

**Fundação Casa de Rui Barbosa**

Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos

Mestrado Profissional em Memória e Acervos

Carlos Eduardo Santos Santa Rosa

**Livro e leitor na *Revista do Livro* (1967-1970): designação e discurso**

Rio de Janeiro

2026

Carlos Eduardo Santos Santa Rosa

**Livro e leitor na *Revista do Livro* (1967-1970): designação e discurso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa, para obtenção do grau de Mestre em Memória e Acervos

Linha 2: Práticas críticas em acervos: difusão, acesso, uso e apropriação do patrimônio documental material e imaterial

Rio de Janeiro

2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
FCRB

S231 l Santa Rosa, Carlos Eduardo Santos.  
Livro e leitor na Revista do Livro (1967-1970) : designação e discurso / Carlos Eduardo Santos Santa Rosa. – 2026.  
93 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraia Farias Reolon.  
Dissertação (mestrado) – Fundação Casa de Rui Barbosa, Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos, Rio de Janeiro, 2026.

1. Revista do Livro. 2. Análise do discurso. 3. Leitura. 4. Política Pública. 5. Ditadura militar. I. Soraia Farias Reolon, orient. II. Fundação Casa de Rui Barbosa. Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos. III. Título.

CDD 401.41

*Responsável pela catalogação:*

*Bibliotecária – Dilza Ramos Bastos*

*CRB7/2.348*

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Carlos Eduardo Santos Santa Rosa

**Livro e leitor na *Revista do Livro* (1967-1970): designação e discurso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa, para obtenção do grau de Mestre em Memória e Acervos

Área de Concentração: Práticas críticas em acervos: difusão, acesso, uso e apropriação do patrimônio documental material e imaterial.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2026.

Orientadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Soraia Farias Reolon

FCRB

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Calabre

FCRB

---

Prof. Dr. José Almino de Alencar

FCRB – Suplente

---

Prof. Dr. André Crim Valente

UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Salim Santos

UERJ – Suplente

Rio de Janeiro

2026

## RESUMO

SANTA ROSA, Carlos Eduardo Santos. Livro e leitor na *Revista do Livro* (1967-1970): designação e discurso. 2026. 93 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – PPGMA, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2026.

Esta dissertação investiga os sentidos de livro e leitor presentes na *Revista do Livro*, do Instituto Nacional do Livro, entre os anos de 1967 e 1970, durante a direção do general Umberto Peregrino. Aborda a leitura como objeto de pesquisa de estudos pedagógicos, histórico-culturais e sociopolíticos. Revisa fundamentos históricos e teóricos da área de política pública, especificamente as políticas educacionais e culturais no Brasil. Situa historicamente a área de educação e cultura nos anos 1960, com destaque para o Instituto Nacional do Livro. A seguir, trata do conceito de discurso em várias áreas da linguística e da história para se concentrar nos campos da análise de discurso e da semântica de base enunciativa, formulados por Eni Orlandi e Eduardo Guimarães, respectivamente. Finalmente, por meio da metodologia do domínio semântico de determinação em cooperação com conceitos da análise de discurso, analisa os sentidos de livro e leitor nos textos selecionados e os relaciona à ideologia da modernização autoritária na ditadura militar.

Palavras-chave: *Revista do Livro*. Análise do discurso. Leitura. Política pública. Ditadura militar.

## ABSTRACT

SANTA ROSA, Carlos Eduardo Santos. Book and reader in *Revista do Livro* (1967-1970): designation and discourse. 2026. 93 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – PPGMA, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2026.

This dissertation investigates the meanings of book and reader present in *Revista do Livro*, published by the Instituto Nacional do Livro between 1967 and 1970, during the directorship of General Umberto Peregrino. It approaches reading as an object of research in pedagogical, historical-cultural and socio-political studies. It reviews historical and theoretical foundations in the area of public policy, specifically educational and cultural policies in Brazil. It situates the area of education and culture in the 1960s historically, with emphasis on the Instituto Nacional do Livro. It then addresses the concept of discourse in various areas of linguistics and history to focus on the fields of discourse analysis and enunciative semantics, formulated by Eni Orlandi and Eduardo Guimarães, respectively. Finally, using the methodology of semantic domain of determination in cooperation with concepts of discourse analysis, it analyses the meanings of book and reader in the selected texts and relates them to the ideology of authoritarian modernisation during the military dictatorship.

Keywords: *Revista do Livro*. Discourse analysis. Reading. Public policy. Military dictatorship.

## SUMÁRIO

|       |                                                |    |
|-------|------------------------------------------------|----|
|       | <b>INTRODUÇÃO</b>                              | 6  |
| 1     | <b>LEITURA COMO OBJETO MULTIDISCIPLINAR</b>    | 12 |
| 1.1   | <b>Perspectivas pedagógicas</b>                | 12 |
| 1.2   | <b>Perspectivas histórico-culturais</b>        | 17 |
| 1.3   | <b>Perspectivas sociopolíticas</b>             | 20 |
| 2     | <b>TEORIA DA POLÍTICA PÚBLICA</b>              | 26 |
| 2.1   | <b>Fundamentos históricos e teóricos</b>       | 26 |
| 2.2   | <b>Política educacional</b>                    | 30 |
| 2.3   | <b>Política cultural</b>                       | 32 |
| 3     | <b>EDUCAÇÃO E CULTURA: CONTEXTO HISTÓRICO</b>  | 38 |
| 3.1   | <b>O regime militar</b>                        | 38 |
| 3.2   | <b>Educação nos anos 1960</b>                  | 40 |
| 3.3   | <b>Cultura nos anos 1960</b>                   | 40 |
| 3.3.1 | <u>Instituto Nacional do Livro</u>             | 41 |
| 4     | <b>TEORIAS SOBRE DISCURSO</b>                  | 44 |
| 4.1   | <b>Conceito de discurso</b>                    | 44 |
| 4.2   | <b>Linguística textual</b>                     | 45 |
| 4.2.1 | <u>Fatores de coerência</u>                    | 46 |
| 4.3   | <b>História e discurso</b>                     | 49 |
| 4.4   | <b>Análise de discurso</b>                     | 50 |
| 4.4.1 | <u>Argumentação</u>                            | 57 |
| 4.5   | <b>Semântica do acontecimento</b>              | 58 |
| 4.5.1 | <u>Domínio Semântico de Determinação (DSD)</u> | 62 |
| 5     | <b>PROPOSTA DE ANÁLISE</b>                     | 65 |
| 5.1   | <b>Designação de <i>livro</i></b>              | 65 |
| 5.2   | <b>Designação de <i>leitor</i></b>             | 68 |
| 5.3   | <b>Discurso sobre livro e leitor</b>           | 70 |
| 6     | <b>Produto</b>                                 | 72 |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                    | 86 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b>                             | 89 |

## INTRODUÇÃO

Conforme os dados da 6ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, efetuada pelo Instituto Pró-Livro, em 2024, quase metade dos respondentes foi categorizada como “não leitor”. Segundo os critérios da pesquisa, o não leitor é quem declara não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, ainda que o tenha feito nos últimos 12 meses; o leitor, por sua vez, é definido como aquele que leu, no todo ou em parte, pelo menos um livro nos últimos três meses. Observa-se, portanto, como a consolidação de uma cultura democrática do livro no Brasil é um problema que persiste, a despeito de décadas de políticas estatais alegadamente elaboradas para tal propósito.

A criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, instalado nas dependências da Biblioteca Nacional, marca o início da organização das políticas públicas nacionais do livro com uma configuração programática pelo Ministério da Educação e Cultura. Dentre os objetivos listados no Decreto-Lei nº 31, de 21/12/37, constavam a organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional, a edição de obras raras ou preciosas de grande interesse para a cultura nacional, a promoção de medidas para incremento da edição de livros no país e da importação de livros estrangeiros, o incentivo e o auxílio da organização e manutenção de bibliotecas públicas por todo o território.

Até sua extinção, em 1990, algumas diretrizes, como a publicação da Enciclopédia Brasileira, nunca foram concluídas, e os projetos concretizados são, em geral, percebidos como insuficientes para a consecução do hábito de leitura. Segundo Lia Calabre:

Os estudiosos no tema costumam destacar que a maioria das ações implementadas pelo Ministério da Educação tiveram como principal objeto o livro, sua produção e distribuição, e, em especial, aquelas ligadas mais especificamente à área do ensino – livros didáticos, paradidáticos e de literatura, estes últimos para a distribuição nas escolas formando as bibliotecas dos alunos. Poucas e pontuais ações tiveram como foco a formação de leitores efetivamente (Calabre, 2019, p. 112).

O INL teve na *Revista do Livro*, subintitulada “órgão do Instituto Nacional do Livro”, o principal periódico oficial de divulgação de suas ações. Em uma primeira fase (1939-1940), que totalizou nove edições, a revista consistia unicamente da listagem dos livros registrados na Biblioteca Nacional. Posteriormente, numa segunda fase (1956-1970), passou a contar com seções variadas tais como “Estudos”, “Inéditos”, “Resenhas”, “Noticiário”, dentre outras, para as quais contribuíram diversos intelectuais, como Antônio Houaiss, Câmara Cascudo, Gilberto

Freyre, Osman Lins, Othon M. Garcia, Paulo Rónai, Plínio Doyle etc. Planejada para ser divulgada trimestralmente, permaneceu ativa até 1970, quando teve sua publicação interrompida. O conjunto das publicações desta segunda fase da *Revista do Livro* constitui um arquivo dos documentos legais, planos e ações do Instituto, sobretudo nos registros das seções de “Crônica” do INL, bem como dos conceitos norteadores de suas políticas, dispersos por textos de outras seções atinentes à problemática específica do livro, da leitura e da biblioteca.

Na esteira da ruptura institucional produzida pelo golpe militar de 1964 e do acirramento da resistência ao governo, gradativamente se implementam alterações na estrutura do INL. Assim, ocorre a substituição na presidência de Augusto Meyer, que perdurou por cerca de 30 anos, pelo general Umberto Peregrino, cuja gestão foi concomitante ao período em que se agudizou o fechamento do regime, sobretudo após o Ato Institucional nº 5.

Refletindo sobre os mecanismos de controle de governo, Miceli (1985, p. 19) diz que “[...] quanto mais intensos e atuantes os indicadores de cisão e até mesmo de ‘guerra’ cultural num dado país, tanto mais ‘eufemizados’ os expedientes de que se vale o governo central para ampliar suas atribuições e esferas de influência”. Em pesquisa sobre as universidades sob a ditadura, Motta (2016, p. 13) propôs utilizar a tríade adesão, resistência ou acomodação para classificar as relações entre o Estado autoritário e os meios acadêmico-científicos. Abordando a diferença entre o conceito de conciliação, ligado aos acordos pactuados nas altas esferas de poder, e o de acomodação, Motta (2016, p. 16-17) o define como “arranjos realizados em outros espaços sociais e institucionais com envolvimento de outros atores, como acadêmicos, cientistas, intelectuais e produtores culturais”. Acrescenta, ainda, que esta estratégia de acomodação “implicava via de mão dupla, ou seja, o Estado também era ambíguo. Alguns agentes sociais [...] aceitavam conviver com o regime militar, mas este também precisava fazer concessões, de outro modo o arranjo não seria possível”.

Perguntamo-nos então, a partir do acervo da *Revista do Livro*, composto tanto de documentos institucionais quanto de textos de intelectuais colaboradores do INL, qual o desenho que emerge das políticas do livro propostas pelo Instituto? Neste trânsito no qual se intensifica o autoritarismo como vetor político que, no entanto, não assim se enuncia, como se constroem conceitos fundadores para políticas do livro, especificamente as noções de livro e de leitor?

Analisando este período do fim da década de 1960, ao comentar a tentativa de construir a imagem de uma visão técnica dos trabalhos dos Conselhos Federais de Cultura mediante a divulgação dos seus pareceres, Calabre (2019, p. 32) aponta que se busca “transmitir aos pares e à sociedade, em geral, uma ideia de trabalho técnico protegido por uma espécie de

neutralidade política, que visa garantir um ‘pseudo’ caráter livre e democrático para a produção cultural naquele momento”. Partimos, assim, da hipótese de que prática similar ocorre na divulgação dos estudos e projetos do INL, na *Revista do Livro*, uma vez que, conforme reflete Manguel, regimes ditatoriais objetivam, em verdade, uma antiformação de leitura:

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. Os poderes absolutos exigem que todas as leituras sejam leituras oficiais; em vez de bibliotecas inteiras de opiniões, a palavra do governante deve bastar (Manguel, 1997, p. 315).

Pretende-se, portanto, a partir da leitura do acervo da *Revista*, aproximar-se das formações discursivas pelas quais operam os conceitos estruturadores das políticas públicas do livro naquele período antidemocrático. Tal leitura também poderá contribuir para refletir sobre os avanços ou impasses destes mesmos conceitos presentes nos principais instrumentos vigentes da política do livro: a lei nº 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro, e o decreto nº 7.559/2011, que cria o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

Desta forma, temos como objetivo geral interpretar os processos de designação do livro e do leitor em suas relações com as formações discursivas presentes nas políticas públicas do Instituto Nacional do Livro, durante o período de maior fechamento do regime militar, com destaque para a consecução dos objetivos de acesso e fomento à leitura. Como objetivos específicos, buscaremos contextualizar as proposições de políticas públicas de livro e leitura da direção militar do Instituto Nacional do Livro; selecionar textos representativos da conceituação que fundamentou as políticas públicas do livro, na ditadura militar, dentro de 10 edições da *Revista do Livro*, publicadas entre 1967 e 1970; explicitar, nestes textos, o processo de construção discursiva e de designação semântica dos conceitos fundadores das políticas públicas do livro promovidas pelo Instituto Nacional do Livro, nomeadamente os conceitos de livro e leitor; e editar uma seleção dos artigos da *Revista do Livro* mais relevantes dentro deste recorte.

Entendemos que pesquisar o problema das políticas públicas para construção e sedimentação do hábito de leitura é relevante socialmente, sobretudo num país como o Brasil de tardia democratização da alfabetização. Ferreira (1997, p. 13) comenta que “[...] o livro, a leitura, a circulação e distribuição do impresso, sua comercialização e mercado, constituem

objeto de pesquisa, apontando para atuações técnicas e experimentais, mas se fazem, sobretudo, um importante tópico de política cultural, implicando estratégias de atuação”.

O tema da dissertação é condizente com a linha de pesquisa Práticas Críticas em Acervos, uma vez que se volta à leitura crítica de fontes históricas, por meio da perspectiva da análise do discurso, buscando desvelar os sentidos construídos para problematizar os conceitos fundamentadores de políticas públicas de cultura relativos ao campo do livro e da leitura. Ressalte-se, ainda, que o acesso ao universo dos livros faz parte dos direitos humanos de amplo acesso à cultura. Perrotti explicita o valor social desta inserção no circuito da cultura escrita:

Diferentemente da modalidade oral ou de várias outras formas, a língua escrita não se impõe à revelia do leitor. Poderá ser imposta pela escola, pela família, pelo marketing, pelas instituições, mas ela mesma não possui autonomia para tanto. [...] por resistir, por demandar esforços de várias ordens, ler não está sujeito apenas à intencionalidade, ao querer, à vontade dos sujeitos. As circunstâncias sempre atuaram em sua configuração, bem como possibilitaram, dificultaram ou impediram sua ocorrência como fato pessoal e cultural (Perrotti, 2001, p. 231-232).

A pesquisa também está relacionada à área de concentração em Memória e Acervos, já que pretende investigar o arquivo textual de uma publicação periódica. Vale indicar que, seguindo o entendimento de Guilhaumou e Maldidier, aqui

[...] o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes (Guilhaumou, Maldidier, 1994, p. 163).

Por fim, ao realizarmos uma pesquisa que se propõe a revisar os mecanismos de relação entre atores oriundos de uma estrutura estatal autocrática e intelectuais na construção de um discurso oficial sobre o projeto de construção de uma cultura letrada, não é possível perder de vista considerações como a de Poerner que, discutindo as relações entre governos e políticas culturais, entende que:

O governo não faz cultura, nem deve fazê-la, a não ser quando o ocupam ditadores, preocupados com o culto de sua própria personalidade, ou interessados em fazer da arte e do pensamento armas de domínio. [...] Mas, se o governo não faz cultura, deve favorecer a pluralidade da criação artística e literária, ao mesmo tempo que lhe cabe a responsabilidade de cuidar dos documentos culturais do passado, memória da alma das nações (Poerner, 2000, p.13).

A pesquisa, portanto, busca articular conhecimentos oriundos da análise do discurso, da linguística da enunciação, da história e das políticas culturais, a fim de descrever as conceituações produzidas no bojo da gestão militar de uma instituição pública cultural, pretendendo interpretar os imaginários atuantes nos processos de construção de uma política pública para o livro e a leitura neste contexto.

Compreendendo, como postula Sarfati (2010, p. 119), que “[...] longe de ser um objeto natural, um dado imanente à realidade linguística ou social, o discurso é um dado construído”, procederemos a uma pesquisa de natureza básica e abordagem qualitativa, baseada na leitura de fontes, a partir do referencial da semântica da enunciação, como definida por Eduardo Guimarães, e da análise de discurso de matriz francesa, tal como recepcionada principalmente por Eni Orlandi, em suas conexões com o saber historiográfico, objetivando assim se aproximar de forma crítica das formações discursivas presentes nos textos selecionados.

O conceito de formação discursiva, tal como proposto por autores como Michel Foucault (1999), Michel Pêcheux (2002) e Eni Orlandi (2005), será empregado com a intenção de tentar reconstituir os elementos atuantes no processo de designação de conceitos acerca das políticas de livro e leitura.

Quanto à estrutura da dissertação, pretendemos, em um primeiro momento, rever o estado da arte acerca do problema da importância do livro e do fomento à leitura, recuperando sumariamente a constituição deste campo de pesquisa nas disciplinas das humanidades; depois, situar o tema do livro e do leitor no âmbito do Estado investigando aspectos teóricos das políticas públicas, políticas educacionais e políticas culturais; em seguida, recuperar os fatos históricos relativos ao recorte temporal delimitado, com enfoque no contexto relativo à educação e à cultura naquele momento e na história do INL e da *Revista do Livro*; por fim, apresentar os fundamentos teóricos relativos ao discurso, especificamente da semântica do acontecimento, proposta por Guimarães (2002), e da análise de discurso, em suas conexões com a história das ideias, na perspectiva de Foucault, a fim de analisar, amparado pelas teorias discutidas, os textos selecionados para a confecção do produto, ao lado da descrição do processo de constituição deste. A pesquisa tem, portanto, objetivos exploratórios e descritivos acerca da questão, utilizando métodos de coleta de pesquisa bibliográfica e documental.

Desta forma, seguindo o entendimento de Pêcheux (1994, p. 63) de que “é esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”, acreditamos poder enxergar as conexões com a perspectiva histórica

presentes na materialidade textual, notando, assim, de acordo com Barbosa Filho (2022, p. 19), “os modos de funcionamento dessa textualização que articula o histórico à materialidade linguística não como um nível suplementar, lateral, mas constitutivo do processo de textualização”.

Para elaboração do produto, dentro do recorte dos 10 números da *Revista do Livro*, publicados entre 1967 e 1970, pretendemos selecionar textos relevantes e exemplificativos, concernentes à elaboração discursiva dos conceitos orientadores das políticas públicas do livro, para reunir em uma edição atualizada estes artigos dispersos nos fascículos da *Revista*, em formato de blog educacional, a fim de explicitar as negociações e concepções operantes neste período autocrático. O produto será, portanto, de natureza bibliográfica e digital, pretendendo contribuir, no que tange à temática do livro e da leitura, para problematizações relevantes para o cenário atual de ampla reelaboração das políticas culturais.

## 1. LEITURA COMO OBJETO MULTIDISCIPLINAR

Quando se pensa na prática da leitura e seus efeitos na sociedade, é raro que a ela se reaja com indiferença. Seja por uma enorme esperança em seus poderes de transformação individual e social, seja por temê-la, em virtude justamente do reconhecimento desse seu potencial. A leitura é com frequência percebida como uma prática da qual os sujeitos, uma vez nela inseridos, se tornam exemplos dessa espécie de influxo transformador.

Esta é uma das razões pelas quais a leitura tem sido alvo de interesse de múltiplas disciplinas. Devido a seu caráter eminentemente transversal, poderíamos recorrer a tantos modos de investigá-la quantas são as ciências humanas. Entretanto, objetivamos neste capítulo apresentar a visão de um recorte de áreas que agrupamos considerando a tônica das discussões que comparecem nos artigos que analisaremos da *Revista do Livro*.

Iniciaremos, portanto, tratando da construção da leitura como objeto de investigação para algumas destas áreas das humanidades. Revisaremos a seguir contribuições de alguns autores reunidas no que chamamos de perspectivas pedagógicas, histórico-culturais e sociopolíticas.

### 1.1 Perspectivas pedagógicas

O educador Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, texto originalmente proferido para abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, sediado em Campinas em 1981, propõe de saída a concepção de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2021, p. 36). A leitura enquanto prática escolarizada, portanto, já é compreendida em seu pensamento como etapa que deriva de uma disposição requerida anteriormente pelo contato com os seres e objetos do mundo.

Em termos linguísticos, Freire (2021) associa linguagem e realidade a texto e contexto, conceitos estes que se imbricam naquilo que o educador denomina de *palavramundo*. Por meio desta justaposição, ele pretende enfatizar a necessária inseparabilidade entre saberes empíricos e saberes já convencionados.

Evocando as memórias de sua infância em Recife, Freire (2021) descreve suas primeiras descobertas não apenas do mundo concreto que o rodeava como também do exercício da imaginação povoando este mesmo mundo de segredos, mistérios e fantasmas, criados a partir de elementos presentes no seu entorno. Ele atribui o bom andamento do seu próprio processo

de alfabetização à transição harmoniosa feita por seus pais da liberdade de pensamento e criação frente ao mundo para o exercício desta mesma liberdade frente às letras, sem interrupção daquela primeira leitura. Em seus termos, diz que “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele” (Freire, 2021, p. 42).

Segundo este raciocínio, as melhores estratégias de ensino para a introdução da cultura letrada se orientam pela disposição de preservar este vínculo com o mundo imediato. Freire (2021) elogia assim a prática pedagógica de sua professora de primeiras letras, Eunice Vasconcelos, que aprofundou o trabalho iniciado pelos seus pais, persistindo na ideia de que a leitura da palavra deve ser a leitura da *palavramundo*.

Ao avançar na rememoração de etapas mais avançadas da formação escolar, Freire (2021), citando o trabalho de outro seu professor, José Pessoa, diferencia o desenvolvimento da leitura crítica dos textos de meros exercícios de decifração do código linguístico. Apenas a uma prática mobilizadora da curiosidade e do espírito investigativo dos alunos pode se dar propriamente o nome de leitura. Avesso a um ensino centrado em práticas mnemônicas, Freire (2021, p. 45) afirma que

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (Freire, 2021, p. 45).

Tal má compreensão sobre a verdadeira natureza do ato de ler, para Freire (2021), motiva professores a estruturarem seus planejamentos centrados na cobrança da leitura de uma bibliografia demasiado extensa para possibilitar uma leitura vivificante. Ler se resume, assim, a consumir inúmeros textos objetivando tão somente a prestação de contas da leitura sob o formato tradicionalista da “lição de leitura”, não por acaso verificada por instrumentos de controle de leitura. Freire (2021, p. 46) diz que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada”.

Podemos ver como Freire (2021) demonstra que o pretenso rigor na concepção de um método de ensino excessivamente formal, que se crê mais racionalista pelo culto ao código, implica na verdade mais no retorno a um modo místico de se relacionar com o mundo. Atribuir poderes de conhecimento às palavras por si mesmas, sem estimular o confronto entre código, homem e mundo, resultaria em uma intelectualidade vazia. Evidentemente, nada disso, ainda

de acordo com Freire (2021), deve significar um ensino condescendente que elimine o estudo dos clássicos ou o incentivo à criação de uma disciplina intelectual.

Contudo, a centralidade do embate entre o ser humano e seu mundo imediato como ponto de partida necessário para o método de ensino de Paulo Freire tem como consequência o primado da oralidade e da aposta nas capacidades do educando para construir uma relação significativa com a cultura letrada. A alfabetização é, deste modo, concebida como “a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (Freire, 2021, p. 50).

Neste sentido, percebemos então o porquê de Freire (2021) defender que o ato de conhecimento é necessariamente um ato criador, uma vez que há um vínculo dinâmico entre o mundo e o código escrito articulado pela inteligência do aluno, por meio da qual “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2021, p. 51). O professor deve reconhecer a importância deste circuito para estimulá-lo e usá-lo em proveito da inserção e domínio do aluno do código escrito, relevante para sua cidadania.

Os conceitos defendidos na concepção de leitura de Paulo Freire se aproximam da reflexão da professora Magda Soares (2004) em artigo sobre as disputas em torno dos caminhos terminológicos trilhados por alfabetização e letramento.

Soares (2004) localiza a invenção no Brasil do conceito de letramento em contraste com o conceito de alfabetização em meados da década de 80. Informa que curiosamente o termo advém sob formas similares em diferentes países, como França com *illettrisme*, Portugal com “literacia”, e Estados Unidos e Inglaterra com o anteriormente existente *literacy* ganhando um sentido distinto do que lá se denomina *reading instruction* ou *beginning literacy*.

