérias que integra o caderno, uma vez que não é um livro único para cada disciplina.

**Figura 7** - Sumário do Caderno

SUMÁRIO	
Língua Portuguesa .....	5
Matemática .....	19
Tecnologia e Inovação.....	37
Projeto de Vida .....	51
Caderno de Respostas .....	69

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

Com o objetivo de entender como o discurso institucional de ensino de São Paulo conduz a formação da rede pública sobre o temas que abordam o feminino, fizemos uma análise quantitativa para sabermos, de fato, se, nos cadernos, há textos literários e, se sim, quantos foram escritos por mulheres ou apenas tratam de assuntos a respeito do papel feminino, mas de autoria masculina.

Podemos constatar que no 6º ano, v. 1:

- Tanto no 1º quanto no 2º bimestre: não há texto literário e nem texto literário com autoria feminina;

No 6º ano, v. 2:

- 3º bimestre há 4 textos literários. Dois com autoria feminina, porém produzidos com o objetivo didático de estar no caderno para auxiliar na resposta às questões propostas pelo material. Os outros dois, assinados por Monteiro Lobato, “Minotauro”, na p. 36, como peça teatral, e, na p. 40, como trecho de livro.

**Figura 8** - Conto “Minotauro”

36

CADERNO DO ESTUDANTE

**Texto 2**

**Roteiro: A esfinge e o oráculo de Apolo**

**Cenário:** qualquer elemento que faça lembrar a Grécia Antiga (vestimenta, cartaz, objeto etc.)

**Personagens:** Pedrinho, Emília, Visconde, heleno, esfinge, Pítia, sacerdote, peregrinos

**Narrador:**

**Cena 1** *(Pedrinho, Emília e Visconde conversam)*

**Pedrinho:** Mas, afinal de contas nossa viagem a estes séculos não foi para aventurar, sim para procurar tia Nastácia. Temos de refletir nisso...

**Emília:** De refletir, não! Temos de indagar, de perguntar por ela a toda gente. Lá vem um homem. Vamos "bater papo" com ele.

*(Entra um homem de meia-idade, caminhando na direção dos três. Pedrinho foi-lhe ao encontro).*

**Pedrinho:** Meu senhor, andamos perdidos por estas terras e muito precisamos de informações. Andamos atrás de tia Nastácia. Quase que sei que ela está aqui, aprisionada por um dos monstros que atacaram o palácio do Príncipe Codadad. Mas onde?

**O heleno:** O remédio me parece uma consulta ao Oráculo de Delfos. Por que não o fazem? Para Delfos vou indo. Vocês poderão acompanhar-me.

**Pedrinho:** Ótimo! Mas o tal Oráculo adivinha mesmo as coisas?

**O heleno:** Por Zeus! Claro que adivinha, e por isso anda o santuário de Delfos sempre cheio de consultantes vindos de todas as partes do mundo. Reis e príncipes, negociantes e pastores. A quantidade de donativos em depósito no templo é enorme. Não existe em parte nenhuma do mundo santuário mais rico de prendas. Uns dão blocos de ouro; outros dão estátuas de mármore ou bronze. Há mais estátuas em Delfos do que em todas as cidades helênicas reunidas.

**Emília:** E quem faz as adivinhações?

**O heleno:** A Pítia. É em Delfos que o grande Apolo se manifesta por meio de uma fenda na montanha, donde saem uns vapores miraculosos. A mulher que respira esses vapores sente logo uma tontura, fica descabelada, de olhos enormes, a espumear, e por fim solta as palavras de Apolo. Mas como nem sempre o que ela diz nos é inteligível, há os sacerdotes do santuário que as interpretam, isto é, explicam o significado das palavras divinas.

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

- 4º bimestre: Há duas crônicas. A primeira, “Acordes promissores”, com a seguinte observação: “texto cedido pela autora, adaptado especialmente para esse material” (São Paulo, 2014-2017, p. 51-52 ):

**Figura 9** - Primeira Crônica de autoria feminina do *Caderno do Aluno* (6º ano, v. 2, Parte I)

### Acordes promissores

**Estava** decidido! 2020 **seria** o ano em que a menina **aprenderia** tocar violão. Ela havia conversado com seus pais sobre o seu desejo. Mais do que depressa, compraram o instrumento.

O que não se **imaginava**? Viver uma pandemia, um isolamento social. Assim foi 2020 inteiro, adaptando-se ao contexto das aulas remotas, sentindo falta dos colegas, dos professores, dos familiares.

Foram inúmeras as vezes em que se observou a garota quieta, olhando fixamente para o violão e recordando os planos que havia feito para eles dois. O desejo de tocar, cantar e encantar estavam ali parados, como o próprio instrumento que permanecia no mesmo lugar desde que fora trazido da loja para a casa.

Já em 2021, a adolescente olhou para aquele objeto musical encostado ali, num cantinho, incorporado à decoração do quarto. Tomou coragem, pegou o instrumento, se colocou a dedilhar sem noção alguma, apenas emitindo um barulho. A garota olhou em volta e percebeu que além dela e o violão havia um terceiro elemento: o computador, objeto que, antes de 21, era utilizado, às vezes, para

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

**Figura 10** - Primeira<sup>a</sup> Crônica de autoria feminina do *Caderno do Aluno* (6º ano, v. 2, Parte II)



realizar as pesquisas escolares; ouvir músicas; **assistir** a vídeos, agora ganhou uma importância nunca imaginada, se tornando uma janela para o mundo, um canal imprescindível para acompanhar as aulas. Quem diria?!

**Foi** em meio a todos esses pensamentos que **lhe ocorreu** a ideia: por que não utilizar a *internet* para aprender a tocar violão? Desde então, ainda que timidamente, a jovem **tem aprendido** os primeiros acordes. Atualmente **é capaz** até de arriscar alguns trechos de músicas. Ela **sabe que tem** muito a aprender, mas a sensação de que já **começou e não está parada a faz sentir** muito bem.

Texto cedido por Shirlei Pio, adaptado especialmente para esse material.

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

- A segunda crônica, com o título “Como isso foi acontecer?”, foi cedida por Mara Lucia David (São Paulo, 2014-2017, p. 55);

**Figura 11** - Segunda Crônica de autoria feminina do *Caderno do Aluno* (6º ano, v. 2)

**Como isso foi acontecer?**

Ela sempre tomou tanto cuidado com esse disco. Essa coisa redonda que gente coloca dentro de uma caixa grande e depois uma coisa que parece um braço e tem uma agulhinha fica passando e daí vem o som da música.

Minha mãe adora isso, falou que era uma lembrança de alguém de quem ela gostava muito. E agora? Junto os pedacinhos e jogo no lixo? Quanto tempo leva pra ela descobrir? Pode ser que bastantão. Ela vai fazendo coisas, sempre tem muita coisa pra fazer. Quando ela for ler para mim, posso ficar pedindo pra ela ler essa história, depois aquela, depois aquela outra, aí ela fica cansada, dorme. Acorda cedo e arruma tudo para ir trabalhar; carinhosamente me arruma; eu posso de vez em quando esquecer alguma coisa da escola, aí ela fala que eu preciso ser responsável.

À noite, depois da janta, peço a ajuda dela pra lição, depois histórias, até ela ficar com sono e falar “vamos dormir?” Nos dias que não tem aula, passeio, muito passeio, zoológico, *shopping*, livraria, mas livraria que não tem disco, porque ela não pode lembrar nada disso...

A minha mãe quando escuta aquela música fica tão longe... Ela olha pra mim, mas nem me vê, tenho certeza, ela vai pra algum lugar em que eu não posso entrar. Por que não posso ir? Em que ela pensa? O que ela vê? Por que, às vezes, parece que ela vai chorar?

Não gosto nenhum pouco quando ela pega esse disco, nada, nada, nada. Então eu só fui pegar o disco pra ver se eu conseguia entender alguma coisa. Eu aprendi a ler, já leio tudo, então quem sabe se eu descobrisse alguma coisa. Daí o disco caiu, bateu no canto da mesinha, quebrou. Minha mãe vai chegar e eu preciso fazer alguma coisa, eu preciso me levantar do chão, eu preciso parar de olhar pro disco quebrado e tentar arrancar alguma coisa dele.

