

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ADRIANA LUZIA SOUSA TEIXEIRA

**AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA:
O PAPEL DO EDITOR**

*THE AUTHORSHIP IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK:
THE ROLE OF EDITOR*

CAMPINAS, 2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ADRIANA LUZIA SOUSA TEIXEIRA

**AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
O PAPEL DO EDITOR**

*THE AUTHORSHIP IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: THE ROLE
OF EDITOR*

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp, para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.

Dissertation presented to the Applied Linguistics Department in the Language Studies Institute of Unicamp, to obtain the Master's Degree in Applied Linguistic, in Mother Tongue Teaching/Learning field.

Orientadora
Prof^ª. Dr^ª. Roxane Helena Rodrigues Rojo

CAMPINAS, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR TERESINHA DE JESUS JACINTHO –
CRB8/6879 – BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM –
UNICAMP

T235a	<p>Teixeira, Adriana Luzia Sousa, 1980- Autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa : o papel do editor / Adriana Luzia Sousa Teixeira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Livros didáticos – Língua portuguesa. 2. Editores. 3. Transposição Didática. 4. Autoria. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
--------------	--

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The authorship in Portuguese Language Textbook: the role of the editor.

Palavras-chave em inglês:

Portuguese Language Textbook

Editor

Didactic Transposition

Authorship

Área de concentração: Língua Materna

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]

Antônio Augusto Batista

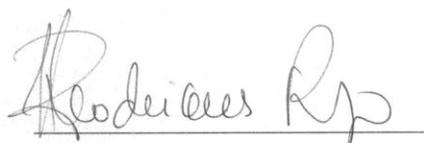
Marcia Azevedo Abreu

Data da defesa: 11-04-2012.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo



Antônio Augusto Batista



Marcia Azevedo Abreu



Márcia de Paula Gregório Razzini



Clecio dos Santos Bunzen Júnior



IEL/UNICAMP
2012

Ao Heber, meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e de todo conhecimento.

Ao Heber, meu eterno amado e companheiro, pela infinita paciência, pelo cuidado, zelo, amor, pela bondade extrema. A conquista deste mestrado é dele também.

À Profa. Roxane Rojo, minha orientadora, pela extrema competência, pela oportunidade de realização de um sonho, por acreditar em meus projetos.

À Casa Publicadora Brasileira, Instituição consagrada por princípios sólidos, que dão a força necessária na missão de educar.

Ao Pr. José Carlos de Lima, por acreditar que eu poderia vencer esta etapa.

Ao Pr. Edson Erthal de Medeiros, por apoiar meus projetos e compartilhar as “agruras” de um mestrando.

Ao Pr. Rubens Lessa, pelo constante apoio, pelos conselhos, pelo ombro amigo e pela inspiração.

Ao Prof. José Arnaldo Favaretto, responsável pela minha paixão por Livros Didáticos, pelo exemplo de inteligência, determinação, garra e amizade.

Aos meus queridos pais, por sempre rogarem bênçãos especiais para mim e serem meu modelo de superação.

À Janaína, mais que irmã, minha amiga inseparável. Sua força e seu amor em todas as etapas foram essenciais. Ao Marimárcio, pelo apoio e pela constante compreensão.

À Andréa Oliveira, por ser uma amiga sempre presente, por me apoiar em todos os momentos da pesquisa e principalmente pelas tardes que “passamos com o Chevallard”.

Ao Prof. Clecio Bunzen, por seus ótimos textos instigadores de pesquisas, por nossas discussões e pelos eventos nos quais refletimos sobre a produção do Livro Didático.

Às Profas. Raquel Fiad e Marilda Cavalcanti, por me ensinarem a dar os primeiros passos na pesquisa acadêmica.

À Profa. Mara Solange, por ouvir minhas inquietações e compartilhar comigo uma nova forma de ver a vida.

À querida Maria Cristina Macedo, por tornar-se minha amiga e dividir as angústias e alegrias de uma mestranda.

À Fernanda Litron, pelo companheirismo e pelas ótimas trocas intelectuais.

Aos Profs. Afonso Cardoso, Joubert Castro e Eliane Hosokawa, por serem meu “laboratório” de pesquisa e sempre me incentivarem nos estudos.

À Denise Favaretto, a madrinha sempre presente em meu coração.

Ao Prof. Fernando César de Almeida, pela intermediação no momento de gerar os registros desta pesquisa.

À Andressa Ricon, por ouvir meus ensaios de apresentação e principalmente pelo ombro amigo em todos os momentos.

Ao Ivacy F. Oliveira, por ser meu amigo-pai-irmão.

Ao Pr. Diogo Cavalcanti e à Marily Reis, dois grandes companheiros de trabalho.

À Dóris Matos, por me ensinar o dom maior: o amor.

Ao Fábio Braga, por refletir comigo as questões desta pesquisa e por sua amizade.

À Danivia Wolff, pelas colaborações na revisão.

À Valdelice, pelas orações.

À Charlotte Lessa, por ser uma amiga-mãe-professora.

À Jociane Oliveira, pela amizade e pelas ótimas viagens intelectuais.

À Sandra e ao Isaac Barbosa, amigos que tornam minha vida mais feliz.

À Fabiana, ao Hipólito e às crianças, à Carla e ao Ricardo, à Núbia e ao Simei e à Dna. Diná, família querida, por sempre torcerem por mim e compreenderem minha ausência.

Às editoras entrevistadas, pela prontidão em conceder os dados para esta pesquisa.

Ao Prof. Antônio Augusto Batista e à Profa. Márcia Razzini, pelas importantes orientações quando da qualificação deste trabalho.

Aos Profs. Antônio Augusto Batista, Clecio Buzen, Marcia Abreu e Marcia Razzini, por aceitarem compor a banca de defesa.

À Capes, pelo apoio à realização desta pesquisa.

A verdadeira educação significa mais que um curso de estudo. É vasta. Inclui o desenvolvimento harmônico de todas as aptidões físicas e das faculdades mentais.

Ellen G. White

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo principal analisar o papel do editor na autoria do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP). Tal objetivo se desdobra nos questionamentos sobre como a indústria editorial de livros didáticos tem funcionado na atualidade, qual é o papel do editor, quais são as práticas de produção envolvidas e de que maneira essas práticas influenciam na escolha dos objetos de ensino a serem transpostos no LDP. Para isso, lançando-se mão do estudo de caso como ferramenta metodológica, enfocam-se 2 (duas) editoras de livros didáticos de expressão nacional, cujos editores responsáveis pela área de Língua Portuguesa são entrevistados. Dessa forma, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, com abordagem metodológica “estudo de caso único incorporado”, uma vez que aborda um contexto específico (a produção do LDP) a partir de análise de mais de uma unidade (duas editoras de livros didáticos). Como pano de fundo que sustenta as questões principais, há o contexto histórico do ofício de editor e as influências que o mercado editorial recebeu de programas do Governo para avaliação de livros didáticos – principalmente o PNLD. O referencial teórico apoia-se em discussões sobre a transposição didática (CHEVALLARD, 1991 [1985]), práticas sociais de referência (MARTINAND, 1984), resignificação, gêneros, esferas e vozes (BAKHTIN, 1997; 1998; 2006) e questões sobre autoria individual e autoria institucionalizada (ALVES FILHO, 2005). Tal percurso se estabeleceu tendo em vista o tipo de autoria que o LDP congrega, posto que, por se tratar de um instrumento pedagógico, os agentes responsáveis por tal produção devem estar conectados a um universo de referência ao qual se aderem, a partir de uma ideologia. Dentre os agentes da produção, destaca-se o editor, que, mediante os dados das entrevistas, mostrou exercer importante influência na constituição do gênero LDP. Ele trabalha na situação de produção de tal gênero no sentido de atender a diferentes demandas do mercado escolar, seja o público, seja o privado. Além disso, pelo fato de instituir parâmetros pedagógicos e editoriais, ter uma atitude relacional com várias instâncias de produção e ainda trabalhar no ajuste das transposições e didatizações que serão realizadas na produção da obra, o editor passa a ocupar a posição de “autor institucional”, uma vez que todas as definições para a produção, que envolvem esse agente, são preestabelecidas em uma instituição.

Palavras-chave: Livro Didático de Língua Portuguesa; Editor; Transposição Didática; Autoria

ABSTRACT

This dissertation has as the main goal to analyze the role of the editor in the authorship of the Portuguese Language Textbook (PLT). Such goal unfolds throughout the questioning about how the textbooks editorial industry has worked nowadays, what the role of the editor is and what are the practices of production involved in are and how these practices influence the choice of the objects of study to be transposed in the PLT. To do so, availing case studies as a methodological tool, two national well-known textbooks publishers are focused, whose editors in charge of the Portuguese Language department are interviewed. Hence, this research is characterized as qualitative, with a “unique incorporated case study” as methodological approach, since it approaches a specific context (the PLT production) starting from the analysis of more than one unity (two textbooks publishers). As a background which sustains the main questions, there is the historical context of the job of the editor and the influences the editorial market has received from Governmental programs for the evaluations of textbooks – mainly the PNLD [National Program of Textbooks]. The theoretical reference is based in debates about the didactic transposition (CHEVALLARD, 1991 [1985]), social practices of reference (MARTINAND, 1984), redefinition, genres, spheres and voices (BAKHTIN, 1997; 1998; 2006) and questions about individual authorship and institutionalized authorship (ALVES FILHO, 2005). Such course was established in view of the type of authorship that the PLT congregates, since it deals about a pedagogical instrument, the responsible agents for such production must be connected to a universe of reference to which they adhere, starting from an ideology. Among the production agents, the editor is highlighted, who, through the interviews data, has shown to exert an important influence in the constitution of the genre PLT. The situation of production of such genre is commanded by him in the sense of attending different demands from the school market, be it public, be it private. Moreover, the fact of establishing pedagogical and editorial guidelines, having a relational attitude with many instances of production and also working on adjusting the transpositions and didatizations which will be performed in the production of the piece, the editor starts to occupy the position of “institutional author”, once all the definitions for production, which involves this agent are pre-established in an institution.

Key Words: Portuguese Language Textbook; Editor/Publisher; Didactic Transposition; Authorship

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	3
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	6
CAPÍTULO 1	9
O OFÍCIO DE EDITOR, OS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO E O MERCADO EDITORIAL	9
1.1 EDITOR: UM CONCEITO	9
1.1.1 Modelos de editor	11
1.2 EDITOR NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES DIDÁTICAS BRASILEIRAS	15
1.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO EDITORIAL.....	18
CAPÍTULO 2	31
A QUESTÃO DA AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
2.1 TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	32
2.1.1 Vigilância epistemológica e textualização do saber	36
2.1.2 Noosfera	42
2.2 TEXTO DO SABER E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM GÊNERO DO DISCURSO	53
2.3 AUTORIA NO GÊNERO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	59
CAPÍTULO 3	67
METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA: PROCESSO DE GERAÇÃO DE REGISTROS E DE ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DE UM ESTUDO SITUADO	67

3.1 PESQUISA QUALITATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA	68
3.2 ESTUDO DE CASO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA .	70
3.2.1 Entrevista: principal fonte de evidência do estudo de caso	72
3.3 OBJETO DA PESQUISA E SEU CONTEXTO.....	75
CAPÍTULO 4	79
A ESFERA EDITORIAL	79
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EDITORAS.....	80
4.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	83
4.2.1 Editora A	83
4.2.1.1 <i>Estrutura editorial</i>	83
4.2.1.2 <i>Projetos de obras</i>	84
4.2.1.3 <i>Projetos editorial e gráfico</i>	85
4.2.1.4 <i>Edição de texto</i>	87
4.2.1.5 <i>Diagramação</i>	88
4.2.1.6 <i>Revisão de provas e fechamento da obra</i>	88
4.2.2 Editora B.....	93
4.2.2.1 <i>Pesquisa de mercado</i>	93
4.2.2.2 <i>Análise de resultados das pesquisas e prospecção de projetos</i>	94
4.2.2.3 <i>Estrutura editorial</i>	95
4.2.2.4 <i>Projeto visual</i>	96
4.2.2.5 <i>Edição de texto</i>	97
4.2.2.6 <i>Diagramação e revisão de provas</i>	97
4.3 TRABALHO RELACIONAL DO EDITOR	102

4.3.1 Colocar em texto (<i>mise en texte</i>).....	104
4.3.1.1 Editor x PNLD e mercado privado: fatores influenciadores da transposição didática e didatização	105
4.3.1.2 Editor e autor	126
4.3.2 Compor em livro (<i>mise en livre</i>).....	134
4.3.2.1 Editor e preparador de texto	135
4.3.2.2 Editor e designer	138
4.3.2.3 Editor de Livro Didático de Língua Portuguesa.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	167
ANEXO 1 – Convenção para a transcrição das entrevistas.....	168
ANEXO 2 – Roteiro de perguntas para a entrevista com os editores.....	169
ANEXO 3 – Termo de consentimento de utilização dos dados	170
ANEXO 4 – Entrevista transcrita – Editora A	172
ANEXO 5 – Entrevista transcrita – Editora B.....	182

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o livro didático¹ não é recente; tampouco aquelas que se destinam a analisar o LD de língua materna ou estrangeira. Choppin (2004) aponta um aumento no número de pesquisas, nos últimos 30 anos, sobre os livros escolares e a edição didática pelo mundo (incluindo pesquisas brasileiras).

Batista e Rojo (2008) mostram que, desde a década de 1960, os livros didáticos de língua (materna e estrangeira) têm sido objetos de investigação de várias pesquisas. Os dados levantados por esses autores atestam que, de 1975 a 2003², apenas 37% dos trabalhos enfocam a edição didática e que os subtemas **menos** abordados são justamente os que estudam a **produção** do livro, a **indústria editorial**, os **processos de autoria**. Os autores também apontam a falta de estudos sobre a distribuição do LD nas escolas e no mercado livreiro e a sua circulação nacional. Assim, concluem que são emergentes e necessárias as pesquisas sobre produção, distribuição, circulação e uso do LD.

Apoiando essas constatações, há os resultados do projeto de pesquisa integrada *Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, perfil e circulação (LDP-Perperfil)*³, realizado de 2004 a 2010, sob coordenação da Profa. Dra. Roxane Rojo⁴. Nele, percebe-se que, quando é tratada a autoria no LD, as pesquisas levam em conta a renovação e a permanência de autores e a natureza coletiva ou individual da autoria. Entretanto, não se encontram trabalhos que apontem o trato do LD na perspectiva do editor e sua atuação na autoria do livro:

São estudos de natureza qualitativa – **sobre o processo de edição**, sobre as características discursivas e pedagógicas das obras – que poderão fornecer elementos para a compreensão dos diferentes padrões apreendidos. Esses estudos permitiriam apreender **como os editores interpretam o mercado** e sua variação de acordo com a disciplina, como

¹ Doravante LD.

² Após 2003, não encontramos um novo estado da arte de pesquisas sobre o livro didático no Brasil; por isso nos apoiamos neste último levantamento, uma vez que foi feito de forma detalhada e explanadora.

³ Detalhes desta pesquisa se encontram no capítulo 3 deste trabalho.

⁴ Ver *LDP-Perperfil* no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e no site <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perperfil/>.

recrutam diferentes autores e compõem equipes para a elaboração de livros, como utilizam os resultados da avaliação e das escolhas docentes para reorientar suas estratégias e práticas (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p. 70-71, ênfase adicionada).

Bunzen (2005), ao observar o perfil metodológico e epistemológico dos trabalhos de pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa⁵, atesta que eles, normalmente, apresentam um caráter essencialmente avaliativo, pois:

procuram avaliar os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos e/ou os conteúdos ideológicos veiculados nos livros didáticos de língua com um “olhar” de ciência moderna que busca, muitas vezes, apenas uma vigilância epistemológica, utilizando aqui o termo proposto por Chevallard (1991 [1985]). Além disso, perceberemos também que, apesar da diversidade de temas analisados, não houve praticamente alterações na metodologia de pesquisa e conseqüentemente, nas categorias de análise. Por esse motivo, os resultados de várias dessas pesquisas parecem contar uma mesma e triste história: “a de um livro didático sempre precário e já com problemas desde sua origem” (ALMEIDA, 1997/8 *apud* BUNZEN, 2005, p. 10-11).

Por causa do enfoque mais avaliativo das pesquisas, os LDP são utilizados, na maioria das vezes, como objetos de investigação da adequação da transposição⁶ didática de conceitos e/ou métodos de ensino–aprendizagem. Entretanto, essas pesquisas não levam em consideração outros aspectos (tais como processo de edição, características discursivas e pedagógicas das obras). Assim, o livro acaba sendo compreendido apenas por uma de suas muitas dimensões.

Há que se refletir sobre o que é produzir materiais didáticos, uma vez que eles assumem um papel na engrenagem escolar. De acordo com Batista (2003, p. 28), o LD no Brasil “se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos”. Portanto, entendemos que deve ser objeto de pesquisa em outras dimensões que não apenas a da análise do produto final. Entretanto,

⁵ Doravante LDP.

⁶ Optou-se, aqui, por usar o termo “transposição” seguindo a definição de Chevallard (1991) em que “transposição didática” é o trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino. No capítulo 2 deste trabalho, tal conceito será discutido mais amplamente.

são raros os estudos que procuram compreender o funcionamento desse subsetor editorial, em torno do qual se definem políticas educacionais, desenvolvem-se processos de controle curricular e se organizam práticas de escolarização e letramento (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p. 47).

