

## Artigos

### A biblioteca escolar na rede eletrônica: movimentos discursivos

Ludmila Ferrarezi<sup>1</sup>

Lucília Maria Sousa Romão<sup>2</sup>

---

#### Resumo

O objetivo desse trabalho é investigar o discurso eletrônico para analisar como sujeitos constituem sentidos sobre a biblioteca escolar. Para tanto, mobilizamos os conceitos propostos por Michel Pêcheux, para compreender como o processo discursivo é inscrito na língua, e não simplesmente para extrair os sentidos do texto. A partir desse referencial, buscamos inscrever outros gestos de leitura e interpretação, escutar os sentidos já-ditos que sustentam todo dizer e que, através da ideologia, parecem ser evidentes, além daqueles que rompem com a estrutura, instalando o novo, o diferente. Por fim, interessa-nos interpretar um corpus coletado em dois blogs, cujos recortes mostram que a Internet é um espaço aberto à circulação de sentidos plurais em movimento constante, assim como os sujeitos.

#### Palavras-chave

Discurso, internet, biblioteca escolar.

#### Abstract

Our aim is to investigate the electronic discourse in order to analyze how the subjects constitute senses of the school library. For such, we have mobilized the concepts proposed by Michel Pêcheux, in order to understand how the discursive process is inscribed in the language and not simply to extract the senses of the text. Based on this reference, we have been considering other gestures of reading and interpretation, listening to the senses which have already been said and support every saying that, through ideology, seems to be evident, as well as the senses that break the structures, inscribing the new, the different. Finally, we have been interested in interpreting the corpus collected in two weblogs whose clippings show that the Internet is an open space to the circulation of plural senses, in constant movement, just like the subjects.

#### Keywords

Discourse, internet, school library.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Ciências, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Bacharel em Ciências da Informação e da Documentação e Biblioteconomia pela mesma instituição. É membro do GEL, da ABEHTE (Associação Brasileira de estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais), do grupo de pesquisa “Discurso e Memória: nos movimentos do sujeito”, cadastrado no CNPQ e do E-L@DIS (Laboratório Discursivo: sujeito, rede eletrônica e sentidos em movimentos), financiado pela FAPESP. Bolsista de doutorado da FAPESP.

<sup>2</sup> Livre-Docente em Ciências da Informação e da Documentação, é professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do E-l@dis, Laboratório discursivo (FAPESP). CNPQ.

### Palavras iniciais

Nesse trabalho abordamos a biblioteca escolar, a partir da articulação entre a Análise do Discurso francesa e a Ciência da Informação, a fim de compreendermos como é construído o imaginário discursivizado na Internet sobre essa instituição, de que maneira os sujeitos e sentidos movimentam-se e são constituídos, ao mesmo tempo, nas páginas eletrônicas que enunciam sobre a biblioteca escolar. Para tanto, trazemos, inicialmente, alguns importantes conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, tais como o de discurso, sujeito, ideologia, memória, dentre outros que são mobilizados para pensarmos sobre o discurso eletrônico acerca da biblioteca escolar. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre o labirinto virtual da Internet, para, por fim, apresentarmos a nossa análise do corpus, constituído por recortes de dizeres sobre a biblioteca escolar presentes em dois blogs de bibliotecários.

### Nos fios do discurso: o artesanato dos sentidos

Entre reformulações e deslocamentos, os pressupostos teóricos da Análise do Discurso foram tecidos por meio de relações que gravitaram em torno de três campos do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (a chamada “Tríplice Aliança”), centrados, respectivamente, em Saussure, Marx e Freud. A releitura desses autores foi o ponto de partida de uma formulação de cunho pós-estruturalista e antipositivista, inaugurando conceitos e estabelecendo seu objeto teórico: o discurso. Essa “disciplina de entremeio” foi inaugurada por Michel Pêcheux, na década de 1960, como uma teoria materialista do discurso, de base linguística, a partir da leitura althusseriana do marxismo-leninismo, com o objetivo de “desautomatizar a relação com a linguagem” (FERREIRA, 2000, p.39), mudar de terreno, sair do positivismo da estrutura, para dar lugar a uma idéia de articulação entre estrutura

e acontecimento, rompendo-se, assim, com a ilusão de transparência do sentido. A partir dessa perspectiva, é possível afastar-se de uma ótica conteudista, a fim de compreender a maneira como o processo discursivo se inscreve na língua, não se buscando, assim, a sua decodificação, uma operação mecânica cujo objetivo seria apenas extrair os sentidos do texto (ORLANDI, 2003a).

