

O DIZER DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: A NORMATIZAÇÃO COMO EFEITO DE SENTIDOS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR

Ludmila Ferrarezi
Lucília Maria Sousa Romão

Resumo: Aborda a biblioteca escolar através de uma perspectiva multidisciplinar que envolve as áreas de Ciência da Informação, Análise do Discurso francesa e Educação. Analisa discursivamente, em quatro documentos oficiais sobre a biblioteca escolar, os diferentes sentidos delineados para esta unidade de informação, seus objetivos e formas de constituição no imaginário social. Aponta questões inerentes às relações de poder circulantes no contexto educacional, ao profissional da informação, assim como à legitimação política da biblioteca escolar.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Discurso. Sentido.

1 INTRODUÇÃO

Tudo que sei é ela que me ensina. O que saberei, o que não saberei nunca, está na Biblioteca em verde murmúrio. Carlos Drummond de Andrade

Nesse trabalho objetivamos estudar o discurso sobre biblioteca escolar materializado nos documentos oficiais que inscrevem um modo de delinear o imaginário sobre tal instituição. Isto implica refletir sobre o modo como essa unidade informacional está sendo tratada, falada e teorizada, em relação à sua existência e manutenção, por aqueles que normatizam o seu funcionamento e suposta “missão”. Assim sendo, escolhemos analisar, apoiadas no referencial da Análise do Discurso de linha francesa (AD), quatro documentos oficiais relativos à biblioteca escolar, quais sejam: a “Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997” e “Biblioteca na escola” (documentos do Ministério da Educação do Brasil); “Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar” (da IFLA- Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições, com a aprovação da UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a “Declaração Política da IASL sobre

bibliotecas escolares” (da Associação Internacional de Bibliotecas Escolares). Marcamos que nestes documentos não analisamos *qual é* o imaginário sobre biblioteca escolar, mas, *como* ele se constrói e significa. Em busca de respostas, nós nos dirigimos aos textos oficiais esboçando gestos de interpretação para além do sentido literal, investigando como os objetos simbólicos produzem sentidos que podem ser legitimados ou silenciados pela ideologia dominante. Observamos que tais documentos, imbuídos do discurso político:

assumem a posição de *discursos da verdade*, autoritários, que não permitem a existência de outros. Grigoletto (1999, p.67-68), afirma que o discurso da verdade ‘é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude de sentidos’, constituindo-se um ‘texto fechado’ que aprisiona os sentidos, impedindo um gesto de interpretação que considere o processo sócio-histórico-ideológico de sua construção. (FERRAREZI; PACÍFICO; ROMÃO, 2007).

Sendo assim, os dizeres oficiais sobre a biblioteca escolar ocupam uma posição tida como de autoridade, ou seja, entendida como fonte única dos sentidos que devem circular e nortear as políticas a serem aplicadas e, também, do que não se deve saber, dizer e fazer no espaço dessa instituição. Ao longo das análises realizadas, pudemos observar a fragilidade dessa (pseudo-)imagem de onipotência, (im)posta em discurso pelos documentos oficiais, imagem esta que é desconstruída pela fala de muitos sujeitos, pela irrupção de diversos sentidos circulantes, e que instauram a relação de oposição e ruptura em relação aos textos ditos “oficiais”. Assim, observamos que há redes de sentidos que se relacionam mais aos documentos oficiais internacionais, e outra aos nacionais, marcando que estas fronteiras entre os dizeres não são rígidas, demarcadas ou definitivas, mas, sim, fluídas e instáveis. Para que possamos empreender as análises, é necessário que se compreenda alguns fundamentos teóricos da AD, que serão abordados a seguir.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DISCURSIVA

Chega mais perto e contempla as palavras/cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra.”- Carlos Drummond de Andrade

A escola francesa de Análise do Discurso, segundo Ferreira (2003), consolidou-se nos anos 1960, em torno do grupo liderado por Michel Pêcheux, a partir da trilogia: *Linguística, Marxismo e Psicanálise*. Opondo-se ao conteudismo, a AD visa compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, através da língua e em relação à história. Marcamos que o sentido não está alocado em lugar nenhum: “apesar dos sentidos possíveis de um discurso estarem preestabelecidos, eles não são constituídos a priori, ou seja, eles não existem antes do discurso” (MUSSALIM, 2001, p. 132), visto que:

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1997, p.160-161)

A formação discursiva, portanto, “é o lugar da constituição do sentido” (PÊCHEUX, 1997, p.162), sendo governada por uma formação ideológica que, segundo Haroche et. al. (1971 apud ORLANDI, 2003a, p.27):

Constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras’. Dessas formações ideológicas fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas.