Uma vez que o trabalho do editor não consiste apenas em fazer emendas gramaticais, mas também em transformar um texto em livro, deve-se refletir sobre sua atuação, a fim de se procurar entender o estilo didático atribuído ao gênero LDP. “Os autores de livros didáticos e os **editores** passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos saberes a serem ensinados” (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 80, ênfase adicionada).

Batista (1999, p. 536) define o LD como o “material impresso empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação” e argumenta que são necessárias análises mais acuradas, para que se conheça melhor esse impresso, que se configura hoje como principal referência para “a formação e inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país”.

Este trabalho, portanto, pretende cumprir com parte de tal necessidade apontada pelo autor acima, entre outros supracitados, ou seja: apresentar uma análise que colabore, mesmo que de forma inicial, em um melhor conhecimento da situação de produção do LDP, privilegiando a atuação do editor na autoria do livro.

SELEÇÃO DO *CORPUS*

Um esforço significativo e comprovado, por meio das pesquisas desenvolvidas pelo projeto integrado LDP-Perfil (citado anteriormente e explorado melhor no terceiro capítulo deste trabalho), no âmbito da produção do LD, bem como em pesquisas como a de Cassiano (2007), foi o de grandes editoras passarem a ter, em suas contas, capital estrangeiro e maior força para dominar o mercado, tanto no que diz respeito à compra de editoras menores, quanto no que se refere ao potencial de investimento na

profissionalização dos agentes envolvidos na produção do livro, tornando-os cada vez mais bem preparados a responder às exigências dos editais⁷.

Segundo Cassiano (2007, p. 300), em 2006, das nove editoras que mais venderam para o Governo brasileiro, apenas duas não fazem parte de grandes grupos, nem contam com capital estrangeiro. A partir desses agrupamentos, algumas editoras que foram incorporadas transformaram-se em selos subordinados à marca do grupo; outras preservam uma forte identidade em sua linha de publicação.

Diante disso, para analisar o papel do editor na autoria/produção do LDP, selecionamos, em princípio, editoras representativas do mercado. Das quatro consultadas para entrevista, três aceitaram. Em razão da necessidade de recorte, selecionamos duas, cujos editores responsáveis pela área de Língua Portuguesa prontificaram-se em nos atender.

No contato inicial com os editores, explanamos nosso objetivo de pesquisa e solicitamos o agendamento de um dia para que pudéssemos visitar a editora, entrevistar o editor, observar o funcionamento do setor e coletar materiais originais com intervenções para uma análise mais apurada das etapas do trabalho editorial.

Os contatos iniciaram-se no mês de novembro de 2010. A primeira editora consultada atendeu-nos prontamente e marcou a entrevista para a sexta-feira da mesma semana. Essa primeira resposta já passou a nos servir como dado, pois percebemos que um efeito positivo que o Programa Nacional do Livro Didático⁸ também trouxe foi o desejo, por parte das editoras, de estreitar o relacionamento com os membros dos grupos que pesquisam o LDP, nas universidades.

Depois da primeira entrevista, tivemos um hiato de aproximadamente três meses para os próximos encontros, pois o foco das editoras, nos primeiros meses do ano, estava na finalização das obras para a inscrição no PNLD. Geralmente, o edital é lançado em dezembro, com prazo final de inscrição para o mês de abril ou maio do ano seguinte. Em razão disso, o pedido de todas as editoras foi para que voltássemos a fazer contato após

⁷ No capítulo 1 desta pesquisa, é possível acompanhar com mais detalhes esses efeitos.

⁸ Doravante PNLD.

o fim do período de inscrição das obras no programa e assim procedemos. Retomamos o contato na segunda quinzena de abril de 2011.

Da segunda etapa de tentativas, as duas editoras atenderam-nos cordialmente e marcaram meio-período, cada, para as entrevistas. Conseguimos conciliar a data e os horários de modo a marcar as duas entrevistas para o mesmo dia: uma na parte da manhã e outra na parte da tarde. O fato de as duas editoras⁹ serem da mesma cidade, São Paulo, foi positivo para a situação em questão. Depois das entrevistas, mantivemos contato via e-mail, telefone e, em um dos casos, voltamos a nos encontrar em outra data para mais uma gravação. Nessa ocasião, o roteiro de perguntas elaborado passou por alguns ajustes, a fim de direcionar melhor os questionamentos para que nossos objetivos de pesquisa pudessem ser contemplados¹⁰.

Totalizaram-se cerca de 6 horas de entrevistas, as quais passaram a compor o *corpus*¹¹ desta pesquisa, cujas questões são:

1. Como a indústria editorial de LD tem funcionado nos últimos anos?
2. Qual é o papel do editor de LDP e que práticas editoriais estão envolvidas no processo de edição?
3. De que maneira o trabalho do editor influencia na escolha dos objetos de ensino a serem transpostos no LDP?

⁹ Com vistas a preservar os profissionais do ramo que tão gentilmente nos cederam as entrevistas, mantivemos os nomes das editoras no anonimato.

¹⁰ O roteiro de perguntas está disponível nos anexos desta pesquisa.

¹¹ Acrescentamos ao *corpus*, quando necessário, trechos de originais de obras que pudessem exemplificar algumas etapas da produção do LDP.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Para responder ao objetivo principal desta pesquisa, i.e., entender o papel que o editor desempenha na autoria do LDP, dividimos o conteúdo desta dissertação em quatro capítulos, com vistas a refletir sobre os diferentes aspectos envolvidos na produção do livro. Os tópicos, discutidos capítulo a capítulo, convergem-se no momento da análise dos dados, trazendo luz à prática e permitindo um olhar crítico da situação de produção do gênero em questão.

No primeiro capítulo, “O ofício de editor, os programas de avaliação e o mercado editorial”, procuramos compreender a função do editor ao longo dos anos ao elencar as classificações de tipo de editor discutidas por Chartier (2001a) e levantar informações de como se estabeleceram as editoras no Brasil, principalmente as que se dedicaram à produção de LD. Tal exercício levou-nos a refletir sobre as políticas públicas de ensino instauradas ao longo dos anos, as quais influenciaram, de forma direta ou indireta, na configuração do LD, bem como na dinâmica das editoras que se mobilizaram para atender a um mercado que se mostrava promissor. Reflexões sobre questões históricas conduziram a discussões sobre aspectos da configuração do mercado de LD na atualidade, os quais trazem à figura do editor uma nova fase de compromissos e desafios no que tange a manter seus produtos no mercado e com a qualidade pedagógica que se espera do gênero.

No segundo capítulo, “A questão da autoria no LDP”, realizamos uma análise mais acurada de algumas abordagens teóricas que se dedicaram a problematizar questões relacionadas com o saber e sua constituição como “ensinável”, uma vez que entendemos ser o LDP um portador de saberes didatizados. Procuramos, então, compreender como se discute essa dinâmica no âmbito das reflexões teóricas para que no momento das análises pudéssemos nos guiar por categorias elencadas de conceitos que emergem de tais discussões. Para isso, lançamos mão de autores como Chevallard (1991 [1985]), Martinand (1984), Bakhtin (1988), Alves Filho (2005), entre outros, na tentativa de entender aspectos que se fazem presentes na prática de produção do LDP e, mais uma vez, lançar um olhar crítico à situação de produção do gênero, principalmente no que se refere às etapas da

produção e aos vários agentes nelas envolvidos. Esse caminho levou-nos ainda a reflexões sobre o tipo de autoria que o LDP pode congrega.

No terceiro capítulo, “Metodologia da pesquisa qualitativa: processo de geração de registros e de análise de dados a partir de um estudo situado”, apresentamos o perfil metodológico adotado nesta pesquisa. No sentido de dar visibilidade ao objeto de estudo que aqui se delinea, optamos pela metodologia *estudo de caso*, que, de acordo com Yin (2005, p. 19), é a estratégia usada para entender fenômenos complexos e tentar esclarecer uma decisão de um conjunto delas – em nosso caso, o papel do editor em meio à complexa produção do LDP. Tal ferramenta é usada, de preferência, quando para o objeto de estudo são feitos questionamentos do tipo “como?” e “por quê?”, quando o controle sobre os acontecimentos é restrito e “o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Uma vez escolhido esse tipo de pesquisa, ao longo do capítulo explicitamos como o estudo de caso enquadra-se no contexto da abordagem qualitativa, interpretativista e nos estudos de Linguística Aplicada. Além disso, para finalizar, ressaltamos os aspectos relacionados ao contexto de produção no qual esta pesquisa está inserida.

É no capítulo quatro, “A esfera editorial”, que passamos à análise dos registros gerados por meio das entrevistas feitas com os editores de Língua Portuguesa. Primeiramente, numa parte mais descritiva dos dados, optamos por destacar os principais processos de produção das editoras (que convencionamos chamar de “Editora A” e “Editora B”), a fim de tornar visíveis as ações e os agentes envolvidos na situação de produção do LDP. Seguindo esse percurso, foi-nos possível elaborar, mesmo que de forma inicial, um fluxograma de produção de cada editora, ressaltando a atuação do editor nas variadas etapas. Na sequência, passamos a uma parte mais analítica dos dados, uma vez que procuramos perceber as variadas relações que o editor estabelece e as demandas que precisa conciliar em seu trabalho. Seguimos esse percurso por entender que essas demandas e relações estabelecidas irão influenciar fortemente na prática de transposição didática, didatização e, conseqüentemente, na autoria do LDP. Após ressaltar os diferentes parâmetros para produção e os diversos agentes com os quais o editor deve lidar, analisamos, com base ainda nas declarações dos próprios editores e nas reflexões que vimos

fazendo ao longo dos capítulos deste trabalho, o perfil do editor atualmente estabelecido e, conseqüentemente, sua forte e constante atuação na autoria do LDP. Foi nesse percurso que procuramos convergir as reflexões para as considerações finais deste trabalho, as quais puderam apontar, mesmo que timidamente, possíveis outros caminhos de pesquisa sobre a produção do LDP.

CAPÍTULO 1

O OFÍCIO DE EDITOR, OS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO E O MERCADO EDITORIAL

Entender a constituição do ofício de editor, analisando sua forma de atuação inicial e atual e ressaltando ainda sua entrada no mercado de LD no Brasil tornou-se um exercício importante na tarefa de entender o processo de produção do LDP. Procuramos seguir esse percurso ao iniciar este capítulo a partir de dados da origem do ofício de editor na indústria editorial francesa¹² e da consequente consolidação desse ofício na indústria editorial brasileira de LD, a fim de que pudéssemos, a partir de análises das políticas governamentais implantadas para a avaliação desse bem cultural (principalmente o PNLD), perceber os caminhos, os ajustes e/ou as reconfigurações do mercado editorial brasileiro.

Esse percurso de análise poderá abrir caminhos para reflexões sobre o mercado editorial de LD contemporâneo, sobre a profissionalização dos editores e demais agentes envolvidos na edição e sobre como mudanças em políticas de ensino e no mercado editorial exercem força retroativa nas práticas editoriais e escolares.

Afinal, como afirma Chartier (2001a, p. 20), “é uma visão histórica (o que significa agarrar-se às descontinuidades, diferenças e discrepâncias) que permitiria ter uma ideia mais complexa e, talvez, mais adequada do passado, para se aproximar do futuro com maior força de invenção e imaginação”.

1.1 EDITOR: UM CONCEITO

Bragança (2005, p. 220), em artigo sobre a história do editor, no qual visa a entender, a partir de uma perspectiva histórica, as mudanças e novas oportunidades para a função de editor na contemporaneidade, analisa algumas definições dadas ao termo ao longo da história ocidental. Esclarece que os termos “editar” (do latim *edo*, *editum*, *edere*,

¹² Optamos por destacar o ofício de editor tal como ocorreu na França por entendermos que as práticas coadunam com as que aqui no Brasil se cristalizaram; outro motivo foi a carência de estudos dessa espécie em nosso País, o que prejudicou a busca de fontes nacionais e nos levou a estabelecer tal comparação.

cujo significado é “dar a lume”, “dar à luz”, “publicar”) e “editor” surgem “na Roma Antiga para identificar aqueles que chamavam a si a responsabilidade de multiplicar e cuidar das cópias dos manuscritos originais dos autores, zelando para que fosse correta a sua reprodução”.

Para Emanuel Araújo, em *A construção do livro* (1986, p. 35), a palavra “editor” mantém o sentido dado pela língua inglesa: “[...] pessoa encarregada de organizar, i.e., selecionar, normalizar, revisar e supervisionar, para publicação, os originais de uma obra e, às vezes, prefaciá-la e anotar os textos de um ou mais autores [...]”. Já a ação de “publicar” é destinada à função do *publisher*, que atua nos processos de edição gráfica para multiplicar o texto em muitos exemplares idênticos e torná-lo conhecido e acessível ao público, distribuído e vendido pelas livrarias e demais canais competentes; o *publisher* é, então, “[...] proprietário ou responsável de uma empresa organizada para a publicação de livros”. No Brasil, os dois sentidos acumulam-se na palavra “editor”, a primeira significação sendo mais frequentemente indicada pela palavra “organizador”. Para Bragança (2005, p. 221),

embora o francês *editeur*, o espanhol *editor*, o italiano *editore* e o português *editor* também englobem “[...] não raro, a área semântica do inglês editor”, Houaiss (1983, p. 3), na sua obra *Elementos de bibliologia*, afirma que o uso da palavra editor ficará “[...] restrito ao seu sentido usual de pessoa sob cuja responsabilidade, geralmente comercial, corre o lançamento, a distribuição e a venda em grosso do livro, ou de instituição, oficial ou não, que, com objetivos comerciais ou sem eles, arca com responsabilidade do lançamento, distribuição e, eventualmente, venda do livro”. Esta diferença de perspectiva entre Houaiss e Araújo faz com que as duas mais importantes obras sobre o tema, em nosso idioma, acentuem diversamente os dois aspectos do conteúdo semântico do conceito de editor. Enquanto Araújo valoriza e destaca o viés do “[...] que gera, que produz, o que causa”, correlato ao substantivo grego *ékdosis*, que está na origem do termo português *ecdótica*, com o sentido de “crítica textual ou arte de editar textos criticamente”, a definição dada por Houaiss abrange, segundo Silva (1971, p. 45-50), “[...] um complexo de campos de trabalho distintos, que vão desde a direção editorial até as atividades de distribuição e vendas, além de relacionar-se a ponto de tê-los como pressupostos essenciais, com dois outros ramos da bibliologia, a saber, a biblioteconomia e a ecdótica.

Silva (1971) entende que a editoração “[...] confunde-se com a própria atividade editorial, ou, para sermos mais precisos, com a atividade a que se dedica uma empresa editora, desde que, é obvio, estruturada ao sério”.

Concordamos com Bragança (2005, p. 221-222), ao escolhermos o termo “editor” para representar “o complexo campo de suas atividades na indústria editorial”. Assim, implicitamente, atesta ao cargo de editor a atividade de publicação, em um sentido completo de tornar um texto publicamente conhecido (o que envolve, claro, o “dar à luz” o texto), “difundido, distribuído, consumido e lido”. Nesse sentido, é que Houaiss (1983) destaca que o editor pode, em muitos casos, ser confundido com o autor, pois acaba por atuar como tal no momento da edição dos livros. Dessa forma, assume que a figura plena do editor poderia estar incluída no conceito “amplo” de autor¹³.

1.1.1 Modelos de editor

De acordo com Deaecto (2004, p. 235), fazer um balanço da história da edição francesa conduz à reflexão sobre o campo editorial brasileiro, que “parece caminhar para a concentração de grandes grupos transnacionais, paralelamente ao desenvolvimento de micros, pequenas e médias editoras, que disputam diferentes frações de um tímido mercado de consumo”.

Dado que a discussão sobre a história da edição francesa e suas relações com a história da edição brasileira nos abriria um amplo campo de reflexão, o qual nos distanciaria da questão principal desta pesquisa, realizamos aqui um recorte, destacando os dados que colaboram no entendimento sobre a origem e constituição da figura do editor na história francesa com o intuito de relacioná-los aos processos de edição que se consolidaram no Brasil.

Para Chartier (2001a, p. 45), historiador da leitura, “todas as dimensões da história da cultura impressa podem se associar à figura do editor, à prática da edição, à escolha dos textos, ao negócio dos livros e ao encontro com um público de leitores”. Por

¹³ Aprofundaremos a discussão sobre a autoria no LDP no capítulo 2 desta pesquisa.

isso, ao traçar a história da leitura francesa, o autor dispensou atenção à origem do ofício de editor como uma profissão particular, à parte do ramo de livrarias ou imprensas.

Em seu livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, Chartier (1998, p. 50) apresenta dados da profissão de editor na França, como sendo de natureza intelectual e comercial, originada nos anos de 1830, e que tem o objetivo de “buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição”. É a partir desse momento que a profissão do editor torna-se autônoma, uma vez que não mais mantém relação direta com o negócio de livreiro, nem ao menos com o trabalho de impressor, mesmo que ainda, nessa época, encontrem-se editores donos de livrarias e gráficas. Para Chartier (2001a, p. 44): “a nova definição do ofício firma-se na relação com os autores, na escolha dos textos, na seleção das formas do livro e, finalmente, nos leitores. Desta maneira, a edição se estabelece como uma atividade autônoma e um ofício particular”.