Minha mãe está chegando e eu aqui com os pedaços na minha mão, e eu estou olhando pra ele, e mesmo assim não entendi nada, e minha mãe está abrindo a porta, e eu continuo aqui, e ela vai ficar triste, vai chorar. Não quero que ela chore. Eu quero que ela saiba que sempre gostei daquela música.

Texto cedido por Mara Lucia David (adaptado especialmente para esse material).

**Fonte:** São Paulo, 2014 - 2017.

- Um poema intitulado “Manhã Campestre”, de Hilda Campiotti da Silva (São Paulo, 2014-2017, p. 59):

**Figura 12** - Poema “Manhã Campestre”



**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

- Uma Slam, “Quando você enxerga a ponta do iceberg prefere ser o tripulante ou violinista?”, autoria de Nicole Amaral (São Paulo, 2014-2017, p. 61):

**Figura 13** - SLAM: “Quando você enxerga a ponta do iceberg prefere ser o tripulante ou o violinista?”

Quando você enxerga a ponta do iceberg prefere ser o tripulante ou o violinista?

A resposta seria boa.

Mas ambos tiveram o mesmo fim.

Tenho uma novidade: a vida não sabe sua cor favorita.

Isso faz sentido,

Se a gente não é ninguém nem para nós,

Imagina para quem vê de fora.

Por cada ódio que se manifesta em palavra,

Dizem que a esperança é a última que morre,

Mas em alguns cantos daqui,

Ela é a primeira que te mata.

E tudo certo,

Para quem não vive essa realidade,

Pegam os piores exemplos e transformam em verdade.

A nossa poesia é pelo povo,

Porque ninguém é João Grilo para ter a sorte de voltar de novo.

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

No material do 9º ano, *Caderno do Aluno*, v.1, por seu turno:

- 1º bimestre: Crônica “Balas de Estalo”, Machado de Assis, p. 35.

**Figura 14** - Crônica – “Balas de Estado”

**Balas de Estalo**

Machado de Assis

[...]

**4 de julho**

Ocorreu-me compor umas certas regras para uso dos que frequentam bondes. O desenvolvimento que tem tido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático, exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho [...].

**ART. I**

**Dos encatarroados**

Os encatarroados podem entrar nos bondes com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro.

Quando a tosse for tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarroados têm dois alvites: - ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama.

[...]

Os encatarroados que estiverem nas extremidades dos bancos, devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no próprio bonde [...].

[...]

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

- E a crônica “Dona Conceição e o Senhor Joaquim”, de Daniel Carvalho Nhami, p. 57. Como se constata, ambos são de autoria masculina.



**Figura 15** - Crônica “Dona Conceição e o senhor Joaquim”**DONA CONCEIÇÃO E O SENHOR JOAQUIM**

Em uma famosa capoeira na região do Médio Tejo, o Senhor Galo e a Senhora Galinha debatiam avidamente um assunto deveras sensível:

“Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?”

- É claro, sr. Joaquim, que o ovo nasceu primeiro!

- Senhora, o ovo não nasceu primeiro e vou provar, pois digo que uma nova descoberta aponta que a galinha veio primeiro. Segundo os cientistas, a formação da casca do ovo depende de uma proteína que só é encontrada nos ovários desse tipo de ave. Portanto, o ovo só existiu depois que surgiu a primeira galinha. A proteína, chamada ovocledidin-17 (OC-17), atua como um catalisador para acelerar o desenvolvimento da casca. A sua estrutura rígida é necessária para abrigar a gema e seus fluidos de proteção enquanto o filhote se desenvolve lá dentro. A descoberta foi revelada no documento “*Structural Control of Crystalline Nucleation by Eggshell Protein*”, que, em tradução livre, quer dizer: Controle Estrutural de Núcleo de Cristais pela Proteína da Casca do Ovo. Na pesquisa, foi utilizado um supercomputador para visualizar, de forma ampliada, a formação de um ovo. A máquina, chamada de HECToR, revelou que a OC-17 é fundamental no início da formação da casca. Essa proteína é que transforma o carbonato de cálcio em cristais de calcita, que compõem a casca do ovo. Dr. Colin Freeman, do Departamento de Engenharia Material da Universidade de Sheffield, constatou: “Há muito tempo se suspeita que o ovo veio primeiro, mas agora temos a prova científica de que, na verdade, a galinha foi a precursora.”

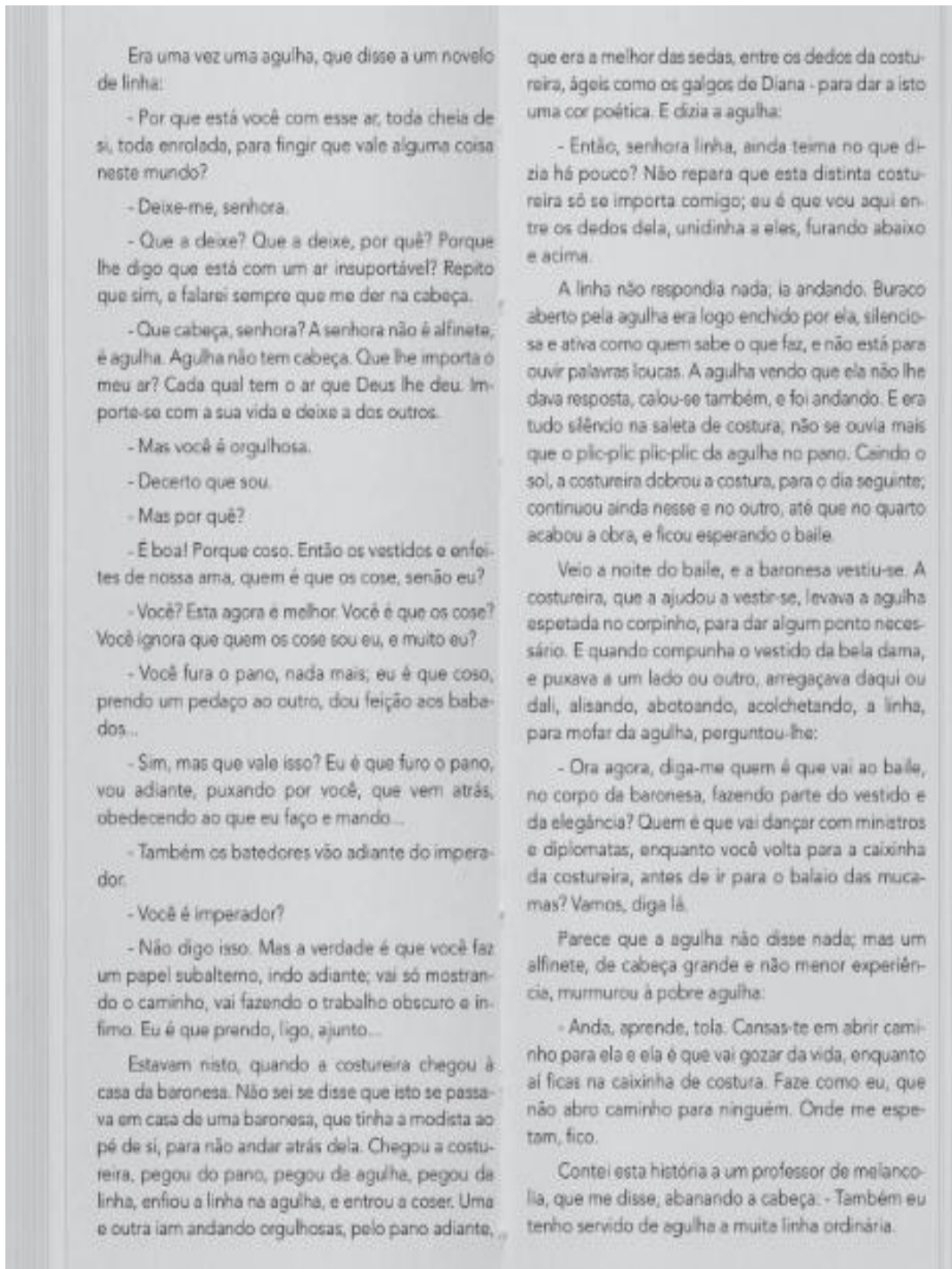
**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

- 2º bimestre: Nenhum texto literário foi encontrado.