Voltamo-nos assim para o conceito de discurso, que vai além da noção de texto, posto que é tido como efeito de sentidos entre interlocutores, mediação entre os sujeitos e a sua realidade social, passível de tensões e conflitos, ou ainda, como o lugar de trabalho da língua e ideologia (ORLANDI, 2003b). Pensar sobre o discurso reclama, portanto, tal como Pêcheux (1997) nos orientou, levar em conta as suas condições de produção, ou seja, considerar a exterioridade que constitui a própria linguagem. O discurso é, portanto, sempre datado sócio-historicamente e essa condição nos faz rastrear os lugares sociais em que as palavras foram ditas, o modo como a tensa disputa por regiões de poder dá-se a sustentar em atos de linguagem, as formações sociais que determinam as formações ideológicas, marcando o que (não) é possível ser enunciado nas redes na Internet.

Destacamos que o conjunto de formações ideológicas, por sua vez, é representado, no discurso, pelas chamadas formações discursivas. De grande importância para a teoria do discurso e também para o nosso trabalho, a noção de formação discursiva, segundo Gregolin (2004), foi cunhada por Michel Foucault (na obra *A arqueologia do saber*) e reinterpretada por Michel Pêcheux, sob a forte influência das ideias althusserianas, pois leva em conta a ideologia e a luta de classes, produzindo efeitos teóricos e políticos. Sendo assim, para a Análise do Discurso, a noção de formação discursiva refere-se a:

[...] 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 [...]. Isso equivale a dizer que as palavras, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (PÊCHEUX, 1997, p.160).

A formação discursiva diz respeito, portanto, ao lugar da constituição dos sentidos, onde discurso e ideologia se articulam. Essa constituição ideológica dos sentidos depende do sujeito do discurso, pois, conforme nos diz Pêcheux (1997, p. 149): “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. Distante da perspectiva marxista, que considera a ideologia uma ocultação da realidade, e de outras que a associam ao espírito de um tempo ou a um conjunto de idéias, a teoria pechêuxtiana a concebe como o meio de interpelação dos indivíduos em sujeitos, sujeitos de seu discurso, fornecendo a cada um deles a sua ‘realidade’, ou seja, é vista como prática, que existe pelo/para o sujeito, fazendo com que “uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 1997, p.160), ou, em outros termos, é um sistema de evidências que naturaliza o sentido, visto pelo sujeito, como o único possível, através da ilusão de transparência da linguagem, pela qual “todo mundo sabe”, por exemplo, o que é uma biblioteca escolar, suas características, funções, etc. Isso nos leva a apontar que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1997, p.160).

A partir dessa concepção, a incompletude é vista como fundamental, pois produz a possibilidade do múltiplo, do novo, ou seja, da polissemia, a “força na linguagem que desloca o

mesmo, o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, 2003a, p.27), descortinando para o sujeito outros sentidos possíveis. É mister dizer que, no referencial teórico-analítico que vimos adotando, não é possível compreender o sujeito como o indivíduo empírico e quantificável, racional e totalmente consciente, pois o concebemos como sujeito do discurso, tomado como um efeito de linguagem, uma posição projetada, imaginariamente, no discurso. Funcionando pelo inconsciente e pela ideologia, esse sujeito acredita ser o dono do seu dizer e poder controlar os sentidos que enuncia, “esquecendo-se” de que está sujeito à língua para ser sujeito do que diz (ORLANDI, 2006). Ao enunciar, o sujeito do discurso é atravessado também pela memória discursiva, cujos rastros podem ser observados no fio de todo discurso, permitindo-nos historicizar os sentidos, que retornam e se movimentam de maneiras diferentes, sob o signo da exterioridade. Trata-se, então, de uma trama de enunciados já-ditos que constituem o “saber discursivo que torna possível todo o dizer [...] sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2003b, p.31), a qual traz consigo uma série de vozes que se entremeiam às do sujeito, para constituir um discurso sempre heterogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1990), instável, passível de ruptura e aberto a novas (re)significações.

