

DISCURSOS ESCOLARES SOBRE A ESCRITA: A ESCRITA EM QUESTÃO

Celi Maria de Souza

RESUMO

O presente artigo constitui um resumo de nossa dissertação cujo propósito foi refletir acerca do prestígio social da escrita no âmbito restrito da instituição que se caracteriza por ser a mais importante agência de letramento: a escola. Queríamos saber como se constituem os discursos escolares sobre a escrita, que influências teóricas sua urdidura pressupõe e que estereótipos são-lhes mais frequentes. Para realizar nossos objetivos adotamos uma perspectiva teórica interdisciplinar que teve em Barthes seu ponto de confluência. A análise dos dados mostrou que os discursos escolares sobre a escrita, notadamente aqueles dos PCNs e do Manual do Professor, têm como principal característica a ausência de qualquer referência aos conflitos que se dão na/pela língua.

UMA VISÃO PANORÂMICA

Vivemos numa sociedade marcada pela hegemonia da escrita, sociedade na qual não saber escrever constitui um importante fator de discriminação (MATÊNCIO, 1995) enquanto a proficiência na escrita é fator de aceitação e de inclusão social. Quem a domina pode, legitimamente, participar dos rituais da sociedade letrada. Se o prestígio simbólico de que goza a escrita nessa sociedade é inegável, é comum, entretanto, ouvirmos da boca de pessoas alfabetizadas, muitas vezes com nível universitário, aquela frase que parece já ter se tornado uma máxima para uma ampla camada da população: "eu não sei escrever". Nas escolas, os alunos de há muito egressos da alfabetização fazem uso dela como de um escudo a protegê-los quando atividades de escrita são solicitadas. Situações como essa, testemunhadas cotidianamente por professores de todos os níveis de ensino,

permitem-nos constatar que a escrita, quando praticada no ambiente escolar, parece provocar um pavor generalizado cujas consequências têm sido evidenciadas pelos resultados pífios de quaisquer exames que meçam a proficiência dos estudantes nacionais nessa prática social.

Sendo nossa sociedade grafocêntrica por excelência, a escrita não poderia ter deixado de inquietar estudiosos dos mais variados campos do saber. Entretanto, se já foram inúmeros os estudos produzidos sob os mais diversos enfoques teóricos, por que a problemática do ensino da escrita continua na ordem do dia? Se vivemos em uma sociedade em que o prestígio simbólico da escrita é grande, se nessa sociedade o acesso aos bens culturais legitimados não prescinde da escrita, então por que os fracassos em seu domínio são mais frequentes que o sucesso?

As questões que constituíram nossa motivação para este trabalho encontram suas raízes na problematização, proposta por Gnerre (1998), da concepção de escrita como um bem em si. A partir dessa problematização, consubstanciada na afirmação deste mesmo autor de que “a linguagem é o arame farpado mais eficaz para impedir o acesso ao poder” (GNERRE, 1998, p.22) e da constatação de que o domínio da escrita tem constituído, de fato, um problema no contexto educacional brasileiro, decidimos verificar se os discursos escolares acerca da escrita explicariam essa situação de generalizada exclusão de seu domínio efetivo.

Assim, este trabalho de pesquisa teve como meta analisar os discursos sobre a escrita nos PCNs de Língua Portuguesa, num Manual do Professor do livro didático *Português Linguagens* e em três entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, com o intuito de conhecer: a) como se dá o diálogo entre esses discursos; b) quais as influências teóricas presentes nos discursos escolares acerca da escrita; c) quais os estereótipos mais frequentes nas concepções de escrita presentes em nosso corpora.

Pudemos, ao longo de nossa pesquisa, perceber que há vários pontos de vista sob os quais se pode contar a história da escrita. Aquele ponto de vista – ainda atualíssimo entre nós – que vê a escrita segundo uma perspectiva evolutiva encontra suporte em autores como Higounet (2003),

segundo o qual, a escrita é “[...] o fato social que está na base de nossa civilização. Por isso que a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano” (HIGOUNET, 2003, p.10).

