

# Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição

Gustavo Grandini Bastos\*

Soraya Maria Romano Pacífico\*\*

Lucília Maria Sousa Romão\*\*\*

**Resumo** Postulamos que a biblioteca, ao legitimar e instaurar o silêncio em seu espaço impede de proporcionar aos leitores um espaço de possibilidades de construção de sentidos, de fuga e de contestação da ordem em que vivemos. Marcamos que, ainda mais pelo fato de trabalhar muito com alunos é complexo imaginar os mesmos se relacionando bem em um espaço tão sisudo. Ocorre ainda que quem comanda a biblioteca crê no silêncio como a ausência de sentido, ato vazio de qualquer rastro, buscando garantir uma ausência de quebrar uma segurança aparente, censurando o aluno, impedindo-o de enunciar outros sentidos além dos apresentados pelo professor, na sala de aula. Procuramos nesse trabalho, à luz da teoria discursiva, questionar e expor que o silêncio está longe de ser oco de sentidos e significados.

**Palavras-chave** discurso, biblioteca escolar, silêncio, sentido, leitores

## School library: a place of silence and prohibition

**Abstract** We postulate that the library, when legitimating and establishing silence in its space, prohibits access to a space of possibilities of construction of meanings, of escape and of contestation of the order in which we live. We hold that, even more for the fact of working with students it is complex to imagine them establishing links in such a sober space. Those responsible for the library believe in silence as the absence of meaning, an act empty of any trace, to guarantee apparent safety, censuring the student, impeding him from enunciating meanings not enunciated by the teacher in the classroom. In light of discursive theory, we seek here to question and expound that silence is far from being empty of meaning.

---

\* Professor do curso de Ciências da Informação e da Documentação da Universidade de São Paulo (USP). Endereço postal: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Rodovia Washington Luiz Km. 235, Monjolinho, São Carlos, São Paulo, CEP. 13565-905. E-mail: [gugrandini@ffclrp.usp.br](mailto:gugrandini@ffclrp.usp.br)

\*\* Doutora em Psicologia da Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Líder do grupo de pesquisa “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”. Endereço postal: USP, Departamento de Psicologia e Educação, Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto, São Paulo, CEP: 14040-901. E-mail: [smrpacifico@ffclrp.usp.br](mailto:smrpacifico@ffclrp.usp.br)

\*\*\* Doutora em Psicologia pela USP. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Líder do grupo de pesquisa “Discurso e memória: nos movimentos do sujeito”. Endereço postal: USP, Departamento de Física e Matemática, Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto, São Paulo, CEP: 14040-901. E-mail: [luciliamsr@uol.com.br](mailto:luciliamsr@uol.com.br)

**Keywords** discourse, school library, silence, sense, readers.

## Introdução

“E se nessa passagem o profeta nos ensina que às vezes, por amor ao silêncio, deveríamos nos abster até dos discursos lícitos, tanto mais deveríamos nos abster dos discursos ilícitos para evitar a pena desse pecado!”

Humberto Eco

As bibliotecas escolares têm sido objeto de profunda discussão e reflexão no nosso país, especialmente hoje, momento em que muito se aborda a questão da leitura e da pesquisa como elementos essenciais para o desenvolvimento dos alunos na sociedade contemporânea ou também na proclamada era da informação. Tendo como foco especular sobre os sentidos tecidos e permitidos para a biblioteca, especialmente os sentidos de silêncio, buscamos, neste artigo, analisar à luz da Análise do Discurso de filiação francesa, algumas placas indicativas de silêncio encontradas em determinadas bibliotecas brasileiras. Nosso objetivo é tirar do silêncio os sentidos sobre a biblioteca que, a nosso ver, não podem permanecer abafados, precisam ser falados e ouvidos, para serem questionados, para que o leitor estranhe a naturalidade de algumas ordens de silêncio com as quais temos a certeza de que já se deparou, nas bibliotecas que frequentou.

Diante de tantas inquietações, a biblioteca é apresentada envolta em predicados significativos no discurso científico das áreas da informação que falam de um centro educativo com destaque no trabalho com o estudante e na sua relação com ensino, leitura e o professor (HILLESHEIM, FACHIN: 2004), em um trabalho constante de formação educativa e cultural (RIBEIRO: 1994). Quando pesquisamos acerca das bibliotecas escolares, observamos que elas são discursivizadas como um “verdadeiro depósito” (MAROTO: 2009, p. 57) com livros desinteressantes em conteúdo e forma, marcados muitas vezes apenas por repetições do discurso pedagógico, já que muitas bibliotecas acabam por incorporar livros didáticos a seu acervo, visto que lhes faltam outros materiais para integrar o acervo da instituição, contando, dessa forma, com um parco acervo de obras literárias, científicas, enfim, interessantes. Aliado a esses pontos, temos que à biblioteca é destinado um espaço escondido, pouco atraente e distante do restante da escola, o que leva a considerá-la mais um “depósito” que qualquer coisa que se aproxime de ser uma biblioteca e, conseqüentemente, acabamos por não ter uma biblioteca escolar. Somado a todos esses problemas, ainda temos, na biblioteca, um profissional que dificilmente é um bibliotecário, o profissional com a formação adequada para exercer tal função. O que geralmente ocorre é a readaptação de outro profissional, muitas vezes o professor que, por algum problema de saúde, acabou direcionado para aquela atividade (SILVA: 2003), obrigado a exercer uma função que não é sua, para a qual não foi preparado.