Ao detalhar de forma mais precisa as dinâmicas envolvidas na história cultural francesa, Chartier (2001a, p. 45) destaca três modos de publicação. O primeiro refere-se à leitura de um novo texto em voz alta, praticada pelas universidades e cortes medievais. Para o autor, “publicar um texto era lê-lo em voz alta em um salão, em uma sociedade ilustrada, em um cenáculo literário, como visto algumas vezes na poesia, gênero que mantém esse tipo de publicação e de edição do texto, por meio da voz”.

Como segundo modelo de editor, Chartier (2001a) analisa aquele que surgiu no momento em que a edição está vinculada ao comércio da livraria, e o destaque é para a figura do livreiro editor (*libraire éditeur*), que, em suas palavras, é um “protagonista central desde a invenção de Gutenberg até o começo do século XIX”. Na cultura impressa, o poder, nesse modelo de editoria, é definido pelo capital de mercado. A profissão guarda relações maiores com a oficina tipográfica e com a atividade incrementada pelo comércio de intercâmbio, ou seja, é comum a prática de enviar algumas das edições produzidas pelo livreiro e, em troca, receber os livros publicados por outros livreiros. Nessa dinâmica, a livraria é fundamental. Ao relatar sobre o segundo percurso na história da editoria francesa, Chartier (2001a, p. 46) exemplifica com a pesquisa de Darnton sobre a *Société Typographique de Neuchâtel*, que:

por um lado, esta editora tem uma oficina tipográfica e, por outro, é uma grande empresa de livraria que difunde por toda a Europa, particularmente na França, edições piratas ou livros proibidos, em sua maioria, publicados pela própria Société Typographique, assim como as obras que obtém mediante o citado comércio de intercâmbio [...], que era ao mesmo tempo envio de livros em forma de cadernos ou de folhas de papel a outro livreiro e a recepção de livros com valor correspondente. Este segundo modelo da figura de editor é dos grandes editores do tempo do humanismo na França, dos livreiros editores de Paris que dominaram o mercado, de certa maneira arruinando os livreiros da província durante o século XVII. O mesmo aconteceu no século XVIII com a figura das sociedades tipográficas instaladas fora da França: na Suíça, nos Países Baixos, nos pequenos Estados alemães, etc., mas com o mercado francês como primeiro mercado (CHARTIER, 2001a, p. 46).

O terceiro modelo apontado por Chartier (1998; 2001a) é, em sua visão, o da invenção “moderna” de editor, que se define mais por critérios intelectuais do que critérios técnicos ou comerciais. A partir desse modelo, os editores são considerados como intelectuais, e sua atuação torna-se distanciada da oficina de impressão e do universo da livraria. É justamente esse o ofício de editor destacado no início deste capítulo (ofício originado na França, em 1830) e, a partir dele, Chartier (2001a) afirma ser possível obter maior clareza ao se adotar a ideia de uma atividade profissional (a edição) desvinculada da livraria e da atividade da imprensa. Segundo o autor,

até o começo do século XIX, é difícil dizer que haja realmente este tipo de autonomia em relação à livraria, principalmente; muitos deixaram o trabalho de fabricação de livros nas mãos das oficinas de impressores, embora a definição de sua atividade editorial correspondesse estritamente a seu negócio como livreiros. Naturalmente, o editor do século XIX tem uma atividade comercial, mas se caracteriza por seu papel como coordenador de todas as possíveis seleções que levam um texto a se transformar em livro, e tal livro em mercadoria intelectual, e esta mercadoria intelectual em um objeto difundido, recebido e lido. As fronteiras são sempre muito instáveis, e mais complicadas do que se pensa em uma primeira aproximação. Mas se mantivermos essa ideia de profissionalização, de autonomia crescente em relação à livraria, talvez possamos ter um critério importante que deverá ser matizado com o papel textual desempenhado por alguns editores. Os grandes editores do humanismo poderiam talvez ser exemplos mais destacados de semelhante vinculação que os dos séculos posteriores (CHARTIER, 2001a, p. 48).

Para Goldin (*apud* CHARTIER, 2001a), o terceiro modelo de editor se configura como o modelo do primeiro editor moderno, e o mundo da cultura escrita converte-se, cada vez mais, “em assunto de muitos atores e vontades”.¹⁴ Nesse modelo, o editor é quem reúne o conjunto das seleções que serão necessárias para que o livro seja publicado. É ele quem escolhe o texto, o formato, e até mesmo o mercado, pois é encarregado também da publicidade do que produz. Dessa forma, o editor passa a ter um papel central, pois é ele quem unifica os processos que farão do texto um livro.

O fato de o editor moderno ter sido considerado como o maestro do processo de publicação trouxe mudanças relacionadas à figura do autor. As alterações, em grande parte, estiveram ligadas aos direitos autorais, pois, nos séculos anteriores, os autores que viviam de seu ofício eram contados como minoria (a maioria contabilizava seus ganhos por meio de sua condição de mecenato ou patronato), o que, de certa forma, legava maior liberdade ao editor-livreiro. Entretanto, no século XIX, os autores passaram a evocar o *status* de profissional, reivindicando ao editor a confecção de contratos que pudessem regularizar sua situação no mercado livreiro, principalmente no que diz respeito aos seus direitos. Surgiram, então, os primeiros indícios de conflitos entre editores e autores.

Uma segunda razão para conflitos entre as duas instâncias advém do fato de os autores passarem a dar maior atenção ao formato de seu texto, preocupação anteriormente apenas do editor. O embate estabelece-se, principalmente, em razão de o autor focar seus esforços para controle da forma impressa do texto, e o editor, na recepção do texto ou “sobre o que se espera dele no mercado”, preocupação que se consolidou pela sua afirmação no novo ofício. Para Chartier (2001b, p. 51):

além do conflito, que é psicológico, há razões objetivas, não necessariamente conhecidas pelos próprios atores históricos, que constituem a mudança paralela do editor estabelecido como editor

¹⁴ Chartier (2001, p. 49-50) ressalta que a análise do ofício de editor ao longo da história da edição não deixou de ser feita; por isso, destaca o trabalho realizado sobre a edição contemporânea com o auxílio do Instituto para a Memória da Edição Contemporânea (IMEC), dedicado a recolher os arquivos dos editores ou das casas editoriais. Segundo ele: “o projeto avançou e os arquivos arrecadados multiplicaram-se; não só os dos editores e das casas editoriais, como também os de revistas, centros de pesquisa, empresa de difusão, etc. Hoje em dia, isto constitui um enorme patrimônio de fontes documentais. Há pesquisadores que começaram a trabalhar com esse material e essas investigações; assim, todo o quadro da história da edição mais contemporânea está mudando e mudará ainda mais nos próximos anos”.

autônomo como intelectual que faz livros, e do próprio autor em busca de sua profissionalização.

Essas (re)configurações do trabalho editorial foram detalhadamente explicitadas pelos estudiosos da história do livro e da leitura francesa, e sua influência vai ser sentida nos trabalhos editoriais brasileiros. Principalmente no que se refere ao trabalho do editor de LD.

1.2 EDITOR NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES DIDÁTICAS BRASILEIRAS

O trabalho editorial no Brasil por muito tempo se manteve sob o que Chartier (2001b) classificou como “segundo modelo de editor”, ou seja, o papel do editor estava mais diretamente ligado ao do *publisher*, sendo a mesma pessoa o impressor e o livreiro. De maioria estrangeira, os editores que aqui se instalaram também tinham as livrarias como ponto de encontro intelectual, onde assuntos de variadas áreas eram discutidos.

Ao buscar as raízes do trabalho de impressão no Brasil, não podemos desconsiderar a Impressão Régia, primeira editora brasileira, instalada aqui em 1808, após a vinda do príncipe regente D. João. Foi por meio de sua instalação e consolidação, ao longo de dois séculos, que a produção nacional de livros tornou-se “ampla, diversificada e complexa” (BRAGANÇA, 2010, p. 9).

A Impressão Régia manteve, até 1822, sua função burocrática, mas ampliou rapidamente seu papel. Visto no contexto em que a Impressão Régia funcionou, seu desempenho foi excepcional e abriu caminho para o desenvolvimento cultural brasileiro, pois proporcionou o surgimento de um número crescente de editores no século XIX (BRAGANÇA, 2010, p. 9).

Além de ser a responsável por toda a publicação de legislação e papéis diplomáticos, a Impressão Régia passou a imprimir “obras de Belas-Letras, de Medicina, de Economia, de Direito, de História e de Teologia, além de periódicos e de livros didáticos”

(ABREU, 2010, p. 44)¹⁵. Atualmente, figura com o nome de Imprensa Nacional, recebido depois da Independência do Brasil.

O monopólio da Impressão Régia no Rio de Janeiro permaneceu até o ano de 1822; a partir disso, novos editores surgiram, e as possibilidades de impressão se multiplicaram. Para Bittencourt (2004, p. 482),

após o término do monopólio da Impressão Régia em 1822, teve início a transferência dos encargos editoriais para o setor privado. A Tipografia Nacional continuou publicando obras didáticas em número restrito e editores de origem estrangeira passaram a se ocupar da produção nacional, mas sempre vinculados aos países europeus principalmente. As marcas editoriais francesas, em especial, foram se consolidando em razão de nossa dependência das técnicas de produção e das políticas de importação.

A editora dos irmãos Laemmert, dos sócios Eduard Laemmert e Bossange, segundo Bittencourt (1993, p. 82), “foi praticamente a substituta da Impressão Régia” e figurou, até 1885, como uma das três editoras de destaque na produção de LD.

Para Hallewel (1985, p. 144), Garnier apostou, na mesma época e de forma bem acentuada, na publicação de didáticos, assumindo até mesmo o risco de ter seus negócios levados à falência. Outra editora das três que se destacaram no período foi a Francisco Alves; esta veio a se transformar na “mais importante empresa de obras didáticas entre 1880 e 1920” (BITTENCOURT, 2004, p. 482).

De acordo com Guizzo (1986, p. 36), apenas a partir dos anos 1960 do século XX, os *publishers* (editores-patrão) passaram a contratar profissionais que seriam responsáveis pela programação editorial e produção gráfica, traduções e versões de obras. Estes eram normalmente assalariados ou colaboradores *freelancers*, a maioria com formação em Ciências Humanas.

Francisco Alves, Joaquim Saraiva e Monteiro Lobato também são importantes nomes quando se enfoca o trabalho editorial didático brasileiro. Francisco Alves iniciou seus trabalhos no ramo de livros acadêmicos e didáticos, em 1882, e, depois de comprar a parte do tio na sociedade, focou sua produção nos LD, o que fez dele referência no ramo,

¹⁵ Para Abreu (2010, p. 44), apesar de inúmeros esforços de pesquisadores, não há identificação segura do acervo produzido pela Impressão Régia.

tanto pela quantidade de materiais editados como pelo sucesso em vendas, principalmente para o estado de São Paulo. Joaquim Saraiva iniciou seus trabalhos com a publicação de obras da área de Direito, que se tornaram referência para o curso de Direito da Faculdade do Largo São Francisco, em São Paulo. Monteiro Lobato foi pioneiro na impressão de obras no Brasil e, por isso, de acordo com o pesquisador Ênio Silveira (2003), é considerado “o pai da indústria do livro brasileiro”. Antes dele, os editores imprimiam suas obras fora do país (por exemplo, os franceses Garnier e Laemert) (COSTA, 2009, p. 71).

José Olympio é outro nome de destaque no ramo editorial. Seu foco era a publicação de literatura; autores como Graciliano Ramos, Ciro dos Anjos e Guimarães Rosa constavam de seu catálogo. Merece destaque o fato de ele ser um dos únicos editores que pagavam os direitos autorais adiantados ao escritor, prática não comum para a época. Além de focar seus trabalhos na produção de nomes da literatura, traduzia, entre outros, autores como Balzac e Dostoiévski. Seguindo os passos de Francisco Alves e Monteiro Lobato, também entrou no ramo de produção de material didático, contando com figuras como Portinari como ilustrador para suas capas (COSTA, 2009, p.71-74).

Em artigo sobre o trabalho de autores e editores no período de 1810-1910, Bittencourt (2004), ao abordar o fato de que na pesquisa sobre a história do livro não é muito usual temas que destaquem o trabalho dos autores, afirma ainda que, quando a análise envolve LD, é necessário incluir no percurso não apenas a questão do ofício de editor, mas a consideração de que este trabalha em um mercado que confere retornos financeiros consideráveis para editores e autores, o que envolve condições mais complexas e tensas das relações.

A autora ressalta, também em sua análise da produção no período supracitado, o fato de a produção do LD estar totalmente submetida aos programas curriculares governamentais, e a dependência das autorizações do poder educacional e das formas de comercialização e circulação do livro refletir-se na caracterização dos autores, que responderiam a tais exigências. Não somente os autores eram selecionados mediante as exigências governamentais, mas também as obras eram produzidas levando-se em conta tais exigências. Inicialmente, o livro tinha como principal interlocutor o professor; em outro momento passou a ser considerado o livro do aluno e, nesse processo, os referenciais

pedagógicos e o público escolar exigiram cuidados com a linguagem. Em razão disso, o perfil do autor do LD transformou-se, assim como sua autonomia, e acentuaram-se as relações entre editor e autor, uma vez que este deveria responder a aquele, que visava os lucros com as vendas em larga escala (BITTENCOURT, 2004, p. 475).

A necessidade de produção de LD já havia, pois, sido colocada, e os editores tinham consciência de que a tarefa se mostrava inovadora, pois, entre outros, o grande desafio era deixar de produzir apenas textos narrativos para elaborar textos que “pudessem mesclar narrativas e ‘atividades’ de ensino e aprendizagem” (BITTENCOURT, 2004, p. 484). Nesse âmbito, percebem-se também mudanças na figura do editor, principal interessado em atender às novas configurações e em controlar a produção de tal forma a ter sua obra escolhida para uso nas escolas.

Nesse contexto, já se podem perceber alguns agentes e parâmetros que fortemente estão envolvidos na construção do LD: autor, editor, Estado e as especificidades do texto didático, que se tornam responsáveis pelas complexas teias de interferências no produto. Entretanto, para Bittencourt (2004, p. 490), os editores sempre estiveram atentos às especificidades, pois o interesse comercial nunca saiu do horizonte de “seu ideal de promotor da cultura letrada”.

Assim, analisar o movimento das editoras em se adaptar à realidade escolar com fim de manter e fazer crescer seu negócio leva-nos a refletir sobre como, de certa forma, elas passaram a ter responsabilidade pelo fazer pedagógico, mediante a orquestração dos saberes que consideram importantes (dentre os indicados pelos programas) a serem transpostos para o livro, os quais se configurariam também como necessários à formação dos recursos humanos para o Governo.

1.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO EDITORIAL

Bourdieu, em debate com Roger Chartier (2001b) sobre questões que envolvem os estudos de práticas de leitura, ressalta que a ele parece que:

o próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença um produtor não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem com isso, mesmo que combatam. [...] o que caracteriza o bem cultural é que ele é um produto como os outros, mas com uma crença, que ela própria deve ser produzida (BOURDIEU *apud* CHARTIER, 2001b, p. 239-240).

Consideramos, pois, o LD como uma produção cultural que encontra no sistema de ensino, no programa de avaliação e na própria universidade suas instâncias de validação. Essas instâncias influenciam na autoria do livro, uma vez que “ditam as regras” de composição das obras, que devem ser conciliadas pelos editores, a fim de que possam guiar as produções bem como os diversos agentes envolvidos. Assim sendo, entendemos que o PNLND constituiu-se em uma dessas instâncias de validação do livro, dado que promoveu, entre outros, maior visibilidade ao mercado didático brasileiro.

Ao longo dos anos, a produção do LD tomou grandes proporções, em razão de aliança com as políticas públicas para ampliação do acesso ao ensino, que visavam à melhoria do ensino também por meio do impresso didático. Entretanto, somente na década de 1930, cria-se um ministério para comandar, entre outras, as alterações na distribuição de LD para alunos da escola pública, bem como consolidar a relação entre o Governo e os produtores de LD; trata-se do Ministério da Educação e Saúde (atual MEC).

O PNLND, mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF, que em 2001 passou a ser SEB – Secretaria de Educação Básica), foi criado em 1985, mas teve suas bases reformuladas e consolidadas a partir de 1996 (BATISTA, 2005, p. 12).

A preocupação do Governo de não só comprar e distribuir o livro, mas também avaliar a qualidade no que diz respeito ao projeto pedagógico, tornou-se crescente. A reformulação do PNLND e a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁶ para o ensino de Língua Portuguesa, segundo Bunzen (2009, p. 74), estão relacionadas à:

(i) **avaliação e distribuição** do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; (ii) **normatização/legitimação**

¹⁶ Doravante PCN.

do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) **estabelecimento sistemático** de avaliações em rede da educação básica.

Batista (2003), em texto intitulado “A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático”, trabalha questões relacionadas a esse novo padrão do PNLD, que tomou suas formas a partir de 1996, quando “o MEC passou a executar e desenvolver um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro” (BATISTA, 2003, p. 27). O autor aborda, entre outras, questões relacionadas à apresentação do programa, ao seu histórico recente, à qualidade do programa e, até mesmo, aos impactos e desdobramentos de sua implantação.

Antes de tomar a decisão de estabelecer um processo de avaliação pedagógica das obras, o Governo, anualmente, já comprava grande quantidade de livros para serem distribuídos nas escolas (uma vez que o PNLD se iniciou em 1985). Os livros eram escolhidos pelos professores, mas não havia uma sistematização para avaliação. Contudo tal necessidade vinha se tornando evidente, dado que pesquisas sobre o LD mostravam ser o livro comprado pelo Governo com problemas de diversas ordens (tais como caráter ideológico, problemas conceituais, desatualizações, etc.). Ademais, as obras passavam a ter, cada vez mais, lugar privilegiado nas escolas e acabavam, até mesmo, por se tornar uma das “poucas formas de documentação e consulta empregadas por professor e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28).

