

MARCAS DISCURSIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE MEMÓRIA

DISCOURSIIVE CHARACTERISTICS IN THE FORMATION OF MEMORY PROFESSIONALS

Marcia Heloisa Tavares de Figueredo Lima¹

Resumo

Análise de uma marca discursiva de discursos didáticos dirigidos a “profissionais de memória” - especificamente bibliotecários. Utiliza como materiais, dois exemplos do clássico de Rubens Borba de Moraes e, como metodologia, propõe algumas noções teóricas da Análise do Discurso de linha francesa. Revisa as características do discurso pedagógico segundo Orlandi e Foucault. Apresenta uma análise do trabalho informativo tal como pensado por Pêcheux.

Palavras-chave

**ANÁLISE DO DISCURSO
BIBLIOTECONOMIA
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

¹ Professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Ciência da Informação pelo IBICT/UFRJ. Endereço eletrônico: marciahelolima@uol.com.br

**DISCURSO PEDAGÓGICO
FORMAÇÃO PROFISSIONAL
PROFISSÕES DE MEMÓRIA**

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo propor à reflexão algumas questões que permeiam a formação acadêmica de “profissionais de memória”, expressão que utilizamos para referirmo-nos àqueles profissionais que selecionam, preservam e disponibilizam discursos registrados para uso posterior, quer seja para fins de fruição, estudo, pesquisa (seja ela científica, mercadológica ou com caráter probatório) e outros. Esta expressão ainda carece de definição precisa, mas, pensamos que pode aplicar-se a bibliotecários e arquivistas, considerando-os como aqueles que “preservam” discursos nos “lugares de memória” e, preservando-os, legitimam o que deve ser lembrado – o que é memorável – e o que deve ser esquecido, apagado².

Pretende ser um ensaio em nível de interrogações possíveis sobre marcas discursivas presentes em alguns textos didáticos³ bastante comuns na formação do bibliotecário. Talvez, pelo propósito mesmo de ser uma reunião de questões iniciais, falte ao trabalho um fio conclusivo, o que nos permite caracterizá-lo, no momento, mais como uma “rede”, um conjunto de “nós” de indagações, de provocações, do que um trabalho dissertativo. Aliás, ao final do trabalho, o que perpassará o leitor, quer nos parecer, é essa sensação de provocação.

O trabalho se estrutura em três partes principais: a partir do item dois, inicia-se uma reflexão com/sobre as possibilidades da Análise do

² Discutiremos aqui algumas formas de preservação dos discursos sociais.

³ Neste trabalho considera-se literatura didática o conjunto formado por textos escritos com a finalidade principal de utilização no ensino e a literatura que tem utilidade didática, ainda que não escrita para esse fim (DIAS; PITELLA; PONTELLO, 1996, p. 157).

Discurso como metodologia. Nesse item, são apresentados alguns elementos que fazem parte do jogo discursivo, segundo Freitas (1999); a tipologia dos discursos proposta por Eni Orlandi (1983) e as leis do discurso construídas por Ducrot (1972 *apud* ORLANDI, 1983) segundo transcrição da mesma autora. Nesse item ainda, são apresentadas as características do discurso pedagógico segundo duas propostas, quais sejam de Orlandi (1983, e da apropriação que esta autora faz de Ducrot) e Foucault (1996), respectivamente. Em seguida, introduz-se uma análise do trabalho informativo tal como pensado por/com Pêcheux (1994). Recortado o material apresentado no item três, dois extratos de textos escritos, faz-se uma discussão (item cinco), com base na qual o trabalho é concluído refletindo-se sobre as conseqüências desses discursos como uma espécie de “ideologia profissional” no processo de recondução na ambiência dos cursos de graduação de Biblioteconomia.

2 ALGUNS PONTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Discursos, coisas pronunciadas ou escritas (FOUCAULT, 1996, p. 8) são coisas que se dizem, que se escrevem. Discursos acontecem⁴.

O discurso é um objeto teórico, definido por Pêcheux (1994) como “efeito de sentido entre interlocutores”. Para ele, também, todo enunciado pode ser lingüisticamente descrito como uma série de pontos de deriva possível, oferecendo lugar à interpretação. É mais um processo de significação do que a busca de um resultado final⁵.

Orlandi considera que o discurso é o momento, instância de produção e explicitação da linguagem,

⁴ Ver a nota 5 sobre discursos como “acontecimentos discursivos”.

⁵ Para a Análise do Discurso, os discursos, uma vez ditos, “acontecem” e se constroem como “acontecimentos discursivos”, que tendem a se separar de seus enunciadores primeiros e são apropriados por outrem para produzirem *efeitos de sentido*, na maior parte das vezes, incontroláveis.

a qual é social. O discurso não é transmissão de informação, mas efeito(s) de sentidos possíveis que se constrói(em) na vida de relação (no embate, na troca, na apropriação) entre interlocutores.