Inferimos que é a ideologia que regula os sentidos possíveis para o sujeito em determinadas condições; que torna possível tanto a naturalização de alguns sentidos, pela força da repetição, quanto os seus deslocamentos, rupturas, através do jogo tenso das relações ideológicas de poder entre os sujeitos e, também, da história. Para Pêcheux, a ideologia é o modo de interpelação do indivíduo em sujeito, que ocorre por meio de sua identificação com a formação discursiva que o domina e que o constitui como sujeito:

O funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’ enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas. (PÊCHEUX, 1997, p. 162)

O conceito de ideologia nos remete, então, ao conceito de sujeito, que é fundamental para a compreensão da teoria do discurso. Pêcheux (1997) nos diz que, para a AD, não existe o sujeito individual, empiricamente controlável ou passível de categorizações. Não se trata aqui de levar em conta o indivíduo, sujeito sociológico ou psicológico, mas o sujeito do discurso que, conforme Grigoletto (2005, p.1): “carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte de sentido.” Não consideramos, portanto, o ser com existência particular no mundo, mas o sujeito discursivo como um efeito de linguagem, marcado pela posição social e ideológica em um dado momento da história e não outro.

Marcamos que o sujeito assume uma posição dentre outras, podendo deslocar-se, migrar de uma posição a outra, romper com os sentidos dominantes, sustentá-los para depois rompê-los novamente, enfim, o sujeito movimenta-se em processo de errâncias, visto que ele “funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2003b, p.20), não sendo a fonte transparente de seu dizer. Assim sendo, podemos caracterizar o sujeito discursivo como descentrado e heterogêneo, já que “constituído na interação social, não é o centro

de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos.” (FERNANDES, 2005, p.29). A heterogeneidade, conceito cunhado por Authier-Revuz (1990), corresponde às diversas vozes atravessadas no discurso do sujeito, o que pode ocorrer de forma marcada e mostrada, através do uso de citação, entrevistas, depoimentos etc., ou de forma implícita (heterogeneidade constitutiva), através do retorno permanente ao interdiscurso.

Observamos que são as imagens dos sujeitos, resultado de projeções, que funcionam no discurso. Tais projeções permitem passar das situações empíricas (lugares do sujeito) para as posições dos sujeitos no discurso, significadas a partir da exterioridade e da memória discursiva. Através do mecanismo imaginário, são produzidas, além das imagens dos sujeitos, imagens do objeto discursivo. Sendo assim, o jogo de formações imaginárias preside a troca de palavras e constitui as diversas posições que podem ser assumidas pelo sujeito. (ORLANDI, 2003b).

O último dos conceitos centrais da AD é o de memória discursiva, que não corresponde à lembrança, esquecimento ou saudade de um tempo findo, nem à memória física, de arquivo, institucionalizada, da qual não esquecemos, mas sim, àquela que é passível de repetições, deslocamentos, rupturas no discurso, sendo afetada pelos esquecimentos do que não pôde ser dito, do que foi apagado em outros contextos sócio-históricos, do que ainda está por dizer como latência de possibilidades. Também é esquecimento no sentido que de, para poder dizer, o sujeito precisa apagar certas palavras e sustentar a ilusão de que nada foi esquecido justamente onde e quando isso mais está posto: no seu dizer no momento da enunciação. Portanto, para nós, memória não é algo estático e engessado pela rigidez do imutável, mas lugar privilegiado de movências e de fraturas.

No sentido de perseguir uma construção reflexiva sobre a memória do dizer (PÊCHEUX, 1999), levamos em conta o fato de que o discurso é sempre-já atravessado por vários outros que o precederam e que já estão postos em funcionamento em outros

contextos sociais, assim, os sentidos do já-lá podem ser deslocados, rompidos, mantidos ou repetidos. Trabalhar com a materialidade lingüística dos discursos encerra flagrar as marcas dessas vozes outras, desse sempre-já-aí que fala antes, percorrendo seus meandros, apontando, tanto quanto possível, as zonas de memória discursiva nas quais os sujeitos ancoraram os seus sentidos e o modo como se inscreveram para poder enunciar. A memória é o “saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2003b, p.31), ou seja, o interdiscurso que “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2003b, p.31).

Assim, a interdiscursividade é caracterizada pela relação de um dizer com vários discursos que o afetam e que possibilitam, ao sujeito, compor o fio condutor do seu próprio discurso, o intradiscurso que, longe de ser retilíneo e contínuo, é emaranhado de vozes alheias ao sujeito: “o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’.” (PÊCHEUX, 1997, p.167). Para compreendermos os discursos sobre a biblioteca escolar, buscamos discutir o modo como esse estrangeiro assenhora-se do sujeito, instalando, de novo, e de modo sempre outro, sentidos atualizados no momento da enunciação.

3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS COMO OBSERVATÓRIO DO MOVIMENTO DE SENTIDOS

A biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. Jean Paul Sartre

Pudemos observar que nos documentos oficiais sobre a biblioteca escolar, produzidos por instituições internacionais, delineia-se um efeito contraditório de liberdade, como se o “usuário” da biblioteca escolar tivesse o direito à educação e ao acesso à informação disponibilizada nessa unidade informacional, mas, ao

mesmo tempo, fosse submetido às relações de força pelas quais se determina o que ele deve saber para que seja um sujeito produtivo na sociedade capitalista da informação e do conhecimento.

Para nós, o termo usuário sustenta-se de maneira equivocada cavando, na ordem da língua, efeitos de pouca durabilidade e de algo instrumental a ser usado e descartado em seguida sem implicações ou relações de envolvimento, no nosso caso, ancoradas no/pelo ato de ler, quais sejam: a reflexão, crítica, polêmica e prazer derivadas da tensão, polissemia e heterogeneidade emergentes no contato do sujeito com um objeto simbólico. Por isso, propomos a substituição de “usuário” pela denominação sujeito-leitor, o que para nós instala um sentido de diferença em relação ao que está posto e legitimado como um único sentido possível.