### **O dizer nos labirintos da Internet**

O labirinto povoa há tempos o imaginário social, podendo evocar diferentes efeitos de sentido que, ao serem naturalizados pela ideologia, significam “uma situação conflituosa, em que medo e alegria, atração e rejeição, lógica e intuição, emoção e razão, conhecido e desconhecido a um só tempo cooperam e competem entre si.” (LEÃO, 2002, p.349); ainda segundo a autora, ele constitui-se pela multiplicidade, estando relacionado às estruturas presentes no corpo humano, na natureza ou às edificações construídas pelo homem. Entretanto, interessamos aqui investigar outro tipo de labirinto: o virtual da rede

eletrônica, que é visto, ainda por Leão (2002, p. 18), como sendo “rizomático, conectável em várias direções e de todos os seus pontos”. Nessa seção, apresentaremos algumas considerações acerca da materialidade que compõe o labirinto virtual, algumas pistas de sua constituição. Antes disso, é importante ressaltarmos que estamos empregando o termo “virtual”, tal como Lévy (1996) o postula, entendendo-o não como oposição à realidade, mas sim à atualidade. Deste modo, o virtual é o possível, o vir-a-ser, o que existe em potência, e não em ato; assim como árvore está virtualizada na semente, os sentidos estão latentes sob a materialidade da palavra à espera de/para serem atualizados, ressignificados pelos sujeitos-navegadores em seus múltiplos trajetos possíveis nas redes da Internet. Assim sendo, é a partir de cada movimento do sujeito que se constitui o labirinto virtual de que falamos, pois, conforme Leão (2005, p.114) observa, ele “só passa a existir como tal, como construção da complexidade, na medida em que alguém o penetra e o percorra”, embrenhando-se na rede eletrônica para ler, interpretar e constituir sentidos.

Através das tecnologias geradas no âmbito das telecomunicações, computação e eletrônica, foi possível o desenvolvimento das redes de computadores, chamadas redes eletrônicas. Dentre as muitas redes existentes, a Internet ganha destaque, integrando várias delas e oferecendo diversos serviços e produtos de informação (VARGAS, 1994). Podemos inferir então que, no plano imaginário, os sentidos sobre a rede que circulam atualmente são sustentados principalmente pelo discurso da informática, que ocupa um lugar de destaque dentre os saberes em tempos ditos pós-modernos, fazendo com que pareça natural a relação estabelecida entre rede e Internet, escamoteando outros sentidos possíveis para o termo. Nesse contexto, o ciberespaço, segundo Leão (2005), é associado ao espaço criado pelo computador e pelas redes de informação. Entretanto, o ciberespaço camaleônico é mais do que isso,

englobando as “redes de computadores interligadas no planeta (incluindo seus documentos, programas e dados); as pessoas, grupos e instituições que participam dessa interconectividade e, finalmente, o espaço (virtual, social, informacional, cultural e comunitário) que emerge das inter-relações homens-documentos-máquinas.” (LEÃO, 2004, p.09). E essa segunda denominação nos parece mais interessante, visto que na página eletrônica as inter-relações de sujeitos e sentidos estão postas em discurso.