Foucault (1996, p.8-9), por outro lado, propõe que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar⁶ seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, enquanto sua temível materialidade.

O discurso, na visão de Orlandi (1983), é o ponto crucial onde se articulam os diversos fios que compõem seu tecido, instância de produção de sentido em cuja materialidade se confrontam o lingüístico, o histórico e o ideológico, onde se conjugam e/ou se interpelam a língua e a história em sua materialidade e a ideologia - uma vez que todo sujeito, inclusive o que fala, escreve ou escuta e lê, se constrói como ser ideológico. Por outro lado, Foucault suspende o conceito de ideologia, para propor que o dito, repetido e reconduzido se transformam no tempo e no espaço, por processos de exclusão de temas, objetos, palavras, por reconfigurações nos contextos de enunciação, pela atribuição de significados que transcendem o ideológico.

O poder de dizer/criar/fazer temíveis discursos é, para Foucault (1996), não só o reflexo das lutas na sociedade pelo poder, mas, ele próprio o objeto do desejo, aquilo pelo que se luta, isto é, o direito de falar, um “poder dizer”, escrever discursos e, inscrevendo-os na ordem do que é possível dizer, afastar seus temíveis poderes e perigos

visto que ... o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação,

⁶ Conjurar tem o mesmo significado de ex-conjurar, afastar.

mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

O discurso mais do que manifestar ou ocultar desejos é o objeto do desejo: o “poder dizer” é o objeto pelo que se luta. Na sociedade, no mundo, o discurso traduz as lutas e os sistemas de dominação. No embaite político estaria localizada a disputa por ser sujeito enunciador de discursos. O discurso seria “o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Por essa razão, para poderem enunciar e serem ouvidos no seu tempo, os homens acabariam sujeitando-se à ordem do discurso: só falam (e escrevem) o que podem falar e escrever.

A partir da crítica de Freitas (1999), mas segundo minha visão, uma análise de discurso pode levar em conta as seguintes partes do jogo discursivo:

- Os sujeitos interlocutores, suas posições sócio-históricas e todos os componentes de inter-subjetividade, alteridade, antecipação de resposta, retórica (argumentação, contra-argumentação, desejo de convencimento, sedução, domínio e poder);
- A antecipação dos sentidos possíveis a serem percebidos pelos interlocutores e pelos “outros”, quando os discursos saem do “domínio” dos seus contextos de geração;
- O objeto do discurso (o referente) - a matéria histórico-ideológica;
- A língua (o conjunto de possibilidades lingüísticas de construção) e a linguagem (a materialidade efetivamente utilizada/acionada no discurso);
- A filiação ideológica dos sujeitos – ou o “lugar” ideológico de onde cada um fala;
- As condições de reversibilidade (ou não) nas situações discursivas, isto é, se há ou não possibilidade de troca de lugares de enunciação entre os interlocutores;
- O enunciado - o dito, o não dito, o interdito, o intradito;
- A forma e os meios (oralidade, textualidade, gesto);
- Os efeitos de sentido circulantes;
- As formações discursivas que se encontram em concorrência ou aliança;

- O aparato institucional que dá sustentação a todos esses elementos e as formas de interdição social do discurso (FOUCAULT, 1996, p.18).

Resguardada a principal diferença entre Orlandi e Foucault – para ela (como para Pêcheux), o ideológico é fundamental, e para Foucault, poderíamos dizer que o ideológico é transcendental. Listados os pontos acima, passemos aos tipos de discurso, segundo uma classificação proposta por Eni Orlandi.

2.1 UMA TIPOLOGIA DOS DISCURSOS SEGUNDO ORLANDI

Tendo como critério as condições de produção do discurso - efeito de sentidos - expressos na relação entre os interlocutores em sua possibilidade de reversibilidade, quanto a presença e ausência do referente e a possibilidade de dizer o novo (polissemia) em contraposição a repetir o já-dito (paráfrase), Orlandi (1983, p. 22) criou uma tipologia, segundo a qual os discursos podem ser lúdicos, polêmicos ou autoritários.

O discurso lúdico é aquele em que os sentidos podem correr soltos - possibilidade de polissemia – produção de vários sentidos possíveis -, o referente (o objeto do discurso) está exposto à presença dos interlocutores e há possibilidade de reversibilidade entre as posições dos interlocutores, todos podem ser simultaneamente sujeitos enunciadores de pretensas “verdades”.

O discurso polêmico é aquele no qual os interlocutores procuram controlar a polissemia, direcionando o referente, procurando diminuir o acaso e o aleatório dos sentidos a um nível “controlável”, do esperado, já não tão soltos.