Esse cenário de sombra ao qual a biblioteca é relegada faz-nos refletir sobre o silêncio que é imposto e exigido neste local. Não estamos nos referindo apenas ao silêncio como ausência de barulho, de voz, tal como encontramos nas placas indicativas que circulam nas bibliotecas, hospitais; tampouco, ao silêncio sobre a biblioteca como encontramos na obra de Umberto Eco, *O nome da rosa*. Estamos percorrendo, aqui, outra região do sentido que Orlandi (1997) chama de silêncio fundador, silêncio local, política do silêncio. Esses conceitos teóricos nortearão nossas discussões e análise, neste artigo. Entendemos que a necessidade do silêncio dentro da biblioteca, não apenas a escolar, mas na maioria das bibliotecas que conhecemos, vem se configurando como um problema para a integração e aproximação dos leitores alunos com a unidade de informação, posto que acreditamos que a imposição do silêncio atrapalha e muito a relação do sujeito-leitor com a informação, com os livros e a pesquisa. Sujeito, para a Análise do Discurso, é uma posição que o indivíduo assume ao produzir sentidos. O sujeito discursivo não é um “eu” individualizado, mas um sujeito marcado por conflitos, espaços de inter-relação entre o desejo e o social que se manifesta pela linguagem, e que existe num espaço social e ideológico em certo momento da história e, por isso, expressa um conjunto de vozes constitutivas desse lugar sócio-histórico. Temos como características constitutivas desse sujeito a polifonia, que são as vozes que se originam em diferentes espaços sociais e discursivos, e a heterogeneidade, formas com as quais essas diferentes vozes aparecem no discurso.

O discurso dominante acerca do silêncio dentro da biblioteca o coloca dentro de uma perspectiva positiva, segundo a qual o silêncio é essencial para que ocorra o fluxo das atividades do cotidiano e que sem ele é como se não tivéssemos uma real biblioteca, ele acaba por ser entendido como indispensável para garantir a leitura e, com base nessa ilusão, tornou-se hábito o uso das famosas placas de silêncio em suas mais variadas formas, cores, principalmente na escola. Com base nessas considerações, constituem nosso *corpus* algumas dessas placas encontradas em bibliotecas escolares de Ribeirão Preto e de São Paulo, as quais serão por nós analisadas, adiante.

Postulamos que a biblioteca acaba por quebrar seu discurso libertário ao legitimar e instaurar o silêncio em seu espaço; logo, em sua constituição, o que impede de proporcionar aos leitores um espaço de possibilidades de construção de sentidos, de fuga e de contestação da (des)ordem em que vivemos. Marcamos que, ainda mais pelo fato de trabalharmos muito com alunos, é complexo imaginar os mesmos se relacionando bem em um espaço tão sisudo (RAMALHO: 1988). Ocorre ainda que quem comanda a biblioteca crê no silêncio como a ausência de sentido, ato vazio de qualquer rastro, buscando garantir uma ausência de quebrar uma segurança aparente, censurando o aluno, impedindo-o de discursivizar outros sentidos além dos apresentados pelo professor, na sala de aula. Procuramos, com este trabalho, questionar e expor que o silêncio está longe de ser oco de sentidos e significados.

## **Silêncio discursivizado como imperativo**

“O silêncio tornou-se palpável.”

José Saramago

Desenvolver um trabalho que reflita a questão do silêncio dentro das bibliotecas, exige uma descrição histórica de como ele tem sido observado dentro das instituições desde a Antiguidade no Ocidente e, conseqüentemente, abordar sua história e constituição, isso se faz necessário para entender historicamente como essa relação se constituiu e fomentou um discurso dominante e amplamente aceito. O início da reflexão da importância do silêncio nas bibliotecas tem como ponto de partida as instituições da Antiguidade, ganha contornos mais fortes no mundo medieval e chega aos dias atuais ainda como uma prática em uso. Tanto as bibliotecas da Antiguidade como as medievais são marcadas por um grande processo de segregação em seu uso, no qual poucos tinham acesso e possibilidade de entrar em contato com os recursos ali existentes, privilegiados e autorizados a ler o que estava ali guardado, as bibliotecas estavam mais interessadas em preservar a memória que difundi-la. O ato de preservar revelava o desejo de poder preservar a memória, guardando e conseguindo recuperar posteriormente a informação ou o documento ali presente, sendo este recuperado através de um código. Temos aqui mais um fator de limitação ao acesso à biblioteca, já que ela é um labirinto codificado através de seqüências que poucos conhecem, por isso “o código de acesso sempre foi instrumento de poder” (MILANESI: 2002, p.13). Ainda temos em uso uma série de codificações, como por exemplo, o Sistema de Classificação Decimal de Dewey (CDD), que na grande parte das vezes é usada pelos leitores das bibliotecas sem ao menos saberem qual a sua finalidade.

A prática da preservação, frente à difusão do acervo e as informações ali contidas, continua a ser comum principalmente nas bibliotecas, principalmente nas escolares, marcadas por profissionais diversos, raramente um bibliotecário, que freneticamente interdita esse profissional em suas possibilidades de uso da instituição. Tem-se, ainda, o sentido dominante de que o acervo deve ser mantido em ordem, o que legitima o efeito de impedimento de mexer e alterar livros, de marcá-los e de circular livremente pelo acervo para buscar o desejado. Tudo isso em nome de uma guarda que dialoga com o que já comentamos sobre o silêncio.

Um rol de normas disciplinarizantes e a imagem de uma posição-sujeito em que ler não era o centro do trabalho nem a condição de estar na linguagem, mas uma convergência da tarefa de ordenar e manter o suposto controle do lugar e do acervo. (ROMÃO: 2006, p. 1).