Embora Soares (2004) descreva um contexto, compartilhado por países com trajetórias e problemas bastante diferentes, no qual começa a assomar o entendimento de que a avaliação de competências de leitura e escrita deve ultrapassar a mera verificação da capacidade de executar estas habilidades, o estágio de desenvolvimento dos países define investimentos de esforços de pesquisa e de construção de políticas em pontos desiguais do binômio alfabetização e letramento.

Para Soares (2004), nos países desenvolvidos, o letramento comparece como uma questão social relevante a partir do momento em que se identifica na população, mediante avaliações, graus de domínio das habilidades de leitura e escrita insuficientes para uma plena participação na vida social e profissional, a despeito da alfabetização já ter sido universalizada

para esta mesma população. Nestes locais, afirma Soares (2004, p. 7) que “o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita [...] são tratados de forma independente”, constituindo-se, portanto, em problemas autônomos entre os quais há “uma relação de não-causalidade”.

No caso brasileiro, ao contrário, a não diferenciação entre alfabetização e letramento torna-se a abordagem comum para estes problemas na sociedade. Conforme Soares (2004), a sinonímia de denominações como semianalfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, usadas pela mídia para definir a população inábil em práticas avançadas de leitura e escrita, revela esta compreensão que iguala os conceitos. Mesmo no âmbito acadêmico, segundo a professora, alfabetização e letramento são frequentemente problematizados de forma atrelada, ainda que se preserve a conceituação diferencial entre eles. A convocação recorrente de um termo sempre que se trata do outro provoca tal confusão. Soares (2004, p. 8) diz que “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos”. Desta forma, a autora advoga que, para o contexto brasileiro, a convergência destes conceitos nos debates teóricos leva “[...] a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização” (Soares, 2004, p. 8).

O prejuízo percebido por Soares (2004) nesta superposição de definições se daria pelo processo de alfabetização ser encarado de forma mais inespecífica na prática escolar. Entre várias causas possíveis para esta perda de especificidade, ela confere maior peso à chegada do paradigma conceitual construtivista, a partir dos anos 1980, para a aprendizagem da língua escrita.

Recuperando o percurso histórico do advento deste paradigma em nosso contexto escolar, Soares (2004) relaciona o que aqui se denominou construtivismo (ou socioconstrutivismo) com a nova proposta de ensino-aprendizagem sob o paradigma cognitivista nos Estados Unidos. Contudo, enquanto, no caso americano, este paradigma desponta tentando abarcar o conjunto da educação escolar por meio do estabelecimento de uma nova dinâmica entre aprendizagem e linguagem, não mais enfocada apenas nos estímulos externos como ocorria no paradigma behaviorista; no Brasil, a introdução do cognitivismo/construtivismo se deu mais localizadamente, privilegiando a etapa da alfabetização sob a visada conceitual da pedagoga Emília Ferreiro, voltada para a psicogênese da língua escrita.

Porém, a despeito das contribuições positivas proporcionadas pelo construtivismo, principalmente a atenção e valorização das capacidades cognitivas do aluno, não mais considerado um ser “moldável”, surgem alguns danos como efeitos de incompreensões na implementação dessas mudanças na concepção de aprendizagem.

Entre os equívocos decorrentes, Soares (2004) pontua uma subestimação da natureza linguística do objeto de conhecimento, portanto, natureza arbitrária e convencional, em favor da valorização dos aspectos apenas psicológicos deste processo; a crença na impossibilidade de proposição de métodos de alfabetização em virtude de uma concepção que só identifica metodologia com as propostas tradicionalistas, ocasionando uma situação na qual, “para a alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (Soares, 2004, p. 11)”;

e a aposta no falso pressuposto de que, unicamente pelo convívio com a cultura escrita, a alfabetização se dará quase como consequência natural. Resultando, então, pelo modo de absorção deste novo paradigma educacional que a “*alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (Soares, 2004, p. 11).

É preciso, contudo, ressaltar que o que Soares (2004) questiona é a confluência dos conceitos de alfabetização e letramento que provoque o apagamento de um ou outro aspecto objetivado por eles, tendo em vista a desconsideração/supressão de algum destes conceitos. Ao contrário, a dinâmica necessária para a boa formação do leitor depende da presença de ambos no processo educativo. Simultâneos, mas específicos. Como defende Soares (2004, p. 14), “a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

Retomando Paulo Freire em diálogo com o que discute a professora Magda Soares, reconhecemos que, no horizonte almejado pela *palavramundo* freiriana, o que se busca é precisamente uma metodologia de ensino que considere alfabetização e letramento inseparáveis e não hierarquizáveis. Deste intercâmbio depende uma educação realmente efetiva, que proporcione aos alunos inclusão social e plena valorização de sua humanidade, capaz de autorrealizar-se e participar ativamente como cidadão do processo histórico. O leitor que se almeja formar como resultado do processo de ensino-aprendizagem, portanto, só pode ser

alfabetizado porque é letrado no seu mundo, e vice-versa.

## 1.2 Perspectivas histórico-culturais

O historiador André Belo (2013, p. 39) esboça uma definição da história do livro e da leitura como parte de um conjunto de disciplinas que pesquisa “a comunicação e todos os processos sociais, culturais e literários que os textos afetam e envolvem”. Como se pode perceber pela amplitude do objeto, corre-se o risco de, sob este rótulo, representar-se uma área de estudos muito dispersa, com pouca interseção ou mesmo com concepções inconciliáveis sobre o fenômeno investigado.

Também tratando do recorte do objeto de pesquisa do que chama de história dos livros, Robert Darnton (1990, p. 109) o define como “livros desde a época de Gutenberg, sendo uma área de pesquisa que se desenvolveu com tanta rapidez nos últimos anos que é provável que conquiste um lugar ao lado de campos como a história da ciência e a história da arte, no elenco das disciplinas acadêmicas”. Neste exercício de previsão da futura vitalidade e permanência deste campo, Darnton (1990, p. 109) pensa que, ainda que venha a se exaurir, a história dos livros já prova “como um campo de conhecimento pode assumir uma identidade acadêmica distinta, (...) [a partir] da convergência de diversas disciplinas num conjunto comum de problemas, todos relacionados com o processo de comunicação”.

A fim de localizar um marco inicial desta disciplina, segundo Belo (2013), podemos relacioná-la a autonomização da chamada bibliografia, ocorrida no século XIX. Após o rápido crescimento do ramo de atividades de produção material do livro, motivada pela diminuição dos custos da tipografia, a profusão da disponibilidade de livros e textos provocou a necessidade dos estudos bibliográficos avançarem para além da atividade de inventariar as publicações, buscando discutir a história do livro, sua tecnologia e materialidade, bem como aplicando este conhecimento para identificar a relação de pertencimento do livro conforme a época de produção. Pelo seu domínio de interesse, esta bibliografia é também conhecida por bibliografia material e teve grande destaque na Inglaterra.

O advento do paradigma de pesquisa histórica da escola dos Annales inaugura um novo capítulo da história do livro porque os historiadores desta escola de pensamento, dispostos a redefinir a influência das ciências sociais na historiografia, “ao invés de se deterem em detalhes da bibliografia, tentaram descobrir o modelo geral da produção e consumo do livro ao longo de grandes períodos de tempo” (Darnton, 1990, p. 110). Belo (2013, p. 43) aponta a publicação de *O aparecimento do livro*, de Febvre e Martin, em 1958, como marco inicial desta reformulação

porque fez “do livro um tema de uma história de horizontes mais alargados, um capítulo da história cultural, social e econômica da época moderna”. Resulta desta mudança o entendimento do livro como indicador valioso para a compreensão de cada configuração sociocultural na qual esteja inserido.

Seguindo esta trilha, são bastante influentes os trabalhos de Roger Chartier, que possui diversos estudos voltados para a temática do livro, leitura e escrita. A partir do pensamento de Bourdieu, como se nota em debate entre os dois autores publicado em *Práticas da leitura*, Chartier (2000) defende a necessidade de pesquisar a leitura enquanto uma prática, por isso socialmente demarcada e caracterizada pelas especificidades das experiências dos leitores.

Mais uma importante contribuição para esta mudança no modo de compreender a leitura vem de Michel de Certeau (1998), que analisou o lugar do ato de ler em nossa sociedade de consumo. Para o autor, há uma correlação, em uma sociedade grandemente estruturada em torno da escrita, entre o binômio produção-consumo e o binômio escrita-leitura. Por isso, o processo histórico de mudanças das relações de poder ocorre graças ao que denomina “operações escriturísticas”, das quais depende uma “intensa troca entre ler e escrever”.

Baseado em pesquisas psicolinguísticas, afirma que na operação de leitura o “ato léxico” difere do “ato escriturístico”, o que se afina com as discussões sobre os processos de alfabetização e letramento discutidos na seção anterior. Ressalta-se, assim, a correlação entre os processos de decifração da escrita e decifração do mundo, com destaque para a primazia da oralidade na experiência. Postula Certeau (1998, p. 263) que “somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige”. Ao que o autor pretende se opor é a ideia de que a leitura seria uma atividade de natureza unicamente passiva; perante a imposição de uma ordem textual (análoga todas as outras formas de ordenamento em uma sociedade tecnologicamente avançada), exige-se do leitor uma postura criativa na constituição dos sentidos. Certeau diz que se

‘o livro é um efeito (uma construção) do leitor’, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (Certeau, 1998, p. 265).

Certeau (1998, p. 265), ainda, se ressentia de que os estudos acerca da leitura tendam a

se concentrar no relato de experiências ou de ensino e, em menor escala, a esforços no campo da história e da sociologia envolvidos com uma análise de natureza mais estatística, reduzindo o espaço de análise da “própria operação do ler, suas modalidades e sua tipologia”. Em seu entendimento, é somente através desta operação que um texto ganha verdadeiramente este estatuto, não sendo possível pensá-lo fora das implicações que o mundo externo sobre ele exerce. Combinam-se, então, duas expectativas: “a que organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a *efetuação* da obra (uma leitura)”(Certeau, 1998, p. 266).

É de se esperar, de acordo com este raciocínio, que a concessão de prestígio que se distribui socialmente conforme a divisão de classe e papéis sociais, também compareça quanto à legitimação de alguns modos de ler – os dos mestres e críticos – em detrimento de outras leituras virtualmente possíveis. Esta redução dos sentidos de uma única via de leitura autorizada em um texto, para Certeau (1998, p. 267) torna-o “uma arma cultural, uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’, a interpretação de profissionais e de clérigos socialmente autorizados”. Ao contrário, o incentivo da liberdade para que o leitor construa sentidos porta o perigo de, pela sua qualidade iniciática, deslocar o sujeito dos ditames da sociedade, uma vez que “ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade” (Certeau, 1998, p. 269). Para Certeau (1998), o que ocorre é a inversão de uma prática de leitura que, séculos atrás, dependia da proferição dos textos, logo, da sua presença física socializada, para uma singularização do texto apreendido apenas pelo contato visual. Se antes o leitor incorporava o texto para atuá-lo no mundo, agora, em seu espaço privado, se transforma no “produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo” (Certeau, 1998, p. 269).

Ainda sobre o legado da redefinição do campo da história do livro por esses historiadores franceses, Darnton (1990) atribui ao exemplo deles o novo fôlego que ganham estudos tradicionais locais como os da recepção na Alemanha, no qual se destacam autores como Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, e a história da imprensa – a antiga bibliografia – na Inglaterra.

Preocupado com a investigação do circuito de circulação da leitura, Darnton discorre sobre o que denomina ciclo de vida dos impressos:

Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores

são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um kit de rádio (Darnton, 1990, p. 112).

Para ele, então, o objeto da história do livro se delimita no âmbito deste circuito, cujo ciclo se retroalimenta, uma vez que a transmissão e transformação de mensagens no trânsito entre pensamento e materialidade se reinicia com o texto suscitando a criação de novos pensamentos, que sucessivamente se materializarão. Diz Darnton (1990, p. 112) que “a história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante”.

### 1.3 Perspectivas sociopolíticas

Nesta última seção, vamos nos concentrar na questão da leitura tomada enquanto direito humano fundamental que se almeja que seja garantido, inclusive de forma legal, porque é capaz de impactar positivamente a sociedade, visto que é motor para que os indivíduos reflitam criticamente sobre suas existências e os condicionamentos sociais que os impactam.

A agência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) celebra, desde 1995, o Dia Mundial do Livro e dos Direitos Autorais no dia 23 de abril e, desde 1997, o Dia Internacional da Alfabetização no dia 8 de setembro. Estas efemérides recordam o compromisso de se buscar democratizar o direito de participação na vida cultural por meio da educação, tal como defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No célebre *O direito à literatura*, Antonio Candido, convidado a trabalhar a relação entre direitos humanos e literatura, principia sua análise pela admissão da importância da luta pelos direitos humanos face à persistência de desigualdades sociais profundas em uma sociedade capaz de garantir desigualmente, pelo avanço técnico-científico, condições confortáveis de vida apenas a algumas camadas da sociedade. Segundo Candido (2011, p. 174), a essência do problema desta categoria de direitos consiste em “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”, o que consequentemente conduz a uma classificação dos bens disponíveis. Baseado no pensamento do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, Candido (2011) distingue os bens compressíveis, que correspondem ao supérfluo, dos bens incompressíveis, aqueles indispensáveis à sobrevivência humana. Enquanto fenômeno cultural, a distribuição dos bens quanto à

compressibilidade seria diretamente afetada pelo processo histórico e pelas divisões de classe presentes em dada sociedade, razão pela qual os direitos humanos devem ser socialmente garantidos por leis específicas.

Para Candido (2011, p. 176), a literatura – definida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” – deve ser abarcada pelo rol de bens incompressíveis, tanto quanto os são a alimentação, a moradia, a saúde, a justiça, entre outros. Sob este entendimento, a literatura corresponderia a uma “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 2011, p. 177).

Refletindo sobre o papel exercido pela literatura na formação humana, Candido (2011, p. 178-179) discorre sobre sua natureza complexa, na qual identifica pelos menos três faces: “(1) [...] construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) [...] forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) [...] forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”. Deste modo, movido pela expectativa de que a literatura seja fator de desenvolvimento de nossa “quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, Candido (2011, p. 182) argumenta que a terceira forma é aquela sob a qual o valor da literatura tende a ser resumido, apostando-se que ela proporcione uma espécie de aprendizado intuitivo. Contudo, ele reforça que, sem desconsiderar esta terceira forma, as duas primeiras são as que mais diretamente se ligam à luta pelos direitos humanos. O entendimento do trabalho de humanização realizado pela literatura aqui pretende não perder de vista a necessidade de elaboração formal, presente na primeira acepção, como exigência de uma personalidade humana plenamente desenvolvida, “porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela [a literatura] nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”, ao mesmo tempo a ênfase na expressividade na segunda acepção “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou da negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (Candido, 2011, p. 188).

A antropóloga Michèle Petit (2010), por sua vez, apresenta, em *O ato de ler*, análises nascidas de suas pesquisas acerca do lugar da leitura e do leitor, possibilitadas pelos depoimentos de mediadores culturais sobre suas práticas profissionais em contextos periféricos na França e em países da América Latina. Uma primeira questão que a autora se coloca é a de qual seria o poder da leitura em contextos sócio-históricos tão marcados pelo signo da crise e

da carência e os quais demandam, por premente necessidade, a invenção de formas de superação dos desafios impostos pela realidade imediata. Poderia a leitura engendrar o que chama de “forças de vida”, como a criatividade? Neste cenário, tratando do potencial da leitura, Petit acredita que “em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma” (Petit, 2010, p. 22).

A autora defende que, ainda que se perceba maior resistência à cultura escrita em gerações mais novas, os benefícios para o incremento do poder de reflexão se verificam mesmo quando a prática se dá de forma esporádica, não sendo tão afetados pelas diferenças de classe ou geracionais. Diz ainda que, apesar de outros estudos demonstrarem que a propensão à leitura é mais transmitida pelo meio social do que propriamente ensinada, a figura do mediador que ocupe de forma “afetuosa e discreta” esta posição de transmissão do gosto pelos livros pode suprir aquilo que não se presentificou anteriormente nos contextos culturais em que as pessoas estão inseridas. A leitura pode, assim, ganhar espaço de forma mais significativa em suas vidas, conforme relatos de leitores colhidos por ela:

Nossos interlocutores se referiam a alguma coisa mais abrangente do que as acepções acadêmicas da palavra “leitura”: aludiam a textos que tinham descoberto em meio a um *tête à tête* solitário e silencioso, mas também, algumas vezes, a leituras em voz alta e compartilhadas; a livros relidos obstinadamente, e a outros que haviam somente folheado, apropriando-se de uma frase ou de um fragmento; aos momentos de devaneio que se seguiram à relação de convívio com a escrita; às lembranças heterogêneas que ali encontravam, às transformações pelas quais passavam. Mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas (Petit, 2010, p. 23-24).

Michèle Petit (2010) conclui que, compreendida como direito, a vivência com a literatura deve ser estimulada, não faltando motivos para incentivar as pessoas não só a gostar de ler como também a achar possível e desejável apropriar-se da cultura escrita. Entre as razões que corroboram esta visão, a autora defende que “a familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social e, antes disso, do destino escolar, que condiciona em boa parte esse devir, mesmo se muitos outros elementos entram em jogo (e, em primeiro lugar, o capital relacional)” (Petit, 2010, p. 287); ainda que tal familiaridade não possa garantir o destino de ninguém, por outro lado, estar dela alijado certamente aumenta a probabilidade de estar apartado das oportunidades na vida social; por fim, acrescenta que facilitar a imersão na

“cultura escrita permite, não apenas aceder ao campo do saber e da informação, mas ainda lançar mão das imensas reservas da literatura, sob todas as suas formas, cuja riqueza é indubitavelmente sem igual para construir ou se reconstruir na adversidade” (Petit, 2010, p. 288).

No mesmo sentido preconizado por Candido (2011) da inclusão da literatura entre os bens incompressíveis, Petit (2010, p. 289) a situa, ao lado da cultura e da arte em sentido ampliado, como uma categoria que não é “um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos”.

Desta maneira, se a defesa dos direitos humanos se justifica pelo entendimento de que o ser humano não pode apenas subsistir pelo suprimento das exigências do corpo físico, mas deve, sim, existir com meios de acesso ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades como ser advindo na cultura, a literatura passa a ser encarada como bem tão vital quanto os recursos naturais. Petit (2010, p. 290), ao descrever os benefícios que os livros proporcionam, diz que eles “dão a ilusão de que o próprio tempo poderia ser capturado na trama das palavras. No final das contas, é uma conjuração da morte que a literatura autoriza: as histórias transmitidas nos inscrevem em um infinito que reivindicamos”.

Avançando nesta revisão, vamos trazer alguns apontamentos de escritores argentinos que têm dedicado parte de suas carreiras à defesa do fomento à leitura como tarefa imperativa para o desenvolvimento sociocultural. Em conferências sobre a leitura, María Teresa Andruetto (2017) comenta que a formação de um leitor de literatura é uma atividade exigente que requer tempo e o enfrentamento de dificuldades para a boa apreensão dos textos. A referência a um suposto passado, no qual lia-se muito, em oposição a um presente desesperançado não passa de uma distração da verdadeira problemática que é a melhoria da qualidade da formação dos leitores. Opõe-se, assim, a uma visão exclusivamente “espontaneísta” para incentivar o contato de crianças e jovens com os livros, uma vez que essa aparente liberdade é capturada por direcionamentos do mercado editorial. Por isso, convoca pais, professores e bibliotecários a não se furtarem a oferecer direcionamentos para a prática de leitura. Para a escritora:

O caminho para os grandes textos e para as grandes obras, que por séculos transitaram de modo privado e natural nas classes privilegiadas (que não necessitam fazer demasiados esforços para se apropriar dos bens culturais, porque esses bens estão ao alcance da mão), pode-se fazer na escola, por meio de esforço e dificuldade, com crianças e jovens de outros setores menos privilegiados. Pois é uma ideia aristocrática pensar que se tem acesso aos bens culturais naturalmente quando não se pertence ao mundo habitual de

circulação desses bens [...] (Andruetto, 2017, p. 95).

Andruetto (2017, p. 133), portanto, em relação à necessidade de criação de um pacto nacional dedicado à construção de leitores em todas as classes e conformações sociais, afirma tratar-se de “um desafio histórico, um imperativo alimentado pela convicção de que ler, como outros direitos, é um direito de todos”.

Mempo Giardinelli é outro escritor argentino que se dedica, por intermédio de sua fundação homônima, à campanha pelo direito à leitura neste país. Em seu entendimento, “o direito de ler deveria ser [...] incorporado como um direito constitucional. Porque ler [...] é inerente aos cidadãos de uma democracia. Então deve ser garantido pela República (Giardinelli, 2010, p. 154).

Para Giardenelli (2010), é uma visão reducionista confinar o tema da leitura a uma questão de ordem pedagógica, visto que entende ser a leitura um “direito político fundamental”, relacionado, de maneira direta, ao exercício de todos os demais direitos garantidos constitucionalmente, ao desenvolvimento econômico, social e cultural e do qual depende a democracia para se efetivar mediante a inclusão e participação de todos os cidadãos.

Conforme o autor, sua defesa do abrigo deste direito na ordem constitucional se baseia no fato de que

a leitura é condição básica para que uma pessoa se eduque e possa continuar, durante toda a sua vida, se for o seu desejo, seu próprio processo de aprendizagem. Baseia-se também em que é a melhor garantia da livre circulação de conhecimento, que é indispensável para a construção de uma cidadania responsável, participativa, reflexiva e com pensamento autônomo. Tudo o que fortalece sua própria identidade e a identidade da nação inteira (Giardinelli, 2010, p. 154).

Por fim, observaremos o que diz o ex-secretário do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) no Brasil, professor José Castilho Marques Neto. Para ele, a definição de uma política pública de livro e leitura passa pela “importância objetiva e o valor estratégico que o Estado atribui a esse maravilhoso instrumento humano que é a sua capacidade de criar narrativas e traduzi-las em palavras ou signos a serem lidos por outros seres humanos” (Marques Neto, 2021, p. 109).

Acompanhando a posição de Giardinelli (2010) quanto à ligação profunda entre leitura e democracia, Marques Neto corrobora este parecer de que a vida social do ser humano depende da competência no uso da língua. Segundo ele,

Se a palavra e a sua compreensão são estratégicas para a vida, elas se tornam, de imediato, fundamentais para a política e para o exercício do poder. Por essa razão, ao tratarmos de políticas públicas de livro e leitura, tornamos essa atividade indissociável das ações políticas que determinam, de maneira soberana ou subordinada, os direitos e os deveres, os rumos e os valores cívicos, o desenvolvimento sustentável ou dependente de todas as nações. Dominar a leitura e a escrita é, portanto, exercer o poder da cidadania plena nos regimes democráticos (Marques Neto, 2021, p. 109-110).

Prosseguindo na consideração da leitura como tema de interesse da esfera das políticas públicas, discutiremos no capítulo seguinte o que são estas políticas, quais seus objetos, meios e procedimentos. Por estarmos lidando com um objeto de natureza interdisciplinar como a leitura, buscaremos tentar distinguir sua apreciação em políticas públicas educacionais e em políticas públicas culturais, sem perder de vista as prováveis interseções entre ambas no que tange ao fomento à leitura.

## 2 TEORIA DA POLÍTICA PÚBLICA

### 2.1 Fundamentos históricos e teóricos

A fim de investigar o pensamento sobre políticas públicas, partiremos inicialmente de algumas premissas teóricas, que norteiam os estudos sobre esse conceito, com o objetivo de situar historicamente as perspectivas adotadas na área.

Partindo da definição dos termos, Rodrigues (2010) conceitua política como uma práxis humana ligada ao poder. Este, por sua vez, diz respeito à “capacidade que o indivíduo (ou o Estado) tem de influenciar alguém a fazer algo que, de outra forma, não faria”. O Estado se refere ao conjunto de organizações públicas vinculado a uma sociedade territorialmente localizada, cujas ações são praticadas pela administração pública. Já o governo corresponde ao “conjunto de indivíduos que decidem sobre os rumos políticos de uma determinada sociedade”, sendo auxiliado pela administração para exercer suas atividades. A forma de investidura dos membros do governo define se se trata de uma democracia, quando eleitos, ou de um regime autoritário.

Segundo Saravia (2006), os estudos sobre o Estado e suas atividades sempre recorreram a múltiplos saberes, mas, mais notadamente, ao arcabouço jurídico em um período que se estende de meados do século XIX ao fim da Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu uma virada rumo a uma perspectiva alinhada às ciências organizacionais. Tal mudança hegemônica se coaduna com o predomínio dos Estados Unidos na ordem internacional.

No cenário latino, podemos notar neste contexto um contraste entre uma visão inspirada pelo legalismo romano e pelas codificações napoleônicas face ao modelo consuetudinário oriundo da cultura anglo-saxã. Decorre destas origens distintas, de acordo com Saravia (2006), o largo desenvolvimento do direito administrativo na cultura latina, a qual abarca até questões de organização administrativa, consideradas fora deste escopo nos ordenamentos anglo-saxões, mais fundamentados em princípios de precedentes jurisprudenciais. Contudo, Saravia (2006, p. 22) afirma que esta diferença se dá na “forma externa do mundo jurídico, porque a sua substância é similar”.