Posto isto, ancoradas aos pressupostos teóricos da teoria pecheuxiana, concebemos o (ciber)espaço labiríntico não apenas em relação a sua estrutura, como um mero repositório, mas como um espaço discursivo plural e movimentado, marcado pela heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990) e pela incompletude, que faz com que o sentido possa sempre deslizar, significando a biblioteca de diferentes formas, de acordo com as condições sócio-histórico-ideológicas que constituem o dizer. Assim sendo, consideramos este espaço ciber a partir das relações que nele se dão, entre discursos e sujeitos, tomando-o como “um lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural”, que “[...] designa menos os novos suportes de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por ele propiciados.” (LÉVY, 1998, p.104). Em meio às relações colocadas em jogo (e tensão) no ciberespaço, o sujeito pode participar da (re)construção dos sentidos empreendida em cada nó deste “hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante.” (LEMONS, 2007, p.123).

Deste modo, assim como sob os dedos de uma rendeira faz-se um delicado bordado de fios entretecidos em movimentos de retenção e deslocamento, é a partir dos fios de sentidos urdidos nas tramas do discurso, entre o mesmo e o diferente,

que se constroem os (hiper)textos digitais, postos em circulação pelos sujeitos na rede. Sendo assim, para podermos desenrolar alguns desses fios com os quais se tecem os discursos na rede eletrônica é preciso investigar como se constitui a malha digital, a imbricação de nós na materialidade dos (hiper)textos digitais, que viabilizam a topologia labiríntica do ciberespaço e instauram uma forma de dizer na *web*, que não é igual àquela como se enuncia no impresso. Conforme nos diz Leão (2005, p.140), “o que faz com que a *web* seja uma teia, uma rede ou uma malha de informações interligadas, “é a própria tecnologia hipertextual que permite os elos entre os pontos diversos. Cada página, cada site, traz em si o potencial de se intercomunicar com todos os outros pontos da rede”, propiciando o acesso a textos, músicas, sons, animações, filmes, etc. Temos, então, na trama hipertextual, uma nova configuração, pela qual o centro pode estar em toda parte e, ao mesmo tempo, em lugar nenhum, fazendo com que “o caráter acêntrico e policêntrico se conjuguem simultaneamente.” (LEÃO, 2005, p.71).

É interessante observarmos que, apesar de ser frequentemente relacionado à Internet e ao universo digital, o hipertexto não está restrito ao seu âmbito, visto que: “consiste numa forma organizacional que tanto pode ser concebida para o papel como para ambientes digitais” (RAMAL, 2002, p.87). Desse modo, os índices, sumário, notas de rodapé e outros recursos que quebram a linearidade do texto também podem ser considerados hipertextos, mas é apenas na Internet que podem ser concretizados alguns aspectos como, por exemplo, a remissão do leitor a outros textos, e não necessariamente a partes de um mesmo texto (SILVA, 2003), “a conexão imediata, a comparação de trechos de textos na mesma tela e o ‘mergulho’ dos diversos aprofundamentos de um tema, como se o texto tivesse camadas, dimensões ou planos.” (RAMAL, 2002, p.87-88). Essas inúmeras possibilidades de desdobramento dos textos permitem, para Lemos (2007), a falência dos significados de

margem, hierarquia e linearidade, conforme anunciaram Barthes, Derrida e Foucault. Ainda segundo o autor, a isso podemos chamar de ciberespaço: esse mundo operante que descrevemos até aqui, interligado por ícones, portais, sítios e *home pages*, nos quais, segundo Lévy (1996), estão sendo misturadas as noções de unidade, de identidade e localização; esse espaço eletrônico sem fronteiras, ocupado por sites que não o limitam, sendo como água vertida em água (MANGUEL, 2006). Passemos agora para a análise discursiva de alguns dizeres sobre a biblioteca escolar dispersos no (ciber)espaço do *blog*.