O desejo de preservar pode ser observado ainda nas bibliotecas nacionais que representam uma continuidade dessa vontade de guardar e preservar a memória de uma nação, um povo, uma instituição, ou seja, o conhecimento produzido em uma determinada época. No Brasil, por força de lei, toda obra produzida tem obrigatoriamente uma cópia depositada na Biblioteca Nacional, a oitava maior do mundo; tentativa de manter guardada a produção impressa do país, algo que nos remete à famosa Biblioteca de Alexandria, onde Ptolomeu I, faraó egípcio, ordenava fossem mantidas cópias de qualquer livro que estivesse em navios que, por alguma razão, atracassem no porto de Alexandria. As cópias eram dadas aos donos e os originais permaneciam na biblioteca; além disso, direcionou cartas a soberanos do mundo conhecido pedindo livros para incorporar ao acervo da maior biblioteca dos tempos antigos. Além disso realizava-se a tradução das obras para o grego; dessa forma existiam dois exemplares: um no idioma original e outro na língua grega (MAROTO: 2009). Só a título de exemplificação, a Biblioteca de Alexandria foi destruída em 48 a.C. por ordem do Imperador Romano Julio César com um incêndio imenso. Destruir centros de saber não foi uma prática apenas do passado: não tão distante, tivemos a destruição da Biblioteca

de Sarajevo durante a Guerra da Bósnia, que resultou na destruição de uma das maiores bibliotecas nacionais da Europa e de obras que apenas existiam ali, sem outros exemplares no mundo; em ambos os casos, a questão principal foi motivada por questões políticas, religiosas e militares. (BÁEZ: 2006; MAROTO: 2009).

Voltando ao tema do silêncio na biblioteca, ainda no período medieval, temos a marcação definitiva do silêncio como um ponto essencial para seu funcionamento. Tínhamos uma limitação de sujeitos-leitores que podiam fazer uso da instituição e acessar seu acervo, estamos falando aqui dos monges das diferentes ordens religiosas católicas que eram autorizados a ler os originais e que atuavam de maneira intensa e permanente na cópia dos livros para preservar a memória ali existente.

Nas bibliotecas da fase final da Antiguidade e nas dos mosteiros do início da Idade Média, em que os usuários liam em voz alta, o som de cada leitor funcionava como barreira fisiológica, ou seja, atrapalhava leitores vizinhos. Quando os leitores começavam a ler visualmente, o barulho tornou-se perturbador (...). Humberto de Romans, no *De instructionis officialium*, exigia que cada convento dominicano tivesse uma sala de leitura comum na qual o silêncio fosse absoluto. Em Oxford, o regulamento de 1431 reconhecia a biblioteca como local de silêncio. (SAENGER: 2002, p. 161).

O livro era entendido como um objeto sagrado, que deveria ser tocado apenas por iniciados, capazes de trabalhar com eles da maneira que entendiam ser a correta; por isso, na Idade Média a quase totalidade de leitores era formada por religiosos, já que “a leitura constituía verdadeiramente o alimento espiritual dos monges” (HAMESSE: 2002, p. 124).

O acesso a esses acervos guardados nos mosteiros limitava-se aos que pertenciam a ordens religiosas ou eram aceitas por elas. Ler e escrever eram habilidades quase exclusivas dos religiosos e não se destinavam a leigos. (MILANESI: 2002, p. 25).

O trabalho executado pelos monges no trabalho com o livro era visto como algo sagrado e investia a atividade leitora de um exercício religioso profundo; para tal, havia uma ferrenha defesa do silêncio, posto que entrar em uma biblioteca equivaleria a adentrar um ambiente sagrado, que exigia o respeitoso ato de ficar calado para ser obtido o contato com os deuses antigos ou o Deus católico (MAROTO: 2009).

No desenvolvimento das bibliotecas, temos a marcação de uma instituição com uma entrada vigiada e que exige observação constante por parte de seus responsáveis, um espaço que é sempre montado em um local de difícil acesso, tudo para evitar que pessoas não autorizadas acessem seu acervo. As características religiosas, questão do controle e silêncio permanecem enraizadas nas construções das primeiras universidades europeias e, conseqüentemente, em suas

bibliotecas onde livros eram literalmente acorrentados às estantes para impedir que se roubassem obras, desorganizassem o espaço e se tivesse controle do que seria lido, evitando deteriorar qualquer obra do acervo. Aqui “os livros, de acordo com o seu valor – copiados a mão e ricamente ornamentados – ficavam presos por correntes às estantes, mas de maneira que pudessem ser levados às mesas de leitura. Essas bibliotecas carregavam, fortemente, a atmosfera religiosa em sua arquitetura e nas ações de seus frequentadores (...) não se entrava no recinto da leitura sem que os leitores usassem a beca.” (MILANESI: 2002, p. 25).

O livro era (e ainda é) um objeto caro, com acesso restrito e pouco disponível a grande parte de uma população que, na época, era analfabeta; nos dias atuais, guardadas as devidas restrições, temos ainda o livro como um objeto de luxo, pouco acessível à maioria da população, distante da realidade de uma grande parcela da população, assim como as bibliotecas também estão. O Brasil teve sempre uma relação complexa com as bibliotecas, sendo sua implantação marcada por uma forte prática de censura, restrições e políticas ineficientes na disseminação delas e da leitura. O silêncio acabou por fazer parte da constituição das bibliotecas brasileiras da mesma forma que acontecia na Europa, postulando-se como indispensável, marcando-a com sentidos de restrições e censura, que não permitiam uma circulação de dizeres por parte dos sujeitos-leitores, inclusive nas escolares.