A especialização disciplinar dos estudos sobre administração pública, para Saravia (2006, p. 22), se inicia com o trabalho de Woodrow Wilson, como professor de ciência política na Universidade de Princeton na década de 1880, e sua defesa da “criação de uma classe administrativa apartidária, selecionada na base do mérito, para, assim, neutralizar o nepotismo e o favoritismo, que dominavam a administração pública norte-americana do século XIX”.

Contudo, ele frisava que, embora o modelo devesse se basear em elementos do gerenciamento empresarial, “a vida social orgânica”, objeto da administração pública, não poderia ser igualada a uma empresa privada.

A corrente teórica do *new public management*, por sua vez, contrariamente, preconizava a superioridade de qualquer estratégia gerencial do setor privado perante o setor público, o qual deveria meramente aplicar os modelos daquele. Saravia (2006) contesta tal entendimento, uma vez que a administração pública precisa considerar variáveis que importam à decisão política e são estranhas ao mundo empresarial, que depende fundamentalmente dos recursos do mercado e possui objetivos distintos ou até mesmo opostos.

Citando Peter Drucker, Saravia (2006) destaca ainda que a própria criação da nomenclatura de uma área da administração pública diferenciada da administração empresarial nasceu no contexto pós-crise da Grande Depressão, que gerou desprestígio do meio privado e a busca de distanciamento em virtude da provável desconfiança suscitada por associações a este setor.

A conjuntura de rápidas e intensas transformações sociais ocorridas ao longo do século XX (globalização, novas tecnologias de comunicação e informação, reestruturação dos mercados internacionais, redefinição do papel da mídia e aumento da capacidade de interferência de grupos de pressão em processos decisórios) exigiu o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência das empresas neste contexto. Em meados do século, ganha destaque no meio empresarial privado a estratégia do planejamento organizacional a fim de prover as organizações do estabelecimento de objetivos, metas, e meios para alcançá-los. Os governos, por seu lado, também acompanharam esta tendência ao trazer para a gestão estatal a institucionalização de grandes sistemas de planejamento (Saravia, 2006).

Este modelo de fixação bastante rígida de objetivos e metas, contudo, de acordo com Saravia (2006), foi encontrando dificuldade de perdurar em função do aumento da velocidade das mudanças conjunturais no último quarto do século. No âmbito empresarial, passou-se a privilegiar o chamado planejamento estratégico, com a técnica de construção de cenários, que dotava este setor da capacidade de “reação imediata aos desafios e às oportunidades” surgidas do contexto, permitindo que as empresas se tornassem mais adaptáveis e preparadas às eventuais transformações de variáveis externas independentes, em sua maior parte “não controláveis pelo gerente”.

Saravia (2006) afirma que, por sua vez, no contexto das organizações do Estado, a adequação a este estado de coisas muitas vezes não ocorreu, ou ocorreu de modo tardio, o que provocou “uma deterioração de sua capacidade de resposta às necessidades e anseios da

população e um correlato declínio de sua credibilidade”. Fomentada pelo crescimento do controle social do Estado, por meio das novas possibilidades propiciadas pelas tecnologias de comunicação e informação, deu-se a passagem de um modelo de ação governamental muito baseada no planejamento rígido para a dinamicidade da noção de política pública. Do ponto de vista da avaliação da ação política, “aos poucos, as circunstâncias foram mostrando a conveniência de analisar o funcionamento do Estado por meio de seus fluxos, da sua dinâmica, e modificar, assim, a perspectiva – até então privilegiada ou única – de exame de normas e estruturas”.

Neste quadro, como se pode definir o que seria a política pública? Na concepção de Rodrigues (2010), é “um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos”. São provenientes da atividade política, orientada pela adequação aos fins e meios disponíveis, provocadas por problemas públicos, e “desenvolvidas por instituições públicas governamentais (legislativo, judiciário, tribunais de contas, ministério público etc.)” condicionadas pelo processo político, a fim de assegurar o interesse público e o controle democrático.

Já para Saravia (2006), o conceito corresponde a “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”. Destaca-se que o condicionamento destas decisões é muito afetado pelos impactos que causam nos diversos grupos componentes do tecido social, uma vez que buscam se orientar para a realização e pactuação de tantos objetivos distintos quanto são tais grupos em um país. Em uma definição mais operacional, pode-se dizer também que a política pública “é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos”.

Se enfatizarmos o caráter governamental desse tipo de ação, podemos concordar quando Rodrigues (2010) afirma que políticas públicas “dispõem sobre ‘o que fazer’ (*ações*), ‘aonde chegar’ (*metas* ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e ‘como fazer’ (*estratégias de ação*)” e gozam da autoridade soberana do poder público.

Saravia (2006) observa, por outro caminho, que a compreensão do processo da política pública se afasta de uma análise racionalista em parâmetros muito estanques e estruturados, estando mais próxima do que preconizam as teorias do caos, conforme a denominação de March e Olson de “anarquia organizada” para este tipo de organização. Estes autores advogam que “são características das instituições do Executivo as preferências problemáticas, as tecnologias não claramente especificadas e a participação fluida. Daí a dificuldade de racionalizar os

processos de política pública”.

Quanto aos atributos da política pública, Saravia (2006) sintetiza da seguinte forma:

a) institucional: a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante; b) decisório: a política é um conjunto-seqüência de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades; c) comportamental, implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada; mas uma política é, acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular; d) causal: são os produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social (Saravia, 2006, p. 31).

Rodrigues (2010), por seu lado, esquematiza o ciclo das políticas públicas em seis estágios: preparação da decisão política, *agenda setting*, formulação, implementação, monitoramento e avaliação. No primeiro, elabora-se a questão a ser resolvida e delimita-se se há pertinência ao governo e qual é a relevância do problema. No segundo estágio, reconhece-se que se trata de um problema público, por isso seu tratamento deverá se dar pelo desenho de políticas ou programas que comporão a agenda do governo. Na formulação desta agenda, o governo deve tratar a questão de forma política, com definição de objetivos, legislações, diagnósticos e propostas de alternativas de ação, que passam a se constituir em expectativas sociais. Na implementação, ocorre a preparação para colocar em prática a política desenhada, mobilizando a burocracia governamental. No monitoramento, deve-se avaliar o processo de implementação da política para eventuais correções de rumo nesta etapa. Por fim, na avaliação, após ser aplicada, a política precisa ser qualificada em relação aos efeitos por ela desencadeados, o que inclui verificação de cumprimento de metas e análise sobre sua continuidade.

Ao tratar também do processo da política pública, Saravia (2006) recomenda que se façam algumas especificações, no contexto da América Latina, para refinar a percepção do ciclo de uma política, ultrapassando a dimensão das etapas comumente referenciadas: formulação, implementação e avaliação. Propõe, então, pensar tais etapas, de forma mais esmiuçada, na seguinte ordem: 1º) agenda: identificação e inclusão de um pleito ou necessidade social nas prioridades; 2º) elaboração: diagnóstico de um problema atual ou potencial e suas vias possíveis de solução; 3º) formulação: seleção e especificação da via com formalização político-jurídica; 4º) implementação: planejamento e organização da administração e seus recursos; 5º) execução: prática efetiva por conjunto de ações para atingir os objetivos da política; 6º) acompanhamento: processo sistemático de supervisão da execução, atentando para a necessidade de ajustes; 7º) avaliação: mensuração e análise dos efeitos sociais provocados pela política pública.

É importante destacar que o autor ressalta que este esquema de etapas é apenas uma visada teórica, já que o comum na rotina da prática da política pública é que ela se positive “de forma habitualmente improvisada e desordenada” (Saravia, 2006, p. 35).

Em relação ao papel das instituições, Saravia (2006) considera que são decisivas para as decisões tomadas neste âmbito, uma vez que “sua estrutura, seus quadros e sua cultura organizacional são elementos que configuram a política”. Exercem, portanto, as instituições estatais um papel fundamental

[...] tanto como organizações, pelas quais os agentes públicos (eleitos ou administrativos) perseguem finalidades que não são exclusivamente respostas a necessidades sociais, como também configurações e ações que estruturam, modelam e influenciam os processos econômicos com tanto peso, como as classes e os grupos de interesse (Saravia, 2006, p. 37).

Nas próximas seções, vamos nos concentrar em dois tipos de políticas públicas às quais a temática da leitura e da formação do leitor estão mais relacionadas: a educação e a cultura.

## **2.2 Política educacional**

Em artigo sobre a política educacional em contextos pós-coloniais, Edwards Jr. Moschetti e Caravaca (2023) apresentam um quadro conceitual, para buscar compreender as características desta política na realidade da América Latina. Este quadro é orientado por quatro bases teóricas complementares: estudos de política educacional global, economia política, teoria do sistema-mundo e estudos pós-coloniais.

Os estudos de política educacional global defendem a existência de uma “comunidade ou campo global” que configura um espaço social caracterizado pelo fluxo de capital, informação, tecnologia entre atores transnacionais, que influenciam na formulação de paradigmas educacionais locais. Por isso, é preciso estender a análise para além do nacional a fim de identificar as assimetrias de poder presentes na produção desta política.

Para a economia política, o Estado é concebido como um mediador dos conflitos de classe e, ao mesmo tempo, legitimador do sistema de acúmulo de capital que produz tais conflitos. A forma das organizações administrativas, por seu turno, depende do processo histórico pelo qual se deu a implantação do capitalismo em cada nação.

Na teoria do sistema-mundo, é crucial identificar em que ponto do sistema econômico global se localiza cada Estado (centro, periferia ou semiperiferia) porque, naqueles situados à margem, há maior resistência a reformas que desafiem as elites locais. Isso torna usual que o

Estado, nestes contextos, contrarie a tendência neoliberal de nações centrais e incorpore políticas regulatórias deste tipo apenas formalmente, mas preserve o controle pelo clientelismo ligado a suas elites.

Os estudos pós-coloniais, enfim, argumentam que a lógica e as características dos dispositivos de dominação típicos do aparelho estatal colonial moderno, no Ocidente, ressurgem reconfiguradas em Estados pós-coloniais. A identidade discriminatória das estruturas político-jurídicas permaneceu sob mudanças superficiais, que não chegam a transformar o cerne do interesse econômico de acumulação capitalista, nos mesmos moldes do empreendimento colonial.

Na perspectiva dos autores, então, para compreender a educação em Estados pós-coloniais, é preciso focar em cinco pontos-chave: considerar a herança colonial presente nos aparelhos estatais; as redes de elite que sobredeterminam a burocracia de Estado priorizando interesses próprios e precarizando serviços públicos como a educação; a qualidade transnacional do Estado no cenário da governança global capitalista; a disputa em um campo global educacional entre diversos atores para estabelecer uma agenda internacional; e a reunião de todos os fatores anteriores para captar a dinâmica de produção da política educacional de maneira mais profunda, enfatizando mais os mecanismos que a limitam do que consequências desta estrutura, como falta de recursos, por exemplo.

Todos estes elementos compõem o que Edwards Jr., Moschetti e Caravaca (2023) chamam de “ethos de privatização”, uma forma de governar a coisa pública beneficiando grupos e suas redes de contato que gozam de proximidade com o Estado.

No caso brasileiro, Saviani (2008) considera que o alcance das medidas educacionais formuladas nas políticas públicas de educação é limitado pela escassez crônica de recursos financeiros destinados a ela e os constantes recomeços motivados por inúmeras reformas.

No tocante ao subfinanciamento, Saviani (2008) indica que já se apresenta desde o primeiro documento de política educacional vigente no Brasil – os Regimentos de dom João III, de 1548, no qual a Coroa se incumba do envio de verbas, mas as destina apenas para a manutenção e vestimentas dos jesuítas. Seus colégios só passam a contar com recursos quando se estipula a redízima, em 1564. Neste momento, também cabe assinalar que a verba de origem pública era gerida por instituições religiosas privadas que provinham acesso extremamente restrito, atingindo em 1759 somente 0,1% da população.

No período seguinte da pedagogia pombalina (1759-1827), aparece pela primeira vez a proposta de uma escola pública estatal, inspirada pelas reformas de inspiração iluminista, sob a forma das “aulas régias” subvencionadas pelo “subsídio literário”, um imposto sobre carne e

bebidas. O Estado, porém, responsabilizava-se somente pelo salário do professor e pelas diretrizes das matérias, toda a restante infraestrutura necessária ficava a cargo do próprio professor (Saviani, 2008).

Já no período imperial (1827-1889), a responsabilidade do ensino primário foi transferida em 1834 para as províncias, as quais não possuíam recursos nem financeiros nem técnicos. O retrato do século XIX na área foi de completa estagnação com a média de investimento, durante o Segundo Império, atingindo apenas 1,80% (Saviani, 2008).

Pouco se alterou neste cenário durante a Primeira República. Somente a partir da década de 1930, sob impulso da crescente industrialização e urbanização, passa-se a investir na melhora dos índices de escolarização. A proposta de uma vinculação orçamentária da arrecadação de impostos para a educação aparece, então, na Constituição de 1934. Contudo, é seguidamente retirada (1937, 1967, 1969) e reincorporada (1946, 1988) durante os processos de rupturas institucionais em que se sucedem regimes autoritários e retomadas democráticas. Os altos índices de analfabetismo presentes por boa parte do século XX são apenas um exemplo dos efeitos decorrentes de um sistema tão subfinanciado.

Sobre o segundo fator limitador da política educacional, diz Saviani (2008) que é visível a “pletora de reformas de que está povoada a educação brasileira” e as resume na metáfora do zigue-zague e do pêndulo, significando a primeira “o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas”, típico das várias reformas muito personalistas do período imperial em que cada político busca imprimir sua marca; e a segunda, “o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente”, característica do período republicano, oscilando entre centralização/descentralização, ensino humanístico/ensino de caráter prático, liberdade de ensino/controle estatal.

### **2.3 Política cultural**

É possível situar na França o aparecimento da ideia de uma política cultural que serviu como modelo que inspirou a criação de estratégias políticas similares em outros países, entre os quais, o Brasil. O pesquisador Philippe Urfalino (2015) investiga, em *A invenção da política cultural*, o que singulariza esta política no caso francês, analisando seu marco inaugural, seu processo de constituição, transformação e consequências.

Em relação às origens da política cultural, Urfalino (2015) fixa o ponto na criação do Ministério dos Assuntos Culturais, em 1959, sob a incumbência de André Malraux. Em que pese o fato de os elementos estruturados no Ministério serem anteriores a ele, o autor valoriza

a originalidade da combinação de “repartições intelectuais, recortes administrativos e repertórios de ação que continuam em funcionamento” contemporaneamente, com a peculiaridade de sustentarem uma ruptura ideológica que buscava “uma tripla oposição à educação nacional, às belas-artes, e à educação popular”, ao lado da profissionalização do setor artístico.

Ao buscar qual seria a singularidade da política cultural francesa, Urfalino (2015) diz que as três primeiras gestões do Ministério (Malraux, Duhamel, Jack Lang) compartilham da característica de tratar a ação do Ministério “num movimento que é do projeto enquanto se opõe à ideia de instituição”. O pesquisador atribui este fundamento, primeiramente, à convergência, realizada por Malraux, no ambiente administrativo, de críticas provindas do fim do século XIX em relação ao “sistema acadêmico e a reivindicação de um direito do povo à cultura”. Em seguida, a coincidência da “criação do Ministério com o renascimento da ideologia das vanguardas do início do século XX”, que se tornam institucionalizadas e conformam o predomínio de uma ideologia modernista na administração; e, por fim, a integração da política de equipamento cultural do Ministério, principalmente o projeto das casas da cultura, a um avanço do Estado sobre a sociedade, perpetrada pela influência de uma elite intelectual com ideário modernizador. Esta conjunção de características faz com que Urfalino (2015) conceba que “a política cultural foi definida como projeto social, estético e reformador contra a ideia de instituição”.

Urfalino (2015) avalia que este modelo de política cultural tornou-se defasado por duas razões: a criação de equipamentos chegou a um limite objetivo do ponto de vista orçamentário e administrativo, restando ao Ministério a função de gerir e regular; e a mudança do contexto ideológico, desestabilizando as oposições conceituais – cultura/educação, modernidade/tradição, cultura/entretenimento – sobre as quais a ação do Ministério se baseava.

Modificam-se, desta forma, características como o categórico “interdito da pedagogia” sustentado por Malraux, que apostava no desenvolvimento cultural desatrelado de formalizações educacionais; a busca da novidade e ruptura como “signo da qualidade artística”, em virtude do próprio sucesso desta perspectiva modernista, que passa a se tornar a seu modo também uma tradição; e a convicção sobre os “supostos efeitos de dessocialização do consumo de massa”, não se entendendo mais o entretenimento apenas como alienador, mas passando o Estado a formar parcerias com as indústrias culturais.

Agora, vamos nos concentrar nas características desta área no caso brasileiro. No artigo “Políticas culturais no Brasil: tristes tradições”, Antonio Rubim (2007) inventaria a história destas políticas sob responsabilidade do Estado brasileiro e elege três signos que as

sintetizariam: ausência, autoritarismo e instabilidade. Acompanhando a conceituação de Néstor Canclini sobre esta categoria de políticas, o autor aponta que é necessário identificar requisitos como “intervenções conjuntas e sistemáticas, atores coletivos e metas” para poder afirmar que uma nação possui políticas culturais.

Desta forma, Rubim (2009) recusa a ideia de que houvesse tais políticas no Brasil colonial, imperial e, até mesmo, durante a República Velha, já que não reconhece a atuação, postulada por Canclini, do Estado, somado às instituições civis e a grupos comunitários organizados, e voltada para o incremento cultural da população. Reconhece-se, assim, pelo desenvolvimento moroso e tardio, a primeira triste tradição brasileira na área: a ausência.

Rubim (2009) demarca, então, o início das políticas culturais aqui após a Revolução de 1930 e destaca duas experiências inaugurais: “a passagem de Mário de Andrade pelo Departamento de Cultura da Prefeitura da cidade de São Paulo (1935-1938) e a implantação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e mais especificamente a presença de Gustavo Capanema à frente deste ministério, de 1934 até 1945”.

Arrolando as principais contribuições destes projetos, Rubim pontua primeiramente que Mário de Andrade inovou por:

1. estabelecer uma intervenção estatal sistemática abrangendo diferentes áreas da cultura; 2. pensar a cultura como algo “tão vital como o pão”; 3. propor uma definição ampla de cultura que extrapola as belas artes, sem desconsiderá-las, e que abarca, dentre outras, as culturas populares; 4. assumir o patrimônio não só como material, tangível e possuído pelas elites, mas também como algo imaterial, intangível e pertinente aos diferentes estratos da sociedade; 5. patrocinar duas missões etnográficas às regiões amazônica e nordestina para pesquisar suas populações, deslocadas do eixo dinâmico do país e da sua jurisdição administrativa, mas possuidoras de significativos acervos culturais (Rubim, 2009, p. 103).

Por outro lado, em contexto nacional, assiste-se pela primeira vez a uma intervenção sistemática do Estado na matéria cultural. Contudo, a ação estatal nesta altura é muito ambivalente: ao mesmo passo que implementa “formulações, práticas, legislações e (novas) organizações de cultura”, persegue opositores com a “repressão e censura próprias de qualquer ditadura” (Rubim, 2009). A própria figura do ministro Capanema encarna esta incongruência ao se aliar ao Estado Novo enquanto acolhia intelectuais e artistas progressistas.

A tônica da política cultural promovida era a de valorizar “o nacionalismo, a brasilidade, a harmonia entre as classes sociais, o trabalho e o caráter mestiço do povo brasileiro” (Rubim, 2009, p. 104). Para tanto, investiu-se na criação de muitas instituições dedicadas a diversas áreas culturais, tais como: Superintendência de Educação Musical e Artística; Instituto Nacional

de Cinema Educativo (1936); Serviço de Radiodifusão Educativa (1936); Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937); Serviço Nacional de Teatro (1937); Instituto Nacional do Livro (1937) e Conselho Nacional de Cultura (1938), com destaque para a força institucional alcançada pelo Sphan, àquela altura, pela opção de atuar precipuamente na preservação do patrimônio de origem colonial.

Rubim (2009), apesar de reconhecer a importância do pioneirismo destas iniciativas, não deixa de criticar em ambas a tendência ao elitismo na ideia de imposição de um modelo cultural, bem como alguma desconsideração com problemas cruciais, como o analfabetismo, ou pouca interação com as comunidades presentes em locais que recebiam ações de preservação, por exemplo, no caso do Sphan. Neste cenário, para Rubim (2009, p. 105), nasce a segunda triste tradição nacional: “a relação entre governos autoritários e políticas culturais, que irá marcar de modo substantivo e problemático a história brasileira”.

A percepção deste vínculo se reforça pelo notório apagamento de políticas culturais ao longo do período democrático, entre os nove anos que separam a ditadura varguista da ditadura militar. O momento é efervescente em vários domínios culturais, acompanhado da atuação de projetos de educação popular, como o de Paulo Freire, ou dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, por exemplo, mas com ações menos ambiciosas no âmbito federal (Rubim, 2009).

Já no período da ditadura militar, Rubim (2009) distingue três fases correspondentes aos graus de fechamento do regime. Nos primeiros anos, entre 1964 e 1968, o governo prepara a “passagem da predominância de circuito cultural escolar-universitário para um dominado por uma dinâmica de cultura midiaticizada”. Concomitantemente à implantação de uma “lógica de indústria cultural” e controle dos meios audiovisuais, coíbe contestações por meio de censura não sistemática e com violência. Dos fins de 1968 a 1974, acentua-se o nível de brutalidade da repressão e ocorre um período de vazio cultural, com o fim do crescimento da “cultura nacional-popular tardia, hegemonicamente de esquerda”, presente no cotidiano da classe média urbana na fase anterior. Predomina, assim, uma forte aliança entre a cultura midiática, sobretudo televisiva, e a ideologia oficial. Por fim, durante a terceira fase de longa distensão do regime, multiplicam-se iniciativas na área de política cultural, com destaque para a criação da Funarte e das reconfigurações organizacionais conduzidas por Aloísio Magalhães, o que reafirma aquela segunda tradição de conjugação entre períodos de autoritarismo e o desenvolvimento desta área.

Como consequência deste desenvolvimento e compelido pelo fim do regime militar, o Estado cria finalmente o Ministério da Cultura em 1985. Contudo, a viabilidade de uma organização nacional de cultura é constantemente abalada neste turbulento período de

reconstrução democrática; inúmeros ministros sucedem-se no comando, com um período médio de um por ano entre 1985 e 1993. Além deste ambiente de descontinuidade na gestão institucional, o sistema de financiamento se modifica por meio da criação das leis de incentivo, primeiro a Lei Sarney, seguida pela Lei Rouanet. Na prática, a lógica destas leis privilegia o poder de decisão do mercado na matéria cultural, o que ainda mais se aprofunda no subsequente governo Fernando Henrique Cardoso, cujas políticas culturais praticamente se restringiram à transferência dos poderes deliberativos para os departamentos de marketing das empresas que usufruem da renúncia fiscal via leis de incentivo (Rubim, 2009).

Rubim (2009) define, deste modo, a instabilidade como a terceira triste tradição, perceptível tanto neste processo de constantes recomeços político-institucionais quanto no esvaziamento das funções do Estado sob a predominância da ideologia neoliberal.

Na mesma direção das análises de Rubim (2009) sobre as tristes tradições das políticas culturais brasileiras, Calabre (2019) afirma que o que se observa, em nossa realidade, “são alguns períodos de construção de políticas públicas de cultura, seguidos por períodos de desmonte e redirecionamento ou de omissão do Estado”. Desta forma, delimita como um dos principais desafios “a real institucionalização da área da cultura no conjunto das políticas públicas”.

Superado o desafio de reconhecimento e formalização legal do direito à cultura, cumpre, então, ao Estado efetivamente torná-lo realidade. Posicionando-se a favor de uma perspectiva democrática e cidadã sobre o tema, Calabre (2019) lembra a importância do reconhecimento da diversidade de públicos que devem ser contemplados por uma política pública de cultura, o que reforça, apoiada pelo conceito de hibridização cultural de Canclini, a necessidade de superação de um modelo estratificado de cultura erudita, popular e de massa. A partir, ainda, de Bourdieu, Calabre também diferencia oferta de acesso, na medida em que a “possibilidade pura” de entrar em contato com os objetos culturais pode se dar pela mera existência de instituições públicas que os ofereçam, mas a “possibilidade real” de usufruí-los é restringida a uma parcela do público por razões, inclusive, de não reconhecer em si a necessidade de satisfazer uma privação não conhecida. As políticas se tornam importantes para fomentar o hábito e a sensação de pertencimento ao mundo cultural.

Em relação aos desafios da gestão deste tipo de política pública, assim como tratado em Rubim (2009) sob o signo da instabilidade, Calabre (2019, p. 18) identifica uma “visão limitada ao episódico” nesta área. Como toda política pública, também a de cultura exige que a gestão se dê por “diretrizes, planejamento, execução e avaliação de resultados”. Contudo, nesta área em específico, é complexo vincular causa e efeito decorrentes das ações, por isso a “coerência”

entre discurso e prática deve ser o objetivo. Assim, “[...]o grande desafio é o de criar projetos que não sejam desmontados a cada nova administração, gerando um ciclo contínuo de desperdício de recursos e trabalho” (Calabre, 2019, p. 19).

Um modelo de gestão ideal na área, segundo a autora, não pode excluir a diversidade de agentes sociais envolvidos e no reforço da participação democrática na formulação das políticas, a otimização de recursos (financeiros e informacionais) pela articulação de todos os níveis governamentais entre si e com instituições privadas e a sociedade civil, bem como a preocupação com a qualificação dos gestores culturais com impacto direto na eficácia e permanência da política pública em todas as suas fases, do planejamento à avaliação.