#### **A biblioteca escolar em (dis)curso: efeitos de sentido em *weblogs* de bibliotecários**

Iniciamos nossa análise tecendo alguns gestos de interpretação dos discursos circulantes no blog *Librarianship* (Biblioteca..., 2009), em uma postagem intitulada “Biblioteca escolar: algumas considerações”. Nela, observamos como alguns outros sentidos de restrição foram postos em discurso para significar a biblioteca escolar. Marcamos que as “considerações” referem-se à situação das bibliotecas escolares brasileiras, ou como elas são, estão, e não como deveriam ser/estar, o que nos remete a uma das regularidades encontradas em pesquisas anteriores (FERRAREZI, 2007), pela qual temos uma formação discursiva em que se inscrevem sentidos de restrição ao serem enunciados os vários problemas enfrentados por essa instituição. Esse sempre-já-ai é indiciado pelo efeito de obviedade, do que é conhecido por “todos” e que está posto nesse discurso, funcionando através das marcas linguísticas “já”, “lógico”, “por sinal”, “nitidamente” e “claro”, utilizadas para discursivizar a difícil situação das bibliotecas escolares e, mais amplamente, da educação, como podemos observar nos recortes que se seguem:

[...] situação das bibliotecas escolares brasileiras e, que **por sinal, todos nós já** conhecemos.

[...] **é lógico** que existem **problemas** que só servem para **degradar** a educação **já tão sucateada**.

[...] **'rixa'** (não generalizando, **é claro**) entre professores e bibliotecários, vista **nitidamente em muitas** escolas. (BIBLIOTECA..., 2009, n.p.).

O emprego desses termos, juntamente com o dos advérbios de intensidade (“tão” e “muitas”), sugere que as dificuldades pelas quais passam as bibliotecas escolares são várias e corriqueiras, já enunciadas e naturalizadas pela repetição em vários outros discursos, presos na circularidade do sentido dominante. Assim sendo, observamos uma região do interdiscurso da qual emergem sentidos de deterioração, conforme podemos observar nas marcas “degradar” e “sucateada”. De maneira semelhante, são discursivizados os livros e a leitura, como podemos observar a partir dos sentidos de denúncia acerca dessa situação vigente:

[...] **o que não acredito**, e isso serve para a educação como um todo, são em ações de cunho explicitamente filantrópicos, como por exemplo encher os alunos com **kits de livros** (que posteriormente são **queimados, jogados no lixo** e etc) desejando que os mesmos **leiam a qualquer custo**, quando **na verdade** a prática de leitura **está anos-luz de distância** destes **por razões de cunho social, econômico e familiar**. (BIBLIOTECA..., 2009, n.p.).

Sendo assim, o sujeito enuncia a partir de uma posição crítica e contrária às ações que visam apenas à distribuição de livros, duvidando (“não acredito”, “na verdade”) dos sentidos legitimados pelo dizer oficial de que tais políticas solucionariam o problema da educação e da leitura, ao discursivizarem um leitor homogêneo, desconsiderando os fatores “de cunho social, econômico e familiar” que afetam a tomada da palavra, assim como os gestos de leitura, que, inscritos nessa perspectiva burocratizante e obrigatória, em que se deve ler “a qualquer custo”, não suscitarium o prazer de estar em meio aos livros,

em uma biblioteca. Inseridos nesse lugar desprestigiado, os livros são vistos como algo que não serve para nada, como resto, algo ruim, que merece como destino o “lixo”, e a leitura é algo afastado do cotidiano escolar, a “anos-luz de distância”, assim como a biblioteca, como sugerem as discordâncias, as “rixas” entre os professores e bibliotecários, que ferem uma das condições para que uma biblioteca se aproxime da imagem tida como ideal, qual seja, a integração entre sala de aula e biblioteca, entre a comunidade escolar e o bibliotecário.

Observamos que essa perspectiva contrapõe-se aos sentidos que consideram estar em curso uma “mudança quanto à valorização” das bibliotecas, que seria acompanhada de uma produção científica que “tende a aumentar”; entretanto, a partir do que foi exposto anteriormente, inferimos que essas mudanças em direção a uma biblioteca escolar mais valorizada, viva e próxima dos sujeitos-leitores não constituem ainda um sentido dominante, sendo extensamente repetidos os sentidos de restrição, que perpassam a esfera escolar, política e científica.