A história das bibliotecas no país tem início com a abertura das bibliotecas monásticas, na Bahia e em outras capitais onde as primeiras instituições religiosas instalaram-se. Por exemplo, em Salvador no Colégio da Bahia, temos, em 1598, a inauguração dessa biblioteca usada pelos religiosos e no trabalho de educação dos alunos do colégio. Vemos que “além dos jesuítas, outras ordens religiosas possuíam boas bibliotecas e mantinham escolas nos conventos, nos três primeiros séculos do período colonial: a dos Beneditinos, Franciscanos e Carmelitas, as quais exerceram um papel fundamental na alfabetização e na vida cultural do povo brasileiro, até o final do XVIII. Essas bibliotecas eram constituídas por preciosas coleções que abrangiam os mais diversos ramos do conhecimento” (MAROTO: 2009, p. 44).

A biblioteca desse período é marcada por uma realidade onde 80% da população nacional é constituída por analfabetos (VÁLIO: 1990), em que a biblioteca é usada para catequizar e educar a população, constituída por isso de obras que confirmassem os sentidos apresentados por esses religiosos católicos portugueses (SILVA: 2004). O país tinha raízes profundas com a oralidade, preterida e desqualificada frente ao escrito, pois a grande parte dos que tinham condições de acessá-lo era formada por portugueses (ORLANDI: 1990). Com isso, temos a tessitura histórica de sentidos sobre biblioteca como lugar que valoriza(va) o silêncio como forma essencial para a realização de qualquer atividade e como um espaço de luxo, onde poucos conseguiam adentrar, em uma realidade não distinta da apresentada no Velho Continente (SILVA: 2006).

Os jesuítas foram expulsos do país pelo governo do Marquês de Pombal, em 1759, quando não puderam levar os livros das instituições, assim as bibliotecas acabaram destruídas e as obras tiveram um fim trágico: destruídas pelo tempo, ação de pragas ou destruídas para servirem de embrulhos de uma série de mercadorias, desde peixes a outros produtos (LIMA: 1974; MAROTO: 2009). A situação só mudou com a vinda da Família Real de Portugal, em 1808, quando a biblioteca passou a servir de instrumento de dominação política essencial, sendo importante obter a obediência da população; isso se tornou prática comum em nossa história: utilizar instituições culturais e educacionais para exercer a dominação (SILVA: 2004). Além disso, o país em que residia a família real necessitava de mudanças profundas que garantissem a respeitabilidade de um país civilizado, assim o panorama cultural sofreu profundas

transformações, tais como a criação de bibliotecas, abertura de livrarias, permissão para a edição e publicação de jornais e a abertura da Real Biblioteca, posteriormente, Biblioteca Nacional do Brasil (NEVES: 2000). Na sequência, tivemos a criação de uma série de programas de distribuição de livros, além da dominação política das instituições pelos interesses dos governos ditatoriais nacionais, isso em meio a instituições marcadas por um discurso de proibição, com obras de pouco interesse para os sujeitos-leitores, voltadas para a satisfação da vontade de um discurso autoritário e dominador de governos religiosos e, posteriormente, militares que acabaram por afastar os brasileiros da leitura, permitindo que o livro permanecesse como um objeto de luxo e onde os sujeitos ainda estão longe de ver a informação como uma necessidade, um fator diferencial em suas realidades (LIMA: 2006).

Essa historicidade nos é bastante cara, pois como analistas do discurso, consideramos que há uma memória discursiva que sustenta a produção de sentidos pelo sujeito, isto é: para analisar como funcionam hoje os discursos sobre o silêncio na biblioteca escolar, é preciso considerar como as palavras já foram ditas antes em outros contextos sociais. No discurso científico da Biblioteconomia, encontramos considerações sobre a biblioteca como lugar que permite questionar, buscar outros sentidos, principalmente as escolares, onde existe a concepção de procurar outros sentidos além dos transmitidos na sala de aula, possibilitando que os sujeitos-leitores questionem e busquem a descoberta de outros sentidos; algumas vezes, essa unidade informacional é vista como um laboratório de aprendizagem educacional (NEVES: 2000) onde um conjunto de discursos é disponibilizado para que o leitor acesse e consiga formar uma opinião crítica, observando vários pontos de vista ali postos (SILVA; SILVA: 2005). A liberdade de que o espaço necessita é preterida pela continuidade do silêncio historicamente enraizado em sua constituição, na manutenção do espaço sagrado, complicador forte para que ocorram atividades lúdicas e que exista interação entre o bibliotecário, professor readaptado ou quem dirija a instituição com os sujeitos leitores, principalmente os alunos, para que possa ocorrer integração deles com o espaço e seus livros, para que entendam as possibilidades de acessar outros discursos e consigam fomentar suas opiniões.

Deixamos claro que o que desejamos é a existência de um espaço preparado com locais que permitam a leitura silenciosa, com uma sala de estudos e mobiliário que permita essa atividade e outra área onde fica o acervo, o bibliotecário e onde seja permitido se expressar, realizar atividades em grupo e atividades lúdicas diversas, por isso “toda biblioteca tem que ter duas partes distintas. Numa ficará o acervo itinerante, destinado ao empréstimo. Nesta sala os alunos devem ficar à vontade. Nenhuma imposição de silêncio, nenhuma preocupação com o manuseio dos livros. O espaço tem que ser de liberdade. Na outra sala (...) servirá como sala de estudo. Aqui sim o silêncio deve ser cultivado” (SANCHES NETO: 1998, p. 34), permitindo que o sujeito consiga inscrever dentro da biblioteca seu discurso em meio a outros discursos e em meio a uma liberdade que a instituição permite.