Ainda sobre o problema da instabilidade da área, Calabre (2019) defende que o desenvolvimento de um processo cultural se dá em um tempo longo, por isso condena a “síndrome da imediatividade” característica da área pública:

Políticas públicas são processuais, levam algum tempo para gerar resultados visíveis, que possam ser medidos, avaliados. Dentro da área da gestão pública, as administrações que se sucedem costumam alimentar a má tradição de desvalorizar, a priori, as realizações e os processos implementados pela gestão anterior e buscar impor uma marca nova à administração. O resultado é que terminamos por assistir um processo contínuo de desperdício de recursos orçamentários e físicos. No caso da cultura, tal prática administrativa é desastrosa (Calabre, 2019, p. 21).

Outros desafios para o campo são o incentivo ao aumento da pactuação do público atingido pelas políticas culturais com seu processo de elaboração, mediante canais de diálogo como conselhos de cultura, e criação de um sistema nacional de informações culturais, que contribua com o fornecimento e gestão de dados para subsidiar o planejamento das políticas (Calabre, 2019).

Finalmente, no âmbito estatal, a pesquisadora diz que se deve garantir à cultura condições de desenvolvimento: “O Estado não deve ser um produtor de cultura, mas pode e deve ter a função de democratizar as áreas de produção, distribuição e consumo. Cultura é fator de desenvolvimento” (Calabre, 2019, p. 22).

### 3 EDUCAÇÃO E CULTURA: CONTEXTO HISTÓRICO

#### 3.1 O regime militar

Discutindo os casos de militarização de regimes políticos na América Latina, Mendonça e Fontes (2004) afirmam que importam, para o caso brasileiro, “o quadro de profundas mudanças econômico-sociais” ocorridas nas décadas que antecederam o regime militar e que possibilitaram, em virtude do rompimento do pacto populista, que o regime militar se instalasse como “solução inevitável para uma ‘crise nas alturas’ que não era apenas conjuntural ou momentânea (Mendonça; Fontes, 2004, p. 36)”.

Foi decisiva, para a mudança de entendimento do papel que competia às Forças Armadas, a atuação da Escola Superior de Guerra (ESG) expressada por sua Doutrina da Segurança Nacional (DSG). O conceito de segurança, em meio ao contexto da Guerra Fria, passou a se dirigir para o elemento interno, tipificado pela ameaça do comunismo. No combate com este inimigo engendrado, diz Mendonça e Fontes (2004, p. 37) que “a DSN definiu a prioridade do binômio segurança-desenvolvimento, bem como a ênfase na necessidade de maior equipamento e autonomia para as Forças Armadas e no fortalecimento do Estado”.

De acordo com Motta (2014, p. 288-289), “o grande paradoxo do regime militar brasileiro [...] residiu no fato de expressar, a um só tempo, impulsos conservadores e modernizantes que por vezes geraram ações contraditórias”. Se, por uma tendência modernizadora, se entende sobretudo a primazia da busca por desenvolvimento econômico e tecnológico, pelo influxo conservador, observa-se o combate às ideias revolucionárias com o objetivo de preservação da ordem social e dos valores tradicionais. Defende Motta (2014, p. 289) que “o sucesso das políticas modernizadoras colocava em xeque as utopias conservadoras, pois solapava as bases da sociedade tradicional ao promover a mobilidade social e urbana em ritmo acelerado”. Em sentido oposto, também, se inteiramente bem-sucedido, “o programa conservador oporia obstáculos à modernização, pois o expurgo de todos os ‘suspeitos’ e ‘indesejáveis’ [...] significaria perda de quadros fundamentais para o projeto modernizante”.

Motta (2014) delimita três bases ideológicas que sustentavam o regime militar: “nacionalismo autoritário, liberalismo e conservadorismo (e mais a tradição anticomunista servindo de elo entre elas)”. Para esquematizar os trânsitos, no âmbito do governo, entre essas linhas de pensamento, Motta (2014, p. 290) relaciona os liberais aos projetos modernizadores, os conservadores às políticas conservantistas, e os nacionalistas oscilando entre os dois polos, estando todos de acordo com “a repressão e as medidas autoritárias, embora os liberais fossem

mais sensíveis à moderação”. A aliança entre essas correntes explica, para Motta (2014, p. 290), porque “nos discursos desse regime político se afirmavam ao mesmo tempo os valores democráticos e liberais, fazia-se a defesa da autoridade e da pátria ‘una e indivisa’, e exaltavam-se a família e a ordem social tradicional”.

Comparando regimes de exceção que ocorreram no Brasil, Motta (2014) difere os moldes ideológicos do regime militar, mais heterogêneos, daquele mais explicitamente autoritário, sustentado, por exemplo, pelo Estado Novo. A afirmação ideológica da máxima “desenvolvimento com segurança”, segundo o autor, sintetizava os impulsos modernizadores e os conservadores-autoritários, contudo, juntamente com a Doutrina de Segurança Nacional, oriunda da Escola Superior de Guerra, representavam os fundamentos de “parte do grupo no poder, mas não para todos os apoiadores do regime nem para toda a sociedade (Motta, 2014, p. 291)”.

Motta (2014, p. 291) atribui a esta feição complexa e ambígua da ideologia do regime o que “dificultou a formulação de política cultural abrangente e também tornou mais fácil a tolerância em relação a algumas iniciativas culturais universitárias inspiradas nos valores de esquerda”. Todo esse quadro pôde vigor, em sua perspectiva, não apenas pelas ações repressivas, mas também pela própria natureza da cultura política brasileira, com tendências “a acomodar no ‘barco’ do poder grupos diferentes, com projetos díspares e às vezes contraditórios” e à “personalização das relações políticas, que tem ligação com a tradicional suspeita relativa às instituições públicas”.

Tal análise sobre estratégias de acomodação diz respeito a segmentos privilegiados da estrutural social brasileira, com acesso aos circuitos de poder e decisão. O resultado das ações do regime para a sociedade, de forma extensa, foi bastante cruel: “Não se deve ficar com a impressão de que a violência foi pequena naqueles anos. Houve de fato arranjos e acomodação durante a ditadura, mas sobretudo envolvendo segmentos das elites sociais (Motta, 2014, p. 353)”. O autor conclui, então, que o retrato ideológico deste período pode ser assim definido:

[...] o projeto modernizador-autoritário conduzido pelos militares e seus aliados civis se inscreveu na cultura política do país, que é propícia à flexibilidade, a jogos de acomodação e a práticas ambíguas, principalmente como estratégia para evitar grandes conflitos sociais e para excluir os setores subalternos. Ele foi um experimento paradoxal, que aliou modernização e conservação, repressão e acomodação, violência e negociação (Motta, 2014, p. 355).

Vamos agora refinar o olhar para questões, deste momento histórico, mais pertinentes à

matéria educacional e cultural.

### **3.2 Educação nos anos 1960**

Segundo Paes (1997), na passagem dos anos 1950 para 1960, ainda havia predomínio de acesso das classes médias urbanas ao ensino público, sendo o sistema privado apenas complementar. As políticas educacionais implementadas ao longo do regime militar, porém, transformaram profundamente este cenário. A ampliação do ensino privado em todos os níveis foi aguda, o que acarretou, principalmente em relação ao ensino básico, na desestruturação da qualidade da rede pública. Em relação ao nível superior de ensino, houve, como impacto da Reforma Universitária, conduzida entre 1966 e 1968, “uma tendência uniformizadora ao ensino, impondo o abandono de experiências diferentes e promissoras (Paes, 1997, p. 53)”.

No que diz respeito à educação de adultos, uma das primeiras ações do governo foi a substituição do Plano Nacional de Alfabetização do MEC e o Movimento de Educação de Base por alianças com o governo americano. Inicialmente, isto deu-se pela Cruzada ABC, do Recife, e, em seguida, pelos acordos de “cooperação técnica” firmados com a Usaid (United States Agency for International Development) entre 1964 e 1968. Paes (1997, p. 53) afirma que a “intenção óbvia era erradicar as experiências de alfabetização pelo método Paulo Freire, ou qualquer outro que pudesse estimular a conscientização e o pensamento crítico”.

A educação passou a ser concebida como instrumento de controle ideológico, de que são exemplos a criação, em 1969, da disciplina de Educação Moral e Cívica e a concepção, inscrita na Constituição de 1967, de que a educação “deveria instrumentalizar para o trabalho” e o ensino superior ser considerado como fator de desenvolvimento industrial (Paes, 1997).

### **3.3 Cultura nos anos 1960**

Uma das mais destacadas frentes culturais atuantes nesta década foi a realizada pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes. O CPC da UNE simbolizou a tomada de um posicionamento político por parte da classe universitária. Estavam à frente deste centro cultural alguns universitários-artistas, que formularam um projeto de intervenção cultural e político nas camadas mais baixas da sociedade. Tais atores

[...] entendiam que a música, além de manifestação cultural lúdica, deveria ser também arte conscientizadora, revolucionária, capaz de ajudar a preparar as

massas para a revolução social e política. Noutras áreas da criação artística havia o mesmo propósito. O cinema, o teatro e a literatura “trabalhavam” a cultura popular para “melhor servir” ao povo. O manifesto do CPC, publicado em 1962, entendia que a cultura popular não era só produção espontânea do povo. Ela deveria, isto sim, ser criação da vanguarda intelectualizada do País. Assim, aos atores, cantores, escritores, enfim a todos os segmentos da produção cultural brasileira caberia a tarefa de recolher materiais da cultura popular, “reelaborá-los” e divulgá-los ao povo (Caldas, 1989, p. 50).

Como aponta Sant’Anna (2004), surge neste momento um fato inédito na cultura brasileira. Vários criadores se voltam deliberadamente para as classes populares, em um esforço catequético, com o intuito de “conscientizar” politicamente essa população marginalizada em todos os níveis da vida social. Tem-se, então, um movimento de grande significação que é, em geral, minimizado pela historiografia tradicional. Possivelmente, as próprias características do movimento contribuem para isso, uma vez que, diferentemente das vanguardas que reuniram em volumes seus depoimentos e histórias, os participantes deste grupo documentaram pouco sua produção, dificultando a pesquisa.

O terreno da produção cultural foi bastante fértil nesta década. Pode-se citar movimentos como o Cinema Novo, o Tropicalismo, com impacto nas artes plásticas com Hélio Oiticica e Lygia Clark, por exemplo, além do Teatro de Arena, nascido do CPC, e dos festivais de música popular.

Para Paes (1997), o contexto de fechamento político realizado pela ditadura militar teve por efeito colateral uma intensa atividade cultural nesta década, conduzida principalmente pelas esquerdas urbanas, “que tiveram com o golpe bloqueado o seu acesso às classes populares”, passando então a produzir para elas próprias. Na década seguinte, será intensificado o avanço das indústrias culturais de massa, que já estava no horizonte dos anos 1960.

No próximo tópico, nos restringindo à problemática do livro, abordaremos o órgão governamental incumbido desta seara.

### 3.3.1 Instituto Nacional do Livro

O Instituto Nacional do Livro, desde sua fundação (em 1937) até 1956, foi dirigido por Augusto Meyer, com uma única substituição interina por Adonias Filho entre 1954 e 1955, quando Meyer ministrou Estudos Brasileiros na Universidade de Hamburgo. Uma das marcas da sua gestão foi a estabilidade, perceptível ao se constatar que atravessou regimes como o Estado Novo e governos subsequentes, incluindo o mandato democrático de Getúlio Vargas. Entretanto, os projetos, fomentados por Mário de Andrade, de publicação de uma *Enciclopédia*

e um *Dicionário* brasileiros pouco avançaram, a despeito da avaliação positiva do apoio a bibliotecas públicas e do serviço de Publicações, chefiado por Sérgio Buarque de Hollanda, sob a gestão Meyer (Bragança, 2009).

No mandato presidencial seguinte, de Juscelino Kubitschek, a direção foi assumida por José Renato Santos Pereira, que (re)criou a *Revista do Livro*, anteriormente apenas um boletim de publicações editoriais, tornada agora um espaço para debate cultural e apresentada com design gráfico de Tomás Santa Rosa. Também, nesta gestão, houve a defesa, pelo diretor, da ampla alfabetização e acesso a bibliotecas como pilares para solidificar a cultura e, assim, alcançar a independência política e econômica do Brasil. O projeto de expansão das bibliotecas para cada município, contudo, esbarrou na recusa de projeto de lei que visava incrementar o financiamento do Instituto (Bragança, 2009).

Ainda que não tenha se imposto como órgão oficial das políticas públicas para o livro, Bragança (2009, p. 239) destaca, entre as realizações do período JK, a própria *Revista do Livro*, com “a continuidade do programa de edições, enriquecendo-o com a publicação de duas novas séries na Biblioteca de Divulgação Cultural, uma de ensaios sobre temas literários e outra de problemas brasileiros, ‘em pequenos volumes, a preço módico’ [...]”. Esta política editorial conseguiu aumentar o público leitor atingido, totalizando 28 volumes de alta procura.

No fim do mandato, Juscelino redefiniu administrativamente as funções do Instituto ao criar a Campanha Nacional do Livro, pelo decreto nº 48.902, de 27 de agosto de 1960. Objetivava-se diversificar as fontes de custeio e permaneciam sob responsabilidade do INL, mas com deliberação de um Conselho Consultivo composto por chefes de seções do INL, pelo diretor da Biblioteca Nacional e de um representante da Academia Brasileira de Letras, funções tais como:

organizar congressos, festivais e exposições de livros, no país e no estrangeiro, em colaboração com a Biblioteca Nacional; distribuir prêmios às melhores obras publicadas no país; promover a realização de filmes documentários de divulgação do livro, de bibliotecas e de nossa história literária; financiar bolsas de estudo, no país e no estrangeiro; criar e manter bibliotecas-modelo e volantes em todo o território nacional (Bragança, 2009, p. 239).

Os resultados desta Campanha, no entanto, foram limitados pela escassez de recursos e pela prioridade conferida pelo governo federal a planos de desenvolvimento econômico e outras instituições voltadas à cultura, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) (Bragança, 2009).

No governo Jânio Quadros, foram criados, em fevereiro de 1961, o Conselho Nacional

de Cultura, ligado à Presidência, e, em agosto do mesmo ano, ligado ao MEC, o Serviço Nacional de Bibliotecas, que retirou parte das atribuições do INL ao ter por objetivo: o incentivo ao intercâmbio bibliográfico entre bibliotecas, criação de bibliotecas públicas e sistemas regionais de bibliotecas, e estabelecer uma rede de informações bibliográficas por todo o território nacional (Bragança, 2009).

Em sequência, no governo João Goulart, o Conselho é transferido para o MEC. A partir de 1961, Augusto Meyer retorna à direção do INL, desenvolvendo os trabalhos anteriormente iniciados, mas com certo ostracismo da instituição na estrutura ministerial. Segundo Bragança (2009), Meyer não conseguiu “imprimir qualquer novo impulso, inclusive por estar o país atravessando grave crise institucional e política. A redação da *Revista do Livro* continuou a cargo do crítico Alexandre Eulálio (e Brito Broca, até o trágico falecimento deste, no mesmo ano de 1961)”.

Em 1962, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Câmara Brasileira do Livro solicitam providências ao MEC para fomento do setor e prevenção a uma crise que interrompesse a atividade editorial. O Ministério, por sua vez, devolveu a questão para o Sindicato, solicitando que este realizasse um estudo aprofundado das demandas e impasses do setor. Entre as soluções encaminhadas em um anteprojeto de lei elaborado pelo Ministério, a partir deste estudo, constavam: criação de um Fundo Nacional para a Indústria do Livro; aumento de verbas para o INL; Campanha Nacional de Estímulo à Leitura, com participação do MEC e do IBGE; e isenção de impostos para venda de livros em farmácias e drogarias (Bragança, 2009).

Embora João Goulart defendesse que a superação do atraso cultural e o domínio de conhecimentos e técnicas fossem fundamentais para o desenvolvimento econômico e fortalecimento da soberania nacional, as medidas pensadas para o problema do livro não avançaram em virtude do difícil cenário político travado ao longo do ano de 1963 e que culminou com o golpe de Estado em 1964.

O crítico Augusto Meyer, nesse cenário, seguiu na direção do INL até o fim do governo Castelo Branco, sendo sucedido pelo general Umberto Peregrino, já no governo Costa e Silva, em 1967. Segundo Bragança (2009, p. 244), “Peregrino elaborou grandes planos para o órgão, em contexto político que poderia criar as condições necessárias à sua implementação”.

Para proceder à leitura dos textos selecionados da *Revista do Livro*, a seguir faremos uma revisão de teorias que possuem relações com o conceito de discurso, recuperando seus percursos históricos e alguns de seus fundamentos.

## 4 TEORIAS SOBRE DISCURSO

### 4.1 Conceito de discurso

Discurso é um conceito usado por várias correntes de pensamento de formas muito variadas. Para tentar organizar o estado da arte em torno desta noção, Dominique Maingueneau (2015) recorta a polivalência de sentidos a ele atribuídos sob dois conjuntos: um que associa discurso a objetos empíricos (acontecimentos de fala) e outro a uma característica transcendente ao ato de comunicação particularizado (condição definidora da linguagem).

Surgem, assim, dois universos de pesquisa: um primeiro mais voltado ao uso empírico da linguagem, no qual podemos relacionar, de forma generalista, algumas correntes da linguística textual; e outro de disposição mais filosófica, que se relaciona com muitos projetos interdisciplinares no campo das humanidades, como, por exemplo, a etnometodologia de Garfinkel, os jogos de linguagem em Wittgenstein, a arqueologia do saber de Michel Foucault, a psicologia construtivista de Vigotsky, entre outros.

Maingueneau (2015) elenca que o conceito de discurso faz atuar as seguintes “ideias-força”: o discurso é uma organização que, mesmo que se reduza à frase, mobiliza estruturas de uma ordem que a supera; ele não se reduz a uma representação, mas é antes uma forma de ação no mundo; ele é interativo porque sua enunciação se constrói em relação a outra instância de enunciação; ele é essencialmente contextualizado, pois a atribuição de sentido a um enunciado jamais ocorre fora de um contexto; ele é assumido por um sujeito, o que não implica que o sujeito seja a fonte de origem da significação, mas necessariamente precisa ancorar alguma referência para o discurso; ele é submetido a normas que operam coletivamente; ele é sempre tomado no âmbito do interdiscurso porque um enunciado precisa ser interpretado em sua relação com outros enunciados; e ele constrói socialmente o sentido, tomado aqui em uma acepção processual e contínua de construção e reconstrução de pactos sociais de diversos níveis.

Como a noção de discurso envolve um campo muito amplo, em que se deram desenvolvimentos de correntes de pensamento por vezes bastante distanciadas, precisaremos destacar algumas teorias que nos parecem poder ajudar mais a interpelar os artigos escolhidos da *Revista do Livro*. Enfocaremos, portanto, aspectos da linguística textual e dos fatores de coerência, sistematizados em Koch e Travaglia (2004); da análise de discurso, tal como proposta por Eni Orlandi; e da semântica de orientação enunciativa, praticada por Eduardo Guimarães.

## 4.2 Linguística textual

Segundo Paveau e Sarfati (2006), o interesse pelo estudo das unidades superiores à frase surgiu primeiramente nos trabalhos de americanos. Harris, no início da década de 50, apontou para os problemas do nível transfrástico e da relação entre cultura e língua. Posteriormente, esses pontos foram retomados e refinados por Pike, Longacre, Halliday & Hasan. A linguística de tradição europeia se ateve até os anos 1970 ao primado da língua, fruto dos postulados saussurianos, que produziu certa obliteração dos textos e dos discursos.

Na França, neste momento, as contribuições dos estudos linguísticos focados em texto são escassas e, em geral, provêm da filosofia ou dos domínios da semiótica e da análise do discurso. Os principais trabalhos de linguística textual que penetraram no ambiente francês foram o dos alemães Petöf, Lang, Thümmel e Weinrich, baseados em uma orientação gramatical, e o do suíço Jean-Michel Adam, cuja obra constitui a maior referência desta área na França.

A respeito da constituição da linguística textual enquanto disciplina das ciências da linguagem, podemos verificar várias influências, tais como:

- As hipóteses estruturalistas contêm a idéia de que as unidades superiores à frase são organizadas como as frases. É, sobretudo, Ricoeur quem formula essa hipótese em *Du texte à l'action, essai d'hermeneutique* (1986);
- A semiótica literária, representada na França por Houdebine, Kristeva, Barthes, Genette, Greimas e o grupo da chamada *Escola de Paris*, constroem igualmente um objeto no qual as dimensões ultrapassam o quadro da frase;
- A semiologia, representada, por exemplo, por Grize e Borel, dirige igualmente a análise por meio da dimensão textual das produções verbais;
- A linguística textual toma as aquisições da retórica antiga, clássica e “nova” (nova retórica de Perelman), integrando-as em novas questões;
- Enfim, não se pode esquecer, no que se refere às produções verbais, a sociolinguística de Labov (que trabalha em particular sobre a narrativa oral) e a sociologia de Goffman (sobre a conversação) (Paveau; Sarfati, 2006, p. 192).

A questão da dimensão transfrástica importou a vários pesquisadores que demandavam a extensão do objeto da linguística. Este anseio é percebido nos trabalhos de Harris, A. Culioli, Catherine Fuchs e Halliday & Hasan. Esses últimos apresentaram respostas a esse desejo de ampliação dos contextos de estudo ao falar de um “todo unificado” que corresponde ao discurso dos sujeitos.

As noções de texto e discurso levam a uma polêmica distinção que é definida por Adam, segundo Paveau e Sarfati (2006), através de uma fórmula:

DISCURSO = Texto + condições de produção

TEXTO = Discurso – condições de produção.

Em seus termos, resulta então que “[...] o objeto discurso integra o contexto, *i.e.*, as condições extralinguísticas de sua produção, enquanto o texto as descarta, definindo-se como arranjo de segmentos que se relacionam com a dimensão linguística, *i.e.* do contexto” (Paveau; Sarfati, 2006, p. 193).

#### 4.2.1 Fatores de coerência

Coesão e coerência são dois grandes conceitos da linguística textual, formulados em 1976 por Halliday & Hasan.

A coesão designa uma série de fenômenos de linguagem, recuperáveis por marcações específicas, que possibilitam a ligação das frases para compor um texto. Assim, ela é frequentemente definida como a organização formal do texto que assegura a continuidade semântica.

Já a coerência, tal como definida por Beaugrande & Dressler, extrapola o nível linguístico ao requerer a competência enciclopédica dos indivíduos para avaliar a conformidade dos dados do universo textual com os dados pré-linguísticos que constituem suas crenças e seus saberes sobre o mundo (Paveau; Sarfati, 2006).

Para que a coerência seja estabelecida em um texto, são necessários vários fatores. Faremos uma síntese dos principais fatores de coerência do texto segundo o trabalho de Koch e Travaglia (2004).

Os *elementos linguísticos*, embora não sejam por si só suficientes, são fundamentais no estabelecimento da coerência do texto. Eles compõem a superfície textual ou o cotexto. Dessa forma, ativam conhecimentos armazenados na memória, ajudam a elaborar inferências e estimulam o estabelecimento dos outros fatores de coerência.

Um dos mais fatores mais requisitados é o *conhecimento de mundo*. O motivo da relevância desse fator se dá pelo fato de que é muito difícil compreender um texto que trate de um assunto que desconheçamos absolutamente. Por isso, sempre que entramos em contato com um texto, todo conhecimento armazenado ao longo de nossa vida é ativado por meio de *blocos* denominados *modelos cognitivos*. Dentre as várias modalidades sob as quais este conhecimento é armazenado, Koch e Travaglia destacam algumas:

- a) os frames – conjuntos de conhecimentos armazenados sob um certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex: *Carnaval* (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas, etc.), *Natal*, *viagem de turismo*;
- b) os esquemas – conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência

temporal ou causal; ex: como pôr um aparelho em funcionamento, um dia na vida de um cidadão comum;

c) os planos – conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; por exemplo, como vencer uma partida de xadrez;

d) os scripts – conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; por exemplo, os rituais religiosos (batismo, casamento, missa), as fórmulas de cortesia, as praxes jurídicas;

e) as superestruturas ou esquemas textuais – conjunto de conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles [...] (Koch; Travaglia, 2004, p. 72-73).

Contudo, não basta que haja conhecimento de mundo para que se estabeleça coerência, é preciso também que parte deste conhecimento seja partilhado pelo produtor e pelo receptor do texto. Aqui temos outro relevante fator de coerência, o *conhecimento compartilhado*. Os elementos do texto que representam esse conhecimento são as informações recuperáveis pelo próprio contexto linguístico ou pelo contexto situacional, além daquelas que são de conhecimento geral em uma cultura.

Outro fator de coerência são as *inferências*, que exigem do leitor um raciocínio para descobrir uma informação que não é dada no texto, mas que pode ser alcançada através de elementos fornecidos por ele.

Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar; ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão (Koch; Travaglia, 2004, p. 79).

Assim, é necessário que o leitor faça uma leitura do implícito para que possa atingir determinados sentidos no texto, sem os quais, sua compreensão seria prejudicada.