O discurso autoritário se caracteriza pela contenção da polissemia pelo agente do discurso, que se pretende único, ocultando o referente pelo dizer. Nesse tipo de discurso, a reversibilidade é estancada. É um discurso que privilegia a linguagem, recusando, em geral outras formas de expressão.

⁷ É verdade que considera-se a postura e o gestual como parte dos atos de fala, integrantes de um jogo cênico, pelos efeitos de ênfase que procuram produzir.

Esta tipologia é importante, já que ao caracterizar o discurso pedagógico, destaca ela, é o autoritarismo, sua marca principal. “O discurso pedagógico é autoritário, sem nenhuma neutralidade” (ORLANDI, 1983, p. 23).

Para completar o quadro necessário à caracterização do discurso pedagógico, vejamos, a seguir, algumas leis do discurso.

2.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO NA ÓTICA DE ORLANDI

Para caracterizar o discurso pedagógico, Orlandi (1983, p. 12) apresenta leis do discurso segundo Ducrot (1972):

- Lei da informatividade - se alguém deseja informar, é preciso que o indivíduo a quem se informa, desconheça o fato que se lhe aponta;
- Lei do interesse - não se pode falar legitimamente senão daquilo que possa interessar ao interlocutor;
- Lei da utilidade - “lei psicológica” segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há utilidade em fazê-lo. É considerado razoável perguntar para cada ato de fala os motivos que poderiam tê-lo suscitado.

Levantadas algumas características “gerais” do discurso, pensamos, agora poder apresentar alguns pontos sobre o discurso pedagógico.

Para Orlandi (1983, p.11), “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar”.

Respondendo às leis do discurso pedagógico, Orlandi (1983, p.12-13) afirma que há tipos particulares de subentendidos regulamentares em cada ato de fala. Assim, em sala de aula, permite-se a autora afirmar que o direito de interrogar e ordenar é mascarado pelo que se convencionou chamar, na literatura psico-pedagógica, de “motivação”. A motivação cria uma visão de interesse e utilidade para o aluno que não é do aluno, mas do sistema educacional.

O discurso pedagógico é definidor, preciso e coerente, simulacro de cientificidade. A homogeneidade substitui a unidade.

“A escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão do poder” (ORLANDI, 1983, p.16), pois, sob a aparência de neutralidade, dissimula a reprodução da estrutura da relação de classes, as violências simbólicas, as lutas pelo poder.

Além disso, o discurso pedagógico é circular: circula do professor ao aluno e é devolvido em forma de resposta esperada, prevista, pasteurizada, em um simulacro de prática dialógica. É institucionalizado: garante-se, garantindo a instituição educacional; justifica-se, justificando a instituição.

Embora Foucault tenha exercido enorme influência sobre a análise do discurso de linha francesa – seu conceito de “formação discursiva”, por exemplo, pode ser comparado em importância, ao conceito de “formação ideológica” (construído a partir do conceito de ideologia de Althusser) -, a reflexão foucaultiana destaca outros pontos do discurso pedagógico, o que veremos a seguir.

2.3 ALGUNS PONTOS A PARTIR DE FOUCAULT

Foucault elaborou uma larga e profunda reflexão sobre as relações entre as formas poder e os domínios de saber criados em função daqueles micro-poderes. Saberes sociais são construídos via discursos. Os discursos se legitimam via processos de exclusão. É uma maneira invertida de olhar as coisas ditas: há exclusão porque ninguém é autorizado a falar de assuntos proibidos, deslegitimados pela ordem do discurso. E mais: o interdito – o não dizível é, mesmo, o impensável. Um exemplo: até há pouco tempo, chama a atenção Eni Orlandi, ninguém poderia dizer com algum sentido possível -”Abaixo a globalização!”⁸

Esse sistema de controle e exclusão de discursos “não-dizíveis” (ou impensáveis) constitui o que Foucault chamou de uma “ordem do discurso”.

Dentre os diversos procedimentos de controle e exclusão do discurso, que marcam o que ele chama de logofilia (vontade de saber), um

⁸ Notas de aula a partir de exposição de Orlandi em mini-curso realizado pelo mestrado em educação da UFF em 2000.

daqueles que mais Foucault discute é a “vontade de verdade”. Segundo Foucault, não só este, mas os outros sistemas de exclusão e coerção do discurso, apóiam-se em um suporte institucional e são por tal suporte reforçados e reforçam-no. Esse mútuo apoio e reforço são construídos através do que ele denomina, não “reprodução” (como Bourdieu⁹), mas “recondução” dos discursos (FOUCAULT, 1996, p. 17-18). Essa recondução se dá por um

compacto conjunto de práticas, como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas,... (idem). [A vontade de verdade] [...] é também reconduzida, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo atribuído” (idem, grifo nosso).