## **Não dizer como ilusão do sujeito: o silêncio como conceito da Análise do Discurso**

“Minhas desequilibradas palavras são o luxo de meu silêncio. Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas - escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio.”

O silêncio dentro da teoria discursiva da Análise do Discurso de filiação francesa (AD) escapa da idéia de ausência de sentidos e significados, e nos oferece um campo fecundo de reflexões acerca de sua exigência dentro da biblioteca escolar. A AD não compreende o silêncio como a ausência do dizer, mas sim, como uma profundidade de construção de sentidos, e a ausência do dizer não é vista como falta de barulho ou de significação, dentro do horizonte da linguagem, mas como mostra de uma efetiva totalidade discursiva (ORLANDI: 1997).

[...] quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio, elas produzem silêncio, o silêncio fala por ela, elas silenciam. As palavras são cheias de sentidos e não se dizem e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas. (ORLANDI: 1997, p. 14)

O silêncio trabalha com a quebra e o escorregão da linguagem, “o silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência” (ORLANDI: 1996, p. 263), no caso de nosso estudo, trabalharemos com um silêncio imposto que trabalha com uma idéia de dominação. Compreendemos que o silêncio produz sentidos e, por ser assim, Orlandi (1997) caracteriza-o como silêncio fundador, silêncio local e a política do silêncio, ou silenciamento. O silêncio fundador, também chamado primeiro silêncio é o que atravessa as palavras, existindo nelas, entre elas e de forma que as atravessou, mostrando que o sentido pode ser sempre outro, distintamente do que foi ali exposto, já que muitos sentidos e palavras foram preteridos para que se dissesse de uma maneira e não de outra, sendo acontecimento essencial da linguagem, matéria significante por natureza (ORLANDI: 1997). Neste sentido e de acordo com Orlandi (1997, p.13),

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito.

A política do silêncio, também nomeado silêncio número dois, consiste no apagamento de sentidos possíveis de serem ditos, mas que não o foram devido a alguma proibição ou desejo de evitá-los (ORLANDI: 1997). Existe uma divisão dos tipos de silêncio: o primeiro é o silêncio constitutivo, que se caracteriza pelo apagamento de determinado sentido para enunciar outro, por algum motivo e o segundo é o silêncio local, a censura, em que certas palavras, sentidos e marcações simbólicas são proibidos de existirem, de serem ditos. Dessa maneira o sujeito elege outras formas de expressar o que deseja dizer (ORLANDI: 2001). A nosso ver, as plaquetas nas bibliotecas são, assim, uma forma de censura, em cujas formulações inscrevem-se sentidos de alerta, de que naquele espaço falar não é permitido, tampouco brincar, mexer nos livros, interagir

com o espaço, o direito à fala é caçado, o dizer é algo clandestino num ambiente tido como sagrado, como podemos observar mediante as análises que se seguem.



Embora possa parecer, pelo efeito da ideologia, que o sentido de silêncio, no texto, remete à ausência de barulho, entendemos que os sentidos podem ser outros. Este texto visual constrói um efeito de sentido que provoca o riso, pois tece uma relação entre a exigência do silêncio na biblioteca e a saúde. Tantos outros sentidos poderiam ter sido colocados em curso para marcar a necessidade do silêncio, mas nós, na posição de analistas de discurso perguntamo-nos: por que sentidos sobre a saúde? Quais interpretações são possíveis para este texto? Duvidamos, então, da neutralidade das palavras, das escolhas lexicais e concordamos com Pêcheux em que:

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). (PÊCHEUX, 1999, p. 14)

Por ser dessa forma, a nosso ver, podemos realizar uma leitura polissêmica (ORLANDI: 1996) do texto acima. A saúde, assim como a leitura, são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito, e o acesso à leitura, cujo lugar de acesso deveria ser, por excelência, a biblioteca, não proporciona ao sujeito-leitor a possibilidade de ler, dialogar, espirrar, nem sequer, olhar para os lados, como pode ser observado na direção dos rostos dos personagens, voltados para os livros. Conforme sabemos, pelo acesso à memória discursiva, entendida tal qual a Análise do discurso,