O MEC já vinha buscando alternativas para melhorar o programa, desde capacitação ao professor para que executasse boas escolhas até mesmo à formação de uma comissão específica para avaliar a qualidade dos livros mais escolhidos. Essas medidas, no entanto, apenas ressaltaram problemas de diversas ordens apresentados pelo livro, o que culminou na medida tomada a partir de 1996 para uma avaliação prévia à escolha dos professores. É válido ressaltar que as medidas para a avaliação pedagógica deram-se concomitantemente à “universalização do atendimento pelo PNLD e sua extensão ao conjunto das disciplinas obrigatórias do currículo da escola fundamental” (BATISTA, 2003, p. 29).

Assim, a avaliação, que antes era realizada pela SEF, passa a ser desenvolvida sob a responsabilidade das universidades públicas, tendo a SEF como órgão supervisor. E, desde 1996, de acordo com Cassiano (2007, p. 46),

cada aluno matriculado na rede pública do ensino fundamental recebe um livro didático de cada disciplina do núcleo comum (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), para ser usado no ano letivo respectivo ao recebimento. Os livros ficam em posse do aluno, mas devem ser devolvidos ao final de cada ano, para serem usados por outro aluno no ano posterior, e isso vale por três anos consecutivos, enfim, o livro no PNLD tem uma vigência de três anos. Exceção feita aos livros recebidos pelos alunos da 1ª série, que são consumíveis e efetivamente doados aos alunos. Além disso, esses são os únicos alunos que recebem, também, os livros de Alfabetização. Assim, como o livro didático comprado por meio do PNLD tem previsão de uso para três anos, o MEC, desde 1999, tem feito recorrentes campanhas para sua preservação.

Os parâmetros estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa nos PCN sintetizavam questões sobre o ensino de Língua Portuguesa discutidas no âmbito acadêmico e nas propostas curriculares firmadas nos estados, ou seja, traziam à tona a proposta de uma aprendizagem da língua baseada nas práticas sociais (e em gêneros), diferentemente do que se conhecia como ensino tradicional da língua. O PNLD, como ação conjunta, funcionaria como um “inspetor” dos conteúdos transpostos e didatizados para o professor. Para Rangel (2001, p. 13),

o que hoje entendemos como ensino de língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que convencionou chamar de “ensino tradicional”.

Para Cassiano (2007, p. 59):

O livro didático torna-se, assim, elemento aglutinador do currículo nacional, uma vez que a partir da universalização do atendimento aos alunos do ensino fundamental, por meio do PNLD, 100% dos livros correspondentes às disciplinas do núcleo comum, que entram nas escolas públicas brasileiras para o alunado deste nível de ensino, são avaliados pedagógica e metodologicamente pela equipe governamental, que tem,

entre outros critérios, os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores¹⁷.

Para a execução do PNLD, foram criadas comissões de avaliadores, que seriam os responsáveis pela elaboração de critérios de análise das obras. Segundo Bunzen (2009), não se pode afirmar que não houve e não há certo conflito entre os parâmetros e os critérios, haja vista o fato de os critérios do PNLD serem alterados ao longo dos sucessivos programas. Inicialmente com critérios próprios estabelecidos, passam, ao longo das avaliações, a procurar equacionar os tópicos de análise, ou ao menos alguns deles, aos que constam dos PCN. Mesmo assim, percebe-se, como atestam Batista e Costa Val (2004, p. 18), que a avaliação passa também a exercer certo controle sobre o conteúdo dos currículos e das seleções de objetos de ensino a figurar nos livros, bem como, por esse meio, sobre o fazer pedagógico em sala de aula. Para os autores, a avaliação oficial dos LD prescreve o currículo por meio da “seleção de conteúdos”, “critérios de natureza conceitual e política” ou “critérios de natureza metodológica”.

A realização da avaliação resultou numa política do Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção e circulação, mas também por meio dela, de intervenção no currículo e em seu controle.

Em razão disso, o programa conta com uma equipe de especialistas que busca dar conta não apenas de aspectos técnicos da obra, mas que a legitimam em razão de seus aspectos pedagógicos. Nesse âmbito, percebemos que os próprios avaliadores, uma vez dotados de autoridade científica para legitimar uma obra como adequada para o ensino da língua materna, passam a responder, por meio de suas análises e resenhas publicadas no *Guia de Escolha do Livro Didático*, à própria academia, que irá legitimar tal discurso. O professor nem sempre participa da legitimação e prescrição do currículo, que acaba por se estabelecer mediante o(s) programa(s) de avaliação.

Assim, podemos perceber, mais fortemente, que os editores passam a ter um novo interlocutor na cena enunciativa no momento da produção do gênero LDP: os avaliadores do MEC. Segundo Bunzen (2009, p. 77-78),

¹⁷ É válido ressaltar que, no início, havia orientação clara do MEC para não justificar a avaliação como positiva ou negativa com base nos PCN.

em certo sentido, os livros didáticos procuram didatizar e reapresentar, em forma de unidades/lições/projetos, os objetos de ensino para o ensino de língua materna em uma determinada sequência e complexidade do objeto. [...] Os critérios de avaliação e os descritores de avaliação das sucessivas edições do PNLD mostram implicitamente, por exemplo, a visão dos avaliadores do Ministério do que seriam as concepções e práticas escolares que possibilitam um trabalho mais adequado com a língua materna na escola.

Batista (2003, p. 54) afirma que há uma “forte dependência do setor editorial em relação ao PNLD”. Como que em um processo, o setor editorial brasileiro tem forte dependência para com o subsetor de LD e este, por sua vez, é dependente das compras efetuadas pelo PNLD.

Segundo Batista e Rojo (2008, p. 16), quando o Governo começa a avaliar, de forma mais sistematizada, os conteúdos pedagógicos da obra, a partir dos anos de 1996, os editores passam a encontrar uma importante barreira para colocar seus produtos no mercado. Ao mesmo tempo, superadas essas barreiras, as editoras gozam de um farto rendimento por meio de produção de alta tiragem e grande venda de seus livros para atender às escolas públicas.

Os dados analisados por Batista e Rojo (2008) demonstram um acentuado esforço das editoras em se adaptar aos padrões definidos pela avaliação do PNLD:

Além disso, se é verdade que a avaliação resulta num processo de intervenção do currículo e de seu controle pelo Estado e por grupos universitários, os percentuais expressivos de renovação de títulos e de diminuição no número de excluídos evidenciam o sucesso dessa política no nível da produção editorial (BATISTA; ROJO, 2008, p. 18).

A partir da análise dos dados do PNLD 2002, Batista, Rojo e Zúñiga (2008) verificaram que o número de autores para cada obra passou a ser maior, o que seria indício de uma maior divisão do trabalho de autoria no sentido de atender com êxito aos critérios preestabelecidos no edital do programa. “Os percentuais de processos coletivos passam de 61% para cerca de 68%”. As editoras não perdem de foco o fato de que, além de atender

aos seus consumidores finais (professor e aluno), precisam ter suas vendas, e seus consequentes lucros, apoiados na análise e no entendimento dos critérios.

Batista (2003, p. 20) alerta para o fato de que, apesar de ser benéfico o estabelecimento dessa associação, uma vez que se definem padrões para a produção das obras, pode-se introduzir nas editoras uma cultura “orientada predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios de ordem pedagógica”.

Kotler (2000, p. 30) aponta que:

antigamente um mercado era um espaço físico onde compradores e vendedores se reuniam para trocar mercadorias. Atualmente os economistas descrevem um mercado como um conjunto de compradores e vendedores que negociam determinado produto ou classe de produto (mercado habitacional ou o mercado de grãos). Mas, para os profissionais de *marketing*, as empresas vendedoras representam os diferentes setores, e as compradoras, o mercado.

A partir do PNLD também como um programa de avaliação pedagógica e instauração de critérios de análise, o mercado editorial abriu-se para novos autores, dado que a reprovação de autores considerados campeões em venda no PNLD forçava rompimentos e a procura de novos projetos e autores que se encaixassem no novo modelo para produção ou avaliação do livro. Assim, a preferência passa a ser por autores que compreendam as diretrizes estabelecidas nos PCN e possam, assim, produzir LD de acordo com elas (SAMPAIO; CARVALHO, 2010, p. 11). As editoras, preocupadas em aprovar suas obras e garantir sua fatia de venda ao Governo, passaram a exigir dos titulares de áreas, ainda mais, o foco nas recomendações dos editais dos programas.

Cassiano (2007), em tese sobre o mercado do LD no Brasil, analisa, entre outros, o PNLD e suas respectivas fases, afirmando ser a primeira fase a da instauração de políticas públicas e a da ideia de livros serem comprados da mesma forma que a merenda, devendo assim ser distribuídos para os alunos carentes. Em seguida, como segunda fase, analisa o PNLD pós-1995, considerando a Conferência de Jomtien e o Plano Decenal de Educação e destacando a aquisição universal dos livros, com distribuição planejada e implementação da avaliação governamental.

Após uma década de avaliação dos LD no PNLD, a autora passa a considerar a dinâmica do mercado brasileiro de LD do século XXI e isso aponta para a formação dos grandes oligopólios, dos grandes grupos. Este último fato não pode ser ignorado, dado que o trabalho do editor está fortemente envolvido com as novas estruturas editoriais.

Um fenômeno que ajuda a entender tais alterações pode ser notado no que Muniz Júnior (2010, p. 75) destaca como “conglomerados de mídia”. Para ele, as inovações e convergências tecnológicas se refletem nas conformações editoriais da atualidade, o que recoloca as “problemáticas contemporâneas da editoração”, em um processo de globalização.

Becerra *et. al* (2003, p. 55), ao considerar a concentração das indústrias culturais na Argentina, ajuda-nos a analisar a dinâmica editorial brasileira. Para ele, “os processos de convergência tecnológica e a crescente importância econômica e simbólica das atividades culturais contribuíram para que, a partir da década de 1980, surgissem cada vez mais articulações entre indústrias e setores”.

As grandes concentrações de grupos editoriais e a entrada de capitais estrangeiros, de acordo com Muniz Júnior (2010, p. 75), têm aumentado “em escalas sem precedentes”.

Muniz Júnior (2010) segue citando casos de outros grupos, como o Abril. Tradicionalmente conhecida como a editora de revistas e fascículos, hoje é considerada um dos maiores “conglomerados de mídia da América Latina”. As atividades do grupo englobam até mesmo televisão aberta, televisão por assinatura e internet banda larga. O mesmo grupo agrega as editoras Ática e Scipione e os sistemas de ensino Ser e Anglo. A Abril Educação, com isso, passou a controlar cerca de 30% do mercado brasileiro de LD. Mesmo quando se dedicava mais à produção de revistas e fascículos, a editora já se preocupava em editar conteúdos educacionais.

Outro exemplo de conglomeração ocorreu com a editora Saraiva, que hoje agrega os selos da editora Atual, da Renascer e da Formato; soma-se a isso o controle de uma rede de livrarias e os sistemas de ensino Agora e Ético. O IBEP adquiriu a companhia Editora Nacional e a Conrad (publicadora de quadrinhos). A FTD incorporou a Quinteto e criou um sistema de ensino próprio (MUNIZ JÚNIOR, 2010, p. 75-77).

Segundo Fíguro (2005 *apud* MUNIZ JÚNIOR, 2010, p. 77),

as corporações foram extrapolando o perfil de multinacionais para constituir-se em grandes conglomerados que comportam empresas de diferentes razões sociais, atuando de forma diversificada em setores de produção, serviço e comércio diferenciados. Como redes, transcendem os territórios nacionais e continentais, mas mantêm a centralização na matriz, produzindo, transmitindo e controlando a disseminação de tecnologia, a criação de produtos, a ampliação ou a redução de suas bases em determinados mercados.

Esse efeito é percebido no caso do grupo Prisa-Santillana, editora espanhola que investiu seu capital para a compra das editoras Objetiva e Moderna.

Semelhantemente a editoras internacionais, as brasileiras apresentam a tendência de unirem-se a grupos médios ou mesmo ser adquiridas por grandes grupos nacionais ou internacionais. Percebe-se essa dinâmica com maior intensidade nas grandes editoras, e, com isso, uma realidade estabelece-se, a qual, de acordo com Muniz Júnior (2010, p. 79), apresenta de um lado,

centenas ou milhares de pequenas editoras, que em geral atuam em mercados segmentados e se mantêm “independentes” a muito custo, dadas as condições desiguais de concorrência. De outro, os grandes mercados, dentre os quais o mais imponente é o de livros didáticos, estão quase todos nas mãos das grandes empresas, boa parte delas controlada por grandes grupos transnacionais, que se assemelham a qualquer outra corporação moderna.

Um efeito interessante apontado pelo autor supracitado é que, mesmo que as pequenas editoras não participem ativamente desse fenômeno de aglomerações, acabam se apropriando das práticas de trabalho das médias e grandes empresas, pois com isso entendem que podem ganhar competitividade. Para Muniz Júnior (2010, p. 80), “mesmo as editoras com métodos quase artesanais acabam recorrendo à precarização da mão de obra, por meio de terceirizações e arrocho das remunerações”.

Mesmo assim, os seis grandes grupos para o mercado de LD predominam nas vendas de 1998 a 2006. Das 17 editoras que venderam para o Governo, 12 pertencem aos 6 grupos, ou seja 91,68% das compras do FNDE destinaram-se a elas (Abril, Santillana,

FTD, Saraiva, Ibeb/Editora do Brasil e Ediouro), que, juntas, receberam um total de 4 bilhões de reais (SOARES, 2007, p. 22).

Cassiano (2007) apresenta-nos uma tabela que atesta o faturamento, já em 1998, de editoras de LD, das quais grande parte, de acordo com o ressaltado anteriormente, faz parte desses conglomerados.

Tabela 1 – Maiores editoras por faturamento (1998 – US\$ milhões)

Editora	Faturamento
Ática/ Scipione	242,0
FTD	129,0
Saraiva	81,8
Moderna	78,0
Record	29,0
Cia Das Letras	21,5
Siciliano	13,0
Rocco	11,7
Nova Fronteira	10,0
Ediouro	9,4

Fonte: Saab (1999).

(CASSIANO, 2007, p. 11).

Destacamos essa questão dos oligopólios por entendermos que as relações, cada vez mais intensas, tendem a ser acirradas e o efeito será sentido no trabalho editorial em si. Não há como negar que essas alterações se refletirão no modo de operar dentro das grandes editoras e também nas pequenas, que seguem o modelo para manter certa concorrência.

Deadecto (2004, p. 236), ao resenhar obra de Jean-Yves Mollier, afirma que esse autor atesta que vivemos uma “terceira revolução do livro”, que se apoia, grosso modo, no aparecimento de novas possibilidades de suporte de leitura, de diferentes meios de difusão da escrita, como o *e-book*, e seus efeitos sobre os leitores” e que, além disso, “há de se levar em conta o viés econômico do livro, em cujo mercado se observa a participação cada vez mais expressiva de grandes empresas midiáticas, na verdade, conglomerados de capital internacional”.

Muniz Júnior (2010, p. 52) bem atesta que tais concentrações de capitais constituem o pano de fundo que conforma determinadas mudanças nos processos produtivos. Assim, novas relações de trabalho estabelecem-se, novos olhares vindos com as junções demandam transformações dos profissionais e novas competências fazem-se necessárias. Uma das editoras entrevistadas para esta pesquisa, por exemplo, atesta o fato de ter que voltar à universidade para estudar Administração de Empresas, currículo jamais exigido para a função por ela ocupada em outras gestões.

Sobre essa dinâmica, percebida também em nossas entrevistas, Tarragó e Alvarez (2005) já haviam refletido ao afirmarem que passam a ser, cada vez mais, necessários “trabalhadores dinâmicos, inovadores, polivalentes, que dominem os recursos técnicos, linguísticos e de gestão e que estejam prontos para contínuas transformações do mundo e a crescente competitividade dos mercados”. Ainda segundo as autoras,

as transformações do setor editorial exigem dos profissionais que trabalham com edição, incluídos os profissionais da informação, novas competências profissionais que integrem conhecimentos, habilidades e atitudes, assim como a mobilização de capacidades diversas para obter um desempenho eficiente no trabalho. Essas competências devem estar associadas ao domínio das TICs, a gestão editorial, a linguagem oral e escrita, o mercado, entre outras (TARRAGÓ; ALVAREZ, 2005, p. 12).

Muniz Júnior (2010) concorda com as afirmações de Souza *et al.* (2006), os quais “justificam o surgimento dos cursos de Produção Editorial como resposta a essas novas demandas”, apontando para a referida necessidade de o produtor editorial atuar como “um profissional capaz de lidar com diferentes suportes, gêneros e contextos de trabalho”. Os autores levam em conta a nova realidade de convergência midiática, que é tanto consequência quanto causa das fusões e aquisições de empresas midiáticas:

Entendemos que o mercado demanda hoje um profissional que seja generalista sem deixar de ser especialista. Um profissional que tenha conhecimento e técnica suficientes para agregar valor e gerenciar processos e mais que isso, que possa ter uma visão do todo. O produtor editorial é um profissional que tem muitos desafios pela frente. E os desafios para romper os obstáculos existentes, por meio de posturas profissionais e estratégias exigem uma elevada postura empreendedora

evidenciando dessa forma a importância do seu papel como articulador no planejamento, realização, gerenciamento e avaliação de projetos midiáticos. É importante ressaltar ainda a relevância de se manter uma visão crítica sobre todos os processos, buscando um comportamento ético que contribua para a construção de uma sociedade mais harmoniosa (SOUZA *et al.*, 2006, p. 10 *apud* MUNIZ JÚNIOR, 2010, p. 82).