Os sujeitos-leitores na biblioteca escolar reclamam o nosso contato com algumas questões relacionadas à educação no que ela tem e mantém de estreita ligação com o poder: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2005, p. 43-44).

Estes sentidos ecoam diversas vozes circulantes em outros documentos oficiais, que aparecem, nos textos analisados, por meio da heterogeneidade marcada e mostrada, ou, constitutiva. Como heterogeneidade marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990), podemos apontar a citação de outras legislações, como a Declaração Universal dos Direitos e Liberdade do Homem e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, que servem para legitimar a biblioteca escolar como um direito reconhecido:

O acesso às coleções e aos serviços deve orientar-se nos preceitos da *Declaração Universal de Direitos e Liberdade do Homem*, das Nações Unidas, e **não deve estar sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa, ou a pressões comerciais.** (MANIFESTO...,1999, p.2, grifos nossos).

O Princípio 7 da **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança** afirma: ‘cada criança tem **direito a receber educação**, obrigatória e

gratuita, pelo menos ao nível do ensino básico. Ser-lhe-á administrada uma educação que desenvolverá a sua cultura geral e lhe permitirá, numa **base de igualdade**, desenvolver as suas habilidades, capacidade de decisão e uma consciência moral de responsabilidade social, tornando-o um **membro útil da comunidade**'. (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.1, grifos nossos).

Já em relação à heterogeneidade constitutiva, nos recortes acima foi possível observarmos a retomada da memória discursiva, que atualiza os sentidos já inscritos pelos valores iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade que, desde o século XVIII, norteiam as declarações, constituições e outros documentos jurídicos a atestarem e normatizarem os direitos dos homens, descritos e fixados de maneira homogênea como se todos realmente e igualmente os tivessem. Ressignificada nos documentos analisados, o efeito ideológico iluminista é associado ao “direito a receber educação”, “numa base de igualdade”, pela qual, “os serviços das bibliotecas escolares devem ser oferecidos igualmente a todos os membros da comunidade escolar, a despeito de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e *status* profissional e social.” (MANIFESTO..., 1999, p.2). Estes sentidos de igualdade inspiram o repúdio a “qualquer forma de censura ideológica, política, religiosa, ou a pressões comerciais” e inscrevem a retomada de um suposto lugar de autoridade em que pese a ordem do jurídico.

A inclusão do sujeito-escolar no processo educacional, via biblioteca, é considerada a maneira pela qual ele pode se constituir um “cidadão responsável”: “A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.” (MANIFESTO..., 1999, p.1); um “membro útil da sociedade”, o que, para nós, é uma pista lingüística importante pois reforça o efeito utilitário e instrumental atribuído à própria biblioteca escolar, definida como o lugar em que o cidadão vai freqüentar para se tornar útil e necessariamente integrado ao papel que lhe é reclamado no âmbito social da produção e produtividade. Não se discursiviza o

prazer nem o deleite que poderiam advir do contato com os livros e outros materiais, mas se normatiza, tão somente, a serventia de adentrar esse espaço:

O estabelecimento de boas bibliotecas escolares pode demonstrar que as autoridades públicas estão a cumprir as suas responsabilidades na promoção da educação, que permitirá aos jovens tornarem-se **membros úteis da sociedade global e desenvolverem o seu potencial individual.** (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.4, grifos nossos).

Através do acesso à educação e à biblioteca escolar, os sujeitos estariam aptos a desempenharem o papel que é esperado que eles cumpram na sociedade, tornando-se os “membros úteis da sociedade global”. Tais formulações nos inquietam pois permitem indagar: útil para quem? Para qual empreendimento? Qual sentido emerge como dominante quando um documento oficial pontua a necessidade de ser útil à sociedade globalizada? E como se sustenta esse imaginário de serventia? Trabalhamos com a hipótese de que a universalização da escola é discursivizada como necessidade de sobrevivência do sistema econômico vigente que:

visa a escola como um **instrumento econômico e ideológico** que contribui para a harmonização social. O Estado democrático e nacional já consolidado, sente a necessidade de, via escola, instruir os futuros cidadãos, ou seja, os futuros trabalhadores da indústria ajustados à sociedade em questão. (PASQUALOTTO, 2006, p. 337, grifos nossos).

Estas pistas lingüísticas levam-nos a um já-dito naturalizado pela ideologia dominante, que faz com que pareça evidente e óbvio que o modelo de ensino e o papel do sujeito na sociedade possam ocupar apenas uma posição nos discursos oficiais, que apaga as relações de desigualdade de força e de poder vigentes na sociedade, colocando todos imaginariamente nas mesmas condições de serem “úteis”, de frequentarem a escola e de terem acesso à biblioteca dentro dela. Sustentados por esse imaginário, os documentos

analisados inserem a biblioteca escolar em um novo contexto, o da sociedade da informação e do conhecimento, mantendo a mesma lógica que sustentou o capitalismo desde o seu surgimento: “a biblioteca escolar (BE) propicia informação e idéias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento.” (MANIFESTO..., 1999, p.1). Temos aqui a inscrição de um poderoso discurso sobre esta instituição, tomando-a ícone máximo de prestígio e importante garantia de desenvolvimento daqueles que na biblioteca circulam. Destinada a esse lugar imaginário, a biblioteca escolar deixa de ser falada como se apresenta no cotidiano de países latino-americanos, pobres de recursos e unidades de informação, e passa a instalar sentidos de sustentação do discurso dominante dos que compõem o mundo rico, infoincluído, escolarizado, leitor.