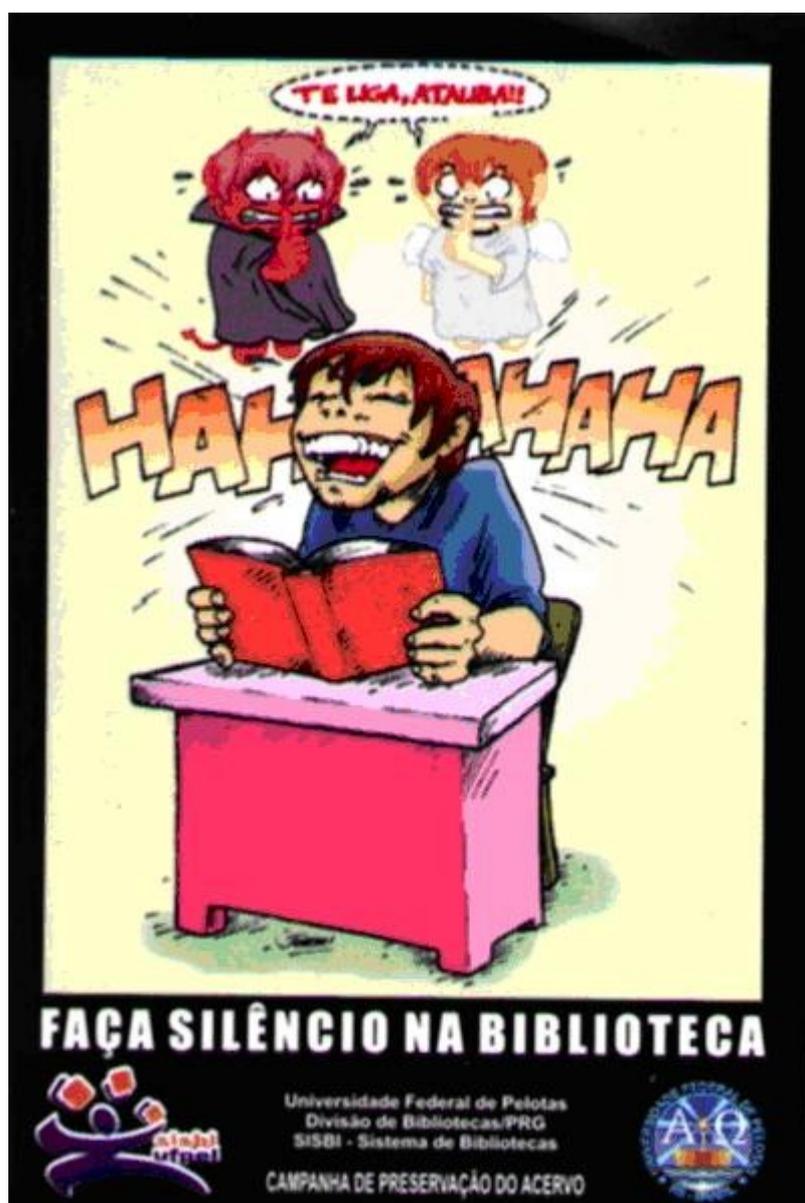
como algo que vem antes, que, tanto a saúde quanto a leitura são para poucos, no Brasil. Por isso, seria ingênuo interpretar a proibição do barulho do espirro simplesmente como se o silêncio exigido nas bibliotecas se restringisse a isso, ou seja, a quietude.

Consoante a teoria discursiva, temos que o sujeito é a todo tempo interpelado pela ideologia, entendida, aqui, como o processo que naturaliza sentidos para o sujeito, fazendo parecer-lhe que determinada interpretação seja óbvia, como se fosse uma escolha lógica, que só pudesse ser uma. Existe na biblioteca escolar um imaginário sustentando que as placas de silêncio são parte de seu funcionamento, essencial para que o espaço exista, na mesma essencialidade dos recursos informacionais, principalmente, os livros. A ideologia produz a naturalização ou o estranhamento de determinados sentidos frente ao sujeito perante a repetição ou deslocamento de sentidos, tudo em um “jogo tenso das relações ideológicas de poder entre os sujeitos e, também, da história” (FERRAREZI: 2007, p.18).

Nesse sentido, podemos dizer que existe a ilusão para o sujeito de que as palavras, as representações são fixas e que há uma relação sólida entre palavra e termo, como se houvesse um espelho refletindo o termo frente à palavra, levando o sujeito a ignorar que as coisas não são transparentes, que a imagem esperada pode refletir outras tantas, já que sentidos podem escapar do formulado, pois eles sempre estão sujeitos a revelarem outras movimentações de sentido (GREGOLIN: 2007). Inexiste um sentido pronto, literal; temos, sim, possibilidades, chamadas por Orlandi (1996) de ‘margens’ nas quais há a predominância de um sentido frente aos demais, apresentado como institucionalizado perante tantos outros (ORLANDI; 1996).

Não há, pois, razão para se considerar o discurso como mera transmissão de informação, mas antes, devemos considerá-lo como efeito de sentidos (Pêcheux, 1969). Dessa maneira, o social aparece em relação à linguagem, na sua força contraditória: porque o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito), e porque é fato social ela muda (polissemia). (ORLANDI;1996, p. 28)

Por tudo isso, inferimos que o discurso é o objeto da teoria discursiva produzido por meio da materialidade da língua, sendo que não pode ser entendido apenas como um produto, mas faz-se necessário buscar compreender como se deu o processo de sua construção, o percurso que resultou na sua confecção, e, para isso, precisamos analisar a exterioridade constitutiva do dizer. Desse modo, a AD tem uma teoria sobre a língua(gem) distinta da concebida pela teoria da comunicação, pois esta entende que uma mensagem é emitida por um emissor e chega de maneira clara ao receptor através de algum código linguístico, logo, o sentido só pode ser um; para aquela, o discurso está sujeito a interferências e falhas que permitem que outras formulações surjam. (GLOSSÁRIO DE TERMOS DO DISCURSO: 2008).



O segundo texto por nós selecionado leva-nos a refletir sobre a tipologia discursiva proposta por Orlandi (1996). A autora entende que, dependendo do funcionamento discursivo, o discurso pode ser classificado como autoritário, lúdico e polêmico, sendo os discursos formulados a partir da tensão de dois processos linguísticos atuantes: a paráfrase, compreendida como o processo de repetição do mesmo, dos sentidos dados e domesticados como os únicos possíveis, tendo no discurso autoritário o seu polo; e a polissemia, entendida como a possibilidade dos sentidos outros, da multiplicidade ao deslocar o sentido para outras regiões que colocarão em funcionamento os discursos lúdico e polêmico (ORLANDI; 1996). É importante marcar que os tipos de discurso não se apresentam como essência, apenas como tendência, já que eles não são revelados de forma pura, posto que “há uma mistura de tipos e, além disso, há um jogo de dominância entre eles que deve ser observado em cada prática discursiva [...] a noção do tipo não funciona como um porto seguro, isto é, não creio que se deva [...] endurecê-la categoricamente” (ORLANDI; 1996, p. 155-6).