Também concorrem, neste sentido, os *fatores de contextualização*. São responsáveis por ancorar o texto em uma situação comunicativa específica. Dentre eles, temos os contextualizadores propriamente ditos – o local, a assinatura, elementos gráficos etc. – e os fatores perspectivos ou prospectivos – título, autor, início do texto – que geram expectativas a respeito do conteúdo.

A coerência depende, ainda, da *situacionalidade*, que atua em dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação.

- a) da situação para o texto – neste caso, trata-se de determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto e, portanto, no estabelecimento da coerência. A situação deve ser aqui entendida quer em sentido estrito – a situação comunicativa propriamente dita, isto é, o contexto imediato da interação –, quer em sentido amplo, ou seja, o contexto sociopolítico-cultural em que a interação está inserida. [...]
- b) do texto para a situação – também o texto tem reflexos importantes sobre a situação comunicativa: o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real. [...] O mundo criado pelo texto não é, portanto, uma cópia fiel do mundo real, mas o mundo tal como é visto pelo produtor a partir de determinada perspectiva, de acordo com determinadas intenções.[...] (Koch; Travaglia, 2004, p. 84-85).

A quantidade de informação nova apresentada por um texto ou o seu grau de *informatividade* interfere na coerência porque diz respeito à alta ou baixa previsibilidade da informação ali presente. O tratamento dado pelo produtor a este fator faz com que o texto seja mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico para o receptor.

Há, ainda, a *focalização*. Responsável pela concentração, por parte do produtor e do receptor, em alguma parte do conhecimento por eles partilhado e a escolha de uma perspectiva sob a qual os componentes textuais são vistos. Assim, diferentes focalizações interferem na leitura de um texto, mudando, por vezes, seu sentido completamente.

Outro fator de coerência importante é a *intertextualidade*. Ela pode se dar como intertextualidade de forma ou intertextualidade de conteúdo. A primeira corresponde a repetição de expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados gêneros de discurso. Um subtipo desta é a intertextualidade tipológica, que se relaciona com a constituição do modelo cognitivo dos esquemas textuais (Koch; Travaglia: 2004, p. 92-93).

A intertextualidade de conteúdo ocorre de maneira explícita ou implícita. No primeiro caso, temos a citação direta, as traduções e todas as formas de retomada de um texto tal como foi produzido; no segundo, há a crença na capacidade do receptor de recuperar a origem do texto referido, como, por exemplo, na ironia, na paródia, nas paráfrases etc.

Segundo Koch e Travaglia (2004), Romano de Sant'Anna diferencia a intertextualidade das semelhanças (adesão ao que é dito no texto original) da intertextualidade das diferenças (proposição de uma leitura diferente e/ou contrária).

Temos, também, baseados no Princípio Cooperativo de Grice, os fatores de *intencionabilidade* e *aceitabilidade*, por meio dos quais o produtor e o receptor realizarão um esforço conjunto para se compreenderem. Assim, o produtor construirá seu texto de modo a dar pistas da sua intenção e o receptor, por sua vez, tentará descobrir qual é ela por meio da

argumentatividade presente no texto.

Finalmente, a *consistência* e a *relevância* cooperam para o estabelecimento da coerência textual ao exigirem uma reflexão na seleção dos enunciados, de modo que não haja falsidade entre eles de acordo com o mundo representado pelo texto, nem que surja matéria irrelevante para o tema eleito.

### 4.3 História e discurso

A discussão das formas teóricas de referência ao passado, por meio dos estudos da memória e da história, é uma temática que não cessa de se reapresentar, desde pelo menos meados do século XX. Régine Robin (2016, p. 31), pensando nesta espécie de eterno retorno, entende que “o passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é regido, gerido, preservado, explicado, contado, comemorado ou odiado. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente”. Neste mesmo sentido, Beatriz Sarlo (2007, p. 9) diz que “o retorno do passado nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente”. Também, Enzo Traverso (2012, p. 10) afirma que “o passado transforma-se em memória coletiva depois de ter sido selecionado e reinterpretado segundo as sensibilidades culturais, as interrogações éticas e as conveniências políticas do presente”.

Percebe-se, nestas reflexões, a dimensão de trabalho e elaboração que fatos do passado demandam no presente, ao mesmo tempo em que os acontecimentos correntes tendem a conformar o olhar com que se mira o passado, como em uma estrutura de vasos comunicantes. Neste sentido, Pierre Nora alerta que

o “momento da memória” exige uma grande atenção da parte do historiador, uma vez que está intimamente ligado à ideologia ora dominante dos direitos do homem [...]. O alijamento cada vez mais rápido do passado duplica seu distanciamento “mecânico” do perigo permanente do anacronismo e do moralismo, os dois principais inimigos da História (Nora, 2009, p. 10).

É importante, deste modo, considerar a dinâmica do diálogo entre história e memória porque, como aponta Traverso, ambas “nascem de uma mesma preocupação e partilham o mesmo objecto: a elaboração do passado. [...] A história é um relato, uma escrita do passado segundo as modalidades e as regras de um ofício [...] que tenta responder a questões suscitadas pela memória” (Traverso, 2012, p. 21). Na busca de novas modalidades de escrita da história,

na abertura para uma nova percepção das dimensões incidentes nas estruturas de interpretação, Traverso (2012, p. 90) destaca que “[...] o *linguistic turn* sublinhou a importância da dimensão textual do saber histórico, [...] permitiu estabelecer uma dialética nova entre realidade e interpretação, entre textos e contextos, redefinindo as fronteiras da história intelectual”.

Diante deste cenário, as propostas da análise do discurso têm muito a somar com os gestos de leitura e interpretação de conjunturas específicas. Eni Orlandi (2020, p. 71) define que o procedimento de análise deve “procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia”. Com o objeto discursivo constituído, é possível relacionar as distintas formações discursivas desveladas na primeira etapa da análise com as formações ideológicas regedoras dessas relações. A partir daí, pode-se atingir a constituição dos processos discursivos que produzem sentidos naquele material simbólico.

#### **4.4 Análise do discurso**

O campo da análise do discurso não corresponde exclusivamente a uma corrente da linguística, embora, na sua constituição, se refira com frequência a esta disciplina. Classificar os estudos desta área sob o título de análise do discurso não é uma tarefa simples; seja porque esta nomenclatura aparece em propostas teóricas diferentes, seja porque o próprio direcionamento dos estudos é muito diverso.

Conforme Paveau e Sarfati (2006), a consolidação deste campo pode ser exemplificada pela publicação de um *Dicionário de análise do discurso*, por Charaudeau e Mainguenau, em 2002. Já a origem do termo se encontra no artigo “Discourse analysis”, de Harris, de 1952, mas em um sentido mais próximo do que se denomina linguística textual. Assim, para os anglo-saxões, análise do discurso corresponde à análise conversacional e baseia-se no princípio da interatividade como característica do discurso, focando, portanto, o estudo de trocas verbais orais ou escritas.

Outra vertente da análise do discurso é a da escola francesa ligada a Michel Pêcheux. Para esta escola, essa disciplina diferencia-se da linguística textual cujo objeto principal, nesta concepção, é o funcionamento interno do texto, enquanto, para a análise do discurso, interessam os fenômenos de articulação entre o linguístico e o social. Para compreendê-los, realiza-se o estudo das produções verbais no interior das suas condições sociais de produção.

Para traçar um breve perfil histórico da análise do discurso na tradição francesa é preciso reconhecer o contexto epistemológico e intelectual no qual ela surgiu.

A formação do domínio da análise do discurso está estreitamente ligada a algumas condições históricas e culturais específicas do contexto francês:

- uma tradição cultural que repousa numa relação com a escrita própria de uma civilização do livro e da interpretação;
- uma tradição escolar que concede um amplo espaço às diversas formas de comentário de textos;
- um conjunto de reflexões sobre a escritura que surgiu nos anos 1960, no quadro do estruturalismo (Paveau; Sarfati, 2006, p. 202-203).

A ascensão do estruturalismo como paradigma preponderante nas décadas de 1960 e 1970 na França propiciou um importante intercâmbio entre a linguística e a análise do discurso, uma vez que os estudos dos discursos, ao basearem-se na linguística, conduziram-na a uma renovação frente à necessidade de expansão do objeto definido pela perspectiva saussureana. Para tanto, a análise do discurso constitui-se a partir de um consórcio com outras disciplinas às quais também compete a questão discursiva, quais sejam a filosofia, a história, a sociologia, a psicanálise, a literatura, entre outras. Contudo, pela própria vocação transdisciplinar, não se pode perder de vista as exigências do rigor teórico e da competência linguística. De acordo com Maingueneau, essas características da análise do discurso levam à aceitação de um risco, já que a generalização a partir de dados empíricos não é possível nessa disciplina.

Assim, tão logo queiramos sair da análise de *corpora* bem delimitados, temos que correr riscos importantes. Os discursos se entrecruzam em todos os sentidos, multiplicam-se indefinidamente em várias dimensões, logo que se propõe uma hipótese um pouco ampla [...] não podemos atingir uma precisão e um rigor suficientes a não ser partindo de lugares bem circunscritos: a discursividade, enquanto tal, não é capaz de substituí-los (Maingueneau *apud* Paveau; Sarfati, 2006, p. 203).

Considerando-se a importância da contribuição filosófica para a constituição do domínio da análise do discurso, não se podem ignorar os trabalhos de Althusser e Pêcheux, uma vez que eles se voltam à reflexão acerca do discurso.

Louis Althusser (1918-1990) parte da filosofia marxista para sugerir as noções de aparelho repressivo de Estado e aparelho ideológico de Estado em sua obra, de 1976, *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. A principal contribuição de Althusser está na articulação entre marxismo e psicanálise. Ele entende que a ideologia, assim como o inconsciente, é eterna e atua, na sociedade, por meio das instituições que formam o aparelho ideológico de Estado: a Igreja, a Escola, as mídias, a cultura, a família, os partidos políticos, os sindicatos etc.

Althusser assinala, assim, que os aparelhos ideológicos de Estado impõem ao

homem uma configuração de suas relações de existência, configuração interiorizada inconscientemente por cada um. Por exemplo, as definições de identidade pessoal, de lugar social, em relação à transcendência, à cultura ou ao saber, são construções imaginárias do indivíduo determinado pelas ideologias. O mundo real é como que redesenhado sobre o mundo imaginário (Paveau; Sarfati, 2006, p. 205).

Esta formulação de Althusser confere às ideias e representações do sujeito um caráter tão real quanto aquele dado às produções materiais, portanto a ideologia não se situa somente no nível psicológico, mas na práxis, modulando as identidades e modos de ser dos indivíduos, que são interpelados enquanto sujeitos. A noção de interpelação funda o aspecto discursivo da ideologia, uma vez que o discurso que constitui o sujeito não é outro senão o discurso ideológico.

Althusser dá o exemplo da criança recém-nascida que já é construída como sujeito desde antes de seu nascimento, por meio do nome que ela portará. Aparentemente as escolhas são transparentes, mas se trata, de fato, de uma construção que é preciso saber desmontar para não cair em armadilhas ideológicas (Paveau; Sarfati, 2006, p. 205).

No entanto, essa desconstrução da ideologia não é entendida como um processo simples para Althusser. É mesmo no sentido da possibilidade de um esforço, que conduza à saída das armadilhas ideológicas, que Althusser se refere ao falar de desconstrução.

“A ideologia não tem exterior (a ela)”, escreve Althusser. Ele não diz “as ideologias não têm exterior”. Sem dúvida, para ele, há diferentes ideologias ou posições ideológicas são antagônicas (não em contradição). Assim, *uma* ideologia tem um “exterior”, mas este exterior não é de outras ideologias. Se há ciência, esta não pode estar senão no “entremeio”. Althusser diferencia ciências e teorias científicas. As teorias científicas são enunciadas, e como tal implicam ideologias, uma posição de sujeito. Em suma, toda teoria é ideológica, toda teoria é provisória... Uma teoria pode somente ser mais verdadeira do que uma outra, e não pode simplesmente ser verdadeira. Em outras palavras, o sujeito para Althusser é o sujeito da ideologia, e não há outro sujeito senão este da ideologia [...] (Henry, 1993, p. 33).

As proposições de Althusser, voltadas para a renovação do marxismo e do materialismo histórico, refletem a tendência geral de revalorização do sujeito no campo das ciências humanas, que surgiu no cenário intelectual francês em meados da década de 60. Assim, o desconstrucionismo de Derrida, a leitura lacaniana da psicanálise e a “arqueologia” do pensamento feita por Foucault são aspectos dessa mesma tendência geral, na qual, também se agrega a análise automática do discurso de Michel Pêcheux.

Os estudos da análise automática do discurso seguem o esteio da filosofia althusseriana

e pretendem promover uma análise crítica da ideologia. Pêcheux intentava superar os limites do excessivo formalismo linguístico, bem como o sociologismo baseado nas ilusões da transparência da linguagem.

Para tanto, ele propõe a criação de um novo campo teórico dotado de metodologia própria, que fosse capaz de estudar o fenômeno discursivo sem redundar nas citadas armadilhas conceituais, como acontecia frequentemente na linguística e nas ciências sociais. Neste intento, a análise automática do discurso define uma maneira de lidar com os fenômenos linguísticos.

[...] enunciaremos a título de proposição geral que os *fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que este *funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo* e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso (Pêcheux, 1993, p. 78).

Pêcheux propõe que o esquema de um processo linguístico que apresente elementos como um destinador A, um destinatário B, o referente, o código linguístico e a sequência verbal emitida de A para B não gere uma interpretação baseada na ideia de uma simples transmissão de informação. Para sua teorização, o que importa nesse esquema não são as características que esses lugares possam conferir aos elementos enquanto “feixe de traços objetivos”, mas as formações imaginárias que definem o lugar que A e B atribuem para si e para o outro. Portanto, a um conceito de transmissão de informação se opõe a noção de “efeito de sentidos” gerados entre os polos A e B.

Ao se referir ao processo de produção do discurso, Pêcheux formula duas regras que não podem ser desconsideradas em uma análise automática do discurso, a saber: 1ª) o processo de produção de um discurso resulta da composição das condições de produção dele com um sistema linguístico dado e 2ª) todo processo de produção, em composição com um estado determinado *n* das condições de produção de um discurso, induz uma transformação desse estado.

Essas duas regras pedem alguns comentários. [...] elas desempenham, respectivamente, um papel comparável ao que é chamado frequentemente de codificação e decodificação. Deve-se entretanto observar que a oposição linguagem/realidade, que serve frequentemente de fundamento a esses dois conceitos, não está operando aqui e que a “simetria” entre a codificação e a decodificação, muitas vezes evocada como uma necessidade, desaparece igualmente.

Em segundo lugar, a segunda regra (“regra da decodificação”) comporta, como acabamos de ver, duas modalidades de funcionamento, aos quais

propomos chamar decodificação externa e decodificação interna: vê-se, pois, que toda situação de discurso comporta necessariamente decodificações internas, mas que a existência de decodificações externas está ligada a uma “resposta” do destinatário dirigida ao destinador inicial, resposta que pode muito bem estar ausente de certas situações de discurso – por exemplo a redação de uma carta, um discurso radiodifundido etc. (Pêcheux, 1993, p. 91).

Assim, rejeita-se na análise automática do discurso a ideia de transparência do material linguístico produzido em uma interação, porque o discurso remete às formas discursivas possíveis subjacentes ao processo de produção.

Outro grande expoente da análise do discurso, ou análise de discurso, como ela prefere denominar, é Eni Orlandi. Uma das pioneiras nos principais estudos dessa área no Brasil, ela define que o procedimento de análise deve “procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia” (Orlandi, 2020, p. 71).

Assim, a análise acontece por meio de etapas que correspondem à consideração de propriedades do discurso relacionadas ao seu funcionamento. Orlandi (2020) distingue desta maneira estas etapas:

- 1ª etapa: Passagem da superfície linguística para o texto (discurso);
- 2ª etapa: Passagem do objeto discursivo para a formação discursiva;
- 3ª etapa: Processo discursivo constituído pela formação ideológica.

Define-se então que, na primeira etapa, o analista busca a discursividade presente no texto, construindo o objeto discursivo. Neste momento, já está presente o primeiro lance de análise que desnaturaliza a relação palavra-coisa por meio do trabalho com paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não-dizer.

Com o objeto discursivo constituído, o analista vai relacionar as distintas formações discursivas desveladas na primeira etapa da análise com as formações ideológicas regedoras dessas relações. A partir daí, ele atinge a constituição dos processos discursivos que produzem sentidos naquele material simbólico.

Contudo, uma das principais contribuições de Orlandi na área de análise de discurso é a proposição de uma tipologia do discurso, definida assim:

- a. discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;
- b. discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;

c. discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos (Orlandi, 2020, p. 86).

Vale ressaltar que, segundo a autora, não deve ser usada como mero critério engessador dos discursos. A utilidade desta tipologia reside principalmente na possibilidade de vislumbrar os modos de funcionamento do discurso. Estes sim, os verdadeiros focos do analista de discurso.

Outra conceituação importante para Orlandi (2007) é a do silêncio constitutivo da linguagem. Para ela, o surgimento da linguagem é concomitante à instituição do silêncio como “algo significativamente discernível”. Entende-se que o sentido move-se continuamente, residindo como possibilidade no silêncio, mas tem tal movimento interrompido pela operação estabilizadora promovida pela linguagem.

O silêncio é compreendido, desta forma, não somente como um negativo do sentido, promotor do seu apagamento, mas como um mecanismo de formas tão múltiplas quanto são as palavras. Neste sentido, há a noção de que o silêncio atua de modo político, através do jogo entre tomar e recusar a palavra instituído pelo silenciamento. Por causa desta dimensão, “o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (Orlandi, 2007, p. 29).

Pensando em termos de discurso, diz Orlandi (2007) que “o silêncio é o real do discurso” porque, em sua leitura, “o silêncio é a matéria significante, por excelência, um *continuum* significante”. Diante desta dimensão do real da língua, o sujeito sofre a injunção de fazer operar o simbólico para constituir a si e ao mundo, uma vez que está “condenado a significar”, ou seja, face à linguagem não existe a possibilidade de não interpretar, não tentar “fazer sentido”. Uma hipotética recusa da construção do sentido já é por si mesma um posicionamento no campo da linguagem, portanto, uma interpretação.

Contudo, Orlandi (2007) alerta que sua concepção de silêncio não se trata de uma matéria significante análoga à linguagem, mas de um processo que escapa ao binarismo da presença e ausência de formas linguísticas, já que o silêncio opera no discurso, ou seja, nos processos de significação. Um caminho para este raciocínio é, em vez de se concentrar no aspecto do silêncio enquanto falta, compreender a linguagem como excesso.

Orlandi (2007) exemplifica esta lógica de pensamento comparando expressões opositivas tais como “estar em silêncio/ romper o silêncio”, por meio das quais se denota como o silêncio é o estado inicial ao redor do qual orbita a linguagem: “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor, no silêncio, o sentido *é*” (Orlandi 2007, p. 31). Com esta inversão

aqui aplicada, remetendo à máxima bíblica, pode-se dizer que, no princípio, era o silêncio. O verbo, ou a palavra, nesta concepção, não possui a primazia de dar existência, mas surge como tentativa do ser humano de “domesticar a significação”, moldando, dando conformidade ao silêncio que lhe é anterior.

Insiste ainda Orlandi (2007) que “a matéria significante do silêncio é diferente da significância da linguagem (verbal e não-verbal). Ao tornar visível a significação, a fala transforma a própria natureza da significação”. Sua defesa é de que o lugar de subalternidade atribuído ao silêncio perante a linguagem em nosso imaginário é também fruto de um processo histórico e ideológico. Em nossa contemporaneidade, exalta-se a comunicabilidade e convoca-se a todo tempo a uma expressividade incessante; não se suporta o silêncio. Entretanto, a hipótese de Orlandi (2007) é de que houve momentos em que o silêncio já pôde ser menos conflitado, como na lógica do mito que, para realizar a significação, “prescinde da explicitação dos modos de significar”. As etapas de transformação do discurso, que passam do mito à tragédia, desta à filosofia, e desta à ciência, vão progressivamente tornando menos possível aceitar a significação promovida pelo silêncio: cada vez mais tudo precisa ser dito.

A natureza da significação entre linguagem, sujeito e objeto, mediada pelo silêncio é diversa porque ele “resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e, significa de outras e muitas maneiras” (Orlandi, 2007, p. 37), escapando de uma imaginária relação termo a termo entre os domínios da palavra, do mundo e do pensamento. A autora ainda destaca que sua reflexão sobre o silêncio é tributária do pensamento de Pêcheux, cujo trabalho foi fundamental para pensar a significação sem o enquadramento exigido pelas tendências formalistas em voga enquanto atuou.

Orlandi ecoa, assim, as propostas de Pêcheux (2002) de análise do discurso, na medida que podem contribuir para a história, compreendida como, acima de tudo, uma ciência da interpretação. Os procedimentos analítico-descritivos em torno dos enunciados se apresentam, então, nesta perspectiva, como pontos de partida deste trabalho interpretativo, uma vez que os enunciados são passíveis de serem descritos linguisticamente como “uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (Pêcheux, 2002, p. 53).

A partir desta noção de deriva, Guimarães (2017) propõe que a textualidade, enquanto forma de integração de enunciados, se vale de procedimentos de reescritura (anáforas, catáforas, substituições, elipses etc.) que funcionam como instituidores deste mecanismo de deslizamento de sentidos.

Quanto à tentativa de conexão de caminhos teóricos, a partir da linguística, que possam

dialogar com estes propósitos da análise do discurso, Robin (1977), participante desta fase pioneira de formulação de abordagens metodológicas, apoia as críticas feitas por Antoine Culioli a respeito da condução, à época, de trabalhos que relacionavam diretamente semântica e sintaxe, sem buscar uma teoria da produção do sentido por operações realizadas pelo sujeito. Tal estratégia, neste entendimento, atenua o político como atributo da linguagem porque, sem a posição do sujeito enquanto enunciador de um dizer, situado conflitantemente no contato entre discursos, torna-se muito improdutivo uma operação de análise que intente investigar implicações ideológicas no processamento discursivo-textual.

Ainda sob esta ótica, Sheila Elias de Oliveira (2014) tem defendido a articulação entre os trabalhos de Guimarães e Orlandi como potencialmente capaz de ampliar as capacidades heurísticas de ambos. No seu entendimento, guardadas as diferenças de objetivos e ênfases entre eles, a origem comum de uma visada a partir do materialismo histórico para as relações sociais e de linguagem cria uma zona de interseção particularmente produtiva para um trabalho de análise que parta da linguagem para investigar questões sócio-históricas.

A partir deste primeiro tratamento de aspectos linguísticos envolvidos nos processos enunciativos, o trabalho de análise pode se adensar por meio do conceito de formação discursiva, tal como pensado por Foucault, de forma mais transversal, ou por Pêcheux, de forma mais diretamente ligada à língua, respectivamente (Maingueneau, 2015).

#### 4.4.1 Argumentação

A argumentação é uma questão debatida, pelo menos, desde a Antiguidade, com destaque para as formulações da retórica aristotélica. Após um período de declínio em fins do século XIX, assiste-se à sua retomada nos anos 1950 com o florescimento de estudos argumentativos, como os de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Curtius, e, posteriormente, Ducrot (Orlandi, 2023).

Segundo Garcia (2010, p. 380), a argumentação tem por objetivo formar a opinião do leitor ou ouvinte por meio do convencimento de que “a *razão* está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade”. Os princípios da lógica devem fornecer as condições que a legitimam, a fim de que seja “*construtiva* na sua finalidade, *cooperativa* em espírito e socialmente *útil*” (Penteado *apud* Garcia, 2010). O autor diferencia, ainda, na produção textual, argumentações de tipo informal e formal. Ambas possuem a estrutura de apresentação da proposição a ser contestada, formulação dos argumentos (evidências demonstradas por fatos, exemplos, dados estatísticos, etc.), e a conclusão lógica derivada deles. A distinção quanto à

formalidade na argumentação se observa em uma etapa anterior à exposição dos argumentos; na informal, concorda-se parcialmente com a tese a ser refutada para demonstrar ao leitor ou ouvinte o reconhecimento das ambivalências típicas de casos particulares, já na formal, nesta etapa, deve ocorrer a análise dos termos da proposição para defini-los com clareza e evitar que o debate seja travado por mal-entendidos.

Geralmente estudada sob o prisma da racionalidade e da intencionalidade, para Orlandi (2023 p. 40), a argumentação, na análise de discurso, é considerada em outra direção. Porque, para ela, a argumentação “não visa convencer, ela põe em movimento as relações entre formações discursivas”.

O problema da argumentação é de ordem histórica porque os sujeitos e sentidos, ao praticarem-na, são estruturados pela ideologia. Nesta perspectiva, a argumentação tem por objetivo “fazer mexer, deslocar sentido e posições-sujeito”, conflitando a relação entre o simbólico e o político. Orlandi (2023, p. 41) ressalta que, nesta posição teórica, não se trata de persuasão ou convencimento, mas tem por fim “a sustentação de sentidos e de posições-sujeito, visando a direção para onde apontam ideologicamente sujeitos e sentidos, pensando-se a relação entre formações discursivas à dominante, isto é, o interdiscurso. Ela afeta a relação estrutura e acontecimento”.

Tomar a argumentação como “processo de significação, da interpretação, da ideologia” implica que o que o sujeito sustenta é a inscrição de sua posição em uma formação discursiva perante outras.