No 9º ano, v. 2:

- 3º bimestre: Conto “Um Apólogo”, de Machado de Assis, p. 43. Nenhum texto literário de autoria feminina foi encontrado;

**Figura 16** - Conto “Um apólogo” (trecho)



Fonte: São Paulo, 2014-2017.

- 4º bimestre: Conto “A pequena vendedora de fósforos”, Hans Christian Andersen, p. 52. Não foi encontrado texto literário com autoria feminina.

**Figura 17** - Conto “A pequena vendedora de fósforos” (trecho)**A pequena vendedora de fósforos**

Estava extremamente frio. A neve caía. A noite chegara, a última noite do ano. No frio e na escuridão, uma pobre **menina**, descalça, andava pelas ruas. Por que **ela** estava descalça? Ao se desviar de duas carruagens que passavam em alta velocidade, deixou seus chinelos caírem na rua, chinelos que por sinal eram bem grandes, pois pertenciam a **sua** mãe. Quando foi recuperá-los, **ela** não conseguiu pegar um deles, pois o outro fora apanhado por um garoto que fugiu em disparada, dizendo que aquilo serviria bem como berço aos filhos quando, algum dia, ele os tivesse.

A **menininha** passara a andar descalça. Em um avental velho, carregava vários pacotes de fósforos e em uma das mãos tinha uma dessas caixinhas que oferecia aos passantes. Ninguém comprou. Não conseguiu um centavo sequer.

Tremendo de frio e de fome, ia se arrastando. Pobre **menina**! **Sua** imagem era desoladora. Os flocos de neve caíam sobre **seus** longos cabelos louros. Via as luzes que vinham das janelas das casas. Sentia um cheiro maravilhoso de ganso assado. Era véspera de Ano Novo.

Em um cantinho próximo à parede de uma casa, sentou-se em cima dos pés para abrigá-los ao calor do corpo. Não se atreveu a ir para casa, pois não havia vendido os fósforos e não queria levar bronca por isso. Além do mais, também fazia frio em **sua** casa, a família só tinha um teto para proteção, mais nada.

**Suas** mãos estavam geladas. Precisava se aquecer. Tirou um dos palitos de fósforo da caixinha e riscou-o na parede para acendê-lo. Surgiu uma chama quente e brilhante, como de uma pequena vela, abrigou a chama com a mão. Naquele momento, parecia que estava sentada diante de um grande fogão de

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

Nas páginas acima, estão as imagens dos textos literários encontrados nos *Cadernos do Aluno* do 6º e 9º anos. Fizemos uma pesquisa quantitativa a respeito da autoria literária no material, também observamos, de acordo com a teoria da enunciação de Fiorin (2009), acerca da Figurativização e Tematização, os temas relacionados ao léxico “mulher” e “homem” nos Cadernos do 6º e 9º anos.

Nas tabelas 1 e 3 temos a análise do Caderno do 6º ano volumes 1 e 2 (1º, 2º, 3º, 4º bimestres). Nas 2 e 4, encontram-se os dados referentes ao Caderno do 9º ano, volumes 1 e 2 (1º, 2º, 3º, 4º bimestres).

**Tabela 1** - Autoria de textos literários no 6º ano

autoria /gênero	quantidade
feminina	4
masculina	5

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

**Tabela 2** - Autoria de textos literários no 9º ano

autoria/gênero	quantidade
feminina	0
masculina	4

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

**Tabela 3** - Temática relacionada ao léxico no Caderno do 6º ano

gênero	temática
mulher	dança; místico
homem	dança; sonhos, disputa; raça humana

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

**Tabela 4** - Temática relacionada ao léxico no Caderno do 9º ano

gênero	temática
mulher	direitos e deveres
homem	inteligência, direitos e deveres

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

As tabelas 1 e 3, relacionadas à autoria de textos literários no 6º e 9º anos, volumes 1 e 2 (1º, 2º, 3º, 4º bimestres), bem demonstram que o número de textos produzidos por mulheres no Caderno do aluno é de apenas 4 textos, número menor em relação às produções assinadas por homens, 9. Isso representa um número 225% maior de autoria masculina.

Paralelamente, ao observarmos as tabelas 2 e 4, relativas à temática do léxico mulher e homem, percebemos que a elas são ligados temas como: dança, místico, direitos e deveres; sendo que as relacionadas ao homem são: dança, sonhos, disputa, raça humana, direitos e deveres, inteligência.

Para demonstrar como chegamos a essas temáticas relacionadas ao masculino e feminino, utilizamos o percurso temático em textos literários encontrados no *Caderno do Aluno*, v. 2, do 6º ano, e no v. 2 do 9º ano.

### 3. 2 Percurso temático feminino nos *Cadernos do Aluno*

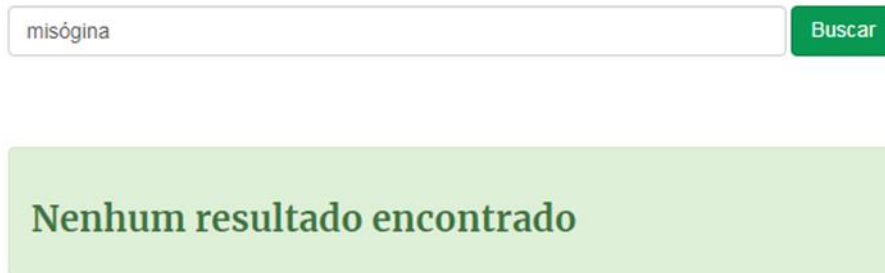
Nossa análise se ocupa dos diversos aspectos do discurso relacionados à intenção do enunciador, os efeitos a que este visa, ao produzir seu discurso, e à manipulação que pretende exercer sobre seu enunciatário a partir das escolhas por estes ou outros textos como material oficial da educação pública básica no Estado de São Paulo.

A semiótica neste estudo “deve estabelecer os recursos e mecanismos gerais de argumentação, por meio dos quais o enunciador persuade o enunciatário” (BARROS, 2002). Ao enunciador, nos explica Barros (2002), é oferecida a possibilidade linguística de jogar com conteúdos implícitos ou explícitos, para fazer passar os valores e deles convencer o enunciatário, por isso, cabe dizer que à triagem do Estado ao nosso material de pesquisa, Caderno do Aluno 2014-2017, dá-se sua intenção de perpetuar os valores intrínsecos da sociedade misógina, androcêntrica, patriarcal, machista e racista, ainda evidentes e abundantes no séc. XXI.

Os termos são bastante parecidos, talvez leigos admitam os mesmos valores a eles, entretanto cabe especificar individualmente seu real significado.

Não é nosso objetivo nesse trabalho analisar dicionários, mas cabe o registro do uso deles em nossa pesquisa para explicarmos termos bastante utilizados em argumentos feministas, demonstrando que até em fontes de pesquisa temos dificuldades para localizar o papel do feminino na sociedade.