Similarmente à “reprodução” em Bourdieu, Foucault (1996) aponta o discurso pedagógico como prática de recondução dos discursos que, em cada época foram considerados corretos, verdadeiros. No entanto, esse discurso pedagógico é que garante a possibilidade de apropriação social dos demais discursos legitimados: “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, 1996, p. 44).

A Educação é para Foucault, de direito, “o instrumento graças ao qual todo o indivíduo em uma sociedade como a nossa pode ter acesso a qualquer tipo de discurso”. Entretanto “segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pela oposição e lutas sociais” (FOUCAULT, 1996, p. 43-44), lembrando um Bourdieu quealaria em uma “distinção” dos sujeitos segundo não só sua escolaridade, mas suas origens de classe.

⁹ Tratarei aqui de algumas semelhanças e diferenças entre Bourdieu e Foucault, que poderiam ser tema de outro trabalho. Destaco, apenas, que percebo forte similaridade entre a recondução de Foucault e a reprodução de Bourdieu.

Dentre os poderes dos discursos, “cuja duração não pertence ao autor”, está o de distanciarem-se do seu enunciador, deslocando-se espaço-temporalmente. “Há discurso que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas e que passam e os que [...] para além de suas formulações são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nossa cultura [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 22).

Foucault (1996) considera que, no Ocidente, conhecemos várias formas desses discursos eternamente repetidos, como os discursos religiosos, os científicos. Esse deslocamento não é estável, nem constante, nem absoluto. A reparição, a repetição e a recondução dos discursos, muitas vezes se dão palavra por palavra, mas de “forma solene e esperada”. No caso da recondução dos discursos legitimados em sala de aula, acontece algo similar a uma das formas de coerção (procedimento exterior) do discurso que é o princípio da reparição/recondução co-habitando com o “comentário” (outro procedimento exterior de exclusão do discurso):

o novo não está no que é dito, mas no acontecimento à sua volta. ... A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição (FOUCAULT, 1996, p. 26).

Quer dizer, quando o professor (ou o livro didático) seleciona e apresenta um texto aos alunos, cria toda uma circunstância exterior legitimada/legitimante de recondução daquele discurso, já que é papel esperado do sistema como um todo esta recondução/reprodução dos discursos dizíveis. E até pode ser legítimo o comentário do professor. Mas o problema está na possibilidade, na riqueza, mas também no “risco” de abertura que a leitura - amplamente entendida - vinda do aluno, poderia introduzir. Nas “provas” (“ato do domínio jurídico” na sala de aula¹⁰), o que se espera ao pedir/determinar que o aluno “comente”? Há uma real abertura para o novo, o dissenso, a problematização?

¹⁰ NUNES, José Horta, 1998, p.30-31.

Outro sistema de procedimentos de controle do discurso que é parte constituinte do discurso pedagógico: o da seleção dos sujeitos que falam. “Ninguém entrará no discurso se não satisfizer de início a certas exigências ou se não for de início qualificado para fazê-lo”. O primeiro procedimento deste sistema é o ritual da palavra “a forma mais superficial e mais visível dos sistemas de restrição” (FOUCAULT, 1996, p.37-38)¹¹, ritual que fixa a forma e a circunstância do dizer. Apoiando e reforçando este ritual, ainda é o lugar institucional que investe de poder o sujeito que fala.

Até este ponto, listamos algumas características do discurso pedagógico. Façamos parênteses para refletir sobre o trabalho informativo, antes de passar à conclusão sobre o discurso pedagógico dirigido a profissionais de memória.

3 PENSANDO O TRABALHO INFORMATIVO: uma leitura em Pêcheux

Como afirmamos no início deste trabalho, nosso interesse específico dirige-se às profissões envolvidas com a questão de informação, tanto nas instâncias de geração e produção, quanto de tratamento para fins de uso. Em um primeiro recorte, nos preocupa, agora, a questão dos profissionais bibliotecários, como representantes desse segundo segmento.

Refletindo sobre os problemas culturais e políticos envolvidos na abordagem de arquivos textuais (vistos estes em um sentido amplo, “como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1994, p.56-57)) via bancos de dados, Pêcheux amplia a problemática e lança afirmações sobre os diferentes papéis na histórica divisão social do trabalho de leitura.

De um lado, existiria um trabalho de “leitura interpretativa”, escrita ela mesma, comumente realizada por pesquisadores que trabalham textos: lingüistas, filósofos, historiadores, sociólogos, epistemólogos.

¹¹ “Quem quiser falar, levante a mão ...”

De outro, existiria um trabalho de leitura “literal” dos arquivos, sem o qual a leitura interpretativa não seria possível - “trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário através do qual os aparelhos do poder em nossa sociedade geram a memória coletiva¹².