O ponto de vista segundo o qual a escrita é vista a partir da concepção de linguagem que deu suporte à sua invenção e disseminação é aquele que embasa a perspectiva de Kristeva (1969); para essa autora, as visões acerca da escrita dos mais diferentes povos, ao longo de diferentes períodos históricos, além de revelarem a concepção de língua/linguagem que suas respectivas escritas mobilizavam, mostram também o que a escrita e o significado que ela assume em cada sociedade desvelam sobre a própria sociedade em termos de suas formas de organização, de suas formas de distribuição do poder e de sua cosmologia.

A mirada de Gnerre (1988) sobre o tema tem um caráter demolidor que vale a pena destacar. Seus argumentos desestabilizam pela base a unanimidade acerca do prestígio “inegável” da escrita. Em *Escrita, linguagem e poder*, o autor desvela o processo de legitimação por que passou a escrita e, desvela também, a própria constituição histórica da visão segundo a qual ela é um bem e signo de evolução. Seu estudo traz, sobretudo, o *poder* à cena, mostrando em primeiro plano suas estratégias de atuação na constituição do grafocentrismo de hoje e, faz-nos, assim, mais atentos para os conflitos de poder sempre reatualizados em cada situação de ensino da escrita. Advém de sua perspectiva de análise, a concepção de que o caráter hegemônico atual da escrita consiste na materialização de um processo de apagamento de todas as variedades rechaçadas durante um longo período dedicado ao esforço de vincular uma determinada variedade ao sistema gráfico alfabético.

Observamos, ainda, a escrita segundo a visão de duas correntes de estudos linguísticos: a Sociolinguística e a Linguística Textual. A seleção dessas duas correntes justifica-se pela ampla presença de seus respectivos conceitos e categorias de análise – notadamente os da Linguística Textual – nos discursos por nós analisados.

A Sociolinguística não apresenta um enfoque estrito da escrita como objeto de investigação. O que interessa a essa corrente de estudos são

as variedades linguísticas que se manifestam tanto na fala quanto na escrita. Com relação à Linguística Textual, podemos perceber que, embora a materialidade linguística tenha constituído o suporte dos estudos textuais, a prática social da escrita como objeto específico, delimitado, só passa a fazer parte das preocupações da Linguística Textual em seu estágio atual com os estudos que enfocam o *continuum* oral/escrito.

BARTHES: ESTABELECENDO CONFLUÊNCIAS

A escrita não é um artefacto como os outros: parece constituir, ao mesmo tempo em que uma prática simples de comunicação, um objecto reflexivo que remete, de forma quase imediata, para uma interrogação sobre o sujeito. A questão da escrita, de Platão a Lacan, é ainda um pôr em causa, se não em crise, da subjectividade (BARTHES, R. e MARTY, E. *Escrita*, p.146-147)

Destaquemos dois pontos dessa citação: a) os autores afirmam que a escrita não é um artefato como os outros; b) afirmam também que ela é ao mesmo tempo uma prática simples de comunicação e uma interrogação sobre o sujeito. Tomemos a primeira afirmação em sua implicação “a escrita é um artefato de natureza diferente dos demais”. Ora, a escrita é, portanto, um artefato e isso implica pensar em seu caráter de produção manual ou, num sentido mais amplo, de produção que necessita de um trabalho corporal, pois ela é “em primeiro lugar, o resultado material de um gesto físico que consiste em traçar, regularmente, signos, seja usando a mão, seja (actualmente) de forma mecânica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p.146). Por outro lado ela agrega duas outras características: ser uma prática de comunicação e ser uma interrogação sobre o sujeito. Como prática de comunicação do tipo “visual, silencioso e estável” é possível traçar percurso histórico de suas formas ou como dizem Barthes e Marty (*Escrita*, p.146) uma “morfologia histórica das escritas”. Como interrogação acerca do sujeito ela põe em evidência sua face de “prática significante de enunciação, através da qual o sujeito se coloca na língua de uma forma específica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p. 146).