No desdobrar da nossa pesquisa, fomos ao dicionário online VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, versão 2022-2023), dicionário oficial da Academia Brasileira de Letras (ABL) - instituição cultural inaugurada em 20 de julho de 1897 e sediada no Rio de Janeiro, cujo objetivo é o cultivo da língua e da literatura nacional.. No léxico “misógina” não encontramos nem significado/definição, nem exemplos de uso, nem palavras relacionadas, como demonstra a imagem a seguir:

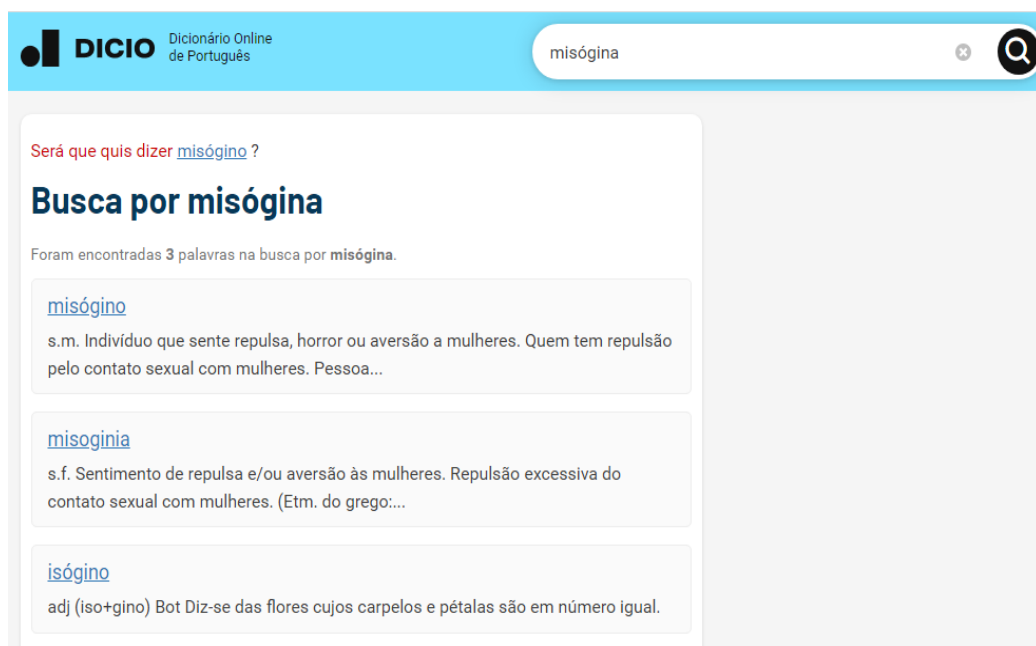
**Figura 18** - Palavra “misógina” no dicionário VOLP

**Fonte:** Dicionário VOLP on-line (2023).

Ao léxico “misógina” não aparece resultado. Dos termos “patriarcal e machista” são apresentados somente a classe gramatical.

Sabemos que a voz de autoridade social é a masculina. Logo, pesquisamos os termos em questão em sua forma masculina “patriarcalismo” e “machismo”, sendo que também não obtivemos êxito, dada resposta somente com a classe gramatical de cada termo: substantivo masculino ou adjetivo. Dado nosso fracasso com o VOLP, decidimos recorrer ao dicionário Aurélio, sem a magnificência da Academia Brasileira de Letras, mas que nos favoreceu em nossa pesquisa.

O termo “misógina” aparece da seguinte forma:

**Figura 19** - Palavra “misógina” no dicionário Dicio

**Fonte:** Dicionário Aurélio on-line (2023).

Também pesquisamos no Aurélio on-line o termo “patriarcal”, e obtivemos a seguinte resposta:

**Figura 20** - Palavra “patriarcal” no dicionário Aurélio

The image shows a screenshot of the Aurélio Online dictionary website. The header includes the logo 'DICIO' and the text 'Dicionário Online de Português'. A search bar contains the word 'patriarcal'. The main content area displays the word 'patriarcal' in a large font, followed by social media icons for Facebook, Twitter, and WhatsApp. Below this, the section 'Significado de Patriarcal' is shown, indicating it is an adjective (masculine and feminine) meaning 'que diz respeito a patriarca'. A definition follows: '[Figurado] Em que há honra; respeitável.' Below this, it is listed as a feminine noun meaning 'Designação da habitação ou do domicílio do patriarca.' and 'Denominação atribuída ao local (sede) do patriarcado: sé patriarcal.' The etymology is given as 'Do latim patriarchalis.' A section for 'Sinônimos de Patriarcal' lists several related terms: piedoso, generoso, benevolente, benigno, benévolo, bom, bondoso, caridoso, caritativo, clemente, humano, indulgente, misericordioso. To the right of the main content, there is a placeholder for 'PUBLICIDADE' (Advertisement).

**Fonte:** Dicionário Aurélio online (2023).

Machista, segundo o dicionário Aurélio online (2023), significa “pessoa cujos preceitos são baseados no machismo: indivíduo machista” (Aurélio, 2023), ou seja, como o próprio dicionário traz como significado para machismo “opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres” (Aurélio, 2023).

Em todas as palavras pesquisadas, encontramos dificuldades para explanar seus significados aqui no nosso texto, justamente pelo modo que são apresentadas aos que procuram informações. Não é nosso objetivo central analisar a lexicologia, mas cabe ressaltar que dentro do nosso processo de aquisição de conhecimento passamos por estas dificuldades, pelas relações entre linguagem e poder que reverberam em nosso cotidiano.

Faz-se nossa responsabilidade trazer esse detalhe do nosso processo, pois, permeados à luz das propostas feministas, cabe demonstrarmos a intenção do dicionário VOLP (2023) de perpetuar o preconceito na linguagem, que para a ONU (2018) deve ser inclusiva e não sexista, haja vista majoritariamente termos masculinos que abarcam o gênero feminino em sua apresentação.

Como um conhecimento semelhante ao saber enciclopédico, o dicionário de palavras, ao apresentar significados estáveis, reforça a imutabilidade da linguagem, pois impõe restrições à experiência das mulheres, tanto em formas de discurso - como iremos demonstrar em nosso estudo de documentos escritos oficiais da rede pública de ensino - como em textos que são compartilhados em diferentes meios - a exemplo do dicionário por nós utilizado como ferramenta de pesquisa para explicar termos utilizados no universo da ciência feminista às leitoras e leitores do nosso texto.

Os textos literários femininos encontrados nos Cadernos foram, em sua maioria, criados com a finalidade de ser didático, ou adaptados especialmente para o material estudado com essa intenção primeira. Em resumo, foram criados especialmente para esta finalidade e trazem essa informação no espaço de sua autoria. Ou, ainda, foram concedidos por suas autoras. Assim como podemos demonstrar na crônica “Como isso pode acontecer?”, caderno do 6º ano, v. 2, p. 55:

**Figura 21** - Trecho da crônica “Como isso foi acontecer”

Não gosto nenhum pouco quando ela pega esse disco, nada, nada, nada. Então eu só fui pegar o disco pra ver se eu conseguia entender alguma coisa. Eu aprendi a ler, já leio tudo, então quem sabe se eu descobrisse alguma coisa. Daí o disco caiu, bateu no canto da mesinha, quebrou. Minha mãe vai chegar e eu preciso fazer alguma coisa, eu preciso me levantar do chão, eu preciso parar de olhar pro disco quebrado e tentar arrancar alguma coisa dele.

Minha mãe está chegando e eu aqui com os pedaços na minha mão, e eu estou olhando pra ele, e mesmo assim não entendi nada, e minha mãe está abrindo a porta, e eu continuo aqui, e ela vai ficar triste, vai chorar. Não quero que ela chore. Eu quero que ela saiba que sempre gostei daquela música.

Texto cedido por Mara Lucia David (adaptado especialmente para esse material).

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017

E no trecho da crônica “Acordes promissores”, caderno v. 2, p. 51- 52:



**Figura 22** - Trecho da crônica “Acordes promissores”

52


 CADERNO DO ESTUDANTE

realizar as pesquisas escolares; ouvir músicas; **assistir** a vídeos, agora ganhou uma importância nunca imaginada, se tornando uma janela para o mundo, um canal imprescindível para acompanhar as aulas. Quem diria?!

**Foi** em meio a todos esses pensamentos que **lhe ocorreu** a ideia: por que não utilizar a *internet* para aprender a tocar violão? Desde então, ainda que timidamente, a jovem **tem aprendido** os primeiros acordes. Atualmente **é capaz** até de arriscar alguns trechos de músicas. Ela **sabe que tem** muito a aprender, mas a sensação de que já **começou** e **não está parada** a **faz sentir** muito bem.

Texto cedido por Shirlei Pio, adaptado especialmente para esse material.

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

Ao observarmos os textos literários do caderno do 6º ano, v. 2, podemos perceber que em nenhum deles há questionamento sobre o papel feminino e seus estereótipos, pelo contrário, podemos identificar que mesmo em texto produzido pela autora, que, aliás, passou pelo crivo da Secretaria de Educação de Estado de São Paulo, não encontramos o fortalecimento de formas plurais da identidade feminina, embora o tratamento dado ao feminino seja diferente em textos produzidos por homens e mulheres, como será demonstrado em “Como isso pode acontecer?” (caderno do 6º ano), uma vez que foi escrito por uma mulher e, “Um Apólogo” (caderno 9º ano), escrito por homem.