Nossas discussões convergiram para esse ponto em razão de percebemos justamente essa dinâmica na produção editorial de LD. As editoras, com seus agentes e suas novas configurações, em função da necessidade de continuarem a competir no mercado tão cobiçado de vendas para o Governo e mesmo o das escolas privadas, estabeleceram-se justamente dessa forma e passaram a exigir ainda mais da figura do editor¹⁸. Não descartamos, diante disso, o que afirma Bragança (2005, p. 222): “todos os livros são produto da ação combinada do autor e do editor. Às vezes gestados mais pelo autor, outras vezes criados pelo editor”.

Muniz Júnior (2010, p. 88) argumenta que “a falta de investigações sobre a situação do trabalhador nas editoras parece ser sintoma da prioridade que se tem dado à atuação de *publishers* e autores — os protagonistas. Ainda falta ver as editoras de dentro: trabalho de formiguinha”.

Dessa forma, entendemos que a produção do LD está envolta em uma situação complexa, com agentes diversificados e ações que são determinadas por diversas instâncias, poderes e políticas. A figura do editor, e seu papel na constituição de uma obra mercadológica e didática, deve ainda ser analisada não mediante o binômio competência/incompetência, mas com vistas à sua importante atuação na constituição do saber que se (re)constrói no momento da produção.

Gomes (1988, p. 20) bem afirma que “os bastidores que fazem o dia a dia das editoras são raramente abordados pela crítica e têm como protagonistas vidas inteiras dedicadas à labuta editorial”.

Considerando que o mercado do LD requer uma conciliação de interesses comerciais com os educacionais, não se pode perder de vista fatores relevantes no momento de sua produção. Sobre isso tratamos aqui, e buscaremos continuar a analisar esse

¹⁸ Nas análises de dados desta pesquisa, retomaremos essa questão.

fenômeno complexo no próximo capítulo, ao abordarmos questões relacionadas ao tipo de autoria que o LDP convoca, bem como as várias relações que essa prática envolve.

CAPÍTULO 2

A QUESTÃO DA AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aprofundar a pesquisa sobre o gênero LDP no que diz respeito ao seu processo de produção inclui, além do que já foi apresentado no capítulo 1, refletir sobre a transposição didática e a didatização ocorridas em sua composição, bem como sobre os novos processos que a eles se agregam, tais como os de ressignificação, numa visão bakhtiniana. A análise do percurso metodológico e epistemológico também poderá apontar características essenciais sobre o estilo de autor e o estilo didático (BUNZEN, 2009) e destacar os agentes responsáveis nesse processo. Dessa forma, entendemos poder (re)discutir, também numa visão bakhtiniana, o próprio conceito de autoria do gênero LDP, geralmente atribuída a um autor-pessoa.

Neste capítulo, primeiramente, optamos por analisar as proposições de Chevallard (1991 [1985]) no que se refere ao conceito de transposição didática por entendermos que a autoria no LDP está fortemente ligada à noção de transposição, principalmente quando percebemos os parâmetros de ensino e os de avaliação da obra (instituídos via PNLD) influenciando fortemente a composição dos livros. Além disso, em razão de terem que produzir um instrumento pedagógico, os agentes responsáveis por tal produção devem estar conectados a um universo de referência ao qual se aderem, a partir de uma ideologia¹⁹, e filtram saberes que já estão postos, que não foram criados por eles, apenas consumidos, e que vão ser transpostos para determinado nível de ensino (Ensino Fundamental ou Médio, por exemplo). Isso vai fazer diferença na maneira de realizar a transposição didática e de didatizar os objetos de ensino.

A teoria de transposição didática tem sua análise, a partir de Chevallard, baseada na didática da Matemática e, por isso, apresenta algumas conformações específicas à área. Diante disso, neste capítulo, num primeiro momento, procuramos compreendê-la a partir do quadro teórico no qual é elaborada para, em seguida, verificar seus alcances e

¹⁹ Entendemos ideologia, aqui, num sentido bakhtiniano do termo, ou seja, “um reflexo das estruturas sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 15).

limites, uma vez que se trata de uma teoria “importada”, utilizada como instrumento de leitura de outra realidade.

Em razão disso, não se dispensou aqui a necessidade de se aliar o conceito de transposição didática a outros arcabouços teóricos complementares ao nosso objeto de pesquisa. Tal necessidade se tornou uma realidade ao incluirmos na discussão os conceitos teóricos de Martinand (1984) sobre práticas sociais de referência; os de Bakhtin, sobre ressignificação, gêneros, esferas e vozes (1997; 1998; 2006); e os de Alves Filho (2005; 2006), a respeito dos diferentes tipos de autoria. Esses referenciais servirão de base tanto para as problematizações como para a análise do *corpus* deste trabalho.

2.1 TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

No campo da Educação, vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de analisar o funcionamento do sistema didático e a transformação dos saberes científicos em saberes escolares (MARANDINO, 2001; AGRONIONI, 2001; ANHORN, 2003; VALENTE, 2003; LEITE, 2004; ABRAÃO, 2009) e, dentre essas diferentes pesquisas, o conceito de transposição didática constitui-se em um dos modelos teóricos férteis no que diz respeito ao sistema didático e aos saberes.

A fim de estudar a distribuição do tempo das atividades escolares, o sociólogo Verret (1975 *apud* CHEVALLARD, 1991 [1985]) primeiramente empregou o conceito de transposição didática e desenvolveu uma abordagem epistemológica do saber, atestando que este, para se tornar escolarizável, deve passar por certas adaptações. Poucos anos depois (em 1980), o didata das matemáticas Yves Chevallard revisitou as conformações propostas por Michel Verret e as adaptou a outro contexto, corroborando a ideia de que é preciso haver certa distância entre os saberes científicos e os saberes escolares.

Para nomear o conjunto de transformações adaptativas a um novo contexto por que passa o saber, Chevallard (1991 [1985]), em lugar da palavra *transmissão*, fez uso da

palavra *transposição*²⁰ resgatando o sentido musical do termo, que designa “a passagem de formas melódicas de um tom para outro” (CHEVALLARD, 1997 [1985], p. 4-5).

Entendemos, assim como Leite (2004), que a especificidade da pesquisa de Yves Chevallard em relação àquelas de outros pesquisadores desse processo tenha que ver com o desenvolvimento de um modelo teórico para a análise dos sistemas de ensino, e que se refere especificamente à área de Didática. Não se trata de um modelo sociológico ou psicológico, pois propõe a discussão baseado no saber escolar.

Em sua obra *La transposición didáctica* (1991 [1985]), Chevallard apresenta a seguinte definição para o conceito:

Um conteúdo do saber que é designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber em um objeto de ensino é chamado de *transposición didáctica* (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 39, grifo do autor)²¹.

Na análise epistemológica dos saberes e das transformações pelas quais eles passam, Chevallard (1991 [1985], p. 39) classifica as transformações de um conteúdo do saber em uma versão didática como transposição *stricto sensu* (transposição interna), e as transformações sofridas pelo objeto de saber (desde a academia até o objeto de ensino) como transposição *lato sensu* (transposição externa) – esta última servindo para o estudo científico. Assim:

²⁰ Ao relocar as pressuposições teóricas de Verret para outro campo, Chevallard recusa a terminologia usada pelo sociólogo quando este se refere à passagem do saber de uma esfera a outra como “transmissão” de saberes, afirmando que “falar de um saber e da sua *transmissão*, com efeito, é reconduzir a imagem da caixa preta, aquela da sala de aula onde se supõe a transmissão de um saber, onde não iremos olhar e, se formos, veremos primeiro o professor, depois os alunos, e quase nunca o saber, sempre invisível [...]. De fato, carecemos cruelmente de conhecimento sobre a vida ‘íntima’ dos saberes nas salas de aula: a metáfora substancialista que comporta a pretensa transmissão do saber explica, em grande parte, esse desconhecimento” (CHEVALLARD, 1997, p. 4, ênfase adicionada).

²¹ *Um contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar em un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.*



Figura 1. Esquema das transposições didáticas externa e interna, de acordo com Chevallard (1991 [1985]).

Na visão do autor, a transposição didática é uma “ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, colocar em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade do objeto de estudo” (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 4). Assim, para que o ensino de determinado objeto do saber seja possível, tal objeto deve ter sofrido certas “deformações”, que o farão apto a ser ensinado. “O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente diferente do saber-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar” (Ibid., p. 5).

Para Chevallard (1991 [1985], p. 12), o didata interessa-se pelo jogo que se realiza entre o professor, os alunos e o saber, ou seja, interessa-se pelo sistema didático. Tais elementos (professor, aluno e saber) interagem a partir de mecanismos que lhes são próprios, responsáveis pelo funcionamento didático. Dessa forma, afirma que a teoria da transposição didática vem corrigir um equívoco tradicional da reflexão pedagógica: “a secundarização da discussão dos saberes escolares”, pois o enfoque que domina a análise do sistema didático é psicológico, restringe-se à relação professor-aluno, e o saber escolar não é usualmente problematizado, o que contribui para sua naturalização no entendimento daqueles que participam dessas relações, ou seja, os saberes são produzidos de tal forma que não estabelecem necessariamente uma relação com os saberes de referência, os saberes científicos.

Diante disso, Chevallard (1991 [1985]) representa o sistema didático num triângulo (figura 2), que mostra a complexidade das relações estabelecidas entre os três polos do sistema didático: o **saber (S)**, aquele que ensina/**professor (P)**, aquele que aprende/**aluno (A)**.

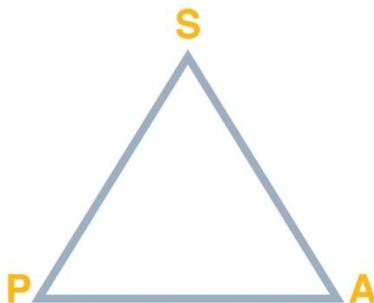


Figura 2. Sistema didático, segundo Chevallard (1991 [1985], p. 23).

Chevallard (1991 [1985]) destaca a figura do didata, que trabalha com o olhar sobre o sistema didático (o saber, o professor e o aluno) e é responsável por atribuir um equilíbrio no momento de transpor os saberes. Entretanto, não raro, o didata sente-se tentado a voltar-se para os conhecimentos científicos e teme envolver-se com os problemas do professor, ou o contrário. Quando se designa ao saber científico seu lugar no processo de transposição, é o conceito de transposição didática que, segundo o autor, permitirá a articulação da análise epistemológica com a análise didática. Desse modo, a transposição converte-se em guia de bom uso da epistemologia para a didática e se torna necessária, pois o funcionamento didático do saber é diferente do funcionamento acadêmico.

Nesse sentido, o sistema didático funciona como um dos norteadores das escolhas de objetos a serem transpostos. De acordo com Chevallard (1991 [1985], p. 49), “um objeto de saber só chega à existência como tal no campo de consciência dos agentes do sistema de ensino quando sua inserção no sistema dos objetos a ensinar apresenta-se como útil para o sistema didático”. Isso não significa dizer que um objeto do saber só se identifica e se designa como objeto a ensinar a partir do momento em que o problema didático de sua

transposição em objeto de ensino estiver resolvido: o trabalho da transposição, para o autor, confirma-se depois da introdução didática do objeto do saber.

Refletir sobre o processo de construção dos conteúdos de ensino pela via da epistemologia escolar a partir da tese defendida por Chevallard significa, pois, interpretar a mediação didática não como um mal necessário ou um defeito a ser suplantado, mas sim como um movimento específico do funcionamento didático cuja dinâmica precisa ser desvelada (ABRÃO, 2009, p. 38).

Nesse mesmo sentido, entendemos que discutir o processo de construção dos conteúdos de ensino leva-nos a refletir sobre os processos de produção do LDP e seus agentes responsáveis, que procuram viabilizar a implementação dos currículos propostos pelos parâmetros para o ensino de língua materna por meio da elaboração de materiais didáticos.

2.1.1 Vigilância epistemológica e textualização do saber

Ao afirmar que “todo projeto social de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdos dos saberes como conteúdos a ensinar” (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 39), o autor destaca que nesse processo ocorrem criações didáticas de objetos, em razão das necessidades de ensino. Isso comprova a necessidade de transposição didática. Entretanto, segundo ele, tal necessidade pode ser verificada por meio de alguns efeitos mais “espetaculares”, pois, ao analisar algumas “transposições” de conceitos matemáticos, constata disfunções ou substituições “patológicas” de objetos. Traçando um paralelo com análises feitas em LDP²², em certos casos tais disfunções também podem ser percebidas, posto que os agentes responsáveis pela produção do livro fazem a transposição, muitas vezes, focados em adaptar o que é determinado como saber a ensinar (nos parâmetros e editais), entretanto sem estabelecer relação com os saberes que lhe deram origem, ou seja, os saberes científicos.

²² Para consultar os resultados de tais análises, ver relatório da pesquisa LDP-Perfil, no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e no *site* <<http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil/>>.

Para evitar tais disfunções, Chevallard (1991 [1985]) apresenta o conceito de *vigilância epistemológica*, ação que o didata deve ter constantemente, para que possa estabelecer a relação com os saberes científicos e cuidar com a adequação das transposições realizadas. Segundo o autor, “do objeto de saber ao objeto de ensino, a distância é, com muita frequência, imensa” (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 43). Dessa maneira, a vigilância na transposição didática é uma das condições que determinam a possibilidade de uma análise científica do sistema didático. Contudo, a transposição (e a vigilância epistemológica que lhe acompanha) pode não ser bem aceita pelos agentes do sistema de ensino ou mesmo os agentes da transposição (os didatas), que muitas vezes não percebem a transposição, não lhe dedicam atenção especial ou ainda não cuidam em estabelecer a distância necessária em relação aos objetos de saber. O autor afirma que

o professor em sua classe, o que elabora programas, o que produz os materiais didáticos, cada um em seu âmbito institui uma norma didática que tende a constituir um objeto de ensino como diferente do objeto que lhe deu lugar. Desse modo, exercem uma normatividade, sem assumir a aprovação ou a rejeição do especialista, situam essa apreciação como algo exterior ao seu projeto e alheio a sua lógica interna. Essa apreciação é considerada posteriormente ou pode acompanhar a lógica, mas raramente se integra a ela, por impossibilidade de levá-la em conta em suas implicações epistemológicas. Possui valor estético ou moral, intervém na recepção social do projeto. Não informa a estrutura nem os conteúdos a não ser de maneira mimética e com a intenção de terem crédito frente aos poderes institucionalmente constituídos (CHEVALLARD, 1978, p. 4-5 *apud* CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 45)²³.

Os editores e autores exercem uma normatividade ao produzir o LDP e podem não se ater a isso no momento da produção do livro. Nesse caso, não assumem a responsabilidade epistemológica e sua potencialidade de criação de normas. Diante da

²³ *El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituyen una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza como distinto del objeto al que da lugar. De ese modo, ejercen su normatividad, sin asumir la responsabilidad -epistemológica- de este poder creador de normas. Si esperan, a veces, la aprobación o el rechazo del especialista, sitúan esa apreciación como algo exterior a su proyecto, y ajeno a su lógica interna. Esta apreciación es considerada posteriormente o puede acompañar a dicha lógica, pero raramente se integra en ella, por imposibilidad de tomarla en cuenta en sus implicaciones epistemológicas. Posee valor estético o moral, interviene en la recepción social del proyecto. No informa de ello a la estructura ni a los contenidos sino de una manera mimética y en un intento de acreditarlos frente a los poderes institucionalmente investidos.*

perspectiva da vigilância epistemológica, esses agentes devem levar em conta as implicações epistemológicas de suas produções.

Yves Chevallard afirma que toda transposição didática implica uma ruptura necessária, e o teórico pode não conseguir distanciar-se o suficiente para fazer tal trabalho; por isso, tem medo do processo, o que implica a “recusa da transposição”. Segundo essa visão, a transposição é vista ou como algo ruim ou, quando muito, como um mal necessário ao projeto de ensino (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 46-47).

Seguindo a reflexão, Chevallard (1991 [1985]) afirma que, por um lado, é preciso muitas vezes se abster de ensinar temas “interessantes” do ponto de vista apenas do professor (mas que não apresenta transposição didática satisfatória) e, por outro, há exigência de buscar fazer boas transposições dos saberes, correspondentes às demandas didáticas da sociedade (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 47-48).

Rojo (2000, p. 7) afirma que a prática de elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e seleção de objetivos de ensino tem sido substituída nas últimas décadas, no Brasil, “pela adoção de um LD, que passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem”. Isso aponta para o fato de que a transposição didática torna-se um exercício de um agente (o autor e/ou o editor, e demais agentes da esfera editorial) que também assume a responsabilidade de controlar a demanda didática da sociedade, da qual fala Chevallard (1991 [1985]). Resta saber se tais controles exercidos na produção do LDP são frutos de uma reflexão da demanda didática da sociedade ou mesmo de uma demanda do saber científico ou de questões relacionadas a outro tipo de demanda (comercial, por exemplo). Traçar um paralelo entre as conformações propostas por Chevallard (1991 [1985]) e os dados e as análises da esfera de produção do LDP, em especial sobre o trabalho do editor (objeto desta pesquisa), poderá revelar possíveis conflitos existentes na construção de tal gênero do discurso. Um caminho nesse percurso seria entender o que Yves Chevallard assume como saber passível de ser ensinado para que seja transposto e textualizado.