Considerando que este modelo atual de sociedade destaca-se pelo amplo uso de novas de tecnologias de informação e comunicação, a inserção desse discurso oficial sobre a biblioteca escolar faz falar o esforço empreendido para delinear uma nova imagem para esta instituição que, na maioria das vezes, não condiz com a situação real encontrada nas escolas, marcada pela emergência e resistência dos sentidos de abandono e tédio. Os dizeres que abordam a biblioteca escolar a partir desta percepção supostamente mais “moderna” são frequentemente parafraseados, constituindo um já-dito que os faz parecer naturais e que é repetido em muitos outros dizeres nacionais e locais, sejam na forma de projetos oficiais de leitura ou de trabalhos científicos. Esta rede de sentidos constitui uma regularidade nos documentos oficiais internacionais, fazendo falar uma posição de destaque no modo de dizer sobre a biblioteca, sobre como ela deve ser, sobre a sua função social, enfim sobre a forma como ela é significada.

A biblioteca escolar proporciona um vasto leque de recursos, tanto impressos como não impressos – incluindo **meios eletrônicos**. (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.1, grifos nossos).

A biblioteca é essencial ao cumprimento das metas e objectivos de aprendizagem da escola e promove-os através dum programa planeado de **aquisição e organização de tecnologias de informação** e disseminação dos materiais de modo a aumentar e diversificar os ambientes de aprendizagem dos estudantes. (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.1, grifos nossos).

Através dos recortes acima, observamos que a biblioteca escolar é considerada um lugar moderno, e que está muito distante do estereótipo que a associa a um depósito empoeirado de livros; reconhece-se a importância desta instituição, destinando-a a ocupar uma posição de destaque na escola e na sociedade. Estes sentidos são repetidos também nos recortes abaixo:

A **biblioteca é essencial** ao cumprimento das metas e objectivos de aprendizagem da escola. (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.1, grifos nossos).

A **biblioteca escolar é essencial** a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências à leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural. (MANIFESTO..., 1999, p.2, grifos nossos).

Juntamente à importância conferida à biblioteca escolar, destacamos um efeito de reconhecimento e valorização do profissional da informação que estaria apto a atuar em seu ambiente, o que implica dizer que, para um lugar enunciado como tão nobre e poderoso, é preciso uma representação de profissional também dotada dos mesmos atributos. Este reconhecimento, que é aparentemente natural e evidente nestes documentos internacionais, é apagado e interdito nos nacionais, como será mostrado adiante. Seguem alguns recortes que materializam o funcionamento discursivo citado:

O bibliotecário escolar é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. (MANIFESTO..., 1999, p.3).

Para além da sua formação profissional como professor, o coordenador deve ter consciência das capacidades únicas que um bibliotecário escolar deve reunir para coordenar com eficácia o programa da biblioteca na escola. (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.3).

Observamos que, para que as bibliotecas escolares possam ocupar a sua posição de destaque, cumprir seu importante papel, são enfatizadas, nos dois documentos internacionais analisados e em vários outros com os quais tivemos contato, as condições/conduitas mais adequadas a serem adotadas por elas. O Manifesto...(1999, p.2) instala o discurso de reconhecimento da importância de que haja “fundos apropriados e substanciais para pessoal treinado, materiais, tecnologias e instalações” com o desenvolvimento do “hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida” (MANIFESTO..., 1999, p.2) e com o apoio a “todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios” (MANIFESTO...,1999, p.2). Também estão materializados linguisticamente o trabalho em equipe, o estabelecimento de políticas e a presença do bibliotecário.

Na Declaração da IASL, algumas das características/conduitas, consideradas importantes, são a existência de um “programa planejado de ensino de competências de informação em parceria com os professores da escola e outros educadores” (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.1) e o oferecimento de materiais adequados às tecnologias de informação e comunicação, que sejam variados, relevantes ao programa de ensino e aprendizagem e, também, interessantes para os alunos. A questão do espaço também é apontada como fator importante:

espaço adequado onde explorar as tecnologias disponíveis para a preparação, processamento e armazenamento de todos os materiais da biblioteca, bem como de espaço que permita aos estudantes e professores utilizar plenamente estes materiais, através

da leitura, visionamento, audição e de capacidades de processamento e recuperação de informação. (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.2).

Aliadas ao espaço são manifestos sentidos de destaque referentes às condições ambientais, tais como iluminação, temperatura, umidade e mobiliário, que deve ser adequado à idade dos leitores da biblioteca; além disso, é descrito o papel do profissional da informação na promoção da leitura e atividades audiovisuais, no contato dos alunos com tecnologias de informação e comunicação, etc. Observamos que a repetição de um mesmo sentido é bastante significativa para a teoria discursiva, pois a cada recorrência cristaliza-se um sentido único a ser copiado parafrasticamente; sendo assim, nesses documentos normatiza-se o espaço físico e mantém-se resistente a imagem de presença do profissional da informação dentro da biblioteca escolar que, diga-se de passagem, raramente é vista na realidade das escolas brasileiras.