No que se refere à mulher, em qualquer um dos textos literários encontrados nos cadernos, a figura feminina não está relacionada ao cognitivo. No trecho de “Minotauro” (Monteiro Lobato), por exemplo, a figura feminina está relacionada no campo da temática mítica, com a composição do imaginário: “A mulher que respira esses vapores sente logo uma tontura, fica descabelada, de olhos enormes, a espumear, e por fim solta as palavras de Apolo. Mas como nem sempre o que ela diz nos é inteligível, há os sacerdotes do santuário que as interpretam, isto é, explicam o significado das palavras divinas”, ou ainda “Um monstro horrível, cabeça de mulher, corpo de leão, asas de águia”.

**Figura 23** - Trecho do “Minotauro” – teatro

**Pedrinho:** Não é a Esfinge?  
**O heleno:** Sim, é esse o seu nome. A Esfinge é filha de outro monstro famoso, a Quimera de três cabeças.  
**Pedrinho (espantado, aponta para a Esfinge):** Aaaaaacho que ela te ouviu. Vejam! Um monstro horrível, cabeça de mulher, corpo de leão, asas de águia.

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

Assim, a figura feminina vai sendo retratada como “monstro” - Esfinge, filha de outro “monstro” – Quimera. Diferentemente de quando nos deparamos com o léxico homem, no 6º ano, onde a temática criada pelas figurativização é a da autonomia, conquista, realização, como por exemplo: “Soul conta a história de Joe Gardner, um homem que vive sozinho em Nova Iorque. Professor de música em uma escola, é um apaixonado por jazz e tem como maior sonho se tornar um músico profissional como o pai” (caderno do 6º ano, v. 2, p. 56).

### 3.3 Percurso temático feminino em “Como isso foi acontecer?”

Ao analisarmos um dos textos – “Como isso foi acontecer?” do caderno do 6º, v. 2, p. 55, podemos ver como o papel temático feminino vai sendo construído. Nesta análise, embora o texto seja produzido por uma autora e que tenha passado pela triagem oficial da Secretaria de Educação de Estado de São Paulo, para a disponibilização ao ensino básico público, ainda traz o estereótipo feminino ligado ao afeto, ao choro, aos clichês femininos, que se estabeleceram a partir da ampliação da internet e das redes sociais, como nos lembra Federici (2017) ao dar importância às tarefas domésticas naturalizadas como papéis femininos. Replicando tais valores, o Estado segue fazendo a manutenção dessas visões capitalistas cristalizados na sociedade como próprios ideais de feminino.

Os textos literários trazidos pelo Estado, em nenhum momento apresentam a figura feminina como representatividade na política, ciência ou filosofia. Perpetuam valores machistas enraizados.

“Numa sociedade sexista como a nossa, temos ideias predefinidas sobre o que é ser mulher e ser homem, e essas ideias aparecem na linguagem” (Schwartzmann, 2022, p. 266), essa questão de gênero cultural na língua “[...] contamina todas as esferas humanas” (Schwartzmann, 2022, p. 264).

Os alunos em formação são bombardeados por ideários de uma “origem masculino-fisiológica na coragem e uma origem feminino-fisiológica na covardia, entendidos assim

como aspecto natural de gênero que determinam comportamentos sociais” (Schwartzmann, 2022, p. 265).

A formação escolar em Língua Portuguesa dar-se-á, dentre tantas variáveis, pela circulação de textos chancelados pela sociedade. Logo, entendemos que as mudanças devem partir, justamente, das políticas públicas e daqueles que a exercem em seu cotidiano.

No que se refere à literatura, os cânones são apresentados como axioma histórica do coletivo, quando, na verdade, refletem escolhas de uma classe dominante branca e masculina, como dito em outro momento. Logo, apresentar textos de qualidade, que reflitam a alma humana, urge como formação justa e democrática nas escolas. As meninas e meninos são formados pelo que a elas e eles é apresentado:

As escolhas do falante, que apresentam os reflexos de sua cultura e da sua identidade, vão tecendo uma rede figurativa, um encadeamento isotópico de figuras que vai se correlacionar a determinado(s) tema(s). E aí que parece residir nosso problema: a constituição do gênero na língua é [...] um procedimento discursivo.

Na língua portuguesa, reconhecemos esse procedimento que pode levar à discriminação, uma vez que pode redundar em condutas, atitudes e expressões discriminatórias que ainda circulam livres (Schwartzmann, 2022, p. 8).

Considerando o texto “Como isso foi acontecer?”, selecionado para fazer parte da formação escolar do 6º ano, podemos entender como esse discurso é criado, pois “são as figuras que vão marcar as identidades possíveis em um mundo natural, instaurando [...] percursos figurativos” (Schwartzmann, 2022, p.269) de acordo com a semiótica francesa.

**Figura 24** - “Como isso foi acontecer?”

**Como isso foi acontecer?**

Ela sempre tomou tanto cuidado com esse disco. Essa coisa redonda que gente coloca dentro de uma caixa grande e depois uma coisa que parece um braço e tem uma agulhinha fica passando e daí vem o som da música.

Minha mãe adora isso, falou que era uma lembrança de alguém de quem ela gostava muito. E agora? Junto os pedacinhos e jogo no lixo? Quanto tempo leva pra ela descobrir? Pode ser que bastantão. Ela vai fazendo coisas, sempre tem muita coisa pra fazer. Quando ela for ler para mim, posso ficar pedindo pra ela ler essa história, depois aquela, depois aquela outra, aí ela fica cansada, dorme. Acorda cedo e arruma tudo para ir trabalhar; carinhosamente me arruma; eu posso de vez em quando esquecer alguma coisa da escola, aí ela fala que eu preciso ser responsável.

À noite, depois da janta, peço a ajuda dela pra lição, depois histórias, até ela ficar com sono e falar “vamos dormir?” Nos dias que não tem aula, passeio, muito passeio, zoológico, *shopping*, livraria, mas livraria que não tem disco, porque ela não pode lembrar nada disso...

A minha mãe quando escuta aquela música fica tão longe... Ela olha pra mim, mas nem me vê, tenho certeza, ela vai pra algum lugar em que eu não posso entrar. Por que não posso ir? Em que ela pensa? O que ela vê? Por que, às vezes, parece que ela vai chorar?

Não gosto nenhum pouco quando ela pega esse disco, nada, nada, nada. Então eu só fui pegar o disco pra ver se eu conseguia entender alguma coisa. Eu aprendi a ler, já leio tudo, então quem sabe se eu descobrisse alguma coisa. Daí o disco caiu, bateu no canto da mesinha, quebrou. Minha mãe vai chegar e eu preciso fazer alguma coisa, eu preciso me levantar do chão, eu preciso parar de olhar pro disco quebrado e tentar arrancar alguma coisa dele.

Minha mãe está chegando e eu aqui com os pedaços na minha mão, e eu estou olhando pra ele, e mesmo assim não entendi nada, e minha mãe está abrindo a porta, e eu continuo aqui, e ela vai ficar triste, vai chorar. Não quero que ela chore. Eu quero que ela saiba que sempre gostei daquela música.

Texto cedido por Mara Lucia David (adaptado especialmente para esse material).

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

Assim como já dissemos anteriormente, “a semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo” (Barros, 2000, p.8) para bem entendermos seu papel, consideraremos cada nível e etapa.

“No nível das estruturas fundamentais é preciso determinar a oposição ou oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto” (Barros, 2000, p.10). Em “Como isso foi acontecer?”, de Mara Lucia David, a categoria semântica fundamental é a contradição em torno dos opostos memória vs. realidade, alegria vs. tristeza, inteiro vs. quebrado. Essa(s) oposição(ões) se manifestam de formas diversas no texto: “Minha mãe adora isso”, “Ela sempre tomou tanto cuidado com esse disco”, “ela vai pra algum lugar em que eu não posso entrar”, “ela vai ficar triste”, “Não quero que ela chore”.