Tal divisão começou na Idade Média: de um lado, uma casta de alguns poucos clérigos autorizados a escrever em seu próprio nome e, de outro, o conjunto de todos os outros portadores de gestos “incansavelmente repetidos de cópia, transcrição, classificação, indexação, codificação, etc.”, gestos os quais também constituem uma leitura mas, “uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento através da instituição que o emprega” o grande número de escrivãos [sic], copistas, “contínuos”... Desde a Era Clássica até nossos dias, sobre esta renúncia a toda pretensão de ‘originalidade’, sobre esse apagamento na prática de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, de uma empresa (PÊCHEUX, 1994, p. 57).

Exigia-se (e exige-se hoje) desses profissionais da “leitura literal” as virtudes da ordem, da seriedade, da limpeza e do bom caráter postos a serviço de uma objetividade de procedimentos e de resultados (idem, p. 58).

Desde a análise de conteúdos até os dias atuais os sistemas de recuperação de dados são resultado dessa convergência para o tratamento de materiais discursivo-textuais (idem, p. 58). E se pergunta: até que ponto os procedimentos das “ciências de tratamento de textos” se inserem tão facilmente em uma ordem de efeitos burocráticos? E ele mesmo, refletindo, responde que considera essa inscrição em uma ordem meramente burocrática seria de uma simplificação exagerada (PÊCHEUX, 1994, p. 58).

A divisão social do trabalho de leitura, embora sem uma ruptura efetiva com a divisão percebida por Pêcheux desde a Idade Média, agrega hoje, herdeiros dos copistas e iluminadores (ontem), documentalistas, arqui-

¹² Memória esta, ela mesma, objeto de luta, já que os lugares de memória (arquivos, bibliotecas e museus) são dispositivos artificiais de memória que geram e preservam o que o poder deseja que seja lembrado.

vistas e bibliotecários, os “informáticos” (hoje). A Informática nasceu, para Pêcheux (1994), inexoravelmente ligada à burocracia administrativa e se inscreve em uma reprofissionalização do trabalho intelectual e cultural.

O essencial do problema não está nessa complexidade atual da divisão social do trabalho de leitura, mas nos fundamentos mesmos quanto “aos procedimentos de interrogação de arquivos” inscritos hoje com novas ferramentas mais “rápidas e eficientes”, um aperfeiçoamento da racionalidade do trabalho documentário, mas não resolve no cerne a questão da abordagem documentária, enquanto instância de produção de sentido. Qual sentido? Em que sentido?

A pretensão de linguagens documentárias que possibilitem comunicação entre arquivos e leitores possíveis se inscreve em um quadro maior de indagações que, para Pêcheux seria resumido em três pontos:

- a) a normalização asséptica da leitura e do pensamento;
- b) o policiamento dos enunciados;
- c) o apagamento seletivo da memória histórica (PÊCHEUX, 1994, p. 60).

O trabalho documentário tem uma marca de “objetivação” dos discursos que são, na origem e no destino, subjetivações, quer de autores, quer de leitores. Para dar conta de um sentido que estaria no documento, o bibliotecário e o arquivista¹³ são “treinados” a “resumir objetivamente”, a “representar objetivamente” o sentido do documento, sentido este, senão único, pelo menos o possível. Ocorre que o sentido não está simplesmente “dado” no próprio texto e nem no trabalho de sua codificação. O texto, por seu turno, não é reflexo, pura tradução em palavras do pensamento do autor. O texto é uma rede emaranhada de significações. A palavra é confronto violento entre a história e a língua.

Essa capacidade de suposição é uma das contribuições da Análise do Discurso. Se os sentidos são múltiplos, então, cabe mais supor do

¹³ E suponho, sem ter certeza, que o museólogo também. O museu não é por excelência o lugar da sacralização dos objetos do poder?

que afirmar, jogar com o pensamento e as palavras, supor o possível de ser pensado referidos que somos, como sujeitos históricos, a um lugar e um tempo, nesta história.

Juntando os “nós” desses fios até aqui tramados, parte-se, agora para uma tentativa de enredamento com a questão do trabalho informativo.

4 MATERIAL

Dois extratos de texto utilizados por Martucci (1996, p.240) serviram, de início, para iluminar alguns pontos teóricos levantados até aqui. Tratam-se de dois extratos retirados de um texto original de 1943, reeditado 40 anos depois.