De acordo com Barthes (1981) *escrito* é aquilo que na escrita diz respeito ao traço, à grafia e *escrita* diz respeito à prática de produção de textos. Assim, podemos afirmar que a escrita na sua face de artefato gráfico, ou seja, o escrito, corresponderia a uma forma de submissão ao mito do referente, corresponderia àquela escrita concebida apenas como instrumento através do qual um sujeito uno, senhor de si e apartado da linguagem e da *escrita como prática linguageira* (produtora de textos) comunicaria o seu pensamento. Portanto, para que a escrita exista apenas como instrumento, para que ela realize apenas sua face de artefato é preciso que se conceba o pensamento e o sujeito como preexistentes à linguagem, é preciso também que se conceba seriamente a possibilidade da existência de sujeito e pensamento sem linguagem.

O questionamento acerca da escrita segundo Barthes leva-nos às questões relativas à língua e à linguagem no âmbito de seu pensamento. Quando falamos de língua de acordo com esse autor, quer seja ela a língua nacional, quer seja a língua de determinada classe social, quer tenha ela enfim o lugar de emergência que tiver, será sempre um todo sem exterior, uma força de coerção, lugar maior de inscrição do poder.

[...] o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.(BARTHES,1987, p.12)

A língua é para Barthes um lugar de combate pelo poder, mas não o poder político – embora a relação com a língua seja política –, a luta é pelo poder do significado e ela se dá em todos os níveis das relações e em todas as esferas da vida dos homens. Assim é que Barthes, como combatente dos estereótipos, das posições estabilizadas, afirma:

[...] Interesse-me senão pelo significante, pelo menos por aquilo a que se chama significância; a significância é um regime de sentidos, é certo, mas que nunca se fecha num significado, e em que o sujeito quando escuta, fala, escreve, e mesmo ao nível dos seu texto interior, vai sempre de significante em significante, através do sentido, sem nunca o encerrar. (BARTHES,1981, p.205-206)

Barthes empreende também uma discussão sobre a divisão das linguagens – aqui como sinônima de discursos – inserindo-a no âmbito de sua discussão sobre a cultura. Segundo o autor, o advento dos meios de comunicação de massa reduziu as sociedades, a eles submetidas a um espaço cultural uno, sem contornos definidos, sem elemento de oposição, pois “[...] a cultura não é apenas aquilo que se repete, é também e, sobretudo aquilo que se mantém no lugar, como um cadáver indeteriorável: é um brinquedo estranho que a *História nunca parte*” (BARTHES, 1984, p.87 grifos do autor).

Mas se a cultura é esse lugar de conforto, de aparente ausência de conflitos, onde estariam suas fissuras, suas contradições? Barthes o responde dizendo que a cultura é um campo de dispersão das linguagens, estamos sujeitos à cultura e, sob a aparente paz cultural, vivemos uma intensa e acirrada guerra de linguagens. A língua nacional, “a linguagem da *comunicação*”, nas palavras de Barthes, recobre uma parte ínfima de nossas relações, através dela trocamos informações, trivialidades e nada mais. O resto é o espaço da divisão, da guerra. E, considerando que não há quem esteja fora da linguagem, que o sujeito é constituído de cima abaixo pela linguagem,

[...] a separação das linguagens é um luto permanente: e esse luto não se produz apenas quando saímos de nosso “meio”(onde toda a gente fala a mesma linguagem), não é só o contato material com outros homens, provenientes de outros meios, de outras profissões, que nos dilacera,é precisamente essa “cultura” que, em boa democracia, se supõe termos todos em comum: é no presente momento em que, sob efeito de determinações aparentemente técnicas, a cultura parece unificar-se (ilusão bastante estupidamente reproduzida pela expressão “cultura de massa”), é então que a divisão das linguagens culturais atinge o seu auge. (BARTHES, 1984, p.88)

E essa divisão não se dá apenas entre homens, mas também em cada homem, que em si vive dilacerado pelas diversas linguagens isoladas que acumula. Mais: não é uma guerra que se faça no nível da língua nacional – segundo Barthes, compreendida por todos – mas no nível dos discursos,

“[...] a incomunicação não é, a bem dizer, de ordem informacional, mas de ordem interlocutória” (BARTHES, 1984, p.94). Não há igualdade, conforme pensam os linguistas, entre a língua que se fala e a língua que se escuta.

Barthes critica a desatenção com que a divisão social das linguagens tem sido tratada pelos estudos científicos. Considera-se a divisão das linguagens de ordem geográfica, mas a social, embora postulada, é amenizada, diminuída em sua importância.