“As categorias fundamentais são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas” (Barros, 2000, p.10). No texto, a memória é eufórica, a realidade, disfórica.

Além das relações mencionadas e de sua determinação axiológica, estabelece-se no nível das estruturas fundamentais um percurso entre os termos, de acordo com Barros (2000). Passa-se da euforia, “falou que era uma lembrança de alguém de quem ela gostava muito”, à disforia, “ela vai ficar triste”.

No nível das estruturas narrativas, segundo patamar, “os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos” (Barros, 2000, p.11). Ou seja, não se trata mais de afirmar ou de negar conteúdos, de intensificar a memória e de recusar a realidade, mas transformar, pela ação do sujeito, estados de memória ou realidade.

Em “Como isso foi acontecer?”, o sujeito mãe, manipulado pelo sujeito criança, “Quando ela for ler para mim, posso ficar pedindo pra ela ler essa história, depois aquela, depois aquela outra, aí ela fica cansada, dorme”, pode cumprir os valores que a tentam, e não descobrir o que aconteceu com o disco. A criança esforça-se para que a manipulação dê certo: “Quanto tempo leva pra ela descobrir? Pode ser que bastantão. Ela vai fazendo coisas, sempre tem muita coisa pra fazer”.

“O disco caiu, bateu no canto da mesinha, quebrou. Minha mãe vai chegar e eu preciso fazer alguma coisa, eu preciso me levantar do chão, eu preciso parar de olhar pro disco quebrado”, a criança tenta cumprir o contrato, que reza que o disco se mantenha inteiro, mas a partir do “quebrou”, os desdobramentos da narrativa, opõem-se aos valores do inteiro.

O nível de estruturas discursivas é a última etapa do percurso gerativo:

os percursos marcados pelo feminino reduzem identidades a meros papéis temáticos recorrentes (mãe princesa por exemplo), por um processo negativo, faz-se presente também uma visada masculina e, então machista na construção de um mundo natural (Schwartzmann, 2022, p. 12).

Assim, a figura “mãe” vai se ligando a valores no texto como: “Acorda cedo e arruma tudo”, “carinhosamente me arruma”, “depois da janta, peço a ajuda dela pra lição”, reduzindo a mulher somente àquela que cuida, que existe em função da criança.

O enunciatório ao dizer: “ela vai pra algum lugar em que eu não posso entrar. Por que não posso ir? Em que ela pensa? O que ela vê?”, não aceita que a mãe rompa o contrato de apagamento imposto ao feminino e diz: “Não gosto nenhum pouco quando ela pega esse disco, nada, nada, nada”, porque o disco lhe traz memórias, algo que a ela é proibido após ser mãe.

O material, além de trazer textos que retratam valores estereotipados acerca do feminino, mantém seu discurso intacto, ainda que se abordadas as questões das atividades relacionadas a esses textos:

**Figura 25** - Questões do texto “Como isso foi acontecer?”



3. Muitas coisas estão ocultas no texto “Como isso foi acontecer?”. Invente respostas que **combinem** com a narrativa da criança.
  - a) Quais são as características da mãe?
  - b) Em que época se passa a história?
  - c) Qual é a idade da criança?
  - d) A criança é uma menina ou um menino?
  - e) A mãe gostava do disco porque ganhou de alguém. De quem?
  - f) Qual era a música que fazia a mãe chorar?
  - g) Ao encontrar a criança com os pedaços do disco nas mãos, a mãe chorou mesmo?
  - h) O que a mãe disse para a criança quando viu o disco quebrado?
  
4. Confira o que você escreveu (ver questão 3) e verifique se suas respostas realmente **combinam** com o texto.

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

Ao constatarmos as indagações feitas após a leitura do texto, observamos que elas não questionam os papéis femininos que formam o discurso. Noutras palavras, não se levanta a questão em torno de se refletir sobre como a criança vê essa mulher? Ou, quem é essa mulher com traços temáticos semânticos somente de mãe?

### 3.4 Percurso temático feminino do texto “Um apólogo”

Para exemplificarmos o discurso majoritariamente masculino e o desprestígio do trabalho doméstico feminino no material educacional público da rede do Estado de São Paulo, trouxemos “Um Apólogo”, de Machado de Assis, escrita masculina acerca do ideário feminino no caderno do 9º ano, v. 2, p. 43.

**Figura 26** - Texto “Um apólogo” (escrita masculina)



Fonte: São Paulo, 2014-2017.

Embora percebamos avanço quanto a (des) valorização do trabalho doméstico; ainda notamos que, no imaginário social existe um destino biológico para o espaço “do lar”, ocupado por corpos moldados. Visto como um trabalho essencialmente feminino o trabalho doméstico não remunerado no Brasil, possui gênero, raça e classe.

Deste modo, no capitalismo, Federicci (2017) nos lembra que, o trabalho doméstico feminino não remunerado é essencial para manutenção da vida cotidiana. O patriarcado

reverência quem tem o poder do salário, explorando o trabalho doméstico não remunerado e invisível, haja vista que, não gera a possibilidade de acúmulo do capital.

Em uma visão geral, para construir o sentido do texto “Um Apólogo”, de Machado de Assis, a semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo, por isso, iniciaremos nossa análise pela “etapa mais simples e abstrata, [qu]e recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima” (Barros, 2000, p. 9). Em “Um apólogo”, a categoria semântica fundamental é: trabalho valioso vs. trabalho não valioso.

Essa oposição se manifesta de diversas formas no texto: “ - Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...” / “- Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...”, “- Também os batedores vão adiante do imperador / - Você é imperador?”, “- Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...”/ Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela ( traço do novelo), silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas”.

“No nível das estruturas narrativas os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito” (Barros, 2000, p. 9). O texto é revestido pela figura feminina da agulha ( quem faz o trabalho e não será admirado) e no início pela figura masculina do novelo, mais tarde, somente linha ( quem realmente será admirado) . Os investimentos figurativos na agulha são negativos: “Que cabeça, senhora? - A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça”, “Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros”. Os no novelo de linha são positivos “eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...”.

No nível discursivo, “as estruturas são examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado” (Barros, 2000, p. 11).

Em “Um apólogo”, utilizam-se recursos discursivos variados para criar a ilusão de verdade. Por ser um texto literário alegórico e moral, com seres inanimados que falam, sentem ou assumem posturas inerentes aos seres humanos, o autor escolheu o discurso direto. Tal dado se justifica pelo fato de “narrar em primeira pessoa ou terceira pessoa é uma opção feita pelo enunciador, visando a transmitir efeitos de subjetividade ou de objetividade” (Fiorin, 2018, p. 64).



Não somente objetividade, mas também aproximação entre o enunciado e o enunciatário, com a finalidade de persuadi-lo.

“As leituras abstratas temáticas estão concretizadas em diferentes investimentos figurativos, todos eles caracterizados pela oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais que separam, no texto” (Barros, 2000, p. 12), o trabalho valioso do não valioso.

Dessa forma, o enunciador cria o percurso temático do trabalho não valioso, ligando a figura feminina da agulha ao barulho: “ não se ouvia mais o plic-plic plic-plic da agulha no pano”; o silêncio pertence ao sujeito de valor – novelo de linha, “Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela [redução do novelo], grifo nosso, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas – aqui o hábito de tratar a figura feminina que faz o trabalho não visto como louca e barulhenta. “Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas?” - a figura da linha (observada em seu trabalho pelo público fora de casa) relaciona-se a liberdade, àquela que está envolvida com a elite, com as autoridades. Ela será recompensada pelo seu trabalho.

Se observadas as atividades relacionadas ao texto “Um Apólogo”, logo as primeiras questões que o antecedem, tratam de elementos da narrativa:

**Figura 27** - Questão 1 do texto “Um Apólogo”**ATIVIDADE 1 – CONSIDERAÇÕES REFERENTES AO TEXTO LITERÁRIO**

1. Antes da leitura de “Um Apólogo”, texto escrito por Machado de Assis, procure o significado para os quatro verbetes do quadro a seguir:

Quadro de definições	
a) Apólogo –	
b) Foco narrativo –	
c) Personificação –	
d) Ironia –	

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

A segunda questão trabalha o mesmo aspecto da narrativa:

**Figura 28** - Questão 2 do texto “Um apólogo”

2. Durante a leitura, você deverá:
- Sublinhar os trechos que marcam a voz do narrador.
  - Indicar **A** (para **Agulha**), **L** (para **Linha**), **AL** (para **Alfinete**), antes dos travessões, para determinar as vozes das personagens.
  - Observar o tempo verbal utilizado pelas personagens.