Orlandi (2023) aponta ainda que, ao avesso da retórica tradicional, que trata o sentido pela via do conteúdo, a primazia da forma material na análise de discurso faz com que o fundamento da argumentação se dê pelos efeitos de sentido e gestos de interpretação materializados no texto. Por isso, não há um cálculo para acesso aos conteúdos, mas um “processo de significação, historicamente determinado, e ideologicamente estruturado” no qual impuseram a noção de antecipação e de memória discursiva.

Por antecipação, Orlandi (2023, p. 44-45) considera que “argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens que o sujeito, em sua posição, faz de seu ouvinte e do referente construído discursivamente”. Já a memória discursiva corresponde aos “já ditos, e esquecidos, que constituem o dizer possível para o sujeito. Memória estruturada pelo esquecimento: aquilo que afeta o sujeito, mas que ele esquece, tomando o sentido como evidência produzida pela ideologia”.

#### **4.5 Semântica do acontecimento**

Vamos acompanhar a elaboração teórica de Eduardo Guimarães no campo da semântica ao longo de três obras suas. Mais próxima, a princípio, de um diálogo com conceitos da análise de discurso, segundo as propostas de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, sua teorização vai gradualmente buscando se ater mais estritamente a conceituações próprias, sem se tornar refratária às contribuições de áreas afins.

Inicialmente, em *Os limites do sentido*, denominando seu trabalho como uma semântica histórica da enunciação, Guimarães (2002) afirma seu interesse em incluir a história na análise dos processos de significação que constituem o sentido na linguagem, já que entende que a história permanece excluída nos empreendimentos teóricos de autores como Benveniste e Ducrot, que, por meio do conceito de enunciação, reconhecidamente reincorporaram à ciência linguística o destaque ao elemento subjetivo, que fora excluído por Saussure ao cunhar sua noção de sistema linguístico como sistema abstrato e coletivo.

Postula, então, Guimarães (2002, p. 66) que a questão do sentido deve ser investigada como uma questão enunciativa considerada historicamente, na medida em que “a significação é histórica, não no sentido temporal, historiográfico, mas no sentido de que a significação é determinada pelas condições sociais de sua existência”. Neste sentido, a materialidade da significação se dá nesta própria historicidade.

Ao recorrer aos parâmetros da análise de discurso, Guimarães (2002, p. 67) ressalta como crucial o conceito de interdiscurso, porque, ao considerá-lo “[...] como a memória do dizer, como o dizível, podemos assumir a posição de que o sentido em um acontecimento são efeitos da presença do interdiscurso. Ou melhor, são efeitos do cruzamento de discursos diferentes no acontecimento”. Desta forma, o efeito de unidade de sentido em um texto estaria relacionado ao modo de inserção do sujeito no discurso sob variadas posições, correspondentes a também variados recortes do interdiscurso. Assim, “a dispersão do sujeito no texto se deve a que o texto é uma dispersão de discursos diversos” (Guimarães, 2002, p. 68).

Nota-se aqui que, nesta busca pelo modo de funcionamento do sentido, a ideia do acontecimento da enunciação passa a ser identificada com o ponto em que o sujeito emerge no confronto entre os discursos. Em virtude disso, define-se a enunciação como “[...] o lugar de posições de sujeito que são os liames do acontecimento com a interdiscursividade. Deste modo, aquilo que se significa, os efeitos de sentido, são efeitos do interdiscurso no acontecimento (Guimarães, 2002, p. 68)”.

A principal consequência esperada desta concepção na análise do funcionamento semântico de formas da língua, para Guimarães (2002), é o entendimento de que a língua não

é uma espécie de maquinário externo ao locutor, que o locutor põe em funcionamento, ao contrário, é a própria língua que se torna capaz de funcionar e produzir sentidos pela tomada de posição do sujeito no espaço interdiscursivo. Na medida, portanto, em que não se pode separar a língua da operação discursiva, torna-se fundamental também atentar para o componente histórico que comparece a cada enunciação. Aponta Guimarães (2002, p. 70) que “a enunciação é [...] um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso”.

Avançando para o problema da designação e referência, Guimarães (2002) diverge das posições de autores da filosofia da linguagem, como Frege, Davidson, Strawson, Grice, Searle, os quais, para Guimarães, guardadas todas as diferenças entre teorias formalistas e intencionalistas da referência, consideram que o referente mantém a consistência de objeto no mundo. Guimarães defende que “o objeto é uma exterioridade produzida pela linguagem”, mas que a ela não se reduz, na medida que é possível positivá-lo pelo confronto de discursos, cuja natureza instável define a relação de designação entre linguagem e objeto.

Importa, ainda, destacar que o choque entre discursos, no mesmo movimento pelo qual é condição para fazer funcionar a designação, faz silenciar outros discursos possíveis, enquanto cristaliza determinadas posições ideológicas na história estabilizando-as referencialmente. Portanto, “a política do sentido está, assim, na língua, a partir da constituição de sentidos da enunciação (Guimarães, 2002, p. 75)”.

A partir de *Semântica do acontecimento*, Guimarães (2017) renomeia sua proposta teórica e define que esta semântica “considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”. Isto implica que o lugar de observação preferencial deve ser o funcionamento de uma forma linguística no enunciado, baseando-se no princípio de Benveniste de que o modo de integração de uma forma em um enunciado é o que lhe confere o sentido. Entretanto, Guimarães (2017) defende que a construção do sentido nesta relação não é segmental, ou seja, não fica limitada ao enunciado, mas também dependerá da integração do enunciado ao texto. Cada processo de significação, portanto, se dá em vários processos de integração, enquanto a eles se remete: do nome ao enunciado, do enunciado ao texto, em um mesmo movimento.

Neste trabalho em específico, Guimarães (2017) estuda os processos de significação de nomes comuns e nomes próprios. Para tanto, explicita que se concentrará na designação, seguindo esta definição:

A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história (Guimarães, 2017, p. 12).

Tal conceito é diferenciado da nomeação, entendida como “o processo semântico pelo qual algo recebe um nome”, e da referência, considerada, por sua vez, “a particularização de algo na e pela enunciação” (Guimarães, 2017).

Comparando os objetivos do estudo da linguagem para a semântica linguística e para a filosofia, especificamente a lógica, Guimarães (2017) afirma que, enquanto esta preocupa-se em saber “como uma expressão linguística se relaciona inequivocamente com aquilo que ela significa (refere)”, aquela se interessa em saber “como ao dizer algo fala-se das coisas”. A natureza da questão no âmbito da semântica é, por conseguinte, de natureza simbólica e não ontológica.

Em *Semântica: enunciação e sentido*, Guimarães (2018) retoma o problema do acontecimento enunciativo caracterizando acontecimento como aquilo que “faz diferença na sua própria ordem”, ou seja, o acontecimento não se trata de um evento qualquer em sua dimensão empírica, mas da exigência de que “algo seja relacionado a uma certa ordem que lhe atribui uma significação”. Neste sentido, cabe ao analista “configurar a dimensão em que as coisas serão analisadas”, porque, sem a elaboração deste enquadramento que explicita a razão da especificidade de um acontecimento, não se destacam os elementos que apontam para a diferença criada pelo acontecimento em uma dada ordem histórica.

Tal diferença é compreendida como a temporalidade de sentidos que especifica o acontecimento. Ao se enunciar, afirma Guimarães (2018) que o significado não fica remetido unicamente a “aquilo que se apresenta no momento específico em que se diz”, mas há determinações oriundas de diversas temporalidades presentificadas no próprio dizer. Assim, “[...] o acontecimento da enunciação constitui, a cada vez, sua temporalidade significativa: um passado, um presente e um futuro de sentidos (Guimarães, 2018, p. 40)”.

Reforça-se aqui a ideia de que, a cada vez que se diz algo, recortam-se frações do tempo mobilizadas para a constituição do sentido no momento daquele dizer. Guimarães (2018, p. 41) propõe denominações para estes seccionamentos necessariamente engendrados pela enunciação: “Ao recorte do passado, produzido pelo acontecimento, chamo de memorável, e esta projeção de enunciações futuras, futuridade”.

Inspirado por Deleuze e Guattari, Guimarães (2018) também evoca a noção de agenciamento para tratar do meio pelo qual o falante é inescapavelmente convocado a falar de

um ponto determinado pelo acontecimento. Afirmar:

Na articulação que venho fazendo, este acontecimento se constitui num espaço de enunciação, pois se constitui pelo funcionamento de uma língua, ou línguas. E este funcionamento agencia os falantes enquanto aqueles que enunciam, agencia os falantes a dizer, vamos chamar esta figura de lugar de enunciação. Ou seja, o acontecimento da enunciação agencia o falante a dizer enquanto um lugar de enunciação, como lugar que enuncia (Guimarães, 2018, p. 41).

Esta noção de agenciamento é articulada com a produção do sentido no acontecimento da enunciação pelo estabelecimento da locução. Defende Guimarães (2018) que as intenções particulares do falante não definem a enunciação porque a constituição do sentido ocorre “pelos modos de agenciamento do acontecimento da linguagem”. Ao ser agenciado, um falante é não apenas convocado a dizer, mas a dizer “segundo o lugar social e político que o constitui enquanto aquele que fala”. Em outros termos, o lugar de enunciação agencia o falante em Locutor (lugar que diz) e alocutor (lugar social de dizer). Este processo de agenciamento do falante em lugares de enunciação é o que define uma cena enunciativa, caracterizada pelos termos da relação de uma locução.

Voltando a tratar do mecanismo de integração de sentido, enunciado e texto, Guimarães (2018) diz que “enunciar num acontecimento é dizer algo com sentido, que se produz pela temporalidade própria de cada acontecimento”. O sentido do enunciado, que se constitui como objeto de descrição e análise pelo semanticista, é definido então como “sua relação de integração ao texto em que está”. Desta forma, é a percepção das relações de integração dos elementos linguísticos ao texto que permite destacar o processo de construção do sentido.

#### 4.5.1 Domínio Semântico de Determinação (DSD)

Uma forma de visualizar como se dá o processo de construção enunciativa da designação é a construção de um Domínio Semântico de Determinação (DSD), que se produz pela análise das “relações de atribuição de sentido que podemos encontrar entre as palavras de um texto, ou textos, com aquela que se analisa. Por isso são importantes, especialmente, as relações de reescrituração, e como se dão as articulações em relação a isso (Guimarães, 2018, p. 157)”. Cabe lembrar que o que aqui se denomina reescrituração está ligada ao que a linguística textual considera como a construção da coesão textual por meio dos elementos coesivos referenciais anafóricos. Guimarães (2018) propõe que estas relações de determinação semântica, logo, de “atribuição de sentido de uma expressão sobre outra” sejam representadas

pelos sinais:  $\perp$ ,  $\vdash$ ,  $\perp$ ,  $\top$ . Nesta notação, o termo que estiver na direção da ponta atribui sentido, ou determina, o termo que se encontra após a barra transversal. A expressão “ $x \perp y$ ” lê-se “ $x$  determina  $y$ ”. Além destes símbolos, utiliza-se o travessão para indicar sinonímia e uma barra contínua, com termos acima e abaixo dela, para indicar antonímia.

Quanto a estas relações semânticas, cabe destacar que, segundo Cançado (2022), a noção simplificada de sinonímia como identidade e de antonímia como oposição de significados é insuficiente para dar conta da complexidade destas propriedades, considerando os efeitos de aspectos como o valor de verdade e a referência no mundo para defini-las. A sinonímia, tanto lexical quanto entre sentenças (observável nas paráfrases), nunca ocorre de maneira completa, restando graus de diferença de interpretação, de entonação, de foco, entre outros. A antonímia, por sua vez, ainda segundo a autora, pode ser identificada sob três tipos: a) binária ou complementar, quando “a negação de uma implica a negação da outra”, como em morto/vivo; b) inversa, quando as palavras descrevem a relação entre dois elementos por enfoques opostos, como em maior que/menor que; e c) gradativo, quando “estão em terminais opostos de uma escala contínua de valores”, como em alto/baixo. No tipo gradativo, ao contrário do que ocorre no tipo binário, a negação de uma palavra não torna necessária a afirmação da outra.

Voltando ao modelo do DSD, para exemplificar, reproduzimos uma breve análise feita por Guimarães (2018):

Nele [no capítulo “Do gentio”, em *A província Santa Cruz*, de Gandavo] vemos como a palavra *índios* aparece iniciando o segundo parágrafo do capítulo na expressão referencial *estes índios*. E vemos que *estes índios* é reescritura *dos naturais dela* (*da terra*, pois *dela* é, no texto, uma reescrituração anafórica de *da terra*). Por outro lado vemos como, nesta medida, *estes índios* é uma reescrituração de *gentio*. Constitui-se, portanto, uma relação de sentidos que passa, de modo decisivo, a indicar o sentido desta construção da designação de *índio*, na obra considerada. Diante disso diremos, então, que se tem *gentio*  $\perp$  *índio* (Guimarães, 2018, p. 163).

Guimarães (2018) também destaca que não deve haver preocupação em exaurir todas as reescriturações de uma palavra em um texto, mas buscar concentrar-se em enunciados “que apresentem condições decisivas”.

Finalmente, destacando, a diferença entre a designação e a referência, Guimarães (2018) acredita ser fundamental compreender o funcionamento da designação como “o sentido de um nome pelo qual se recorta o real, o mundo das coisas”, enquanto a referência seria “a relação específica de uma expressão linguística e algo num acontecimento particular de enunciação”. Portanto, trata-se de uma operação que só pode se dar porque o nome (a linguagem) já significa,

designa, “dá condições para se falar das coisas, falar de algo, falar a alguém”.

## 5 PROPOSTA DE ANÁLISE

Neste capítulo, encontram-se as propostas de análise realizadas a partir do referencial teórico anteriormente apresentado. Seleccionamos inicialmente 15 textos, na *Revista do Livro*, publicados nos 10 números (31 ao 40) correspondentes ao intervalo temporal da direcção do Instituto Nacional do Livro pelo general Umberto Peregrino, entre 1967 e 1970. A partir desta selecção inicial, optamos por concentrar nossa investigação em três textos: o discurso de posse de Umberto Peregrino, o excerto de um relatório administrativo com diretrizes de trabalho e mais um discurso de Peregrino para inauguração de uma biblioteca infantil. Os textos analisados estão editados no Produto. E podem ser lidos nesta dissertação às páginas 73 a 86.

### 5.1 Designação de *livro*

No texto 1, podemos ler um primeiro processo de constituição de sentido da palavra *livro* por meio de uma relação de dupla antonímia, pela incidência de reescrituração por predicados, em “o livro não é civil nem militar”.

O par posto em antonímia quanto a *livro*, contudo, também se encontra, por seu turno, em outra relação de antonímia. Apesar de, aparentemente, o texto parecer construir uma relação de sinonímia entre civil e militar,<sup>1</sup> a oposição entre os termos continua significada.

Inicialmente, no trecho “os profissionais de todas as profissões estão humanizados”, poderíamos pensar que *profissionais* reescreve por totalização tanto o civil quanto o militar, o que validaria a tentativa de reescritura de *militar* por repetição em “ciência militar”, colocando-o, através da determinação de sentido por “ciência”, em sinonímia com o civil, que está reescrito pela enumeração de campos de saber em “medicina, arquitetura, urbanismo, economia, finanças”.

Entretanto, a mesma operação que aparta os sentidos de *civil* e *militar* em relação a *livro* resulta na disjunção entre os mesmos polos, que pretensamente haviam sido identificados na construção de sentido anterior.

Prosseguindo, na determinação de sentidos, em “não haverá grupo profissional mais sujeito ao livro que o militar, submetido a cursos sobre cursos, cada um dos quais lhe acrescenta e consolida conhecimentos”, dá-se a reescrituração de *livro* como *cursos*. Estes, por seu lado, são sinonimizados com *conhecimentos*. Deste modo, pode-se dizer que *cursos* atribui sentido a

---

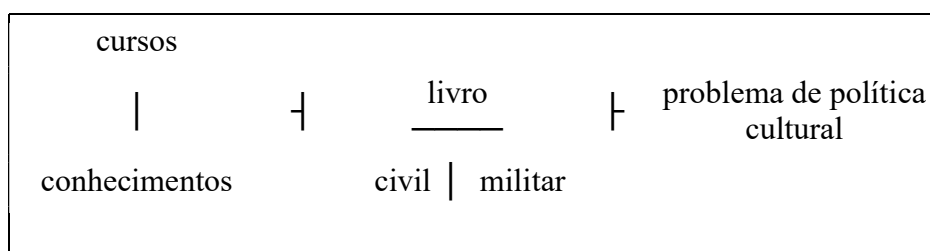
<sup>1</sup> Esta análise concentra-se no processo de designação ocorrido neste texto, sem buscar, portanto, participar do debate historiográfico iniciado por Daniel Aarão Reis (2000) na defesa da expressão “ditadura civil-militar”.

*livro*.

Cabe destacar um último processo de determinação semântica ocorrido em citação ao “Diagnóstico Preliminar da Cultura”. Primeiramente, ao se referir ao Instituto Nacional do Livro, neste documento, podemos considerar sua reescrituração como “um dos pilares da Política Cultural”. Em seguida, tratando do processo de renovação institucional do INL, cita-se a expectativa de que este se torne “órgão capaz de ocupar uma posição de cúpula em relação ao problema do livro no Brasil”. Aqui, o sentido de *problema*, que está a atribuir sentido a *livro*, relaciona-se com a área de atuação fundamental do órgão anteriormente referida. É, portanto de *política cultural* a matéria do *problema* que está em relação de determinação de sentido com *livro*.

A seguir, representa-se o DSD de livro no Texto 1:

Figura 1 – DSD *livro* (Texto 1).



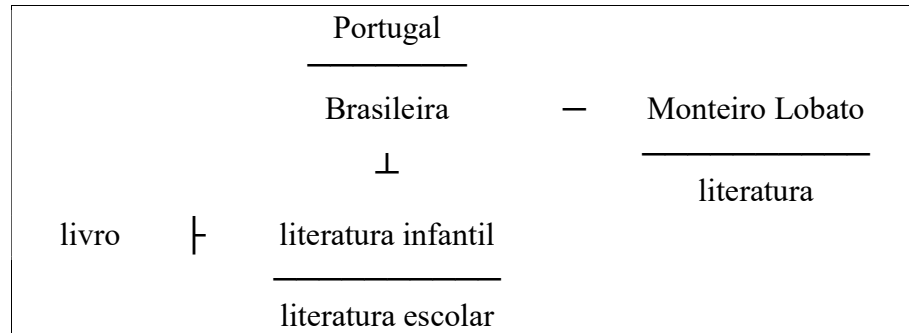
No texto 2, no qual se estipulam diretrizes para a aquisição de obras pelo Serviço de Bibliotecas do INL, podemos observar uma primeira determinação de sentido de *livro* em função do *aspecto*. Ao justapormos os enunciados “a criança é muito influenciada pelo aspecto do livro e pela atração de seus desenhos” e “que o livro seja analisado do ponto de vista prático, redação popular, estilo simples e ameno, impressão clara, papel bom, encadernação forte e tamanho médio”, nota-se que, para ambos os públicos analisados (infantil e adulto), o *livro* tem uma primeira atribuição de sentido definida pelo *aspecto*. Este, por sua vez, sofre outras determinações, como a primazia dos *desenhos*, no que se refere às crianças, e de *estilo simples*, em relação aos adultos especificamente, mas por certo extensível às crianças. Ainda sobre as determinações de *aspecto*, reescribimos a enumeração iniciada com “impressão clara”, que concerne diretamente a atributos materiais do objeto físico, como *fisicalidade*, a fim de otimizar a visualização no DSD.

Uma segunda determinação se dá quando, ao tratar do *livro* para “sanatórios, hospitais, prisões e penitenciárias”, seu sentido é atribuído por “biblioterapêutica e terapêutica ocupacional”, que sintetizamos em *terapêutica* para inserção no quadro.



Na enunciação “Das *Fábulas* declara que raspara ‘quase um quilo de literatura’”, *literatura* é então significada como “maçada, enfeite”, portanto, algo da ordem do excesso e inutilidade na literatura.

Figura 3 – DSD *livro* (Texto 3)

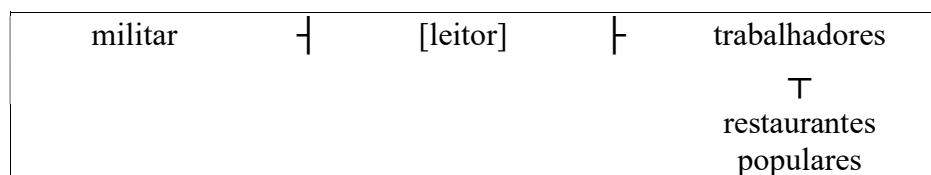


## 5.2 Designação de *leitor*

No Texto 1, o leitor está designado de forma elíptica, por isso utilizaremos a notação entre colchetes para tratar dele neste processo de designação. O enunciado “o livro não é civil nem militar, o livro é de todos, para todos” pode ser parafraseado como “o livro se destina a todos”, sendo *todos* significado por *civil* e *militar*. Portanto, o leitor, enquanto destinatário da política do livro, é determinado simultaneamente por *militar* e *civil*.

Ocorre, contudo, um segundo processo de determinação quanto a *civil*. O diretor Peregrino, ao referir-se à sua atuação profissional anterior diz que “no meio civil [...], algo também fizemos pelo livro, procurando colocá-lo ao alcance direto dos trabalhadores através de Bibliotecas que passaram a ser dependências integrantes dos Restaurantes Populares”. Assim, *trabalhadores* reescritura *civil* por especificação, sendo, na sequência também determinado por *Restaurantes Populares*.

Figura 4 – DSD *leitor* (Texto 1)



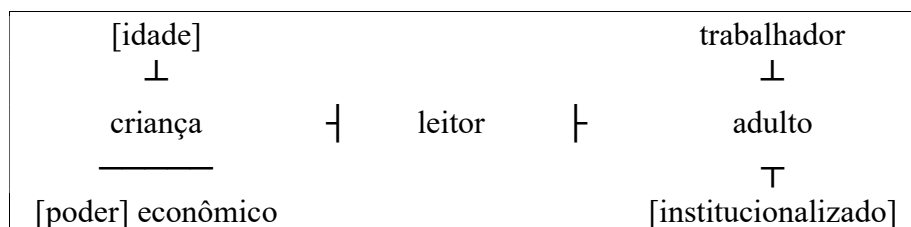
No texto 2, *leitor* é determinado pelo público-alvo das tipologias de bibliotecas elencadas sob as diretrizes da política de aquisição de obras. Para visualização, situamos os dois polos de atribuição de sentidos ao leitor como *criança* e *adulto*.

Considerando primeiramente *criança*, pode-se identificar uma atribuição de sentido pela faixa etária ao se estipular três grupos divididos em: “de 5 a 8 anos”, “de 8 a 10 anos”, “de 10 a 14 anos”, por isso, vamos reescrever como *idade* este elemento determinador. Já no enunciado “o primeiro motivo por que a criança não lê é o econômico”, podemos entender *criança* tendo seu sentido determinado por uma relação de antonímia com *poder econômico*, observável pela paráfrase “a criança não lê porque não tem poder econômico”.

Uma determinação semântica de *adulto*, por sua vez, pode ser identificada na definição do público de tipos de biblioteca, como em: “Bibliotecas Franqueadas Não Oficiais, e devido à sua grande utilidade no meio do trabalhador brasileiro”. Dá-se, portanto, novamente a atribuição de sentido ao *leitor*, por meio de *adulto*, pela reescrituração por *trabalhador*. Outra determinação, também ligada ao modo de inserção social do adulto, pode ser percebida na enumeração de localidades nas quais há a presença de bibliotecas especializadas: “sanatórios, hospitais, prisões e penitenciárias”. Neste sentido, por esquematização, vamos reescrever *adulto* como *institucionalizado*.

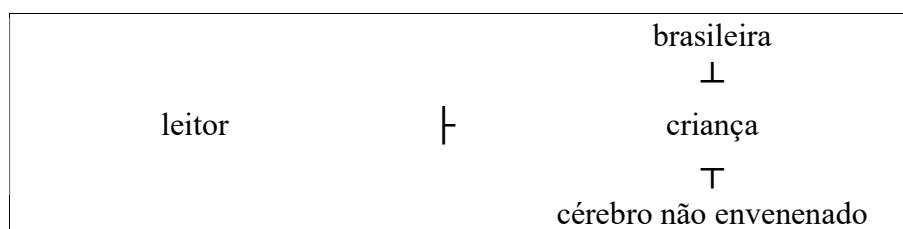
A seguir, o quadro do DSD elaborado por esta leitura:

Figura 5 – DSD *leitor* (Texto 2)



No texto 3, devido à situação de enunciação, temos o sentido de *leitor* significado restritamente como *criança*. Esta, por sua vez, como anteriormente indicado, tem sua determinação de sentido atribuída por *brasileira*, em: “Quanto à criança brasileira, muito haveria ainda que esperar por livros infantis [...]”.

Por fim, ao citar declaração de Monteiro Lobato, dá-se mais uma determinação de sentido a *criança*, por conseguinte, a *leitor*, na caracterização de “cérebro ainda não envenenado”. Resultando, assim, no domínio semântico de determinação indicado a seguir, no qual se reúnem a *leitor* sentidos de nacionalismo e de pureza.