Voltamos, então, ao texto original para verificar sua contextualização, o que comentaremos no item 4. Vejamos os trechos, sem maiores comentários, para que, de sua crueza, já possamos extrair sentidos polissêmicos. Deixemo-los à deriva, no pensamento do leitor:

Tratemos, pois de organizar nossas escolas de biblioteconomia, com orientação moderna e bons professores. Escolas que consigam atrair não só a moça que terminou o curso secundário e precisa de emprego ou o rapaz que fracassou noutras ocupações ainda mais simples, mas também gente com maior consciência do dever a cumprir, com certa base intelectual. (MORAES, 1983, p. 21-22¹⁴, grifos nosso).

Outro extrato para reflexão:

para dotar o país de uma rede de bibliotecas, é indispensável que haja técnicos em número sufi-

¹⁴ MORAES, Rubens Borba de. *O problema das bibliotecas brasileiras*. 2. ed. Brasília: ABDF, 1983. 37 p. (ABDF Série Histórica, 1) Este trecho também foi citado por MARTUCCI (1996, p. 240-241).

ciente para executá-lo. Não podemos continuar a improvisar bibliotecários, com mocinhas à procura de emprego enquanto não se casam, com perigosíssimas pessoas que gostam de ler e querem, por força, viver entre os livros (idem, p. 29, grifos nosso).

5 PENSANDO NO DISCURSO

Na orelha do livro, já é possível saber que Rubens Borba de Moraes, o autor, foi considerado um dos fundadores da Biblioteconomia brasileira. Ligou-se ao movimento modernista na década de 20. Foi fundador da Associação Paulista de Bibliotecários e da Associação Brasileira de Geógrafos Brasileiros. Dirigiu a Biblioteca Municipal de São Paulo e da Biblioteca Nacional. Foi subdiretor e mais tarde diretor da Biblioteca da ONU em Nova Iorque. Chefiou o Centro de Informações da ONU em Paris. Foi professor da Universidade de Brasília e ao se aposentar recebeu o título de Professor Emérito. Bibliófilo (escreveu “O bibliófilo aprendiz” de 1965, reeditado em 1975), foi o compilador de um dos mais importantes repositórios bibliográficos nacionais – a *Bibliographia Brasiliana*, publicada em 1958/59 e reeditada.

O texto selecionado, originalmente um discurso proferido oralmente, foi reimpresso em 1983 e ainda é fonte de consulta nos cursos de graduação, pelo menos como fonte histórica.

O autor já, por si só, considerado um dos ícones fundadores da área, legitima o discurso, ainda que inscrito em outra época, sob condições de um Brasil arcaico, patriarcal em que recém começava a desenharse a possibilidade de inclusão feminina nos mundos do trabalho.

Das condições de sua primeira enunciação nos dá notícia Emir Suaiden (1943, p.7) diretor da Associação de Bibliotecários do Distrito Federal (ABDF), editora responsável pela segunda edição, na “Apresentação” da conferência: “No dia 23 de setembro de 1943, a convite da Casa do Estudante do Brasil, Rubens Borba de Moraes pronunciou uma conferência na antiga sede do Ministério das Relações Exteriores, no Rio de Janeiro [...]” Mais adiante:

Estando a edição original esgotada há muitos anos, a Diretoria da Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal (ABDF) considerou ser apropriada a reedição dessa conferência. Por outro lado, pareceu ser essa a melhor maneira de comemorar o quadragésimo aniversário do aparecimento desse trabalho que se constitui num marco do desenvolvimento da Biblioteconomia brasileira.

Observe-se que a situação material de enunciação, circunstância exterior ao discurso “sede do Ministério das relações Exteriores”, “a convite” reveste o discurso com uma aura de legitimação, que, de resto, se soma à importância do enunciador nos quadros da intelectualidade brasileira. Só entra na ordem do discurso que está autorizado a fazê-lo, disse Foucault.

Verifique-se também que a reedição deste texto em 1983 como que reatualiza o discurso em virtude das leis da utilidade e do interesse, utilizando a classificação de Ducrot. Se um texto é reeditado é porque há interesse e utilidade em que seja lido, reconduzido, comentado.

Nas páginas seguintes, Antônio Agenor Briquet de Lemos (1983, p. 9, grifo nosso), em um comentário intitulado “Esse livro, 40 anos depois”, nos diz que a Rubens Borba de Moraes se assegura “a honra de ter sido o primeiro bibliotecário brasileiro que pensou, com consciência crítica, sobre a Biblioteconomia nesse país”. Sobre o texto, afirmava Lemos: um texto que contribuiria para o desenvolvimento de uma atitude crítica em face daquele tipo de ensino [exclusivamente técnico] e em face das bibliotecas desta terra (p. 9).

Sobre a atualidade do pensamento do autor:

Rubens Borba de Moraes é nosso contemporâneo. Esse seu pequeno grande livro não tem idade. Suas idéias, ainda que se possa discordar de alguns aspectos, continuam estimulando nosso pensamento, apontando orientações a serem seguidas, abrindo caminho para estudos complementares e nos desafiando para sairmos de uma atitude meramente contemplativa em face dos problemas de nossa profissão (LEMOS, 1983, p. 10, grifo nosso).