Assim como Viana, Carvalho e Silva (1998, p.17), “percebemos que grande parte da literatura estabelece o que deveria ser uma biblioteca escolar, mais do que a conceitua objetivamente”. Esta apresentação de diretrizes, legitimadas por órgãos cuja autoridade é reconhecida, constitui-se como uma “receita”, uma regularidade repetitória que aparece em diversos outros discursos formulados por sujeitos atuantes nas bibliotecas, pesquisadores, etc. Tais dizeres, ancorados nessa formação discursiva, inscrevem a biblioteca no plano do ideal, do “irreal”, do que “deveria ser” e não do que “é”. A inserção da biblioteca escolar, nessa posição discursiva, a distancia de sua posição social, prejudicando-se, assim, a compreensão sobre suas particularidades e problemas, ao mesmo tempo em que não se propõem mudanças a partir da reflexão sobre os mesmos. Assim, ao dizer do éden imaginário, o sujeito “esquece” de reconhecer os problemas reais e silencia as condições de produção determinantes dos efeitos de apatia, inércia e atraso, muitas vezes enunciados, repetidos e inscritos, por sujeitos-escolares sobre a biblioteca escolar. Por fim, marcamos que o reconhecimento da

responsabilidade do Estado pelas bibliotecas constitui-se, também, como uma regularidade recorrente nestes documentos:

O estabelecimento de boas bibliotecas escolares pode demonstrar que as autoridades públicas estão a cumprir as suas responsabilidades na promoção da educação. (INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP, 1993, p.4).

A responsabilidade sobre a biblioteca escolar cabe às autoridades locais, regionais e nacionais, portanto deve essa agência ser apoiada por política e legislação específicas. (MANIFESTO..., 1999, p.2).

Esta legitimação da responsabilidade governamental, tão cara aos órgãos internacionais, é, no Brasil, um sentido ainda não dominante na rede de filiação dos sentidos sobre biblioteca escolar, sendo escamoteado, ou ainda, deturpado nos documentos oficiais nacionais.

Passaremos agora para a análise de dois documentos oficiais brasileiros para investigar como se movimentam, à maneira tupiniquim, os efeitos de normatização em relação à biblioteca escolar. Enquanto a Portaria nº. 584 institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (doravante PNBE), o documento “Biblioteca na Escola” visa discutir, com professores e mediadores de leitura, questões referentes à formação de leitores e da biblioteca escolar e à leitura, dentre outras. Na portaria analisada, encontramos sentidos que atribuem ao governo e ao seu PNBE apenas a função de distribuir coleções de livros às escolas, isto é, ao Estado brasileiro caberia, tão somente, o papel de “doador de livros”.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista; o Relatório final da Comissão encarregada de preparar a **lista dos títulos que comporão uma coleção de livros a ser distribuída às escolas públicas**; a necessidade de oferecer aos professores e alunos do ensino fundamental um **conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de**

referência; a importância de apoiar técnica e materialmente os programas de capacitação para docentes que atuam no ensino fundamental; RESOLVE: Art. 1º Instituir o Programa Nacional Biblioteca da Escola. (BRASIL, 1997, p.1, grifos nossos).

Não se trata, então, da instituição de bibliotecas escolares, como aparenta o título do programa, visto que a biblioteca não pode ser reduzida a um amontoado de livros ou a um acúmulo de coleção de obras impressas. Lançando mão de um recurso metonímico, emprega-se o termo “coleção de livros” em lugar de “biblioteca escolar”, como se tal relação de equivalência e correspondência fosse possível e natural. Apagada pelo discurso político, pela autoridade que detém as “atribuições legais”, a biblioteca escolar tem seu conceito descaracterizado. Podemos inferir que a imagem “torta” desta instituição é frequentemente propagada pelos dizeres de sujeitos atados aos sentidos dominantes e repetidos, através de outros documentos pertencentes a esta mesma formação discursiva, como as cartilhas e diretrizes governamentais, cujos interlocutores são, principalmente, os professores. São para estes profissionais que, geralmente, os documentos a respeito da biblioteca escolar e leitura são direcionados, já que o bibliotecário (e o sujeito-leitor) é continuamente “esquecido” no discurso político-educacional enunciado no Brasil, não participando de nenhuma destas questões.