Em outra postagem do blog *Librarianship*, do dia 6 de novembro de 2008 (Minha..., 2008), selecionamos alguns recortes para serem analisados, que abordam o relato de um sujeito que também ocupa a posição de bibliotecário para enunciar sobre a biblioteca escolar; neles, observamos sentidos de ruptura, que inscrevem a biblioteca em outro lugar, não mais de abandono, mas de empenho, realizações e valorização:

Comecei minhas atividades no último dia 23 e para mim **tem sido um aprendizado muito grande**. É verdade que a **vontade de ‘mudar o mundo’** de um dia para outro, logo vem à cabeça. **Mas as coisas não caminham e nem funcionam desse jeito**. É **necessário muita cautela**. Mas **quero contribuir o máximo que posso** para que a biblioteca seja realmente **um lugar onde as crianças** – neste caso por ser uma biblioteca escolar – **possam encontrar um bom livro para ler** e, acima disto, **um lugar agradável** também. E minha

primeira tarefa é... **contar histórias** para crianças da 4ª série em uma **'tarde de autógrafos'** marcada pela professora de literatura, onde os alunos irão autografar para os pais os livros por ele mesmos confeccionados. E assim **espero eu contribuir** para a **implementação de projetos outrora 'estacionados'** e que agora, quem sabe, podem voltar a ser realizados a partir da **força de vontade de cada um de nós** envolvidos na biblioteca. **Acreditar vale a pena...** (MINHA..., 2008, n.p.).

Assim sendo, a biblioteca não é discursivizada aqui como desacreditada, a partir de sentidos que enfatizam as contínuas e, aparentemente, perenes restrições sofridas, mas como um lugar de realização, cujas ações em seu benefício valeriam a pena. Nessa perspectiva, o sujeito assume uma postura ativa, assim como a biblioteca, que passa de depósito inerte a um vasto campo de possibilidades de aprendizagem (“tem sido um aprendizado muito grande”) e atividades instigantes, em parceria com os professores (“tarde de autógrafos”, “contar histórias”), indiciando a já mencionada importância de que a biblioteca esteja integrada à escola.

A partir dessa ótica, a biblioteca é tida como desejável e o sujeito enuncia com entusiasmo e otimismo acerca das ações que podem colocá-la em movimento, na medida em que ele constrói para si mesmo uma imagem de poder e prestígio, pela qual teria grande importância para a melhoria das bibliotecas escolares, como podemos observar nas marcas “vontade de ‘mudar o mundo’”, “quero contribuir o máximo que posso”, “espero eu contribuir”, “força de vontade de cada um de nós”, “acreditar vale a pena”. Por conseguinte, através dessa perspectiva, a biblioteca escolar é vista como “um lugar agradável”, em que se pode ler “um bom livro”, silenciando uma série de outras representações menos coloridas que poderiam estar em seu lugar.

Entretanto, como isso ainda não é recorrente no cotidiano escolar, instala-se a contradição, outra região de sentidos que

atravessa o discurso e é flagrada nas seguintes formulações: “Mas as coisas não caminham e nem funcionam desse jeito” e “projetos outrora ‘estacionados’”; a partir delas, o sujeito reconhece os problemas existentes, contudo, diante deles, não enuncia de forma lamentosa, mas esperançosa e implicada, marcando uma regularidade, uma maneira de o sujeito-bibliotecário construir sentidos sobre a biblioteca escolar brasileira que observamos, também, na análise de outros recortes.

É interessante observarmos, nos recortes do *blog Bibliotequices e afins* (Escolas..., 2009) que foram publicados em 01 de dezembro de 2009, como os sentidos de obviedade, anteriormente relacionados aos problemas das bibliotecas escolares, circulam em outra formação discursiva, na qual se considera sua relevância (reconhecendo a “importância da biblioteca numa escola”). A respeito do título da postagem “Escolas deveriam ter biblioteca na grade curricular”, destacamos que o uso do verbo no futuro do pretérito indicia uma condição inexistente, através do pressuposto de que se as escolas deveriam ter biblioteca, é porque elas ainda não têm. Partindo dessa premissa, o sujeito tece sentidos de denúncia, instalando uma formação discursiva de resistência, pelo uso das marcas linguísticas que conferem ao discurso um sentido de obviedade:

Na boa, disso **eu já sei faz é tempo!** Mas, de qualquer maneira, me alegro ao ver que **pouco a pouco**, pessoas de expressão em nosso país **tomam consciência da importância da biblioteca numa escola.** (ESCOLAS..., 2009, n.p.).