E, aí, chegamos a um ponto que, agora, gostaríamos de comentar. O título do trabalho diz que se tratam ali dos problemas das bibliotecas brasileiras – a instituição biblioteca no contexto histórico geográfico brasileiro. Mas, durante todo o texto, a idéia que está mais presente, a que mais se fixa, é a problemática como que submersa da defesa da profissão. De um lado há enumeração de uma série de iniciativas governamentais para a fundação de bibliotecas, como as do Instituto Nacional do Livro. Mas de outro, há a questão dos cursos de formação de pessoal especializado, os bibliotecários para quem ele propõe um preparo técnico, a partir da página 20. De uma parte, é possível observar como que uma história de ruína das bibliotecas brasileiras que se abrem e se fecham ao descaso do governo ou da população.

Especificamente a respeito desse “descaso” com as bibliotecas brasileiras, Marcondes¹⁵ já observaria em sua tese de doutorado em 1998:

Quando estas duas raízes da documentação são trazidas e transpostas para o Brasil, isto é feito como uma ‘migração de idéias’, no sentido proposto por Bourdieu, ‘descolado’ do contexto social em que estas atividades se originaram. Aqui não se encontravam, ao contrário dos contextos originais, as demandas sociais que motivaram o surgimento de atividades de documentação (MARCONDES, 1998, p. 26).

Vamos à análise dos dois trechos propriamente ditos.

Ao bibliotecário se exigia consciência do dever a cumprir. É claro que podiam ser mocinhas (mas que não se casassem, pelo amor de Deus!) e podiam ser rapazes (coitados, fracassados, burrinhos,

¹⁵ MARCONDES, Carlos Henrique. *Informação e desenvolvimento*: políticas e pragmáticas de informação governamentais e contexto social. Rio de Janeiro, 1998. 221 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Convênio CNPq/IBICT- UFRJ/ECO) Cap. 3.1: Formação cultural, ideológica e histórica do setor de informação no Brasil, p. 25-37.

imprestáveis para outra profissão) já que a Nação precisa de bibliotecas (vamos dotar, dar, outorgar ao povo, a essa gente, as bibliotecas, coleções dos bons livros)... Mas, cuidado! Não podemos selecionar nossos futuros profissionais dentre essa gente que gosta de ler (e, por suposto, de pensar) eles são perigosíssimos: são imprestáveis para outra profissão, mas, pasmem, podem interpretar! A leitura destes técnicos tem que ser uma leitura instrumental, a serviço, não mais de um rei, mas do Estado nacional, do poder, da empresa em que eles irão trabalhar.

Se de um lado há a defesa, como afirmamos, da profissão, mais do que da institucionalização de lugares de memória, por outro a recondução desse discurso tem um efeito deletério sobre o imaginário profissional, a menos que hoje seja recolocada como um discurso realmente polêmico e aberto a uma interpretação histórica, referida ao tempo e espaço com pretensões de deslegitimação, isto é, a menos que este discurso seja apresentado justamente para desconstrução.

Uma outra questão que perpassa o texto e que poderia ser discutida pelos que se interessarem pela temática é a questão da inserção dos intelectuais no Brasil. Pecaute¹⁶, por exemplo, chama a atenção para a relação simbiótica (quase comensal, para utilizar a linguagem da Ecologia) e dependente dos intelectuais em relação ao Estado no Brasil. Castro¹⁷, em sua dissertação de mestrado, chama a atenção para as circunstâncias históricas da regulamentação profissional, como que tributando à Lídia Sambaqui um trabalho pessoal de investimento na redação, acompanhamento do processo legislativo até a aprovação da Lei que regulamentou a profissão, de 1962. O que estamos tentando marcar é como que uma convergência de autores que vêm levantando a questão das relações entre os profissionais intelectuais e o Estado brasileiro, o que nos parece bastante significativo já no texto de Rubens Borba de Moraes.

¹⁶ PECAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil* : entre o povo e a nação. São Paulo : Ática, 1990. 335 p. (Textos, v. 16).

¹⁷ CASTRO, César Augusto. *História da biblioteconomia brasileira*. Brasília : Thesaurus, 2000. 287 p.

6 CONCLUSÃO

Não existe o discurso pedagógico, mas discursos pedagógicos particulares e referidos no tempo e no espaço. Se falarmos no discurso pedagógico como generalização, estaremos incorrendo no erro de esquecer as especificidades que são marca das formações discursivas e princípio da Análise do Discurso como metodologia. Poderemos, nesta linha de raciocínio, supor que existam discursos pedagógicos hegemônicos em uma certa época, no contexto de uma país de terceiro mundo, dirigidos a certo grupo de sujeitos (imagens de alunos supostos) que circulam em certos meios profissionais (o dos bibliotecários), em virtude de imagens supostas de alunos e profissionais ideais “a serem forma[ta]dos” naquele grupo considerado.