Marcamos que na Portaria nº. 584 o silêncio quase “grita”, chamando a nossa atenção para o não-dito significativo. Silenciam-se os sentidos a respeito da criação, desenvolvimento, organização e importância da biblioteca escolar, quando se enuncia sobre as principais características do PNBE, quais sejam: a “**aquisição de obras** da literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência” (BRASIL, 1997, p.1, grifos nossos); o “**acervo básico da Biblioteca da Escola** será formado em três anos, a partir de 1997” (BRASIL, 1997, p.1, grifos nossos) e a “**produção e difusão de materiais** destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental”. (BRASIL, 1997, p.1, grifos nossos). Sendo assim,

escamoteia-se como esses materiais serão tratados, organizados, alocados, disponibilizados e trabalhados, apagando completamente a referência ao responsável por tais tarefas. Mais chocante ainda, é o total silenciamento, por um efeito ideológico, dos leitores desses materiais. O único sentido retomado e posto em discurso é o de acervo, ao mesmo tempo em que não se questiona se há, de fato, uma biblioteca na escola, ou, ao menos, condições de abrigar e trabalhar, nas salas de aulas, com o material doado pelo Programa. De novo, notamos que, no jogo da língua em funcionamento, a substituição do todo da biblioteca escolar pelo efeito de “acervo” promove um deslizamento de sentidos, a saber, aquele em que dar livros ou distribuir coleções parece resolver toda a questão. Marcamos que esse movimento é ideológico e silencia dizeres sobre o profissional, o sujeito-leitor, a escola e as políticas públicas.

Acompanhando esse dizer restritivo presente no referido documento, temos que os únicos profissionais lembrados foram os professores, destacando-se, assim, através da ausência, a interdição do profissional da informação. A biblioteca escolar está presa, através desses sentidos limitados, aos arcaicos estereótipos que a congelam no tempo, acorrentam-na a um imaginário negativo, algo muito prejudicial à formação de sujeitos-leitores.

Esse discurso sobre a biblioteca escolar é acompanhado de dizeres sobre a leitura, atividade vista de forma mecânica, literal, como “hábito”, que é implantado por meio de reducionistas projetos governamentais que visam também ao: “apoio e difusão de programas destinados a incentivar o **hábito da leitura**” (BRASIL, 1997, p.1, grifos nossos). Estas questões referentes ao hábito de ler apagam as discussões realizadas, no âmbito educacional, a respeito da leitura como prazer. Duvidamos de que a forma como tal “hábito” de leitura é incutido colabore para a formação de sujeitos-leitores críticos, curiosos e informados.

Os sentidos discursivizados pela Portaria nº. 584 dialogam com os veiculados pelo documento “Biblioteca na Escola”, o último documento oficial analisado. Apesar de considerar a existência de um “espaço” para a biblioteca escolar, os sentidos “tortos” atribuídos a esta instituição permanecem. O “Biblioteca na Escola” constitui-se

como um manual, que visa descrever as ações que devem ser realizadas pelo professor que, neste contexto, assume o papel de bibliotecário e mediador de leitura, como se estivesse preparado para exercer, também, tais funções, apenas lendo manuais como este. Aborda-se como o professor deve montar uma biblioteca, trabalhar a leitura, que atividades deve realizar, normatizado pelo uso de verbos no imperativo (“procure”, “organize”, “mantenha”, “prepare”, “busque”, etc.). O largo uso de “você” aponta para ações exclusivas do professor e para a ausência do governo, que não se inclui realmente no discurso, não aponta o que ele deve proporcionar e implementar, qual o seu papel nesse processo.

Se sua escola não dispõe de uma biblioteca ou de uma sala de leitura, vamos dar algumas **dicas para ajudá-lo a encontrar alternativas**. (BRASIL, 2006, p.9 grifos nossos).

Procure um lugar onde seja possível acondicionar as obras, de preferência com espaço para os leitores transitarem. **Em outra sala, coloque mesas, cadeiras, almofadas, bancos, para que os leitores possam ler acomodados**. Se também não houver um local fechado, e se os livros estiverem em outro espaço, **você pode criar um ambiente agradável** à leitura ao ar livre, como o pátio da escola, ou, ainda, uma varanda. (BRASIL, 2006, p. 10, grifos nossos).

Na maioria das vezes, não será possível ter um acervo tão completo como o que sugerimos a seguir, mas **o importante é começar devagar e, aos poucos, ir adquirindo - por compra, troca ou doação - obras, móveis e equipamentos**. (BRASIL, 2006, p. 12, grifos nossos).

O governo só se mostra no discurso, quando se aponta uma ação (considerada benéfica, certamente) já realizada no passado, e não as ações futuras a serem desempenhadas, tampouco, as ações que têm implicação no presente:

Se você ou outros professores da escola puderem, será interessante fazer uma surpresa: prepare a

apresentação de um poema ou a leitura de um conto, ou, ainda, a encenação de uma peça teatral - **obras desses gêneros foram disponibilizadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola.** (BRASIL, 2006, p. 16, grifos nossos).

Por meio do discurso autoritário (ORLANDI, 2003a), presente nas marcas repetitórias “deve”, “é preciso”, são distribuídos os papéis a serem realizados no contexto educacional, não se deixando margem para outras possibilidades de inserção de sujeitos-leitores, de uma outra imagem de biblioteca e de atividades lúdicas e polêmicas que nela se poderiam realizar. Marcar o dever, a precisão e a necessidade faz falar um modo de estar na linguagem, em que pese o silenciamento, o apagamento do prazer e da liberdade e em que se faz valer apenas a obrigação.