Observamos que, a partir das funcionalidades oferecidas pelos recursos hipertextuais, que possibilitam outras formas de produção e circulação de sentidos, a heterogeneidade ocupa um lugar privilegiado na rede eletrônica, que pode ser

observado na prática costumeira de disponibilizar em um *blog* os dizeres encontrados em outros *blogs* ou qualquer outro ponto da grande teia digital. O discurso analisado foi selecionado pelo sujeito como um arquivo de interesse (processo que é da ordem do ideológico, frisamos), dentre uma série de outros possíveis, recortando algumas regiões do interdiscurso pelas quais, é instado a significar, valendo-se para tanto, de diversas possibilidades dadas pela interatividade. A partir dessas possibilidades, os sentidos materializados no recorte anterior configuram-se como uma resposta aos que estão postos a seguir:

Na minha opinião, a escola **deveria ter** uma hora de biblioteca na grade curricular, como um **momento de prazer** num **ambiente agradável**. (ESCOLAS..., 2009, n.p.).

Perante tal afirmação, em que se discursiviza a biblioteca a partir das suas características faltantes e ideais, referentes à leitura prazerosa e a um ambiente agradável, o sujeito produz sentidos que inscrevem essa instituição e as recomendações acerca da mesma no lugar do já conhecido, do que já se sabe há tempos, mas que ainda não foi praticado e nem constatado, como se pode observar no recorte seguinte:

Basta agora, essas mesmas pessoas aliadas aos profissionais de bibliotecas se **empenharem** em levar ao resto da sociedade essa **constatação**. (ESCOLAS..., 2009, n.p.).

Por fim, de maneira semelhante ao que vimos em outros discursos, o empenho dos profissionais envolvidos com a biblioteca e da sociedade em geral também é visto aqui como fundamental para que as bibliotecas possam passar da teoria, do que deveria ser, à prática, do que é, algo que ainda parece longínquo, mas que se espera que “*pouco a pouco*” possa

ser realizado, fazendo girar outra vez a roda do dizer, que se movimenta, ainda mais freneticamente, pelos desvãos do labirinto virtual da Internet, trazendo novas possibilidades, outros sentidos de biblioteca escolar.

### Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n.19, 1990.

BIBLIOTECA escolar: algumas considerações. *Librarianship*, 2009. Disponível em: <<http://biblio20.wordpress.com/2009/07/07/biblioteca-escolar-algumas-consideracoes/>> Acesso em: 20 nov. 2009.

ESCOLAS deveriam ter biblioteca na grade curricular. *Bibliotequices e afins*, 2009. Disponível em: <<http://bibliotequiceseafins.blogspot.com/2009/12/escolas-deveriam-ter-biblioteca-na.html>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

FERRAREZI, L. *O imaginário sobre a biblioteca escolar: sentidos em discurso*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências da Informação e da Documentação). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

FERREIRA, M. C. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2000.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos/SP: Claraluz, 2004.

LEÃO, L. *Derivas: cartografias do ciberespaço*. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

\_\_\_\_\_. *Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

\_\_\_\_\_. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, P. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MANGUEL, A. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MINHA nova missão na biblioteca escolar. *Librarianship*, 2008. Disponível em: <<http://biblio20.wordpress.com/2008/11/06/minha-nova-missao-na-biblioteca-escolar/>>. Acesso em: 16 out. 2009.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003b.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

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

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, E. T. (Coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

VARGAS, J. I. A informação e as redes eletrônicas. *Ciência da Informação*, v. 23, n.1, 1994. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1160/805>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

Recebido em 12 de dezembro de 2011 e aceito em 1 de julho de 2012.