Para Chevallard (1991 [1985]), os saberes, a fim de que sejam transpostos e textualizados, devem ser considerados ensináveis. Em sua análise do regime didático, o autor destaca que há “saberes ensináveis” e saberes “não ensináveis”, ou, ao menos, “não

escolarizáveis”. Estariam, assim, excluídos do texto do saber os “saberes privados” (saberes esotéricos); os “saberes aristocráticos” (exclusivos de um grupo social); os “saberes totais” (não permitem fragmentações analíticas); os “saberes pessoais”; os “saberes empíricos” (intrinsecamente vocacionados para uma aquisição intuitiva e global) (VERRET, 1975, p. 146-147 *apud* CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 67).

Nesse processo de “colocar o saber em texto”, ocorre, primeiramente, o que chama de *delimitação dos saberes*, “momento em que cada um dos saberes se expressa em um discurso autônomo” (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 69). A delimitação conduz a uma *dessincretização do saber*, ou seja, à divisão da teoria em campos delimitados, que possibilita práticas de aprendizagens especializadas. Produz, também, uma diferenciação entre aquilo que, no texto, constitui o objeto de seu discurso e aquilo que não é seu objetivo (pré-requisitos).

Ao produzir material didático, o autor e o editor dedicam-se ao processo de delimitação muitas vezes por causa de fatores de ordens diversas (como limitação de páginas ou problemas com direitos autorais de textos ou imagens, por exemplo), como justificativa para a produção da obra, que nem sempre está relacionada com as exigências de delimitação do saber.

A consciência da delimitação de saberes parciais independentes (pelo processo de transposição didática) está muitas vezes presente nos agentes de transposição didática (sem tomarem consciência disso): por isso autores de livros justificam suas eleições (condicionadas pelos requisitos estruturais do sistema didático) por meio de razões contingentes do tipo “os limites estreitos da presente obra”, o espírito desta coleção”, etc. (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 59)²⁴

De forma contrária, a consciência da *dessincretização* quase nunca aparece. Em razão disso, por vezes, pré-requisitos são elaborados no texto do saber como objetos do conhecimento e inseridos antes das noções que se pretendem ensinar. Chevallard (*op. Cit.*)

²⁴ *La conscience de la délimitation de savoirs partiels autonomisés (par le processus de transposition didactique) apparaît souvent chez les agents de la transposition didactique (em position de méconnaissance): c’est ainsi que les auteurs de manuels justifieront leurs choix, impliqués par les contraintes structurelles Du système didactique, par des raisons contingentes du genre “les étroites limites du présent ouvrage”, “l’esprit de cette collection”, etc.*

afirma que essa é uma concepção progressiva legalista do processo de aprendizagem (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 70)²⁵.

Do ponto de vista da epistemologia, a delimitação também acarreta uma *descontextualização* do saber, ou seja, “sua ‘saída’ da rede de problemas que lhe outorgam seu sentido completo, a ruptura do jogo intersetorial constitutivo do saber em seu movimento de criação e realização. Ocorre a separação do campo” (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 71)²⁶.

Abrão (2009, p. 32) atesta que na produção do saber científico ocorre um processo de descontextualização. Em suas palavras:

a construção desse novo saber pelo cientista, normalmente, se inicia com a busca por uma resposta ou solução de um problema. Nessa busca, o cientista acaba por percorrer caminhos em seus raciocínios que não são descritos em seus artigos, devido ao grau de informalidade que o levou a fazer tal descoberta. Esse processo é denominado contexto da descoberta, referindo-se a uma etapa pessoal do cientista, na qual ele busca a sua resposta. Porém, para formalizar sua solução, ele tem de abrir mão de toda a informalidade e emoção, fazendo análises e julgamentos da solução encontrada. Somente assim seu trabalho ou artigo poderá ser publicado, pois, dessa forma, ele estará adequando seu trabalho às normas impostas pela comunidade científica por meio de linguagem e regras peculiares dessa comunidade. Esse processo é denominado “contexto da justificativa”. Ao final, o seu trabalho assume uma forma impessoal, sistemática, com começo, meio e fim, não mostrando os conflitos ocorridos no contexto da descoberta. (Ibid, 2009, p. 32).

Outra conformação pela qual o saber passa é a que o autor chamou de *despersonalização*, ou seja, a dissociação entre o pensamento e suas produções. Na despersonalização, “o sujeito é expulso de suas produções; o saber está então submetido a uma transformação no sentido de despersonalização” (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 71).

²⁵ O autor afirma, ainda, que raramente a necessária independência dos saberes parciais se apresenta como didaticamente útil (CHEVALLARD, 1991, p. 70).

²⁶ Adiante retomaremos essa discussão sobre a descontextualização que, segundo Chevallard (1991) ocorre no processo de transposição ao entendermos alguns limites de tal teoria diante do objeto desta pesquisa.

Isso também se pode notar nos LDP. Os conceitos são transpostos, mas não carregam consigo os responsáveis por sua produção inicial nas academias; não são nomeados como sendo de pesquisador *x* ou pesquisador *y*, ou seja, na visão de Yves Chevallard, ocorreu a chamada despersonalização.

Os processos de despersonalização, dessincretização e de descontextualização, aos quais o saber é submetido, faz com que ele seja despido do seu contexto epistemológico, histórico e linguagem própria. Como saber a ensinar, é obtido um saber com uma nova roupagem, uma organização a-histórica, um novo nicho epistemológico e de validade dogmatizada (PINHO ALVES, 2000, p. 227 *apud* ABRÃO, p. 34).

A objetivação obtida pela textualização é a fonte da *publicidade* do saber, que, por sua vez, possibilita o *controle social da aprendizagem*, em virtude de certa concepção do que significa o saber. A objetividade e publicidade são, portanto, responsáveis pela legitimação do que se quer ensinar.

A textualização autoriza a *programabilidade* da aquisição do saber. Dessa forma, o autor entende o texto do saber como uma norma de progressão do conhecimento e a partir do exercício da programabilidade é autorizada a didática²⁷. Para Chevallard (1991 [1985], p. 73),

um texto tem um princípio e um fim (provisório) e opera por encadeamento de razões. Se se concebe a aprendizagem como equivalente ao progresso que manifesta a estrutura própria do texto, este permite medir aquele e faz possível uma didática essencialmente isomorfa cuja duração demarca sua diacronia e esta didática se legitima, então, pela ficção de uma concepção de aprendizagem isomorfa a respeito do processo de ensino cujo modelo ordenador é o texto do saber em sua dinâmica temporal.

Chevallard (1991 [1985]) afirma ainda que a programabilidade considera que o texto tem um princípio e procede sequencialmente. Entretanto, ressalva que, se o texto é considerado uma explicitação discursiva, não se pode afirmar tal programabilidade, pois, de fato, um saber não é efetivamente iniciável e sequenciável: “por mais objetivo que um

²⁷ Chevallard (1991) não se aprofunda sobre a didática autorizada a partir da programabilidade. Entendemos essa didática com acréscimos de abordagens sobre a didatização (MENDES, 2000) e o conceito de modelização (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006).

saber seja, não se pode explicar de A a Z [...] a aprendizagem do saber não é decalque do texto do saber” (Ibid, 1991, p.73-74). Portanto, como não há início nem fim no saber, nem é possível sequenciá-lo, é preciso transpor e criar um processo de ensino sequencial.

Oliveira e Teixeira (no prelo) resumem, de forma hierárquica, as conformações pelas quais o saber deve passar, na visão de Chevallard (1991 [1985]):

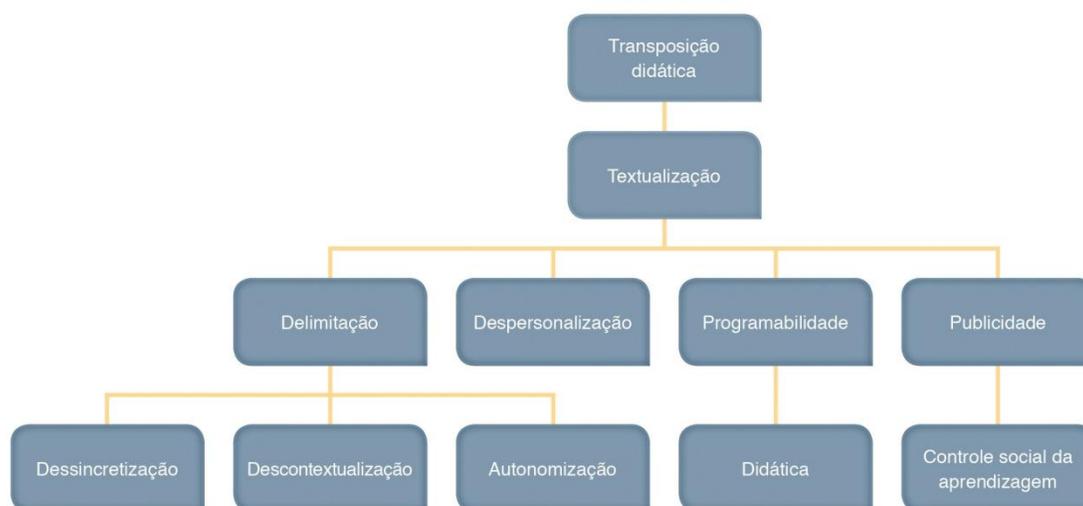


Figura 3. Etapas da textualização do saber.

2.1.2 Noosfera

No processo de transposição didática, Chevallard (1991 [1985], p. 26) ressalta a atuação de “instituições de transposição de saberes”, a que deu o nome de *noosfera*, lugar onde se reflete sobre o funcionamento didático e se viabiliza a compatibilidade entre o sistema didático e o entorno social. Segundo o autor, na noosfera

se encontram todos aqueles que, ocupando cargos principais do funcionamento didático, enfrentam problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas demandas; ali se desenvolvem conflitos, ali se realizam negociações; ali florescem as soluções. Toda uma atividade comum se exercita ali, fora dos períodos de crise (nos quais esta se acentua), sob a forma de doutrinas propostas, defendidas e discutidas, de

produção e de debates de ideias – sobre o que poderia ser mudado e sobre o que é conveniente realizar. Em resumo, estamos aqui na esfera do que se pensa – segundo modalidades talvez muito diferentes – do funcionamento didático. Para esta instância, sugeri o nome [parodístico] de noosfera (Palavra que vem do grego *nous*, e de mesma raiz de *gnos*, “mente”, da qual deriva “conhecimento”; expressa o conjunto que os seres inteligentes formam com o meio em que vivem).²⁸

A noosfera atua na seleção dos objetos e no trabalho de transposição didática dos conteúdos de saber selecionados, estabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor. É composta por cientistas, educadores, professores, políticos, autores e editores de LD, pais de alunos, entre outros. Cada esfera dos saberes tem seus próprios grupos de integrantes da noosfera, podendo haver ou não uma sobreposição entre grupos de esferas diferentes (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 8).

A noosfera deve ter como objetivo a boa condução do processo de ensino-aprendizagem no sistema didático. Nela são decididas as características que um saber a ensinar deve possuir para configurar nos LD e nas salas de aula, a fim de ser, de fato, um saber escolar. Os agentes que compõem a noosfera estão, portanto, envolvidos com o sistema de ensino e buscam adequações deste diante das exigências sociais. Assim novas propostas e novos currículos são elaborados, a partir das decisões tomadas na noosfera.

Nela deve imperar a vigilância epistemológica e é por meio de seu trabalho que se mantém a relação necessária com a produção de saber da esfera científica sem, contudo, distanciar-se da esfera escolar. Em razão disso, o autor insiste na concepção e na análise das transposições didáticas, para que haja, de fato, equilíbrio nas escolhas e ajustes necessários dos objetos a serem transpostos (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 17).

Esse equilíbrio, segundo ele, “depende da sustentação do saber ensinado em um ponto mais ou menos equilibrado entre o saber sábio e o saber ‘banalizado’, acessível às famílias dos estudantes, sem a mediação escolar” (Ibid., p. 10). O saber ensinado deve

²⁸ *allí se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y, sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis (en los que ésta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y de debates de ideas –sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer. En resumen, estamos aquí en la esfera donde se piensa– según modalidades tal vez muy diferentes– el funcionamiento didáctico. Para esta instancia sugerí el nombre paródico de noosfera.*

manter relação com o saber científico para que não tenha sua legitimidade desaprovada; por outro lado, e simultaneamente, deve se apresentar suficientemente separado do saber dos “pais”, ou seja, do saber banalizado na sociedade, pois esse caso também comprometeria a legitimidade do projeto de ensino (e o sistema de ensino não seria mais necessário). Diante disso há que se levar em conta que o saber ensinado se gasta; trata-se de um desgaste considerado “biológico” e que o afasta em demasia do saber científico. Isso ocorre, por exemplo, quando certo objeto de saber deixa de ter importância diante de novos desenvolvimentos e descobertas da ciência. Há também o chamado desgaste “moral”, posto que o saber ensinado pode estabelecer uma relação de desacordo com a sociedade (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 10)

Sobre o chamado “envelhecimento biológico e moral” do saber ensinado, Leite (2004, p. 60-61) afirma que

quando o saber ensinado se afasta demais do saber sábio, ocorre o que o autor chama de “envelhecimento biológico”, passando a ter a legitimidade questionada pelo entorno social devido à sua obsolência. Paralelamente, ocorreria o “envelhecimento moral”, causado pela perigosa aproximação com o “saber banalizado”, que também se dá quando o saber ensinado se distancia em demasia do saber sábio: se o saber já é de amplo domínio público, o que justifica a escola?

Para reparar a incompatibilidade que pode ocorrer por desgaste biológico ou desgaste moral, entram em atuação novamente os agentes da noosfera, o centro operacional do processo de transposição²⁹:

A noosfera é o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá em fatos a resposta ao desequilíbrio criado e comprovado (expressado pelos matemáticos, pelos pais, e até mesmo pelos professores). Ali se produz todo o conflito entre o sistema didático e seu entorno e ali se encontra seu lugar privilegiado de expressão. Nesse sentido, a noosfera desempenha um papel de delimitador. Inclusive nos

²⁹ Chevallard (1991, p. 10) afirma também que um fator que pode ser responsável pelo desgaste do saber ensinado é a crise do ensino, e, nesse caso, leva-se em conta o aluno e sua dificuldade de aprendizado, caso que também deve ser considerado pela noosfera no momento da transposição.

períodos de crise ela mantém dentro de limites aceitáveis a autonomia do funcionamento didático (CHEVALLARD, 1991 [1985], p. 11).³⁰

Cada nova transposição cria um quadro epistemológico novo [...] Dentro de cada quadro novo, é feito o possível para reduzir as dificuldades de aprendizagem, dissolvê-las (JOSHUA; DUPIN, 1993, p. 201 *apud* PINHO ALVES, 2000).

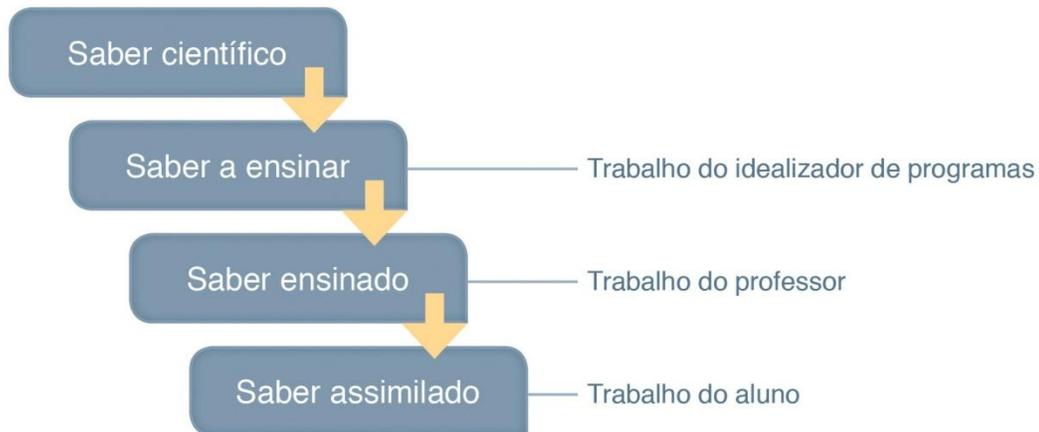
Com base nessas considerações, entendemos que o saber científico (que nasce na academia) para chegar até o sistema de ensino deve ser transformado em saber a ensinar, que, conseqüentemente, também num processo de transposição, tornar-se-á saber ensinado.