Conforme interpretamos no texto 2, apesar de ele suscitar o riso, é o discurso do tipo autoritário que ancora a produção dos sentidos, elegendo como “vozes de autoridade” (ORLANDI; 1989) o anjo e o diabo, recorrendo ao discurso religioso, que é tão autoritário quanto o discurso pedagógico. No discurso autoritário “o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem” (ORLANDI: 1996, p. 16), sendo assim esse discurso se configura em uma idéia de que sujeitos autorizados a usar a palavra enunciam conceitos que devem ser compreendidos e aceitos sem questionamentos, já que são proferidos teoricamente pelos que sabem, e podem, dizer.

Entendemos que é dentro das concepções de ordem, comando e subordinação que se inscreve o discurso da escola, o discurso pedagógico (doravante DP). Embora apresentado como neutro, ele legitima a univocidade e a paráfrase, buscando uma caracterização clara, em que o aluno é apresentado como desprovido de conhecimento e o educador como quem lhe fornecerá esse saber, em papéis que buscam marcar posições discursivas determinadas, segundo as quais o professor é posto como a voz do conhecimento e não permite ao aluno disputar o objeto discursivo, estando em consenso com o discurso autoritário, tal qual aponta Orlandi, já que nesse discurso ‘a verdade é imposta’ (ORLANDI; 1996, p. 155).

Além de o discurso em análise ser do tipo autoritário, observamos, também, pela marca linguística do verbo fazer no imperativo – “faça” – uma ordem, uma imposição, que corrobora a nossa interpretação. E, como mostramos, não é uma voz qualquer que dá essa ordem, é uma voz que tem muitos poderes, da qual ninguém ousa discordar. Segundo Pacífico (2002, p. 49), “no discurso autoritário, a argumentatividade não permite a reversibilidade de papéis, este tipo de discurso não permite a discussão, a disputa pelo objeto discursivo, pois os argumentos arrolados são impostos de cima para baixo, numa estrutura hierárquica. Aqui, o sujeito é argumentado.”

**PRESEERVE.**  
**O QUE É SEU**  
**TAMBÉM**  
**É DE TODOS.**

*E DE LÓDOR*  
*LYNDEN*

Todos os dias, a PUC Minas recebe milhares de pessoas em seus campi e unidades. É grande o fluxo de automóveis, motos e pedestres, alguns deles com necessidades especiais. Melhorar nossa convivência é fácil, basta que tenhamos algumas atitudes bem simples no nosso cotidiano.

- Ao transitar no estacionamento, dirija devagar e não estacione nas vagas reservadas para pessoas com deficiência física.
- Ao utilizar os elevadores, dê prioridade às pessoas com necessidades especiais.
- Na biblioteca, faça silêncio. Preserve os livros e devolva-os na data marcada.
- Mantenha sua Universidade limpa. Jogue o lixo na lixeira e conserve os jardins.
- Utilize os espaços da Universidade com respeito.

O QUE VOCÊ FAZ  
FAZ O MUNDO.

50  
PUC Minas  
1964 | 2014

PUC Minas



Os textos 3 e 4 também trazem explícita a marca do silêncio. O que nos causa estranhamento, nestes casos, é que são textos que circulam em universidades, locais de interação, de diálogo, de pesquisas, e não de silêncio. Aqui, como no texto anterior, a placa recorre a outros discursos como argumento de autoridade para sustentar o dizer que ora se formula. No texto 3, recorre-se ao discurso da preservação ambiental, discurso tão caro aos ambientalistas, ao governo (quando é para a sociedade fazer seu papel, e não o Estado), observando que aqui, também, temos o uso do verbo no modo imperativo “preserve” e, dentre as regras de bom convívio no campus, novamente, encontramos o uso de “faça silêncio” na biblioteca. Ainda em Pacífico (2002, p. 51) encontramos:

No entanto, como estamos discutindo, o discurso polêmico não circula na escola e o aluno fica numa situação complicada, principalmente quando chega à universidade, pois tem que produzir um texto argumentativo, expor seu ponto de vista com “clareza”, articulando-o com as teorias científicas que ele está estudando; porém, o sujeito está preso tanto às paráfrases escolares, à ilusão de transparência da linguagem quanto a sua formação discursiva, e isto dificulta sua migração para uma outra formação discursiva, aquela capaz de sustentar um ponto de vista e defendê-lo.

É paradoxal pensar que a escola e, no caso, a universidade, têm como papel social preparar os alunos para atuarem na sociedade, inscreverem nas práticas de leitura e escrita que sustentam as sociedades letradas. Todavia, a exigência do silêncio no espaço escolar e, mais precisamente, na

biblioteca, causa-nos um estranhamento tamanho, pois vemos o aluno ser silenciado no lugar que deveria dar-lhe vez e voz para falar sobre o conhecimento, seus pontos de vista, sobre as descobertas que faz, por meio dos livros e revistas. Segundo Nunes (1994: 31), “Podemos observar espaços conflitantes de leitura, em diversas regiões da produção de conhecimentos, seja em lugares mais ou menos institucionais, mais ou menos regulados, mais ou menos estabilizados logicamente”. E é uma região conflitante que encontramos quando o assunto é a biblioteca, especialmente a biblioteca escolar, como notamos também no texto 4 que, para falar sobre o silêncio neste local, estabelece uma relação discursiva com o ícone indicativo do volume de som, no computador. Observe o leitor que o som deve estar no mínimo, quase inaudível, pois se o leitor for um sujeito “inteligente” compreenderá e obedecerá. Questionamo-nos: a serviço de quem está sendo usado o significante de inteligência? Quais os sentidos possíveis para ele? Temos, aqui, segundo nosso ponto de vista a censura (ORLANDI; 1997), ou seja, a proibição da inscrição e identificação do sujeito com determinada formação discursiva, qual seja, a de que é possível ler, interpretar, ouvir e falar nas bibliotecas, que estes lugares poderiam ser lugares de interlocução acerca de um dado objeto discursivo e não de silenciamento dos sentidos possíveis para os sujeitos que nele circulam.