Fonte: SÃO PAULO, 2014-2017

A questão 3 é a leitura do texto, a 4 e 5 trazem aspectos conceituais sobre o texto estudado.

**Figura 29** - Questões 4 e 5 do texto “Um apólogo”

- Retome as anotações que você fez no texto “Um apólogo”. Observe a quantidade de personagens e o ponto de vista do narrador.
- Agora, reveja as definições registradas no quadro do **item 1** e, com fundamentação no texto de Machado, explique o que cada definição tem a ver com a história.

Quadro de exemplos
a) Apólogo (Por que o texto foi intitulado “Um apólogo”?) –
b) Foco narrativo (Qual é o ponto de vista do narrador de “Um apólogo”? Que trecho exemplifica essa constatação?) –
c) Personificação (Retire do texto alguns exemplos.) –
d) Ironia (Retire do texto alguns exemplos.) –

Fonte: São Paulo, 2014-2017.

A questão 1 da Atividade 2, intitulada “As vozes da História”, é uma releitura do conto em cenas, e reafirma os valores enraizados no texto.

**Figura 30** - Questão 1 Releitura do conto



## ATIVIDADE 2 – AS VOZES DA HISTÓRIA

1. O texto “Senta e escuta” foi escrito com base no conto “Um apólogo”, de Machado de Assis. A narrativa está estruturada em cenas. Faça a **primeira leitura** já pensando em como você e seu grupo, que poderá ter quatro pessoas, se organizarão para apresentá-la à sala.

### Observações:

1. É importante que a turma se organize, pois poderá existir mais do que um grupo que queira fazer a representação.
2. Se for necessário, adaptações ao texto “Senta e escuta” poderão ser feitas.  
Texto baseado em “Um apólogo”, de Machado de Assis.

### Senta e escuta!

#### Cena 1 – Dois adolescentes conversando.

Adolescente 1: Presta atenção, cara! Nosso roteiro para o *podcast* começará assim: “ERA UMA VEZ ...”

Adolescente 2: Era uma vez... o quê? Vá direto ao assunto!

Adolescente 1: “Uma agulha, que disse a um novelo de linha...”.

#### Cena 2 – Agulha e Linha dialogando

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.


A próxima atividade é de apreciação e traz como Triller o texto “Um Apólogo”

**Figura 31** - Atividade de apreciação de “Um Apólogo”

**A importância da criação**

A criatividade do ser humano não tem limites. O texto “Um Apólogo”, de Machado de Assis, publicado no final do século XIX, continua a estimular produções diversas. Entre essas produções, está o *Trailer* de um filme produzido pela TV Escola. Veja:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ceryLtak6LY>. Acesso em: 19 maio 2021.



Referência, alusões, retomadas são comuns no campo artístico-literário, seja no cinema, no teatro, na música, por meio de paródias, paráfrases, *trailers*, vídeos-minuto. Inúmeras são as possibilidades de (re)criação de uma obra a partir de outra (a original). “Um Apólogo” é um exemplo de texto que inspirou diversas adaptações, em que roteiros são montados, apresentações são planejadas para atender às expectativas de âmbito social. As intencionalidades também são múltiplas e variam conforme o objetivo do produto a ser estruturado. Esse produto pode resultar em um trailer para divulgação de um filme (como o indicado acima) ou em um vídeo/podcast escolar, como os da E.E Adelino Bertani (escola estadual do município de Mesópolis – São Paulo). Como resultado da experiência da escola, dois trabalhos podem ser vistos por meio dos links:

1 - [https://www.youtube.com/watch?v=Pr46t\\_kkjUI](https://www.youtube.com/watch?v=Pr46t_kkjUI). Acesso em: 19 maio 2021. (produção de 2018).  
 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=l-jalUCVlaY>. Acesso em: 19 maio 2021. (produção de 2016).

**Outras versões baseadas no conto de Machado de Assis: Um apólogo**

**Um Apólogo** (Vídeo de 1939): Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TLMhPpoBEwM>. Acesso em: 8 fev. 2022.

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

As questões 2 e 3 de “Um Apólogo” trabalham com a diversidade de produções:

**Figura 32** - Questões 2 e 3 de releituras de “Um Apólogo”

2. Após o contato com a diversidade de produções existentes, verifique:
  - a) A **temática** é a mesma da observada no texto de Machado, embora os recursos sejam vários? Argumente, defendendo seu **ponto de vista**.
  - b) Qual das reproduções é a mais próxima da **narrativa** “Um Apólogo”, de Machado de Assis? Por quê?
3. Você acabou de conhecer algumas das possíveis versões para a exploração artística da obra “Um apólogo” e fez a leitura da versão adaptada em cenas. Sua função será criar a **Cena 4**. Para isso, complete o quadro a seguir.

**Cena 4 – Tecendo conclusões**

**Adolescente 1:** Moral da história?

**Adolescente 2:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

---

**Moral da história** – Expressão bastante utilizada em fábulas e apólogos.

Corresponde, normalmente, a uma **lição** de vida, a uma **mensagem**, a algo que pode ser aprendido.

---

**Fonte:** São Paulo, 2014-2017.

As questões do material didático não rebatem os valores refletidos nos textos selecionados pela Secretaria de Educação de Estado de São Paulo no que diz respeito à (des) valorização do trabalho doméstico feminino.

Os textos literários trazidos pelo Estado, em nenhum momento apresentam a figura feminina como representatividade na política, ciência ou filosofia. Perpetuam valores machistas enraizados.

No que concerne à autoria, conteúdo e reflexão de textos no material oficial da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, o feminino e masculino não recebem o mesmo tratamento e a produção de sentido de ambos também não recebe o mesmo valor, além de perpetuarem a reverência à figura que detêm o poder do “salário” no capitalismo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos, por meio do referencial teórico da semiótica de linha francesa, os Cadernos do Aluno de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de São Paulo. Conforme explicitado na Introdução, a escolha do corpus documental deu-se pela nossa experiência em sala de aula, após nos deparar com uma grande escassez de material didático institucional que tratasse do feminino. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura isso nos pareceu especialmente evidente: nos modelos de textos, de “boa gramática” ou “boa retórica”, autores canônicos, roteiros, narrativas populares ou eruditas, de modo geral, apontando constantemente para a representação do homem, autoria masculina ou para um ponto de vista masculino sobre o feminino.

Por essa razão, escolhemos nosso corpus de pesquisa e elegemos nossos objetivos: observar de que modo os *Cadernos do Aluno*, material didático produzido por profissionais da equipe curricular de Língua Portuguesa da coordenadoria de gestão da Educação Básica (CEGB) em consonância com as diretrizes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, discutem, representam ou (des)valorizam o feminino, buscando nos inteirar dessa reflexão e desse movimento de empoderamento.

A análise dos *Cadernos do Aluno* mostrou-nos como a semiótica francesa pode contribuir para o estudo do discurso, possibilitando, por essa razão, principalmente por meio da relação entre figurativização e tematização, em termos de plano de expressão e plano de conteúdo, tendo em vista a correlação entre os dois planos, ou seja, a análise de construção da temática do feminino.

Os Cadernos do 6º e 9º anos, por sua vez, constituíram-se como nosso objeto de análise, levando-nos à descoberta de detalhes que se manifestam por meio das relações do uso de figuras na formação da temática em torno da mulher. Ao perceber que tal teoria poderia dar conta de abarcar não apenas como nossas alunas e alunos estão sendo educados para “a igualdade de gênero” e para uma sociedade mais igualitária e justa, além da pertinência da escolha do 6º e 9º anos.