Segundo Develay (1993, p. 29), um dos agentes da noosfera responsáveis por fazer a transposição do saber científico em saber a ensinar são os idealizadores de programas – os quais prescrevem o que deve ser ensinado (dão origem ao saber a ensinar). O trabalho a partir daí seria do professor, quando, na transposição interna, transforma o saber a ensinar em saber ensinado (em sala de aula). Develay (*op. Cit.*) ainda inclui outro nível na transposição, que pressupõe o trabalho do aluno, transformando o saber ensinado em saber assimilado³¹. Assim, propõe o seguinte caminho:

³⁰ *La noosfera es el centro operacional del proceso de transposición, que traducirá en los hechos la respuesta al desequilibrio creado y comprobado (expresado por los matemáticos, los padres, los enseñantes mismos). Allí se produce todo conflicto entre sistema y entorno y allí encuentra su lugar privilegiado de expresión. En este sentido, la noosfera desempeña un papel de tapón. Inclusive en períodos de crisis, ésta mantiene dentro de límites aceptables la autonomía del funcionamiento didáctico.*

³¹ Yves Chevallard não chegou a classificar o saber no nível do aluno como saber assimilado, mas deu pistas de que se preocupava com essa questão quando afirma haver necessidade de a noosfera atentar para a crise de ensino.



Fonte: Oliveira e Teixeira, no prelo.

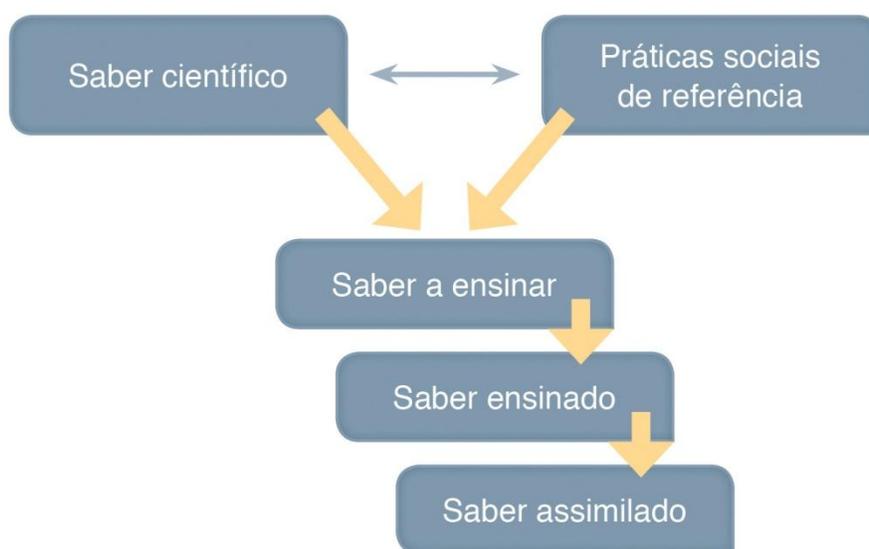
Paralelamente ao trabalho de Chevallard (1991 [1985]) com a transposição didática, Martinand (1984) apresenta o conceito de *práticas sociais de referência*, que não exclui as proposições de Yves Chevallard, apenas amplia a visão sobre os objetos que devem compor o texto do saber. Segundo Coelho (1991, p. 185),

a noção de prática de referência complementa a de transposição didática: enquanto a noção de transposição didática se restringe ao interior de uma dada disciplina, a noção de prática de referência é mais abrangente, pois permite o estabelecimento de relações entre o que se passa na escola e o que se passa fora do âmbito escolar.

Para Martinand (1984), o conceito de práticas sociais de referência se serve de três aspectos:

- **Práticas:** atividades objetivas de transformação de um dado natural ou humano;
- **Social:** refere-se a um conjunto de um setor social, e não aos papéis individuais;
- **Referência:** na relação com as atividades didáticas não há identidade e sim comparação (referência).

Astolfi e Develay (2006, p. 54), aliando o conceito de práticas sociais de referência ao de transposição didática, afirmam que os saberes a serem transpostos devem partir de atividades sociais que servirão de referência a atividades científicas escolares, a partir das quais os problemas a resolver, os métodos e as atitudes devem ser examinados. Entretanto, segundo Musard (2002, p. 46), Develay (1992 *apud* MUSARD, 2002) e Perrenoud (1998 *apud* MUSARD, 2002) não privilegiam nem as práticas, nem os saberes; tais autores trabalham com as duas frentes de tal forma que, justapostas, influenciam na composição dos objetos a ensinar. Assim, numa representação do caminho percorrido na composição dos saberes escolares, teríamos:



Contudo, Martinand e Raisky (2001 *apud* MUSARD *et al.*, 2002) entendem que as práticas são ensinadas, os saberes **as compõem** e, por estarem contidos nas práticas, não podem ser isolados.

Raisky (2001 *apud* MUSARD *et al.*, s/d, p. 46, 47) afirma que “não são portanto as práticas que estão incluídas nos saberes, são os saberes que estão contidos nas práticas para poder os fazer funcionar³²”. Assim as práticas servem de guia, sinalizando os

³² ... ce sont des pratiques qui sont enseignées: les savoirs ne sont qu'une composante de la pratique.

possíveis saberes que poderão estar presentes na sala de aula. Em sua visão, os saberes e as práticas são transpostos: “Por que assim diferenciar saberes e práticas e práticas e saberes, definindo duas fontes de transposição didática?”³³.

Gurgel e Caramello (2009, p. 3) afirmam que “inicialmente o trabalho de Martinand visa a compreender as influências no funcionamento do sistema de ensino, isto é, como elementos exteriores à esfera do saber fazem parte deste sistema”.

Segundo Musard *et al.* (s/d), a situação construída por meio de uma atividade humana implementa e gera os saberes. É necessário tomar as práticas em todos os seus aspectos e compreender seus componentes de saberes, discursivos ou não, implícitos ou explícitos, individuais ou coletivos. Uma transposição é um dos casos dentro dos muitos possíveis. As práticas dão amplitude para o trabalho do professor. Estabelecem relação mais próxima entre a sociedade e a escola, permitindo uma visão mais ampla do que é necessário ensinar.

Ela é mais complexa e mais aberta, porque está centrada sobre a construção das atividades escolares: na construção das atividades na sala de aula, com o que a gente pensa? [...] a transposição só representa um caso particular entre uma multiplicidade de processos possíveis (MUSARD *et al.*, s.d., p. 50)³⁴.

Seguindo a noção de práticas sociais de referência de Jean-Louis Martinand, aliando-a aos conceitos de transposição didática de Yves Chevallard e ainda tomando como reflexão os objetos determinados como objetos a ensinar na área de Língua Portuguesa (via PCN, PNLD) – os gêneros do discurso (práticas discursivas que se transformam em objetos) –, passamos a entender os objetos de ensino também como práticas de linguagem³⁵. Segundo Bunzen (2009, p. 74),

³³ *Pourquoi alors différencier savoirs et pratiques en définissant deux sources de la transposition didactique?*

³⁴ *Elle est plus complexe et plus ouverte, car centrée sur la construction des activités scolaires: dans la construction d'activités en classe, avec quoi pense-t-on? avec quoi travaille-t-on ? Il n'y a pas toujours un « déjà-là » identifié ; la transposition représente donc qu'un cas particulier parmi une multitude de processus possible.*

³⁵ Cf. OLIVEIRA e TEIXEIRA (no prelo).

tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de **usos** da língua(gem) e de **reflexão** sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no **texto** como *unidade de ensino* e nos **gêneros** como *objetos de ensino* (grifos do autor).

Com base nessas considerações, propomos a seguinte leitura para o processo de constituição do texto do saber:



Concordamos com Abrão (2009) e Rojo (2000), que propõem que o saber científico se torna saber a ensinar também por meio dos LDP e, por isso, os inclui no bojo das publicações que apresentam o saber a ensinar. Para Abrão (2009, p. 31 e 37),

enquanto o saber sábio apresenta-se ao público por meio das publicações científicas, o saber a ensinar faz-se por meio de livros-textos e manuais de ensino. Os livros-textos exibem o saber a ensinar, agora como conteúdo, em uma formatação organizada, dogmatizada, histórica. Esses atributos configuram-se em conteúdos fechados e ordenados, de aspecto cumulativo e linearizado, que resultam em uma lógica sequencial que se reconstitui em um novo quadro epistemológico, totalmente diferente daquele que gera o saber sábio [...].

Entendendo que é na noosfera que se produz o “saber a ser ensinado” ou o saber a ensinar, expresso tanto nas propostas curriculares quanto nos *livros didáticos* (ABRÃO, 2009, p. 31 e 37, ênfase adicionada).

Mendes (2005, p. 21), em sua tese de Doutorado sobre o ensino de língua oral nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, afirma que os saberes apresentados nos LDP são **transpostos** e **didatizados**. Embora ambos os termos se coadunem, em certo sentido, é preciso estabelecer as diferenças entre a didatização e a transposição. Para isso, valemo-nos dos seguintes fragmentos:

Transformados em saberes a serem ensinados, os saberes precisarão também ser didatizados e, embora fortemente relacionados entre si, os processos de *transposição didática* e de *didatização* não são sinônimos. Enquanto o processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, a *didatização* seria a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno.

[...]

De maneira simplificada, poderíamos dizer que a *didatização* é o “como”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos (MENDES, 2005, p. 21, ênfase do autor).

Nesse sentido, Bunzen (2009, p. 85) fala em “procedimentos de didaticidade”, que, segundo Moirand (2004, p. 165), apresenta traços como: procedimentos de reformulação, de definição, de explicação, de exemplificação, além de traços semióticos tomados de várias linguagens (prosódicos, icônicos, cinésicos e proxêmicos). Nessa perspectiva, Bunzen (2009, p. 86) classifica o LDP e a aula como “gêneros da didatização”, os quais, segundo Yves Chevallard, seriam os produtos gerados pela noosfera.

De Pietro e Schneuwly (2006) apresentam o conceito de “modelo didático” e o relacionam com o conceito de transposição didática. Para os autores, o modelo didático se constitui como um instrumento de construção de sequências de ensino e evidencia as dimensões ensináveis do saber. Para atestar a relação dos modelos didáticos com os saberes de referência (ou saberes científicos) elencam um gênero oral que precisa passar pelo processo de modelização para que, de fato, seja transposto. Assim, afirmam que o modelo didático surge como uma ferramenta essencial para definir o objeto, no caso de gêneros de textos, a ser ensinado e suas dimensões supostamente ensináveis³⁶.

³⁶ Ainda sobre o conceito de modelização didática, Rojo (2001) destaca como este conceito serve como um “mecanismo que transforma uma descrição de gênero (ou de qualquer outro objeto de ensino) num programa

Diante de tais constatações, há que se considerar – a partir do que foi prescrito como saber a ensinar nos programas, parâmetros, editais de PNLD – que o autor/editor transpõe e didatiza ao produzir o LDP³⁷. Entretanto, esse exercício ainda não culminará no saber ensinado, pois este pressupõe o trabalho do professor em sala de aula (na chamada transposição interna, segundo Chevallard (1991 [1985])), que é, ao mesmo tempo, um trabalho de transposição e didatização e, em alguns momentos, apenas de reprodução.

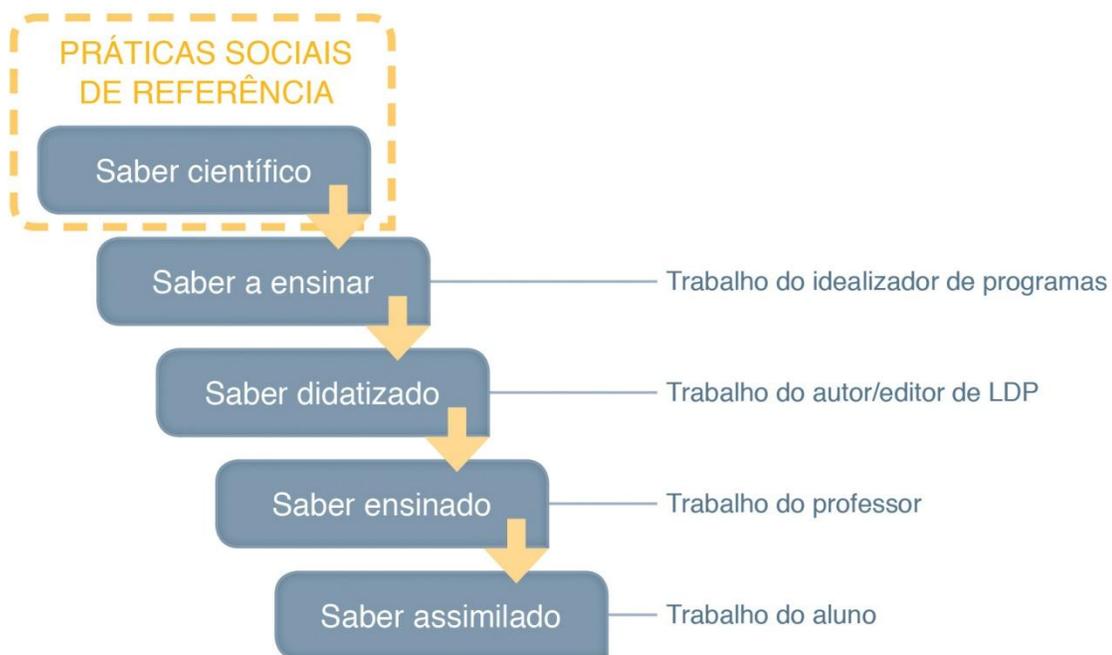
Dessa forma, classificamos o saber contido no gênero da didatização (o LDP) como “saber didatizado”, do qual o professor lança mão para que prossiga no trabalho de transposição didática, quando se pressupõe o uso do LDP como fonte do processo de transposição e, conseqüentemente, da aula. Sobre essa realidade, vale ressaltar o que afirma Mendes (2005, p. 22):

a importância do livro didático no processo de didatização é, sem dúvida, incontestável, já que o livro didático se transformou no responsável (quase que único) pelos procedimentos de organização e elaboração de conteúdos, exercícios e avaliação/correção dos saberes a serem ensinados.

Assim, ao focarmos nossa reflexão na produção do LDP, propomos o seguinte caminho para o saber:

de ensino de gênero”. Os exemplos da aplicação do conceito em um trabalho de formação continuada com professores de Língua Portuguesa atestam tal efeito.

³⁷ Consideramos que o trabalho de didatização pode ocorrer diretamente entre o saber a ensinar e o saber ensinado por meio do trabalho do professor. Entretanto, em razão de considerarmos o livro didático como constituinte da prática docente em sala de aula, focamos o percurso do saber incluindo tal gênero no caminho da transposição didática.



Entendemos, sob a ótica da transposição didática, que os agentes participantes da produção do livro (autor, editor, consultor técnico, *designer*, entre outros) encontram-se na noosfera e, por isso, devem buscar o equilíbrio e distanciamento necessários entre os saberes, além de atuarem como didatas; noutros termos, são responsáveis, na transposição externa, também pela didatização do saber, atuando como intermediários entre a noosfera e o sistema didático. No processo de constituição do “saber didatizado”, as influências coexistem:



A tabela a seguir procura elencar os possíveis agentes da noosfera com seus respectivos gêneros:

Tabela 2 – Agentes e produtos da noosfera

AGENTES DA NOOSFERA	GÊNEROS
Idealizador de programa/Professor universitário	PCNs OCEM
Equipe editorial	LD Cadernos Apostilas
Professor	Aula

Fonte: OLIVEIRA; TEIXEIRA, no prelo.

A noosfera é, portanto, a responsável pela produção do texto do saber e designa o trabalho dos agentes que nela atuam, tornando-se mediadora entre o entorno e o sistema de ensino. Nesse espaço intrincado e permeado por conflitos de diversas ordens (epistemológicas, ideológicas, sociais, etc.) é que se dá a autoria do LDP. Portanto, entender a produção desse saber que constitui o gênero poderá nos dar pistas para entender o tipo de autoria estabelecida nesse gênero, bem como o papel do editor em toda essa trama.

2.2 TEXTO DO SABER E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM GÊNERO DO DISCURSO

A disciplina escolar, a transposição didática, a didatização e o livro didático se relacionam tão fortemente que diríamos se constituírem no coração do currículo. Pois é, basicamente, através deles que se coloca aos jovens uma organização, um recorte e uma hierarquia do

campo de saber. Diríamos, ainda, que o livro didático poderia até ser considerado como “ator” da transposição didática e da didatização, pois ele materializa os objetos e opera na construção e cristalização mesmas desses objetos a serem ensinados, para que passem a objetos realmente ensinados (MENDES, 2005, p. 22).

Até aqui, buscamos entender, com base em Chevallard (1991 [1985]) e em Martinand (1984), fatores e agentes que interferem na constituição do saber-tal-como-deve-ser-ensinado e, conseqüentemente, na constituição do LDP. Para isso, elencamos as categorias, propostas pelos autores citados, pelas quais o saber deve passar para que configure o chamado texto do saber. Nesse sentido, entendemos que o LDP constitui um texto do saber, que congrega o saber didatizado por agentes que atuam nas esferas que compõem a noosfera. Tais conformações nos conduziram às reflexões feitas sobre os caminhos “trilhados” pelo saber, bem como ao entendimento de que os saberes estão contidos em práticas sociais de referência, em especial as práticas de linguagem, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Os caminhos propostos por Yves Chevallard levam-nos a compreender o processo de seleção dos objetos de ensino relacionado com os saberes científicos e com um enfoque mais epistemológico que sociológico. O autor, ainda que destaque o conflito existente na noosfera no momento da seleção dos objetos, não explicita os motivos desse conflito. Além disso, trabalha com a hipótese de que há uma “descontextualização” dos saberes, o que vai de encontro à ideia de que todo enunciado implica uma compreensão ativa, uma ressignificação; ou melhor, uma recontextualização.