Ressaltamos que, assim como na portaria analisada, o profissional da informação é apagado, banido do discurso, mas no “Biblioteca na Escola”, observamos um mecanismo diferente: este profissional não é apagado apenas através da sua ausência, mas sim, por meio da figura do professor, que toma o seu lugar no discurso, já que este será tratado como o único responsável pela biblioteca escolar. Temos, assim, o uso de outro recurso metonímico, em que se emprega “professor” ao invés de “profissional da informação” e, mais uma vez, este silenciamento é visto como natural. Recalcados os sentidos sobre recursos humanos adequados para o seu funcionamento, a biblioteca escolar sofre uma das muitas formas de sua restrição neste discurso.

Observarmos que uma outra forma de redução da biblioteca escolar se refere ao modo como ela é nomeada neste documento. Ao ser empregado o termo “sala de leitura” como sinônimo de “biblioteca escolar”, simplifica-se o seu conceito:

Nome da escola ou da **biblioteca/ sala de leitura.** (BRASIL, 2006, p. 15, grifos nossos).

Convide os alunos, pais, irmãos, amigos para conhecer a **biblioteca ou espaço de leitura** e faça uma grande confraternização. (BRASIL, 2006, p. 16, grifos nossos).

ideal é que a escola tenha um local destinado ao **armazenamento de livros e de outros suportes impressos que permita aos alunos vivenciar a** experiência da leitura em um espaço privilegiado como a **biblioteca ou a sala de leitura**. (BRASIL, 2006, p. 9, grifos nossos).

Considerados equivalentes, os termos “sala de leitura” e “biblioteca escolar” significam um lugar em que (apenas) se armazena materiais impressos e se lê, apagando-se, assim, os sentidos que tratam a biblioteca como uma unidade de informação voltada para o ensino, pesquisa e aprendizagem, na qual se realizam diversas atividades educativo-culturais, contando, para tanto, com o acesso a um acervo diversificado que inclui materiais eletrônicos e outros recursos. O discurso pelo qual se inscreve a biblioteca, neste documento, pode ser representado pelo termo “sala”, visto que esta instituição é caracterizada, predominantemente, através de seu aspecto físico:

um **lugar agradável e prático** para a leitura e guarda organizada de livros e periódicos. (BRASIL, 2006, p. 9, grifos nossos).

lugar onde seja possível acondicionar as obras. (BRASIL, 2006, p. 10, grifos nossos).

local destinado ao armazenamento de livros e de outros suportes impressos. (BRASIL, 2006, p. 9, grifos nossos).

Reforça-se, assim, a imagem estereotipada da biblioteca “tradicional”, considerada ultrapassada, estática e restrita; discursiviza-se o local, o lugar, o espaço sem a presença humana, como se isso bastasse. Em tais formulações, os sujeitos-escolares e o sujeito-bibliotecário não são nomeados nem falados como leitores e esse silenciamento é ideológico, pois parece evidente substituir o humano pelo físico.

A função principal atribuída à biblioteca escolar e ao governo é o provimento da leitura que, ilusoriamente, seria resolvido por meio

dos programas de distribuição de obras didáticas, pela construção de espaços físicos adequados e pela confecção de manuais como o documento em questão, ficando o resto a cargo dos professores. Entretanto, sabemos que tais medidas não são suficientes. Quando se recomenda o que se deve fazer para preparar o “espaço da leitura”, e o que ele deve conter, são mencionados recursos e materiais, que não são providos pelo governo, fazendo com que esta representação de “biblioteca” não ultrapasse a fronteira do imaginário.

Vamos então, à composição e organização do **acervo**. Ele deve ser o mais **diversificado** possível, para contemplar os mais diferentes interesses, gostos, motivações. Assim, quanto maior for a diversidade de títulos disponíveis no acervo, maior a probabilidade de ampliação do universo de referências do leitor. Além de livros e revistas, **procure incluir outros suportes como DVD, CD, pôsteres, cartazes, fotografias, reproduções de obras de arte**. (BRASIL, 2006, p. 12, grifos nossos).

Como os motivos que levam o leitor a procurar uma **biblioteca ou espaço de leitura** diferem, este local deve contar com **cadeiras e mesas para estudo individual, mesas redondas para estudo em grupo** e também um local para aqueles que querem apreciar um bom livro. É comum a **utilização de almofadas, pequenos sofás, tapetes ou esteiras**, de forma a proporcionar conforto ao leitor em um momento de lazer. (BRASIL, 2006, p. 11-12, grifos nossos).

Os sentidos veiculados pelo referido documento procuram fazer com que os professores creiam que, diante da impossibilidade de concretizar-se esta imagem ideal do “espaço da leitura”, eles devem assumir seu papel de aproximá-lo, da melhor maneira possível, de um suposto padrão adequado. Para tanto, são recomendados meios para driblar a falta de recursos, como se ela não passasse de uma fatalidade ou de uma circunstância bem pontual, e os meios não devessem ser fornecidos pelo governo:

se a opção for a sala de aula, ela pode receber estantes, caixas de madeira ou papelão forradas, ou até mesmo

umas sapateiras – daquelas utilizadas nas aulas de Matemática – estrategicamente dispostas em um canto agradável da sala. (BRASIL, 2006, p.10).

Se também não houver um local fechado, e se os livros estiverem em outro espaço, você pode criar um ambiente agradável à leitura ao ar livre, como o pátio da escola, ou, ainda, uma varanda. (BRASIL, 2006, p. 10).