No início, pensamos em analisar os cadernos de todas as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, mas decidimos seguir os critérios do MEC, que avalia por meio de prova externa – Saeb - os alunos do 9º ano, e os do 6º ano, que estão ingressando no Ensino Fundamental II e terão toda vida escolar alicerçada nos materiais oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Esbarramos, então, na questão da ausência de políticas públicas governais, e vimos a necessidade de salvar nosso material de análise em nosso computador, pois a cada troca de representantes públicos, nos alerta a experiência, que os eleitos do novo partido político trocam o material da rede pública, para privilegiarem os termos e cores que representam seus grupos.

Durante a confecção do trabalho, percebemos a necessidade de contextualizar os valores que se espera de uma formação que promovesse o empoderamento feminino àquilo que realmente encontramos como exemplos de leitura do texto literário produzido por mulheres, e, ainda, o tratamento dado ao feminino nesses textos, relacionando historicamente a mulher ao seu silenciamento, apagamento e destruição de sua identidade, valores frequentemente cristalizados na sociedade (como os próprios ideais de masculino e feminino).

A partir dos estudos do cânone literário, podemos observar a relação entre a ausência de figuras femininas dadas como cânone e o poder da figura masculina na formação do imaginário social. Nossos estudos nos levaram a acreditar que só se pode avançar nessa questão se formos em direção aos ODS da ONU, no que diz respeito à qualidade da educação e equidade entre gêneros na sociedade, fortalecendo novos discursos que vão investir no processo de intelectualidade do feminino – principalmente no que diz respeito às formas plurais e protagonismo do feminino para a cidadania.

Sabendo que os TCTs buscam procedimentos “capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2010),

cabe aos sistemas de redes de ensino, assim como as escolas [...] incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal integradora (Brasil, 2017, p. 19).

Dessa forma, trazer o feminino como Tema Contemporâneo Transversal atende às demandas da sociedade contemporânea, pois “influenciam e são influenciados pelo processo educacional” (Brasil, 2018), permitindo a efetiva educação para a vida em sociedade. Tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos - que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social -, pode-se afirmar que a temática do feminino requer tratamento igualitário na construção do imaginário coletivo. Levando-se em conta que o aluno tensiona o seu discurso interior com o que lhe é apresentado e, nesse mesmo discurso interior, apreende e aprecia o discurso do outro (Wittke, 2018). É



preciso que a escola, enquanto instituição que opera a triagem nos textos que circulam no espaço educativo e na sociedade, faça a manutenção de determinados valores (figuras, temas, isotopias), frequentemente cristalizados na sociedade (como os próprios ideais de masculino e feminino).

Assim, após analisar os materiais didáticos, comprovamos que os valores veiculados pelo discurso institucional do ensino do estado de São Paulo reduz a formação das alunas e dos alunos, mantendo uma formação canônica que ainda exclui a literatura de autoria feminina.

Ademais, as estratégias discursivas (e até mesmo editoriais) utilizadas no material não permitem que mulheres e homens sejam tratados com igualdade na sociedade, pois a rede existente entre as figuras dos textos aponta para a temática que designa a mulher inspirando e educando as meninas do nosso país, confirmado por Barros (2008), ao alegar que o enunciador utiliza as figuras do discurso para reconhecer as “imagens do mundo” e acreditar nessa verdade, em grande parte pelo reconhecimento dessas figuras do mundo.

No material denominado *Caderno do Aluno*, o feminino, nos volumes analisados, está ligado à maternidade, ausência de valor; o masculino, normalmente ligado à capacidade cognitiva, de liderança e referencial humano.

Textos escritos por mulheres não são a única estratégia que o material utilizado pela rede deve apresentar. Para mudar a visão a respeito do imaginário feminino, a qualidade literária mostra-se importante, principalmente, no que diz respeito ao texto literário não ser produzido com a finalidade de ser didático, “[...] quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (Candido, 2011, p. 172).

“O exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar, pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços”[...] (Delors, 1988, p. 92). A Secretaria de Educação pública do Estado de São Paulo, deve selecionar textos que demonstram a diversidade humana, pois assim como os ODS 4 e 5 determinam, estaremos caminhando para educação de qualidade com igualdade e equidade entre gêneros.

Os cadernos refletem a situação da mulher na sociedade brasileira, apesar de serem material oficial, ainda ressalta as relações desiguais dentro de uma sociedade misógina.

Cabe ao Estado trazer recursos que atenuem tamanha visão desigual e sexista.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA Brasileira de Letras (ABL). Disponível em: <https://www.academia.org.br>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BARROS, D. L. P. de. Estudos discursivos da intolerância: o ator da enunciação excessivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 7–24, 2016. DOI: 10.20396/cel.v58i1.8646151. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646151>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Estudos do Discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 187-219.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. Fundamentos. São Paulo: Ática, 2000.

BERTRAND, Denis **Caminhos da semiótica literária**. Tradução Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>. Acesso em: 21 julh. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inclusão de Ciências no Saeb**: documento básico. Brasília, DF: Inep, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/outros-documentos>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 8 dez. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CORREA, Thiago Moreira. **Inscrições urbanas**: abordagem semiótica. 2016. 2013 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-02122016-134016/publico/2016\\_ThiagoMoreiraCorrea\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-02122016-134016/publico/2016_ThiagoMoreiraCorrea_VCorr.pdf). Acesso em: 8 dez. 2023..

CORREA, Thiago Moreira. **A metalinguagem na poesia de Augusto de Campos**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-06112012-115843/publico/2012\\_ThiagoMoreiraCorrea.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-06112012-115843/publico/2012_ThiagoMoreiraCorrea.pdf). Acesso em: 8 dez. 2023.

COSTA, Marcos Rogério Martins. **Perfis do ator coletivo\manifestante de rua\': das jornadas de junho de 2013 aos protestos de março de 2015**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COURTÉS, Joseph. **Introdução à semiótica narrativa e discursiva**. Coimbra, Portugal: Almedina, 1979.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DICIONÁRIO Aurélio On-line. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DOMINGUES, Chirley. **Entre o sensível e o inteligível**: a formação do leitor literário, no Ensino Médio, é possível? 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2HwzTy>. Acesso em: 4 set. 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afro-descendência. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades**: ensaios. Belo Horizonte: FAE: UFMG, 2005.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>. Acesso em: 3 set. 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5DwcxCY7wXK3nzPTwhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 dez. 2023.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e comunicação. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (orgs.). **Semiótica e mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru, SP: Unesp: FAAC, 2008.

FIORIN, José Luiz. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **Delta**, São Paulo, v. 15, n. 1, fev. 1999a. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 3 nov. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1999b.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 1992.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. Sémiotique des passions: des états de choses aux états d'âme. (No Title), 1991.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2020.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

JOB, Sandra Maria. Canône, Feminismo, Literatura: Relações e Implicações. **Falas Breves**, Breves, PA, v. 2, p. 59-71, fev. 2015. Disponível em: <https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/31/37>. Acesso em: 8 dez. 2023..

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação** - Uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina Andrade de; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Priscila Florentino de. **A construção do ator 'Dilma' em charges do jornal Folha de São Paulo**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, Franca, 2012. Disponível em: <https://repositorio.up.edu.br/jspui/bitstream/123456789/772/1/Priscila%20Florentino%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, [S. d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 jul. de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: IMESP, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do aluno**. Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação: União dos Dirigente Municipais de Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/#ensino-fundamental-anos-finais>. Acesso em: 5 set. 2022.

SCHMIDT, Rita Therezinha. A crítica feminista na mira da crítica. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 42, p. 103-125, jan./jun. 2002. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article.viewfile/7462/6843>. Acesso em: 18 julho de 2022.

SCHMIDT, R. T. (org.). **Mulheres e literatura: (trans)formando identidades**. Porto Alegre: Ed. Palloti, 1997, v 1.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Para que crítica feminista? (Anotações para uma resposta possível). In: XAVIER, Elódia (org.). **Anais do VII Seminário Nacional-Mulher e literatura**. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora, 1995.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. Língua, gênero e diversidade: o que tem a semiótica a ver com isso? **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 258-278, dez. 2022. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2022.203778. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/203778>. Acesso em: 27 nov. 2023.

WITTKE, Cleide Inês. **O papel do discurso do outro na crônica**. Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 1, p. 103-117, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/4883/3855>. Acesso em: 7 jul. 2023.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em: 8 dez. 2023.