Em uma possível leitura do discurso pedagógico na área de Biblioteconomia, suponho que o mesmo é um discurso normativo, que tem como marcas o conformismo. É um discurso intransitivo, circular, que se pretende alienado da(s) cultura(s) brasileira(s), que não reconhece a profissão como parte da força de trabalho construída na historicidade da divisão do trabalho.

É, sem dúvida, uma profissão que tem como marca a intermediação e o apagamento da figura do intermediário para a legitimação do institucional. Que ousa proclamar o direito universal de acesso, mas que exerce a seleção dos discurso que devem ou não permanecer nos lugares de memória no cotidiano - o caráter seletivo é inerente e indissociável das ações de informação (GONZÁLEZ DE GOMEZ, 1999).

Sendo assim, parece oportuno refletir sobre o curto espaço que sobra ao aluno – futuro profissional assujeitado por esses discursos fundadores - (e ao professor, também) para criar, subverter processos, “desordenar”¹⁸.

¹⁸ MILANESI é autor de um livro com o título “Ordenar para Desordenar” em que propõe a biblioteca como conjunto de discursos múltiplos, instância que permitiria confrontos de discursos desiguais.

De outra parte, apoiados no referencial de Pêcheux permanece a questão da possibilidade de se desordenar realmente o mundo, se somos tão ordenados em relação ao Estado e à memória legítima.

Abstract

This work is an analysis of discursive characteristics of pedagogical discourses directed to “memory professionals”- mainly librarians. It uses two examples of Rubens Borba de Moraes’ classical work and as methodological process, some theoretical perspectives based on the French discourse analysis. It reviews the pedagogical discursive characteristics according to Orlandi’s and Foucault’s ideas. At last it presents an analysis of the informative work as thought by Pêcheux.

Key-words

***DISCOURSE ANALYSIS
LIBRARY SCIENCE
INFORMATION SCIENCE
PEDAGOGICAL DISCOURSE
PROFESSIONAL FORMATION
MEMORY PROFESSIONS***

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. São Paulo: F. Alves, 1992. 238 p. (Coleção Educação em questão)
- CASTRO, César Augusto. *História da biblioteconomia brasileira*. Brasília: Thesaurus, 2000. 287 p.
- DIAS, Eduardo José Wense; PITELLA, Mônica Cardoso; PONTELLO, Antônio das Graças Gandin. Literatura utilizada no ensino de graduação em biblioteconomia no Brasil : produtividade institucional. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 157-176, jul./dez. 1996.
- DUCROT, O. Dire et ne pas dire. Paris: Hermann, 1972. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983. p.12-13.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1996. 79 p. Aula inaugural no College de France pronunciada em 02/12/70.
- FREITAS, Lídia. Análise do Discurso (AD): um caminho na literatura; constituição e concepções básicas. In: _____. *A Ciência da Informação e as teorias do contemporâneo*: análise de discurso institucional sobre a atual condição da informação. São Paulo, 1999. Projeto de qualificação (Doutorado em Ciências da ECA/USP). Cap. 4.1.1, p. 68-80.
- GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. O caráter seletivo das ações de informação. *Informare*: cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 7-30, jul./dez. 1999.
- LEMONS, Antônio Agenor Briquet de. Esse livro, 40 anos depois. In: MORAES, Rubens Borba de. *O problema das bibliotecas brasileiras*. 2. ed. Brasília: ABDF, 1983. (Série Histórica, 1) p. 9-12
- MARCONDES, Carlos Henrique. Formação cultural, ideológica e histórica do setor de informação no Brasil. In: _____. *Informação e*

desenvolvimento: políticas e pragmáticas de informação governamentais e contexto social. Rio de Janeiro, 1998. 221 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Convênio CNPq/IBICT- UFRJ/ECO) Cap. 3.1, p. 25-37.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. A feminização e a profissionalização do magistério e de biblioteconomia: uma aproximação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 225-244, jul./dez. 1996.

MORAES, Rubens Borba de. *O problema das bibliotecas brasileiras*. 2. ed. Brasília: ABDF, 1983. 37 p., p. 15-30. (ABDF Série Histórica, 1)

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 25-46.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O discurso pedagógico e a circularidade. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 9-17.

_____. Para quem é o discurso pedagógico. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 18-31.

PECAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a Nação*. São Paulo: Ática, 1990. 335 p. (Textos, v. 16)

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.). *Gestos de leitura*. Campinas: UNICAMP, 1994, p. 55-65.