Concordamos com a idéia de que, quando não existem condições adequadas, os profissionais atuantes na escola e biblioteca devem procurar alternativas para os problemas e a falta de recursos, porém, é inadmissível que o sujeito político-institucional enuncie da forma apresentada nestes documentos, eximindo-se de suas responsabilidades legais, imprimindo sentidos que levem à conformidade e legitimem o sentido de ausência.

Por fim, reforçamos que muitos documentos analisados apagam qualquer reflexão sobre as questões relacionadas à unidade de informação escolar (mediação de leitura, dentre outras), constituindo-se como um manual de formação e uso de apenas mais um espaço na escola: a biblioteca. Sendo assim, quando o sujeitos-professores (ou outros sujeitos-escolares) adotam, como cartilha, documentos como este, empregando-os como norteadores das atividades a serem realizadas, propagam-se os sentidos que restringem e deturpam a concepção de biblioteca, tendo ressonância um já-dito cristalizado que dificulta a emergência de outros discursos, a possibilidade de outras maneiras de ver e significar a biblioteca e atividades escolares como a leitura e a pesquisa escolar.

4 UMA NOTA CONCLUSIVA: OUTROS SENTIDOS SOBRE BIBLIOTECA ESCOLAR

Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. O universo estava justificado (...) bruscamente usurpou as dimensões ilimitadas da esperança. Jorge Luís Borges

Os documentos oficiais trazidos e interpretados discursivamente nesse trabalho apresentam dois funcionamentos recorrentes: os documentos internacionais emblematizam a biblioteca escolar como espaço idealizado e sem problemas, ao passo que os nacionais, reforçando o valor do espaço físico, silenciam o papel do sujeito-bibliotecário (ou do profissional da informação) propondo a sua substituição pelo sujeito-professor. O resultado fica sendo a emergência de uma equação simplória, a saber, um professor em uma sala de leitura seria o mesmo que um bibliotecário em uma biblioteca escolar.

Finalmente observamos que, em todos os documentos analisados, há uma interdição do sujeito-leitor e, por consequência, dos sentidos de leitura e de se dizer sobre os modos polissêmicos de ler uma obra verbal ou não-verbal. A extravagante felicidade de escutar várias vozes dentro de um livro (ou de qualquer outro objeto simbólico) e a ilimitada esperança de formar sujeitos-leitores, ditas na epígrafe dessa seção, é que nos convidaram a escrever sobre o quanto há de ausência e apagamento nos documentos oficiais e, talvez, varrer um pouco do ranço burocrático com que a leitura e a biblioteca escolar são nomeadas, normatizadas e discursivizadas.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.19, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Biblioteca na escola**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleit_biblio.pdf>. Acesso em: 22 set. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº. 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 abr.1997. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do;jsessionid=63737114832FF3034710A7FEFE0D4D76?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F8761708358077162583>>. Acesso em: 17 set. 2007.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FERRAREZI, Ludmila; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Os efeitos de lucidez nos temas e figuras da obra de Saramago.

Espéculo: Revista de Estudios Literários, Madrid, Ano XII, n.36, jul./oct., 2007. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/index.html>>. Acesso em: 25 set. 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/evandra.pdf>>. Acesso em: jul.2006.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP. **Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas escolares**. 1993. Disponível em:<<http://www.rbe.min-edu.pt/documentos/iasl-declaracao.doc>>. Acesso em: 16 set. 2007.

MANIFESTO IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. Traduzido por Neusa Dias de Macedo. 1999. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2006.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003b.

PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. Capitalismo e Educação. **Revista Faz Ciência**, v.8, n.1, p. 325-342, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/354/267>>. Acesso em: 10 out. 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Papel da memória. In: ARCHARD, Pierre et. al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

VIANA, Márcia Milton; CARVALHO, Natália Guiné de Mello SILVA, Rosana Matos da. Entre luz e sombra ...: uma revisão de literatura sobre biblioteca escolar. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1., 1998, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 1998. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/104.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2007.

THE DISCOURSE OF OFFICIAL DOCUMENTS: THE STANDARDIZATION AS SENSE EFFECTS ABOUT SCHOOL LIBRARY

Abstract: It deals with the school library through a multidisciplinary perspective which includes the Information Science, french Discourse Analysis and Education. It analyzes, in four official documents about school library, the different senses on this information institution, its objectives and its ways of constitution in the social imaginary. Show questions about power relations of educational context, the information professional and political recognition of school library.

Keywords: School library. Discourse. Sense.

Ludmila Ferrarezi

Bacharel em Ciências da Informação e da Documentação e Biblioteconomia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Mestranda em Psicologia pela mesma instituição. Atua nas áreas de Ciência da Informação e Análise do Discurso.

E-mail: mila_fer2003@yahoo.com.br

Lucília Maria Sousa Romão

Docente da Graduação em Ciências da Informação, da Documentação e da Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP e da Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar. Atua nas áreas de Teoria e Análise Lingüísticas; Análise do Discurso.

E-mail: luciliamsr@ffclrp.usp.br ou tantpalavras@uol.com.br

Artigo: Recebido em: 09/02/2008 Aceito em: 31/08/2008