DISCURSOS ESCOLARES SOBRE A ESCRITA

1. PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5ª a 8ª séries, publicados em 1998, surgiram como uma proposta de se construir referências nacionais que enfatizassem elementos comuns ao processo educacional de todo o território nacional, considerando, concomitantemente, as diferenças de ordem regionais, culturais e políticas que caracterizam um país de dimensões continentais como o Brasil. Da idéia básica de tentar apontar direcionamentos comuns sem deixar de atentar para as diferenças é que advém, portanto, o termo “parâmetro”. É levando em conta exatamente o caráter aberto e flexível pleiteado pelos documentos – já inscritos no título – que Rojo (2000) defende o avanço por eles representado em relação às políticas educacionais de modo geral e, de modo mais específico, no que diz respeito aos PCNs de Língua Portuguesa, em relação às “[...] políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2000, p.27).

De início, os princípios que estão na base da formulação dos PCNs parecem-nos perfeitamente adequados. Como pôr em causa a necessidade de formar cidadãos autônomos e competentes? Isso é possível, segundo Nunes (2007), se desnaturalizarmos esses princípios de base, conferindo-lhes historicidade e, portanto, lugar e contexto de emergência, retirando deles o caráter de “significados para sempre estabelecidos”.

Segundo Barthes (1984), a língua é um lugar de combate pelo poder do significado, ou, mais precisamente, pelo poder de estabelecer o significado último, definitivo. Lugar, portanto, de luta pelo estabelecimento da verdade. Assim, considerando o percurso que viemos traçando até aqui, nossa primeira indagação em relação aos PCNs, será sobre o significado, por eles atribuído à escrita. Em relação a esse ponto específico os documentos afirmam:

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas [...] *de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.* (PCNs, p. 32 grifos nossos)

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para *garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.* (PCNs, p. 19, grifos nossos)

Depreende-se, a partir do primeiro fragmento grifado, que a entrada no mundo da escrita é condição possibilitadora do exercício da cidadania. Exercício este cuja efetivação depende de alguns “saberes linguísticos necessários”, não acessíveis – conforme o fragmento seguinte sugere – àquelas comunidades com menor grau de letramento. Desse modo, “assumir a palavra”, “como cidadão” implica ser capaz de produzir textos que serão eficazes na medida em que estiverem acordados com esses “saberes linguísticos necessários”.

Dada a imensa diversidade de gêneros existentes, os documentos operam uma seleção que leva em conta as esferas de uso público da linguagem. Assim, são sugeridos para o trabalho com produção de textos, aqueles de maior circulação nessas esferas.

[...] *Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.* (PCNs, p.24, grifos nossos)

O trecho destacado acima dialoga com um velho discurso, segundo o qual, mesmo que se possa admitir a existência dentro de um idioma nacional de “um certo número de espécies” (BARTHES, 1984, p. 91), essas espécies, ou variedades na terminologia sociolinguística, tendem a ser minimizadas, naquilo que têm de profundamente ligado à divisão das classes sociais, e, assim, são reduzidas à “‘maneiras’ de se exprimir”, constituindo não mais que “estados intermédios, flutuantes, ‘divertidos’” (BARTHES, 1984, p. 92) da língua nacional. Parece-nos evidente que o trabalho com a produção de textos, conforme os PCNs de Língua Portuguesa o explicitam no trecho em destaque, pressupõe uma eleição clara da variedade de prestígio. Não nos parece residir aí, porém, o nó problemático. Esse nó da questão reside, sim, é na afirmação de que os textos produzidos segundo os padrões estabelecidos por essa variedade são – em detrimento de outros, produzidos segundo outras ‘espécies’ ou variedades linguísticas – aqueles que “podem favorecer a reflexão crítica”, “o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas” (PCNs, p.24). Existe, isto não se nega, a “variação intrínseca ao processo linguístico” (PCN, p. 60), entretanto ela deve ser vista como um objeto de estudo, por conseguinte, o aluno deve ser capaz de observá-la, analisá-la e classificá-la (cf.PCN, p.60) e, deve ser capaz de fazê-lo investido de uma pretensa unidade subjetiva, que lhe caracterizaria como o sujeito pensante da filosofia idealista (BARTHES, 1984), apartado da linguagem e, não nela se constituindo, desapossado de seu grupo e, conseqüentemente, de sua linguagem. Tarefa fadada ao fracasso, pois