Ainda de acordo com Orlandi (1997), o controle do silêncio político é possível porque existem “mediadores” (personagens discursivos), ou seja, vozes das autoridades que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso; quer dizer, determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio. E, no caso dos textos 3 e 4, a voz que sustenta tais sentidos é a voz da universidade, uma voz que também não admite a disputa do sentido que ele legitima, uma voz que se imagina tão poderosa quanto a dos anjos e do diabo. Pacífico (2002) observa que este processo de silenciamento está presente na escola, que trabalha com a visão de sentido único e faz isto através dos “mediadores” (livros didáticos, professores que se apropriam de um saber científico e diante disso consideram-se autorizados a eleger um sentido dominante e distribuí-lo (legitimá-lo) entre os alunos. Assim, a distribuição do sentido está ligada à relação de poder e isto é verificado na escola, lugar onde esta relação é bem acentuada. E, neste artigo, acrescentamos: na biblioteca também.

## Considerações finais

“Inventar aumenta o mundo”

Manoel Barros

Ao longo desse trabalho, buscamos questionar os sentidos de silêncio, tão repetidos e regularizados no âmbito das bibliotecas, mobilizando a teoria discursiva para sustentar como esse sentido dominante está relacionado a tensas relações de poder, historicamente tecidas. Entendemos essa questão a partir do político, ou seja, a partir da disputa por dizer e/ou calar, por ter ou não acesso aos sentidos plurais que os livros podem inscrever e, sobretudo, por regularizar e controlar o poder e deve ser mantido e sustentado nas bibliotecas escolares. Assoprando o evidente e o naturalizado, interpretamos cartazes fotografados em bibliotecas escolares e universitárias que retomam o discurso dominante, jogando com os sentidos de silenciamento, mantendo-os atrelados ao estar na biblioteca. Finalizamos o percurso sinalizando que há outras formas de estar, discursivizar e tornar linguagem o ato de estar na biblioteca, mas isso fica para

outro trabalho.

Artigo recebido em 12/05/11 e aprovado em 13/06/11.

## Referências

BÁEZ, F. *História universal da destruição dos livros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

FERRAREZI, L. *O imaginário sobre a biblioteca escolar: sentidos em discurso*. 2007. 106 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciência da Informação e da Documentação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

GREGOLIN, M. R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (Org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 3ª ed. São Carlos, Editora Claraluz, 2007.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental: I*. São Paulo: Ática, p. 123-46, 2002.

HILLESHEIM, A. I. A.; FACHIN, G. R. B. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 8/9, p. 35-45, 2003.

LIMA, J. A. *Comunidades Carentes: lugares da não informação*. 2006. 165 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e da Documentação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LIMA, L. O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Brasília/Rio de Janeiro, Editora Brasília, 1974.

MAROTO, L. H. *Biblioteca escolar, eis a questão!:* do espaço de castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MILANESI, L. *Biblioteca*. Cotia, São Paulo: Ateliê, 2002.

NEVES, L. M. B. P. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo, Fapesp, 2000.

NUNES, J. H. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, E. P. Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (Org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, p. 39-46, 1989.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. 2002. 193 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. “Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso”. *Escritos*. Campinas, SP: Laboratório de Estudos Urbanos. LABEURB – NUDERCI – UNICAMP, nº 4, p. 7-16, maio 1999.

RAMALHO, M. O. H. O silêncio na biblioteca escolar: necessidade ou mito? *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 87-90, jan./dez. 1988.

RIBEIRO, M. S. R. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição à formação crítica sócio-cultural do educando. *Transinformação*, v.6, n. 1/2/3, p. 60-73, jan./dez. 1994.

ROMÃO, L. M. S. Na biblioteca escolar, a voz dos alunos. In: *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2007.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental: I*. São Paulo: Ática, p. 147-84, 2002.

SANCHES NETO, M. Desordenar uma biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola. *Revista Literária Blau*, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 30-34, mar. 1998.

SILVA, D. H.; SILVA, A. K. A. Biblioteca Itinerante “livro em roda”: a leitura como um exercício da cidadania rumo à sociedade aprendente. *Revista Biblionline*, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 60-72, 2005.

SILVA, M. A. Biblioteca escolar e educação. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3, 2004. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: Escola de

Ciência da Informação da UFMG/ Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/323.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. Reflexões sobre a leitura e a biblioteca escolar. In: SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, p.11-9, 2006.

SILVA, W. C. *Miséria da biblioteca escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Letras. *Glossário de termos de discurso*. Disponível em: <[www.discurso.ufrgs.br/](http://www.discurso.ufrgs.br/)>. Acesso em: 20 abr. 2008.

VÁLIO, E. B. M. Biblioteca escolar: uma visão histórica. *Transinformação*, v. 2, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 1990.