Figura 6 – DSD *leitor* (Texto 3)

### 5.3 Discurso sobre livro e leitor

Em um primeiro gesto de leitura, a partir dos posicionamentos teóricos e dados históricos reunidos nesta pesquisa, pudemos fazer uma aproximação inicial dos textos e, pelos fatores de coerência, situarmos-nos face a eles. Num segundo passo, vamos indagá-los considerando conceitos da análise de discurso.

Ao longo do primeiro texto, podemos observar a ocorrência de formações discursivas que remetem à neutralidade técnica tipicamente presente na formulação de políticas públicas, como vimos. A referência ao “Diagnóstico Preliminar da Cultura” opera por um efeito de sentido, que remete tanto à lógica militar quanto às ciências organizacionais, para o qual cooperam como “planejamento”, “metas”, “hierarquia” e “estratégia”. Outra formação discursiva importante é a do veio intelectual presente na invocação de nomes eminentes no contexto político-cultural do período, como Eduardo Portella, por exemplo, o que demonstra o acionamento da participação em uma rede de intelectuais como elemento validador dos próprios posicionamentos.

O desenvolvimentismo como formação ideológica possibilita que as formações discursivas evocadas operem de forma totalizante para engendrar um espaço de inevitabilidade da condução estatal por um pulso militar humanizado. O processo de construção dessa imagem é bem perceptível na constatação de um militar que não mais pode ser considerado “carrancudo”, “ferrabrás”, mas que é tão íntimo do livro quanto o civil. Na verdade, mais íntimo, já que a equiparação de livros a cursos o posiciona superiormente ao civil.

Do ponto de vista argumentativo, a invocação do enredo do conto “O espelho”, de Machado de Assis, como metáfora invertida da sua biografia exemplifica o que Orlandi (2023) define como sustentação de posição-sujeito, uma vez que se pretende aqui demarcar que não se trata de um militar se passando por intelectual, mas, sim, de um intelectual oculto sob as vestes do militar. Entretanto, neste mesmo processo, a antecipação da imagem de um outro cuja postura crítica esconde a falta de vontade de servir à instituição acaba por desmontar a própria

posição-sujeito que se buscou assumir. A formação discursiva, relativa ao militarismo, de uma disposição ao serviço na qual não há espaço para dissensos ou contestações, faz retornar uma posição-sujeito, no mínimo, tão militar quanto intelectual.

Quanto à tipologia, este texto enquadra-se no discurso autoritário. Todas as definições partem dessa voz institucional assumida pelo general Peregrino, produzindo uma polissemia contida. Não há espaço para tensionamentos com o outro do discurso, taxativamente enquadrado como “bom funcionário”, se aderente à administração, ou como alguém que se aproveita da instituição, no caso dos que falam de “perseguição”.

No texto 2, potencializa-se a concepção do livro como forma cultural tratada somente como meio de instrução, que estava menos explícita no anterior. Por se tratar de um texto de natureza programática para estabelecimento de diretrizes, nota-se mais abertamente as categorias e valores que orbitam em formações discursivas voltadas para a pedagogia, a moral, e a disciplina. O leitor é aqui categorizado e classificado. A distribuição da atenção entre o trabalhador e a criança, como vista anteriormente, demonstram uma formação discursiva em que comparecem as noções da produtividade e do futuro, fundamentais no quadro ideológico desenvolvimentista e modernizador.

A elaboração argumentativa aqui não passa pela consideração do leitor como participante de um processo formativo plural, mas pela sustentação de que o Estado pode tutelar a cultura, orientando a infância para modelos virtuosos tanto de autores quanto de personagens literários invocados na memória discursiva.

Uma possível polissemia entrevista na determinação de livro por interesse é logo fechada pelo modo de funcionamento autoritário do discurso, que estipula três categorias que não conflituam com seu projeto. Bastante sintomática da natureza desta formação discursiva também é a consideração do livro em espaços de correção (prisões, hospitais etc.), o que lhe atribui uma função tanto de lenitivo como de ajustador de comportamentos. O enfoque na fisicalidade do objeto livro denota ainda mais o lugar rebaixado do conteúdo, como elemento relevante para discussão aberta a outros dizeres, na hierarquia de características que o descreve.

Já no texto 3, a formação discursiva da nacionalidade como valor de cultivo fundamental é um dos mais atuantes no texto. A argumentação passa pela evocação na memória discursiva de marcos literários importantes para o surgimento de uma literatura infantil de expressão brasileira. A principal obra literária monumentalizada na construção deste discurso é a de Monteiro Lobato, chegando mesmo a se constituir em acontecimento divisivo na história desta literatura infantil.

A relação de tensão entre educação e cultura, já presente no discurso de posse

anteriormente estudado, volta a comparecer. Neste texto, entretanto, não há espaço para disputa de sentidos, uma vez que o livro no âmbito da educação é remetido somente a funções didáticas, o que acaba por fazer funcionar uma qualificação como “rançosa”, ainda que referida a obras do passado, para todo o ambiente escolar.

Quanto ao leitor, a criança, enquanto ser em formação, serve exemplarmente como o tipo de outro mirado no discurso desta administração. Atuam, deste modo, formações relativas à sua “pureza” e ao paternalismo, que o Estado voluntariamente ocupa pareando-se com a família de onde se originou a denominação da biblioteca.

Percebe-se também que o discurso de tipo autoritário identificável nos três textos analisados é bastante coerente com o modo de funcionamento do discurso presidencial no período, pesquisado por Freda Indursky (2013). Ao investigar a constituição de heterogeneidades nas enunciações de todos os presidentes do regime militar, a autora destaca como o apagamento mais intenso (em formas linguísticas) do outro se dá justamente no interstício do governo Costa e Silva.

Cabe ainda apontar nestes textos que, conforme teorização de Orlandi (2007), sob a forma da fala técnica, atravessam-nos o silenciamento de todas as possibilidades de contestação ou, mesmo, de colaboração em quaisquer outros termos que divirjam das orientações de planejamento do regime.

Livro e leitor têm, assim, seus sentidos contidos no quadro desta chamada modernização autoritária, tornando-se somente fatores de planejamento em uma lógica tecnocrática. O livro é menos considerado como produção cultural do que como instrumento a serviço das formações ideológicas que conduzem o Estado, enquanto o leitor ocupa a posição de um sujeito a quem se deve prover assistência, orientando-o na direção desta mesma ideologia.

## 6 PRODUTO

O *blog* é produto da pesquisa realizada no mestrado profissional do **Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB-PPGMA)** por Carlos Eduardo Santos Santa Rosa, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Farias Reolon. O produto tem como principal objetivo dar visibilidade, em suporte digital, a textos extraídos da *Revista do Livro*, importante publicação do Instituto Nacional do Livro, dos seus números 31 a 40, entre 1967 e 1970, período da ditadura militar sob os governos de Costa e Silva e Médici.

Trata-se de uma seleção de textos extraídos da *Revista do Livro* do período em que o Instituto Nacional do Livro foi presidido pelo general Umberto Peregrino, entre 1967 e 1970. A partir de um levantamento inicial de 12 textos, selecionamos três deles para serem analisados, sendo dois discursos integrais, proferidos pelo general Umberto Peregrino, e um, excerto de relatório administrativo, assinado por Santos Moraes.

Os textos foram atualizados, segundo o vigente acordo ortográfico, apenas no que concerne à acentuação e grafias. Optou-se por preservar os usos de abreviaturas e escolhas irregulares do emprego de maiúsculas, bem como de grifos, por fidelidade ao registro da época.

Intervenções explicativas de nossa autoria, principalmente em relação a siglas, foram sinalizadas pela interpolação de colchetes; já erros tipográficos evidentes foram corrigidos sem sinalização.

Todo este material (os 12 textos), juntamente aos quadros de Domínio Semântico de Determinação (relativos aos três textos analisados) e seus comentários constantes do capítulo 5 da dissertação e em parte das Considerações Finais, será disponibilizado em *blog*, como recurso educacional aberto, no endereço: [www.livroeleitor.wordpress.com](http://www.livroeleitor.wordpress.com).

Os três textos analisados, que aparecerão no *blog*, são esses abaixo:

### TEXTO 1

***Revista do Livro* nº 31 (1967)**

**[Discurso de posse]**

**Umberto Peregrino**

*No ato de sua posse no cargo de Diretor do Instituto Nacional do Livro, o sr. Umberto Peregrino proferiu um discurso em que definiu as linhas fundamentais do plano de ação a que*

*se propunha realizar com o objetivo de democratizar o livro e estabelecer as mais favoráveis condições ao desenvolvimento da cultura brasileira. A RL [Revista do Livro] divulga na íntegra o texto desse discurso.*

Longe vai o tempo em que o militar, caracterizado pela carranca assustadora, estaria desonrado se cometesse um sorriso. Nos nossos dias, os profissionais de todas as profissões estão humanizados, são pessoas comuns, que não identificamos no turbilhão das ruas, no acotovelamento dos elevadores, nos salões de conferências ou de exposições. Operou-se, por outro lado, prodigiosa intercomunicação dos especialistas das atividades intelectuais por que se distribui o homem moderno. No campo de cada atividade particular há ideias gerais que passam ao domínio de todos. E, assim, cada um de nós se permite, hoje em dia, desembaraçadas opiniões sobre medicina, arquitetura, urbanismo, economia, finanças. Da ciência militar, nem é bom falar, pois sempre foi matéria em que todos são entendidos, a julgar pela abundância e suficiência com que é versada, principalmente em tempo de guerra... Não seria nada demais, em contrapartida, que um militar aqui estivesse para assumir encargo que o coloca a serviço do livro. Teria no caso, de resto, até a boa atenuante de que o livro não é civil nem militar, o livro é de todos, para todos. E não haverá grupo profissional mais sujeito ao livro que o militar, submetido a cursos sobre cursos, cada um dos quais lhe acrescenta e consolida conhecimentos.

Quanto a nós, cabe registrar, não à guisa de justificativa, mas como compromisso, que a nossa investidura na direção do Instituto Nacional do Livro decorreu do “Diagnóstico Preliminar da Cultura”, de cuja elaboração participamos na qualidade de coordenador dos trabalhos de uma equipe que era integrada pelos professores Afrânio Coutinho, Eduardo Portella, Américo Jacobina Lacombe e o poeta e pintor José Paulo Moreira da Fonseca.

As raízes desse trabalho identificar-se-ão na iniciativa que tomamos quando o Mar. Costa e Silva se encontrava ainda à frente da Pasta da Guerra. De fato, logo ao despontar a candidatura do então Ministro da Guerra propusemo-nos a promover a sua aproximação com o meio cultural brasileiro – escritores, artistas, professores.

O então Ministro Gen. Costa e Silva pronta e francamente se interessou pela nossa iniciativa, autorizando-nos no mesmo instante a pô-la em marcha, dentro de um Plano que lhe submeteríamos. Isso foi feito, e, ainda no Ministério da Guerra, levamos a um encontro com o General, no seu próprio Gabinete, um grupo de escritores.

O êxito dessa primeira aproximação foi total, no sentido de que resultou altamente positiva quanto às impressões que recolheram do contato pessoal com o General Costa e Silva, em quem todos louvaram a vivacidade do espírito, o equilíbrio das opiniões, além do jeitão de

“boa praça”.

Mais adiante, organizado o Escritório da Av. N. S. de Copacabana, tiveram prosseguimento as articulações para encontros informais de intelectuais e artistas com o Mar. Costa e Silva. E foi então que o Marechal recebeu a União Brasileira dos Escritores, cuja Diretoria incorporada foi à sua presença, levando-lhe um Memorial, no qual se fixavam, sucinta e objetivamente, cinco pontos considerados pelos escritores, representados pela sua entidade de classe, como reivindicações básicas perante o futuro Governo.

Nesse período já se realizavam, no Escritório do Mar. Costa e Silva, cada manhã, aqueles memoráveis Seminários, caracterizados pela seriedade e pelo alcance dos estudos neles desenvolvidos. E então obtivemos a inclusão da Cultura entre os temas a serem focalizados. Infelizmente, a realização do Seminário da Cultura tornou-se impraticável antes da viagem que o Presidente eleito empreenderia ao Exterior. Importava isso, entretanto, na dilatação do nosso prazo de trabalho e foi então que se partiu para a elaboração do “Diagnóstico Preliminar da Cultura”.

Eis a história desse trabalho, cuja significação maior está em que, com ele, o magno problema da Cultura recebe, pela primeira vez, no Brasil, o tratamento que realmente merece, para entrar nas preocupações governamentais sob formulação adequada, pois que, como se observa nas “Considerações” introdutórias do “Diagnóstico”, “não tem havido, por parte do Poder, uma compreensão global do fenômeno cultural, mas simplesmente uma visão periférica, onde as soluções particulares e voluntárias tomam o lugar do planejamento”.

Pois bem, no planejamento contido no “Diagnóstico Preliminar da Cultura” o Instituto Nacional do Livro constitui peça fundamental, constitui mesmo um dos pilares da Política Cultural nele consagrada. E é assim que lá se declara expressamente que o INL é o “instrumento competente” para “esse esforço dinamizado de valorização do nosso livro e da nossa cultura”, impondo-se a sua reformulação “para dar lugar a novo órgão capaz de ocupar uma posição de cúpula em relação ao problema do livro no Brasil”.

Dentro desse espírito, o INL, reestruturado, virá a ter suas atribuições substancialmente ampliadas.

Absorverá, por exemplo, o Serviço Nacional de Bibliotecas, cuja existência não passou do decreto que o instituiu. No setor editorial assumirá, sob critérios altos, a função de intermediário entre o editor e o Estado, sob dois objetivos básicos: possibilitar, metódica e criteriosamente, a concretização de iniciativas custosas, mas de real interesse cultural, e democratizar o livro, isto significando levá-lo a toda a parte, por todos os meios, ao maior número.

Quanto ao criador de cultura através do livro, ou seja, o escritor, a previsão é no sentido de estabelecer instrumentos capazes de estimulá-lo e assisti-lo. Empenhar-se-á destarte o INL em que venhamos a ter, no Código dos Direitos Autorais, um instrumento jurídico que reúna e adapte às peculiaridades brasileiras a moderna legislação que protege a propriedade da criação intelectual. E, visando ao incentivo dos autores, instituirá, para distribuição regular, prêmios de âmbito nacional e valor substancial, abrangendo os diversos ramos da criação intelectual: romance, conto, poesia, ensaio, língua portuguesa, estudos brasileiros, estudos científicos. E não faltará, queremos adiantar com orgulhosa ênfase, um incentivo específico endereçado aos autores inéditos. Com efeito, na política editorial que o INL desenvolverá, insere-se um esforço sistemático destinado a assegurar a revelação de valores literários. A ideia é criar concursos permanentes por intermédio dos quais possam selecionar-se obras inéditas, cuja edição o INL promoverá sob o selo da láurea conquistada.

E a Enciclopédia? Esse será talvez o setor a desafiar-nos mais contundentemente. Não há, como é notório, correspondência entre os recursos para ali canalizados cada ano, por anos e anos, e os resultados até agora apresentados. Acreditamos, porém, que nossos planos relativamente à Enciclopédia conduzirão à solução do impasse em que caiu a sua elaboração. Pretendemos simplesmente abandonar a elaboração global, de porte esmagador, sem condições práticas de continuidade, para enveredar pelo trabalho distribuído por assuntos, que serão confiados a equipes especializadas, submetidas a coordenadores não apenas capacitados intelectualmente, senão também imbuídos de responsabilidade. Nessas condições, é possível que, dentro de dois anos, já possamos dispor de alguns assuntos reduzidos a verbetes, devidamente dicionarizados para publicação em fascículos.

Nos termos do “Diagnóstico Preliminar da Cultura”, cumpre ainda, quanto ao INL, dar-lhe expressão nacional. E isso esperamos concretizar pela disseminação de Bibliotecas Demonstrativas regionais, que funcionarão como centros de irradiação do INL, fornecendo orientação e amparo às bibliotecas por ele assistidas.

Esse programa de trabalho vinculado ao planejamento proposto no “Diagnóstico Preliminar da Cultura” é que explica então o novo Diretor do INL. Nossa situação pessoal será, nessas condições, oposta àquela que acontecia ao Alferes Jacobina, do conto “O Espelho”, objeto de um dos capítulos do mestre Augusto Meyer, no seu “Machado de Assis”. Jacobina vestia a farda de Alferes para ser o que não era, e prontamente assumia uma personalidade postiça, em que se comprazia, feliz. Aqui, agora, é o contrário que ocorre: o militar despoja-se da farda, isto é, da sua condição profissional específica, para consagrar-se à preocupação mais cara de toda a sua vida – os livros. De fato, no âmbito do Exército, quatro Bibliotecas foram

criadas pelas nossas mãos, três das quais em corpos de tropa e uma no conjunto residencial do antigo Ministério da Guerra, na Praia Vermelha, esta filiada à Biblioteca do Exército, que dirigimos por 6 anos; no meio civil, na oportunidade em que estivemos à frente do extinto SAPS [Serviço de Alimentação da Previdência Social], algo também fizemos pelo livro, procurando colocá-lo ao alcance direto dos trabalhadores através de Bibliotecas que passaram a ser dependências integrantes dos Restaurantes Populares; e, assim, nada menos que 12 bibliotecas desse tipo foram instaladas entre 1947 e 1950, sendo 3 nesta capital, 2 em São Paulo, e as demais respectivamente em Santos, Niterói, Campos, Juiz de Fora, Goiânia, Natal e Belém.

Não tomeis à conta de vaidade nossa esse rememorar de fatos a que estamos pessoalmente ligados. Embora muito humanamente nos orgulhemos deles, que foram concretizados à custa de enérgicos esforços e inflamado idealismo, a verdade é que agora os alinhamos com a preocupação, tão somente, de balizar o itinerário que nos trouxe ao INL.

Todavia, o compromisso direto com as ideias e as conclusões que se oferecem no “Diagnóstico Preliminar da Cultura” foi que verdadeiramente determinou a nossa investidura na direção do INL.

Não desconhecemos as dificuldades que teremos pela frente, pois o trabalho a desenvolver é gigantesco e complexo, e a estrutura com que contaremos inicialmente ainda é a de 30 anos passados, consubstanciada no Decreto-Lei que criou o INL. É possível também que se desencadeiem resistências quando se fizer sentir o nosso estilo de administrar, cujos princípios mestres estão neste triângulo: probidade, responsabilidade, ação. Não hão de faltar, então, mas espero que sejam poucos, os que dirão de nós; “já começou a perseguição...” Teremos conosco, porém, solidariamente empenhados no arremesso que se pretende imprimir ao INL, os seus bons funcionários, aqueles que desejam servi-lo e não simplesmente dele se servirem. Àqueles prometo amplas oportunidades de participação influente na vida da instituição, segundo as aptidões de cada um e a todos dou a segurança dos meus propósitos de justiça e de entendimento cordial, humano. Substituiremos a falsa imagem do militar ferrabrás pela do chefe-líder, aquele que se empenha em libertar e dirigir as energias dos seus auxiliares no sentido de um objetivo comum e cuja autoridade se apoia na aptidão para aliciar e obter cooperação voluntária, com simpatia.

Temos ciência e consciência, plenas, do porte da tarefa que nos tocou. Isso, entretanto, repercute em nosso espírito como um desafio, e o aceitamos sob o amparo de alguns fatores decisivamente propiciatórios do êxito que confiamos colher.

Em primeiro lugar, o INL nos vem das mãos ilustres de Augusto Meyer, para quem foi criado há uns velhos 30 anos, e que dele recebeu, na fase da implantação, o prestígio de um

nome que já se havia projetado na poesia e na crítica, com os livros *Coração Verde*, *Giraluz*, *Poemas de Bilu*, *Sorriso Interior*, *Literatura e Poesia*, *Machado de Assis*. Há que honrar, portanto, a glória intelectual de Augusto Meyer e esse é um compromisso altamente estimulante para o Diretor que a ele sucede.

Outro estímulo é a confiança dos companheiros da equipe que elaborou o “Diagnóstico Preliminar da Cultura”: Afrânio Coutinho, Américo Jacobina Lacombe, José Paulo Moreira da Fonseca e Eduardo Portella. Deste, o nosso professor de Crítica da Cultura Brasileira, na Faculdade de Filosofia, e a quem devemos a formulação da filosofia do “Diagnóstico”, temos recebido, além de tudo, preciosas contribuições de esclarecimento e orientação a respeito dos problemas do livro no Brasil.

Segurança temos também com base no substancial apoio que devemos merecer do Conselho Federal de Cultura, cujo Presidente, Josué Montello, tem o INL como órgão-chave para execução da política cultural que o Conselho estabelecerá quanto a bibliotecas públicas e todos os meios de amparo, assim ao livro como aos autores.

Está, porém, no Ministro Tarso Dutra o melhor motivo da confiança com que aceitamos o desafio do INL. Trata-se do Ministro a quem está reservada a missão histórica de dar à Cultura o tratamento que lhe cabe, retirando-a da condição, até agora predominante, de “apêndice ou prolongamento supletivo da Educação”, quando, pelo contrário, “a Cultura preexiste à Educação e até encontra nesta a sua fundamental técnica de transmissão”.

Já conhecemos, de contato pessoal com o Ministro Tarso Dutra, a sua firme disposição nesse sentido. Com ele, homem culto, lúcido e objetivo, teremos dentro em breve a Secretaria de Cultura organizada e essa conquista criará condições para que o empreendimento cultural se integre no processo geral do nosso desenvolvimento, atendendo a que este “é ação integrada e integradora, que se desdobra ao mesmo tempo nas faixas econômica, política e cultural”.

Por tudo isso, estamos convencidos de que poderosa obra, no campo cultural, marcará o Governo do Mar. Costa e Silva, o primeiro Presidente, como observou Peregrino Júnior, que se interessou em promover um levantamento geral do problema da cultura no Brasil e conhecer reivindicações do escritor brasileiro.

É, portanto, com o pensamento no Presidente, Marechal Costa e Silva, meu antigo comandante, a quem comecei a admirar e estimar desde então, sensibilizado pelo seu valor de chefe e sua qualidade humana, que ora recebo das mãos ilustres de Augusto Meyer o Instituto Nacional do Livro. E posso assegurar que, para esta nobre Instituição, na etapa renovadora que se inaugura, a meta é o homem, dentro daquele “humanismo social” a que se referiu o Mar. Costa e Silva, ao definir os princípios básicos do seu Governo, que terá – são palavras do próprio

Presidente – “por objetivo essencial o homem individualmente, como pessoa, como sensibilidade, como expressão intelectual e moral e não apenas como uma abstração ou elemento numérico do corpo social”.

Aqui estaremos, pois, a serviço do livro, tendo, porém, bem presente que, o que se fizer pelo Livro, só terá sentido se for feito sob a inspiração daquele “humanismo social” que o Marechal Costa e Silva apontou como o rumo do seu Governo.

## TEXTO 2

*Revista do Livro nº 31 (1967)*

**SB [Serviço de Bibliotecas]: Livros para todo o Brasil**  
**Santos Moraes**

[Excerto]  
ANEXO Nº 4  
*AQUISIÇÃO DE OBRAS*

No relatório abaixo, apresentado pelo Grupo de Trabalho encarregado de estabelecer diretrizes para servirem de base ao planejamento de aquisição de obras para distribuição pelas Bibliotecas inscritas no INL, o sr. Diretor exarou o seguinte despacho:

“Em 22-VI-67. Aprovo enaltecendo a qualidade do trabalho criterioso e lúcido. Publique-se para a devida execução, com uma restrição decorrente do parecer do ‘Conselho de Orientação’, que decidiu pela inconveniência de se excluírem as chamadas ‘edições de bolso’ das compras do INL. A publicação deve ser feita em Anexo ao BI [Boletim Interno?]”.

“I – Que o INL só deverá prestar daqui por diante Assistência Técnica e fazer doações de livros às seguintes categorias:

- a) Bibliotecas Públicas Infantis.
- b) Bibliotecas Públicas Municipais e Estaduais.
- c) Bibliotecas Franqueadas Não Oficiais, e devido à sua grande utilidade no meio do trabalhador brasileiro merecem também um item especial e especial atenção às Bibliotecas.
- d) Operárias.
- e) Ministérios e Instituições.

II – Que toda Biblioteca Escolar passará a ser assistida pela COLTED [Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático].”

## BIBLIOTECA PÚBLICA INFANTIL

O avanço de nossa época não permite que as crianças sintam o mesmo interesse que as das gerações passadas, entretanto a imaginação e a fantasia continuam puras, ingênuas e capazes de empolgarem com as lendas e os mitos, as histórias e os mundos que encantaram as crianças de outras épocas. Elas talvez cheguem mais depressa ao limite da fantasia e da realidade, mas continuam a gostar de fadas, a sonhar com palácios e reis, varinha de condão etc., o que justifica e ressalta a necessidade de criação em grandes quantidades de Bibliotecas Infantis e consequentemente a aquisição de obras especializadas no assunto.

A criança é muito influenciada pelo aspecto do livro e pela atração de seus desenhos, visto que elas leem apenas para se distrair, o que nos leva a pensar na necessidade de aquisição de obras muito bem ilustradas.

De acordo com a pesquisa feita no Centro de Biblioteconomia, o público infantil está dividido em três grupos:

### GRUPO

- a) de 5 a 8 anos
- b) de 8 a 10 anos
- c) de 10 a 14 anos

Do exposto se conclui que a Comissão de Seleção deverá dar atenção especial a este tipo de leitor.