[...] os falares diferem de grupo para grupo, e cada homem é prisioneiro de sua própria linguagem: fora de sua classe, a primeira palavra o aponta, o situa inteiramente e o expõe com toda a sua história. (BARTHES, 2000, p.73)

E, somente no caso de admitirmos um sujeito apartado da linguagem é que poderíamos adotar, sem restrições, a assepsia, proposta no documento, para o ensino da modalidade escrita da língua. Proposta que contraria a própria concepção de língua postulada, segundo a qual:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender [...] os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN, p. 20)

2. Manual do Professor (coleção Português Linguagens)

Abordaremos aqui o Manual constante da 2ª edição da coleção *Português: Linguagens* editada primeiramente em 1998. A nova edição revista e ampliada chegou ao mercado em 2002 e veio com a proposta, explicitada no Manual, de “confirmar e aprofundar os rumos traçados na 1ª edição” (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p. 2).

O Manual do Professor obedece à mesma estrutura em todos os volumes e em cada um deles ocupa 32 páginas com texto idêntico da página 1 até a página 21. Vale notar que já à página dois, é explicitada a concepção de língua assumida pelos autores “*a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*” (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p. 2 grifos dos autores).

A produção de textos é assunto de destaque em muitos momentos no Manual. O primeiro deles ocorre na descrição da estrutura dos volumes da obra, quando é explicada a organização da seção “Produção de texto”. Segundo os autores, essa seção está presente em todos os capítulos e é dividida em duas partes: uma mais teórica e outra de cunho mais prático. A parte teórica é destinada ao exame de um texto representativo de um gênero textual específico e a outra oferece ao aluno a oportunidade de aplicar os aspectos teóricos desenvolvidos. Outro momento de destaque para a produção de textos está numa seção do Manual denominada “Produção de Texto”. Nessa seção, os autores justificam e fundamentam sua opção “pelas teorias de gêneros textuais ou discursivos” (CEREJA e MAGALHÃES, 2002, p.10), definem a noção de gênero, dizem de que maneira os gêneros podem contribuir para a construção do sujeito e da cidadania além de explicarem de que maneira o ensino que tem como objeto os gêneros contribui para a democratização do texto. Dois pontos merecem destaque especial em relação às propostas de trabalho com produção de textos no livro *Português Linguagens*: o primeiro deles refere-se à concepção de língua como instrumento de comunicação e o segundo refere-se ao aporte teórico utilizado, ou seja, a “teoria dos gêneros textuais ou discursivos”, considerando como equivalentes a perspectiva textual e a discursiva.

3. Discursos docentes

A importância atribuída ao trabalho com a escrita e a interferência da variação linguística no trabalho com produção de textos

- E1 [...] *é: você verificar se houve ou não aprendizagem é através da produção de texto que você consegue ver isso.*
- E2 *É importante porque leva o aluno a colocar o seu modo de pensar, a sua vivência... porque antigamente nós éramos muito condicionados[...] Hoje não, as nossas produções de texto dão liberdade pra que o aluno coloque a sua vivência.*
- E3 *Ela é importante... eu acho que ela é importante porque é a forma como você vai se... vai saber colocar o que você pensa [...]*
- E1 *Ah, eu acho que não há dificuldade não... não... não interfere... essa questão... em... muitas vezes... [...]*
- E2 *Não, não interfere porque eu procuro respeitar a individualidade, eu procuro respeitar o meio onde o aluno vive, o que ele traz, né? A bagagem que ele tem, a sua bagagem própria.*
- E3 *Não até hoje eu não senti essa... não senti isso não. Eu acho que pelo contrário, né? Quando a gente tem uma sala de uma diversidade linguística, né, grande, a gente vê que há uma troca aí, eu de forma nenhuma eu não acho que isso aí seja um empecilho de forma nenhuma... [...]*

Os três primeiros fragmentos mostram escrita tomada por um lado como algo exterior ao sujeito que dela se serve para expressar um pensamento que é, portanto, anterior à linguagem e, nesse sentido, é um instrumento capaz de propiciar a exteriorização do pensamento individual.

Os três últimos fragmentos evidenciam a negação da variação como um fator a ser considerado na produção de textos. Entretanto, apesar dessa negação, em outros momentos das entrevistas, os mesmos docentes afirmam que o professor precisa fazer “*um discurso mais próximo do aluno pra que ele entenda*” (E1); que a diversidade linguística pode ser um fator enriquecedor “[...] *as produções ficam mais ricas, você consegue explorar muito mais.*” (E2), “*Quando a gente tem uma sala de uma diversidade linguística né grande a gente vê que há uma troca aí [...]*” (E3). E1 e E3 ressaltam a necessidade de o professor oferecer ao aluno

um vocabulário “*privilegiado*” que não aquele aprendido “*com o pai e com a mãe*”, como forma de o aluno não vir a sofrer preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo gesto de escrita acontece em condições específicas que ligam essa prática enunciativa tanto às circunstâncias estritas em que ela se dá quanto às circunstâncias mais amplas do contexto sócio-histórico e ideológico. Por isso, ao mesmo tempo em que a escrita é “[...] o resultado material de um gesto físico [...], seja usando a mão, seja (actualmente) de forma mecânica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p. 146) ela é também “[...] uma prática significativa de enunciação, através da qual o sujeito se coloca na língua de forma específica” (BARTHES e MARTY, *Escrita*, p. 146). Contudo, o sentido de escrita, como artefato isento, tem ainda atualidade e eficácia nos discursos sobre a escrita.

Ao apontarem a escrita como expressão do pensamento, os discursos docentes colocam em evidência uma elaboração discursiva que a toma como instrumento. Isso aparece também no Manual do Professor do livro didático indicado pelas docentes entrevistadas. Segundo seus autores, o livro adota uma abordagem da leitura, da produção de textos e dos estudos gramaticais acordada com “a perspectiva da língua como *instrumento* de comunicação, de ação e de interação social” (CEREJA e COCHAR, 2002, p.2). Posição semelhante observa-se também nos PCNs quando apontam a escrita como instrumento necessário ao exercício da cidadania.

Mesmo que os PCNs afirmem propor uma perspectiva discursiva da língua centrada basicamente no eixo do uso, mesmo que o livro didático usado por nossas entrevistadas assumam as propostas teórico-metodológicas dos PCNs e mesmo que os discursos dos professores defendam um ensino da escrita enriquecido pela diversidade linguística e, portanto – ainda que focado no objetivo de ensinar a norma padrão – erigido a partir do universo linguístico do aluno, os resultados de todo esse empreendimento não corresponde, em termos de eficácia, a toda essa harmonia pretendida e, de fato, engendrada no discurso do sistema escolar. No entanto, é preciso frisar, o discurso docente é aquele que anuncia e denuncia as fissuras existentes em toda essa arquitetura discursiva.

Assim, se a guerra linguística de que nos falam Gnerre (1998) e Barthes (1984) é completamente neutralizada no âmbito da formulação do discurso escolar das instâncias oficiais, ou seja, nos discursos dos PCNs e do livro didático, pois esses, imbuídos da crença de que a escrita constitui um bem neutro, artefato puro, erigem-se totalmente desvinculados do homem e de sua guerra cotidiana pelo estabelecimento do significado; o discurso docente, embora não assuma a existência dessa guerra em todas as suas implicações, é aquele que, por sua tessitura, nos apresenta a possibilidade de entrevê-la a se insinuar por toda a trama bem engendrada do conjunto do discurso escolar.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1987.

_____. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. *O grão da voz*. Lisboa: Edições 70, 1981. p. 9-13.

BRASIL. MEC. SEF. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2002. 4. v.

ESCRITA. In: BARTHES, Roland; MARTY, Eric. *Enciclopédia Einaudi*. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 146-171.

GNERRI, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1994.

NUNES, Cássia Olinda. Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, USP, São Paulo, 2007.

ORAL/ESCRITO. In: BARTHES, Roland; MARTY, Eric. Enciclopédia Einaudi. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 32-57.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala: progressão curricular e projetos. In: _____. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.