Na literatura infantil os tipos que se perpetuam são aqueles que simbolizam as virtudes, a sabedoria, a astúcia como: Gulliver, Pinóquio etc. e no Brasil – Monteiro Lobato, preenche essas exigências, sem excluir outros.

O primeiro motivo por que a criança não lê é o econômico, o que justifica as doações do INL, principalmente obras do tipo Júlio Verne, Monteiro Lobato. Clássicos adaptados para a infância e para a juventude, de preferência plastificadas ou encadernadas. Mais ainda, não nos esqueceremos que uma Biblioteca Infantil não pode prescindir de obras como Enciclopédias, Dicionários Bilingües e de outras obras de referência, para que possa a criança desde a mais tenra idade se familiarizar com a consulta e pesquisa em outras línguas.

## BIBLIOTECA PÚBLICA PARA ADULTOS

Para as Bibliotecas Públicas Municipais e para as Estaduais, embora não se faça uma seleção rigorosa no tocante ao assunto, deve-se no entanto exigir de parte da Comissão de Seleção que o livro seja analisado sob o ponto de vista prático, redação popular, estilo simples

e ameno, impressão clara, papel bom, encadernação forte e tamanho médio.

Já para as Bibliotecas Especializadas, tais como as de sanatórios, hospitais, prisões e penitenciárias, a seleção deverá constituir um trabalho conjunto da Comissão de Seleção e de médicos e diretores de casas de correção etc. no sentido da mais perfeita colaboração, principalmente levando-se em conta a biblioterapêutica e terapêutica ocupacional.

O interesse do leitor divide os livros em três grupos distintos:

- a) *livro de inspiração* (filosofia, religião, poesia, dramas e algumas novelas);
- b) *livros de informação* (biografias, história, geografia e viagens, ciência, tecnologia e ciências sociais);
- c) *livros de recreação* (novelas, romances, obras humorísticas ou de ficção em geral).

Daí chegou o Grupo de Trabalho à conclusão de que deve o INL enviar às Bibliotecas um questionário, de acordo com o modelo anexo, para que as mesmas, ao respondê-lo, deem ciência das suas verdadeiras necessidades, e dessa maneira possa o INL cumprir a sua verdadeira finalidade.

#### FICHA DE PESQUISA DE LEITURA

I) Qual o gênero de literatura preferida nessa Biblioteca?

- 1º – Obras infantis e juvenis
- 2º – Manuais técnicos e profissionais
- 3º – Divulgação científica
- 4º – Obras de formação moral e social
- 5º – Biografia
- 6º – Literatura
  - a) novela
  - b) contos
  - c) poesias
  - d) teatro
  - e) romance
  - f) descrição de viagens.

II) Quais os livros mais solicitados pelos leitores sobre literatura:

Autor ..... Título.....

Autor ..... Título.....

Autor ..... Título.....

Autor ..... Título.....

Nome da Biblioteca .....

..... Nº de Registro no INL

Nome do Bibliotecário .....

Endereço .....

Estado .....

Cidade .....

### TEXTO 3

***Revista do Livro nº 39 (1969)***

**Uma Biblioteca Infantil**  
**Umberto Peregrino**

*Por ocasião da inauguração das novas instalações da Biblioteca Infantil Carlos Alberto, no Méier, no dia 12 de outubro, o diretor do INL pronunciou o seguinte discurso:*

“Não foi cedo nem facilmente que despontou a Literatura Infantil no Brasil. De resto, fácil também não foi, nem pronto, o seu desenvolvimento no mundo. Muito tempo decorreu, até Charles Perrault, passando pela tentativa de Fenelon, também do século XVII. Com Fenelon, na verdade, surge para crianças uma leitura que não fosse somente a de livros piedosos, vidas de santos e de personagens das Sagradas Escrituras. Tendo a seu cargo a educação do Duque de Borgonha, Fenelon preparou-lhe leituras especiais, inspiradas na mitologia, nos fatos lendários da Antiguidade ou na tradição popular. Mas é verdadeiramente com Perrault que se inaugura a Literatura Infantil, no sentido de que os seus contos infantis marcaram o rompimento com a conceituação preconceituosa, que fulminava esse tipo de criação literária.

Seria, porém, somente no século XIX que se consolidaria a Literatura Infantil, através de livros que vêm desafiando o tempo, tais como os de Júlio Verne, Kipling, Mark Twain, Carlo Lorenzini, este o criador de Pinóquio. Quanto à criança brasileira, muito haveria ainda que esperar por livros infantis, pois que implacavelmente lhe era ministrada sem apelo uma literatura escolar proveniente de Portugal.

José Veríssimo se queixa de que os primeiros livros que leu eram portugueses, absolutamente isentos do mínimo sabor brasileiro: *Manual Enciclopédico*, de Monteverde, *A Vida de Dom João de Castro*, de Jacinto Freire.

João Ribeiro lia o *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro* e, também, o *Manual Enciclopédico*.

Os autores dados a ler a Sílvio Romero eram Camões, Rocha Pita, Xavier Pinheiro.

De Portugal vinham as *Rimas Infantis*, de Adolfo Coelho, ainda em 1883. A reação nacional ao esmagador predomínio da Literatura Didática e Infantil provinda de Portugal, através de obras originais e traduzidas, começou na área escolar e se situa nos fins do século XIX, alvorecer do XX, pois é precisamente de 1907 a contribuição decisiva da professora Alexina de Magalhães Pinto, com o livro pioneiro *Os Nossos Brinquedos*. É “obra fundamental”, no dizer de Leonardo Arroyo, “neste vasto quadro de preliminares da História da Literatura Brasileira”, e por duas razões sustenta ele: a) destinava-se ao público infantil; b) revalorizava os temas da nossa formação cultural.

E esse é o espírito presente nos outros livros seus como: *Cantiga das Crianças e dos Pretos*, *As Nossas Histórias*, *Poesias e Hinos Patrióticos*.

É ainda desse período inicial a contribuição de Figueiredo Pimentel, com quem se instaura, na Literatura Infantil Brasileira, um fato novo, isto é, a apresentação em formato popular de livros destinados a crianças. E eis, editados pela Livraria Quaresma, traduções de Perrault, de Grimm e mais dos *Contos da Carochinha*, *Histórias da Avozinha*, *História da Baratinha*.

Sobre Figueiredo Pimentel e o êxito de seus livros de Literatura Infantil, traduções e originais, depõe Luís Edmundo, assinalando que “subvertiam, inteiramente, como leitura, os cânones da época”, além de serem escritos, “em linguagem solta, livre, espontânea e bem brasileira para o tempo”. Assim se explica que seja Figueiredo Pimentel o patrono do auditório desta casa. É de justiça lembrá-lo, às crianças e jovens de hoje, como um dos mais fecundos e expressivos antecipadores brasileiros da Literatura Infantil.

Quanto a Alexina de Magalhães Pinto cabe assinalar mais que foi ela a primeira autora a preocupar-se com a formação de Biblioteca para a infância no Brasil, organizando relações de livros que constituíram uma coleção mínima, destinada à criança. Isso significa reação objetiva àquela rançosa literatura escolar e a conceitos que já se tornavam imprestáveis sobre a infância. Por isso mesmo, a ilustre professora mineira receberá, por sua vez, a homenagem do INL, que dará seu nome à Biblioteca Infantil da Unidade Cultural de Brasília, ora em vésperas de entrar em funcionamento, em prédio cujas obras estão a terminar.

Mais adiante, já da segunda década deste século, é a obra de Tales de Andrade, principalmente *Saudade*, cuja primeira edição, de 1919, vem ilustrada e com capa de J. Wasth Rodrigues. Leonardo Arroyo considera *Saudade* “verdadeiro rasgo de gênio”. O livro se

aparenta, na beleza e na grandeza, com o famoso *Coração*, obra clássica da Literatura Universal. E é chegado o tempo em que a Literatura Infantil no Brasil mobiliza o interesse de escritores da altura de Bilac, Coelho Neto, Júlia Lopes de Almeida, Guilherme de Almeida, Carlos de Laet, Bastos Tigre, Manuel Bonfim.

E surge o maior de todos, surge Monteiro Lobato, com *Narizinho Arrebitado*, livro que pertence ainda à categoria da literatura escolar, como *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, e *Saudade*, de Tales de Andrade. O *Narizinho*, entretanto, é tido como o livro em que se desenham as bases da verdadeira literatura infantil brasileira, pois oferece características que transcendem a simples preocupação didática ou educativa. Daí para frente é a ascensão ininterrupta de Lobato na Literatura Infantil, a ponto de manifestar a Godofredo Rangel a convicção de que nesse gênero literário estaria a sua melhor aptidão criadora, a qual, na realização dos seus livros, deixava correr livre, ao ímpeto da inspiração. “As narrativas precisam correr a galope, sem nenhum enfeite literário”, sustentava ele, porque “o que é beleza literária para nós é maçada e incompreensibilidade para o cérebro ainda não envenenado das crianças”. Vem daí, submetia seus livros a severos tratamentos simplificadores. A cada revisão, são expressões suas, “mato, como quem mata pulgas, todas as literaturas que ainda os estragam”. Das *Fábulas* declara que raspava “quase um quilo de literatura”.

Pois bem, apesar da altitude que a Literatura Infantil alcançou, no Brasil, com Lobato, ainda sofre os efeitos daquele preconceito resistente, através do qual é vista como um gênero menor. Ao lado disso, sofre também dificuldades no plano editorial, criadas pela invasão da produção estrangeira, impressa em condições econômicas decisivamente vantajosas.

Por tudo isso e porque tínhamos plena consciência do que representa o livro infantil para criar o gosto da leitura, fizemos da disseminação de bibliotecas infantis ponto básico do nosso programa de trabalho no INL. E assim, nas pregações diretas que temos empreendido, no Sul e no Norte, de cidade em cidade, aonde temos levado as nossas “Bandeiras do Livro”, a palavra de ordem é uma só: abrir bibliotecas infantis.

Os resultados não podiam ser melhores. Por toda parte calorosa e objetiva receptividade para essa opção. Hoje mesmo, quem sabe nesta mesma hora, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, está sendo inaugurada uma Biblioteca Infantil, nascida dessa pregação direta.

Foi, porém, pela Biblioteca Carlos Alberto, esta biblioteca infantil, que começou o nosso trabalho e já nos nossos primeiros dias à frente do Instituto Nacional do Livro. Sabíamos tudo a respeito da biblioteca criada em dezembro de 1950, pelo Sr. Wilson Bodstein e sua esposa D. Maria Carolina, em memória do filhinho Carlos Alberto, que vinham de perder. Acompanhámos a ascensão do generoso empreendimento no interesse das crianças, no

crédito público como organização modelar, ativa e produtiva, na fama, até internacional. Mas, tomáramos conhecimento, também, de certas dificuldades com que entrou a lutar Wilson Bodstein e que acabaram por derrotá-lo. Chegou o dia em que o criador da Biblioteca Carlos Alberto não mais pôde mantê-la e a biblioteca parou. Na imobilidade e no abandono, já era um começo de ruína quando para ela nos voltamos, ao assumir a direção do Instituto Nacional do Livro. Poderíamos ter partido para a construção de uma biblioteca infantil em qualquer parte; todavia nos fixamos nesta, porque entendíamos que aqui havia algo substancial a salvar e aproveitar.

O resto está aí, fala por si. É a casa antiga, renovada, e é o pavilhão novo, tudo constituindo-se num conjunto arquitetônico que abriga biblioteca juvenil, biblioteca infantil, escolinha de arte, discoteca, auditório, cantina. Quanto à cantina, valerá a pena assinalar que se trata de inovação preciosa, pois se destina a fornecer merenda às crianças que frequentarem a biblioteca infantil, a exemplo do que se faz nas escolas públicas.

A organização dos serviços técnicos, a aparência da casa, a ambientação, tudo isso foi trabalho criador e executivo de uma bibliotecária que cito orgulhoso e agradecidamente, Sra. Neuza Kuhn. Francamente, não sabemos o que mais enaltecer no seu trabalho, se a competência profissional, se a força criadora, se a sensibilidade, se a capacidade de trabalho, se o devotamento total.

Por fim, o registro essencial: os recursos com que contou o Instituto Nacional do Livro para empreender a nova Biblioteca Infanto-Juvenil Carlos Alberto vieram do Conselho Federal de Cultura. E, mais precisamente, concedeu-os Josué Montello, aquele a quem devemos a própria existência do Conselho, no sentido de que promoveu os atos da sua criação, organizou-o e foi o seu primeiro Presidente. Pois bem, com Josué Montello, o INL mereceu desde logo o pleno apoio do CFC, sob a política que se traçara, segundo a qual os recursos do Conselho seriam aplicados, preferencialmente, em iniciativas que representassem suportes estruturais para a cultura. E assim os planos do Instituto Nacional do Livro, quanto à Biblioteca Carlos Alberto, obtiveram seu pronto e substancial amparo. Posteriormente, agora na fase final da preparação desta casa, um reforço financeiro se fez necessário para atender às despesas com decoração, móveis e equipamentos especiais de som e ar-condicionado. Foi concedido, com o mesmo espírito de compreensão e confiança no programa de trabalho do Instituto Nacional do Livro, pelo atual Presidente do Conselho, Artur César Ferreira Reis, a quem endereçamos nosso público agradecimento.

Quanto a Josué Montello, há que festejar algo muito grato. Por feliz coincidência, como diria certo Conselheiro, não da Cultura, mas da galeria ficcional de Eça de Queiroz, ele está

entre nós, aqui, agora, dando mais de si a esta casa, dando-lhe algumas horas da pausa que ora faz na sua nova atividade: a de adido cultural, em Paris.

Acreditamos que nenhuma homenagem maior poderíamos prestar-lhe que esta de pôr-lhe diante dos olhos, plenamente realizada, a obra em que confiou.

De fato, aqui está, restituída à criança brasileira, a antiga biblioteca sonhada e criada por Wilson Bodstein, em memória de seu filhinho Carlos Alberto. Oferece-se agora bem diferente nas dimensões, na organização, na capacidade atuante, mas a alma da casa será a mesma. Volta para servir, se possível, mais e melhor.

Que as crianças e jovens desta área tão autenticamente carioca, liderada pelo Méier, possam encontrar aqui as alegrias e oportunidades a que têm direito. E que daqui possam sair os padrões que o INL deve apontar ao Brasil inteiro, quando pelo Brasil inteiro prega e promove a criação de bibliotecas infantis. Esta pretende ser uma Biblioteca laboratório, além de ser a Carlos Alberto salva, restituída de corpo e alma.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação pretendeu investigar os sentidos de livro e leitor, que circularam nas produções veiculadas na *Revista do Livro*, para se aproximar das ideias que compunham o discurso e sustentaram as práticas de gestão do Instituto Nacional do Livro no decurso da ocupação do cargo mais alto de sua direção por um militar, no intervalo entre 1967 e 1970.

No primeiro capítulo, voltamo-nos para a constituição do tema da leitura como objeto de interesse de várias disciplinas. Categorizamos as disciplinas em três perspectivas: pedagógica, histórico-cultural e sociopolíticas. Na pedagogia de Paulo Freire (2021), a leitura é entendida como um processo contínuo que parte da leitura do mundo para a leitura da palavra, e a ele retorna no circuito da *palavramundo*; já Magda Soares (2004) preconiza que a alfabetização e o letramento sejam concomitantes e igualmente considerados importantes para evitar práticas de leitura vazias ou mecânicas. Na segunda perspectiva, passamos por considerações da história da leitura, para a qual ela é tomada como prática social. Em Chartier (2000) e Darnton (1990), o leitor é representado como sujeito ativo, assim como para Certeau (1998), que investigou os impulsos criativos que encerram a operação de leitura. Na terceira, vimos com vários autores, entre os quais Candido (2011), Petit (2009), Giardinelli (2010), o entendimento de leitura como direito humano tão indispensável quanto os que garantem a subsistência física e também capaz de, em contextos sociais excludentes, promover que os cidadãos se reconstruam e resgatem sua dignidade humana.

No segundo capítulo, vimos alguns tópicos de teoria da política pública voltada à realidade brasileira. Iniciamos com a passagem de um modelo de planejamento rígido, típico de uma visão jurídica tradicional e legalista, para a ênfase no modelo de planejamento flexível e estratégico, oriundo das ciências organizacionais. Saravia (2006) e Rodrigues (2010) definem a política pública como a articulação de um ciclo de ações e decisões que buscam responder a problemas públicos alterando a realidade social, para tanto é fundamental a definição de uma agenda que passe pela formulação, implementação e avaliação. Quanto à política educacional, vimos que a ideia de “ethos de privatização”, de Edwards, Moschetti e Caravaca (2023), revelam como ela é afetada em contextos pós-coloniais por redes de elite que defendem os próprios interesses privados; no caso brasileiro, Saviani (2008) aponta como limitações o crônico subfinanciamento e a instabilidade reformista descrita pela metáfora do zigue-zague e do pêndulo. Finalmente, quanto à política cultural, vimos seu surgimento no cenário francês pelo projeto de oposição da matéria cultural à educação formal de Malraux, e, com Rubim (2007) e Calabre (2019), o tratamento da política cultural pelos signos da ausência, do

desenvolvimento em contextos de autoritarismo e da constante instabilidade da área.

No terceiro capítulo, passamos pela natureza paradoxal do regime militar brasileiro. Tendo sido forjado sob o binômio “segurança e desenvolvimento”, originado da Escola Superior de Guerra, viu-se sempre sob o dilema de que o crescimento econômico e o desenvolvimentismo defendidos resultavam na desconstrução da própria ordem conservadora tradicional que se visava preservar. Na educação, ações como a precarização do ensino público, o ataque à alfabetização freiriana e a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica são exemplo de como a educação passou a ser considerada de forma utilitarista e como ferramenta para controle ideológico. No plano cultural, houve uma tendência das esquerdas urbanas de tentar educar politicamente as massas pela cultura popular, enquanto, no âmbito institucional, órgãos como o Instituto Nacional do Livro passaram por dificuldades orçamentárias, o que dificultou projetos de expansão de bibliotecas, mas manteve um uso da cultura como afirmação de uma ideia de soberania nacional.

No quarto capítulo, percorremos o conceito de discurso por meio de várias teorias. Conforme Maingueneau (2015), sinteticamente, o discurso pode ser compreendido por uma visada mais empírica e por outra mais filosófica. Para ambas, de forma genérica, ele se constitui em uma “ideia-força” que busca transcender a frase, e alcançar a interação, a dimensão histórico-social. Na linguística textual, enfoca-se os fatores de coesão e coerência para observar a construção de sentido na textualidade; já para a história, o discurso importa na dimensão em que a memória do passado é reelaborada pela linguagem das sensibilidades contemporâneas. Para a análise de discurso proposta por Orlandi (2007, 2020, 2023), a partir da teoria de Pêcheux, trata-se de adentrar a materialidade textual para compreender as relações das formações discursivas com as formações ideológicas, propondo conceber o funcionamento do discurso em modos autoritário, polêmico e lúdico. Desta tomada de posição a partir do estudo da ideologia, também redefine o silêncio como “real do discurso”, anterior à linguagem e mobilizador tanto de opressão quanto de resistência, e a argumentação como sustentação de posições-sujeito em formações discursivas, sob influência da memória discursiva e da antecipação do outro. Por fim, vimos como, em Guimarães (2002, 2017, 2018), o discurso é investigado em termos enunciativos na elaboração de uma semântica do acontecimento. O sentido aqui se processa pela enunciação determinada pelo interdiscurso e pelo agenciamento do sujeito diante da historicidade da memória do dizer. A elaboração do Domínio Semântico de Determinação é uma proposta metodológica para visualizar o processo de designação, ou seja, as relações de reescrituração e determinação entre palavras que recortam o real pela linguagem.

No último capítulo, propomos uma leitura dos textos selecionados a partir dos

referenciais teóricos da análise de discurso, como teorizada por Eni Orlandi, e da semântica do acontecimento, de base enunciativa, defendida por Eduardo Guimarães. Desta maneira, investigamos modos de apresentação de formações discursivas informadas por formações ideológicas, sustentação de posições-sujeito e processos como antecipação e memória discursiva. Entendemos que a construção dos domínios semânticos de determinação ajuda a dar consistência material não apenas aos processos de construção de sentidos atuantes no agenciamento do falante na cena enunciativa, que recorta o real pelo simbólico da linguagem, mas também dissecam processos caros à análise de discurso, como, por exemplo, no nosso material, a argumentação, o silenciamento político ou a contenção da polissemia em formações discursivas de tipo autoritário.

Por fim, como produto, construímos um *blog* em que estão disponibilizados todos os textos veiculados na *Revista do Livro*, do INL, que tratam da temática do livro e do leitor enquanto matéria das políticas públicas de leitura, durante o período da direção pesquisada, entre 1967 e 1970. Junto à edição do material também constam no *blog* as análises realizadas sob os parâmetros teóricos discutidos. A divulgação do material selecionado e tratado poderá ensejar novas pesquisas concernentes ao tema.

Esperamos ter podido demonstrar como teorias de base linguística podem contribuir para a investigação de matérias políticas e históricas, desvelando, no presente caso, questões sobre leitura, política estatal e controle ideológico, bem como, de maneira geral, colaborar para o tratamento crítico de acervos.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. Ler o arquivo em análise de discurso: observações sobre o alienismo brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 64, n. 00, p. 1-22, e022007, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8664658>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: o Instituto Nacional do Livro (1937-1967). *Revista Matrizes*. v. 2, n. 2. São Paulo, 2009. Disponível em: [https://revistas.usp.br/matrizes/pt\\_BR/issue/view/3171](https://revistas.usp.br/matrizes/pt_BR/issue/view/3171). Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del093.htm). Acesso em: 10 set. 2024.

BELO, André. *História & livro e leitura*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CALABRE, Lia. *Escritos sobre políticas culturais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/casarui Barbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/escritos-sobre-politicas-culturais\\_miolo2.pdf](https://www.gov.br/casarui Barbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/escritos-sobre-politicas-culturais_miolo2.pdf). Acesso em: 1 fev. 2026.

CALABRE, Lia. Planos de livro e leitura em tempos da cultura digital. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, Buenos Aires, n. 72, p. 109-120, mayo 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n72/1853-3523-ccedce-72-104.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

CALDAS, Waldenyr. *Iniciação à música popular brasileira*. São Paulo: Ática, 1989.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 259-276.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

DARNTON, Robert. O que é a história dos livros? In: DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 109-131.

EDWARDS JR., D. Brent; MOSCHETTI, Mauro; CARAVACA, Alejandro. Estado, política educativa e privatização em contextos pós-coloniais. *Cadernos de Pesquisa (Fundação*

*Carlos Chagas*), São Paulo, v. 53, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/380>. Acesso em: 1 fev. 2026.

FERREIRA, Jerusa Pires *et al.*; FILHO, Plínio Martins (org.). *Livros, editoras & projetos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 27 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GIARDINELLI, Mempo. *Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

GUIMARÃES, Eduardo. Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso de Michel Pêcheux. In: GADET, Françoise *et al.* (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

INDURSKY, Freda. *As falas dos quartéis e as outras vozes*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL. *Retratos da leitura no Brasil*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 10 set. 2024.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo, Parábola Editorial, 2015

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES NETO, José Castilho. A leitura como política e projeto de futuro. In: LOUZADA, Daniel (org.). *Livros para todos: ensaios sobre a construção de um país de leitores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. p. 103-113.

MENDONÇA, Sonia Regina; FONTES, Virginia Maria. *História do Brasil recente: 1964-1992*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MICELI, S.; GOUVEIA, M. A. *Política cultural comparada*. Rio de Janeiro: Funarte/Finep/Idesp, 1985.

MORAIS, Santos. SB: livros para todo o Brasil. *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, n. 31, 1967.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A estratégia de acomodação na ditadura brasileira e a influência da cultura política. *Revista Páginas*, Rosário, Argentina, v. 8, n. 17, p. 9-25, 2016. Disponível em: <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/222>. Acesso em: 10 set. 2024.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

NORA, Pierre. Memória: da liberdade à tirania, *Revista Musas: Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 4, p. 6-10, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/revista-musas/revista-musas-n4>. Acesso em: 10 set. 2024.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. Sobre o funcionamento do político na linguagem. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 34, p.41-53, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao34/edicao34.html>. Acesso em: 10 set. 2024.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Argumentação e análise de discurso: conceito e análises*. Campinas, SP: Pontes, 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAES, Maria Helena Simões. *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Tradução: M. R. Gregolin *et al.* São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise *et al.* (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

- PEREGRINO, Umberto. INL: Perspectivas. *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, n. 31, 1967.
- PEREGRINO, Umberto. Uma biblioteca infantil. *Revista do Livro*, Rio de Janeiro, n. 39, 1969.
- PERROTTI, Edmir. Leitura. In: COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- POERNER, Arthur José. *A identidade cultural na era da globalização: política federal de cultura no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ROBIN, Régine. *História e linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- ROBIN, Régine. *A memória saturada*. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.
- RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.
- RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 13, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/issue/view/121>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Música popular e moderna poesia brasileira*. São Paulo: Landmark, 2004.
- SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). *Políticas públicas*. v. 1. Brasília: Enap, 2006.
- SARFATI, Georges-Élia. *Princípios da análise do discurso*. São Paulo: Ática, 2010.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/issue/view/49>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/>. Acesso em: 5 maio 2025.
- TRAVERSO, Enzo. *O passado, modos de usar: história, memória e política*. Lisboa: Edições Unipop, 2012.
- URFALINO, Philippe. *A invenção da política cultural*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.