Bakhtin/Volochinov (2006, p. 40; 41; 45; 135; 136) assume que o discurso escrito é parte de uma discussão ideológica, que responde, refuta, confirma e antecipa respostas. Segundo ele,

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais [...] Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala [...] A palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social. [...] Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de

conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

Para Bakhtin (1997, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Diante disso, entendemos que os produtos que emergem das negociações porque passam os saberes na transposição didática (por meio da atuação da noosfera) são gêneros do discurso. Ainda nessa perspectiva, aceitamos a abordagem proposta por Bunzen e Rojo (2008, p. 74) de que o LDP, de acordo com o método sociológico bakhtiniano, é

um **enunciado num gênero discursivo**, que apresenta, por determinação histórica, forma composicional complexa e cheia de intercalações (BAKHTIN, 1934-35/1975) e estilo didático de gênero, mas que permite, a cada locutor/autor (BAKHTIN, 1920-24/1979) comunicar seus temas em estilo próprio (BAKHTIN, 1952-53/1979), a partir das apreciações de valor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) que exerce sobre esses temas e seus interlocutores (os professores, os alunos, os avaliadores do Ministério, os editores).

Entender que o texto do saber se configura como um gênero do discurso, ou o gênero da didatização, conforme Bunzen (2009, p. 33), implica compreender também que os saberes não são frutos apenas da transposição didática com suas adaptações, mas de “um complexo processo de produção, seleção e apropriações (autoritárias ou persuasivas, no sentido bakhtiniano)”.

Quando o saber passa pelas conformações propostas por Chevallard (delimitação, por exemplo), a *apreciação valorativa* do agente da transposição em relação aos diversos interlocutores e aos próprios objetos de ensino também está em voga. Dessa forma, ocorre um diálogo complexo, pois envolve vários agentes (professores, autores e editores de LD, entre outros) que vão escolher formas de apreciar os conhecimentos de certa área do saber. Tais formas se constituem como normas para a produção do gênero, que na escola será reconhecido como texto adequado para o ensino de determinado saber.

Compreendemos, portanto, que na produção do LDP são replicadas as sugestões dos documentos oficiais e as orientações teórico-metodológicas e editoriais da

avaliação oficial dos LDP (processo sugerido pela teoria da transposição didática). Nesse processo está envolvido, de acordo com Bunzen (2009, p. 85), também “um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos”, perpassados pelos fios ideológicos de seus agentes de produção.

Os objetos de ensino são selecionados e transpostos (portanto delimitados, dessincretizados, programados e publicados, na visão de Chevallard), mas carregam também a *avaliação apreciativa* dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e mesmo ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse caminho, o LDP vai representar um “*olhar responsivo* ou um *ponto de vista* em relação aos objetos de ensino selecionados e às formas legítimas de abordá-los” na didatização (BUNZEN, 2009, p. 86). Com base na teoria bakhtiniana sobre a enunciação (BAKHTIN, 1997, p.308), os aspectos de composição e estilo do LDP são concretizados também mediante a apreciação valorativa do autor sobre os temas que devem compor a obra:

A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Para pensar as transformações, delimitações e restrições perpassadas pela apreciação valorativa do agente de produção, é preciso refletir também nas alterações que ocorrem em razão de mudanças de esferas, as quais levam à construção de novos discursos, inseridos em redes ideológicas. Nas palavras de Bakhtin (1997),

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra *esfera da atividade humana*. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de *cada uma dessas esferas* não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são

marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação (Ibid., p. 279, ênfase adicionada).

Nesse sentido, as esferas ideológicas apresentam, em suas produções, ideologias particulares (no tocante à estética, educação, religião, política, etc.), representadas por seus enunciados típicos produzidos com o propósito de refletir e refratar suas respectivas vozes sociais³⁸. Para Bakhtin/Volochinov (2006),

o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*. No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral* (Ibid., p. 30-31, ênfase do autor).

Dessa forma, aliamos à nossa análise também o conceito de *esfera*, pois este pode se constituir, segundo Grillo (2006), numa importante ferramenta para se pensar as produções ideológicas (em nosso caso, o LDP) e suas especificidades, as relações entre “a realidade plural da atividade humana” e o “modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como a caracterização dos enunciados e seus gêneros” (GRILLO, 2006, p. 147). Essa noção, de acordo com Bunzen (2009, p. 124), leva-nos a relacionar os acontecimentos linguísticos a situações históricas mais amplas, não reduzindo assim tais relações ao contexto imediato³⁹. Concordamos também com Bunzen (2009, p. 201) ao afirmar que estabelecer tal relação com o conceito de esfera nos permite averiguar como um conjunto de objetos da tradição escolar é “articulado/temporalizado/espacializado” com “os objetos mais recentes legitimados pelos estudos linguísticos, documentos oficiais ou mesmo a avaliação do PNLD”. Nesse ponto, a análise do processo de produção do LDP e dos agentes responsáveis pelas várias relações que devem ser estabelecidas na constituição

³⁸Compreendemos o termo “vozes” no sentido bakhtiniano, representadas como complexos semiótico-axiológicos com os quais certo grupo humano expressa seu ponto de vista, atribuindo-lhe valor (Cf. BAKHTIN, 1998).

³⁹ Cf. Bakhtin/Volochinov (2006).

desse gênero lança luz sobre a atuação da esfera editorial e sobre as relações por ela estabelecidas.

O linguista aplicado pode procurar compreender como as práticas e objetos de ensino, construídos sócio-historicamente e legitimados culturalmente, estão sendo interligados discursivamente para formar um objeto cultural complexo [o LDP]. Estão envolvidas nesse processo de construção do saber escolar as pesquisas produzidas na esfera acadêmica, que são selecionadas conforme as opções teórico-ideológicas dos autores com base, muitas vezes, em sua formação acadêmica e, por vezes, dos editores; as mudanças curriculares e programáticas (PCNEM, PCN+, LDB, etc.) provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; as avaliações (ENEM, SAEB, concursos vestibulares) ocorridas no final deste nível de ensino que provocam um forte efeito retroativo, etc. Por esta razão, podemos afirmar que os objetos de ensino (os temas) escolhidos para serem apresentados em exemplares do gênero LDP estão envolvidos em uma grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas (BUNZEN, 2005, p. 132).

Na sequência de seu estudo, Bunzen (2009) conclui que é possível analisar o projeto didático autoral do LDP com base no que se apresenta no livro pronto. A partir de sua análise, é possível apreender os pressupostos que determinam a escolha dos textos contemplados na coletânea, os objetivos gerais e específicos da obra e a maneira pela qual os objetos foram didatizados (analisando-se, por exemplo, o conjunto de atividades). A apresentação dos conteúdos temáticos e até mesmo o projeto gráfico-editorial são reveladores do estilo didático do gênero. Essa análise demonstra tanto o percurso de transposição – uma vez que, no âmbito do PNL, o projeto didático autoral é avaliado pela legitimação do currículo prescrito nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos, ou seja, no saber a ensinar, conforme Chevallard (1991 [1985]) – como caracterizações determinadas por fatores outros que não os impostos pela academia ou por documentos oficiais, o que revela a natureza discursiva e, portanto, dialógica, do texto do saber (o gênero LDP).

Bunzen (2005; 2009) inclui os editores como um dos agentes decisivos na seleção e didatização dos objetos de ensino. Por isso, entendemos que, na constituição do LDP, outros aspectos relacionados a outros campos do conhecimento e práticas distintas se fazem presentes e influem nas decisões sobre o que e como didatizar.

Em virtude disso, há a considerar ainda outra questão que modela ou (re)modela a autoria do LDP: Em que medida estão os editores orquestrando os saberes que devem compor o gênero, que parece congrega uma autoria múltipla, legitimada por uma instituição, esfera que se tornará a responsável pela concretização do estilo didático do gênero? A análise dos dados que compõem o *corpus* deste trabalho, à luz das teorias aqui expostas, poderá apontar como o editor atua no processo de produção e como suas escolhas influenciam aquilo que poderá constituir o fazer pedagógico do professor em sala de aula.

Mediante esses questionamentos e com o intuito de aliarmos conceitos que auxiliem na leitura dos dados sobre a esfera editorial de produção do LDP, a seguir refletimos, mesmo que de modo breve, sobre as caracterizações de autoria propostas por Alves Filho (2005; 2006).

2.3 AUTORIA NO GÊNERO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alves Filho, em sua tese de Doutorado intitulada *Autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo* (2005), apresenta um amplo aparato teórico a respeito de diversas abordagens sobre autoria, a fim de assumir algumas proposições para a análise dos dados de sua pesquisa (a análise da autoria nas colunas de opinião assinadas do jornal *Folha de S. Paulo*). Baseando-se na ideia de autoria enquanto “categoria constitutiva dos gêneros dos discursos”, parte do pressuposto de que a toda produção simbólica pode-se atribuir uma responsabilidade enunciativa e distingue as chamadas “macrorresponsabilidades enunciativas”, tais como *autoria institucional* e *autoria individual*. Para ele,

o autor é a instância humana e/ou institucional, designada comumente por um nome próprio, sócio-histórica e culturalmente pré-construída, mas, ao mesmo tempo, parcialmente reconstruída a cada ato interacional de produção de sentidos, presumida nos gêneros do discurso e tomada como macrorresponsável pelo acabamento, pelo intuito discursivo e pelo estilo de um produto simbólico (ALVES FILHO, 2005, p. 93).

Seus pressupostos estão embasados na noção de que há diferença entre *autor* e *autoria*. Para ele, autor tem que ver com a instância humana ou institucional a quem se atribui a macrorresponsabilidade por um texto ou obra, já a noção de autoria se refere ao “processo de atribuição, responsabilização e enunciação de um texto ou uma obra, de modo que mesmo aos textos que são destituídos de autores pode ser atribuída autoria” (Ibid., p. 67).

Além de tais definições, reitera, inúmeras vezes, que a noção de enunciado na visão de Bakhtin serve em muito para o estudo da autoria, na medida em que concebe que o enunciado não está desvinculado dos sujeitos que o promovem, mas sim que estes mantêm uma relação indissolúvel com aquele. O enunciado teria, nessa perspectiva, uma existência “delimitada pela alternância com seus locutores” (Ibid., 2005, p. 103).

De acordo também com os pressupostos bakhtinianos que elencamos no item anterior, o locutor/autor assume relevante papel no processo de produção, uma vez que é o responsável por conferir a apreciação valorativa aos enunciados, os quais são tecidos por meio de escolhas que são de sua responsabilidade⁴⁰.

Ao falar sobre o acabamento do enunciado, Bakhtin (1997, p. 299-306) ressalta a existência de três fatores: a) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; b) o intuito do locutor (seu querer-dizer); c) as formas típicas de estruturação do gênero. Tais fatores sofrem variações, sobretudo em razão do querer-dizer do locutor, que determina a escolha do objeto. Segundo Alves Filho (2005, p. 105), tal escolha também ocorre tendo em vista os enunciados anteriores com os quais dialoga. Além disso,

esse intuito, de natureza subjetiva, se coaduna com o objeto de sentido, de natureza objetiva, para formarem uma unidade indissolúvel vinculada à situação concreta de comunicação verbal, “marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciadores”.

⁴⁰ Entretanto, entendemos, à luz das questões de nosso objeto, que a responsabilidade pelas escolhas se destaca mais no momento de didatização do que no da escolha dos objetos de ensino. Segundo a teoria da transposição didática, as escolhas nem sempre são de responsabilidade do autor, mas seguem aquilo que foi prescrito como o saber a ensinar (destacando que entendemos os saberes incluídos nas práticas) nos parâmetros ou editais do PNLD, ou mesmo o que foi definido pelos agentes da esfera editorial.

Nesse sentido, lançando um olhar para nosso objeto de pesquisa, entendemos que os fatores envolvidos na constituição do enunciado, segundo a visão de Bakhtin, podem coadunar com as questões levantadas sobre os movimentos de transposição que ocorrem na produção do LDP. O objeto de sentido, de natureza objetiva, em nosso entender, podem ser os objetos de ensino determinados como saber a ensinar, prescritos pelos programas ou pelas avaliações (PCN, PNLD) e ocorrem de maneira mais objetiva que subjetiva, além de estarem ligados à situação concreta da comunicação verbal, à esfera da comunicação na qual o gênero é produzido. Já as circunstâncias individuais podem ser marcadas pela apreciação valorativa do agente da produção, o qual, na visão de Alves Filho (2005), constitui-se como o autor do enunciado e que, de acordo com Bakhtin (1997), não apaga sua individualidade e subjetividade. Assim, encontraríamos no momento da produção o locutor como um agente vivo no processo e que pode imprimir suas marcas individuais, mesmo que tal individualidade esteja ancorada e legitimada em sua esfera social de atuação⁴¹.

Considerando essas reflexões, Alves Filho (2005) reitera que em todo gênero há uma concepção de autoria e diante disso “saber usar minimamente um gênero pressupõe compreender a função que a autoria nele desempenha” (p. 160); mesmo em casos de gêneros que circulam anonimamente, é o anonimato que constitui o tipo de autoria.

Bakhtin (1997) apresenta os conceitos de *autor-pessoa* e *autor-criador*, considerando o primeiro como o “escritor/o artista” e o último como a “função estético-formal engendradora da obra”. Faraco (2005, p. 39) assume que

o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa. O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.

Alves Filho (2005) considera tal formulação interessante porque entende que a autoria é uma categoria sociodiscursiva relativamente estabilizada (refratante) como também estará sempre sujeita ao trabalho de cada autor-pessoa (refratada). Tal relação o

⁴¹ Bakhtin aceita, portanto, que o enunciado encerra relação com o gênero, com o locutor/autor e com o ouvinte.

permite explicar o aspecto duplo da autoria nos editoriais de jornal, pois o editorialista – autor-pessoa – pode refratar a posição discursiva da empresa jornalista – autor-criador. Citando Bakhtin, o autor conclui que a “forma da autoria num conjunto de enunciados singulares termina por constituir a própria concepção da autoria do gênero” (Ibid, p.161).

Considerando o que Bragança (2005, p. 222) afirma sobre os livros serem “produtos da ação combinada do autor e do editor. Às vezes gestados mais pelo autor, outras vezes criados pelo editor”, assumimos, na linha de Alves filho (2005), que a autoria no gênero LDP também pode representar esse aspecto duplo ao qual se refere, tendo como autor-pessoa o autor e como autor-criador o corpo editorial, representado pela figura do editor.

Assumindo e adaptando ao seu contexto de análise as conformações de Bakhtin no que se refere aos gêneros e às suas possíveis autorias, Alves Filho (2005; 2006) categoriza, com mais detalhes, as macrorresponsabilidades enunciativas, ou seja, a autoria chamada *institucional* e autoria *individual*, assumindo que a lógica que preside tais tipificações é a de que a “responsabilidade enunciativo-axiológica dos textos se dá em várias instâncias, indo desde uma responsabilidade centrada num **único indivíduo** até aquela que se centra numa **imensa coletividade** social e histórica” (ALVES FILHO, 2006, p. 82, ênfase adicionada).

Nesse sentido, a autoria é considerada *institucional* no caso de a macrorresponsabilidade enunciativa ser de ordem supraindividual, ou institucional; e *individual* quando a macrorresponsabilidade enunciativa é assumida por um (ou mais) indivíduo(s), centralmente⁴².

Para classificar a autoria individual, Alves Filho (2005) considera o autor que fala em primeira pessoa e em seu próprio nome, dando a entender que a macrorresponsabilidade enunciativa é de caráter pessoal. Nessa visão, subdivide a autoria individual em: *autoria pessoal-privada*, em casos de o autor falar “em nome de sua pessoa privada, enquanto um indivíduo (cartas pessoais, diários pessoais, crônicas, por exemplo), e

⁴² Alves Filho (2005) ressalva que tais classificações não são inteiramente excludentes, posto que há gêneros que combinam os dois tipos de autoria.

autoria *pessoal-profissional*, em casos de o autor falar em seu nome, mas representando um grupo profissional (artigos de opinião, colunas assinadas, por exemplo).

Na classificação da autoria institucional, Alves Filho (2005) ressalta o caráter discursivo da autoria, “tomada no sentido de representação e construção histórica, da postura do autor”. Nesse tipo de autoria, o locutor apaga os traços que poderiam apontar para o indivíduo produtor do texto a fim de ressaltar (ou fazer emergir) o papel institucional. Para isso, o locutor faz uso de estratégias como ausência de pronomes e desinências verbais de primeira pessoa do plural e privilegia marcas de impessoalização do sujeito.

Assim, Alves Filho (2005; 2006) entende que a autoria institucional assume a tendência de se manifestar em sua maioria nos gêneros que apresentam certo grau de padronização e estereotipia. Já a autoria individual assume a tendência de ser manifesta em sua maioria, ou de modo mais pleno, em gêneros com características maleáveis. Quanto a isso, entretanto, Alves Filho (2005) ressalva que essas duas tendências:

somente têm validade explicativa se e quando os gêneros estiverem sendo usados em acordo com os *tipos históricos* canônicos, ou seja, quando estiver fortemente preservada a correlação forma/função. Porém, e obviamente, as coisas nem sempre ocorrem deste modo. Isto é, a *relativa* estabilidade dos gêneros, vista mais comumente em relação aos mecanismos de textualização internos, também pode ser afetada em relação ao funcionamento sociocomunicativo global, quando, por exemplo, há alguma recusa pela indexação do gênero a um uso consagrado ou às suas funções típicas (Ibid., p.163, ênfase adicionada).

A partir dessas distinções, no artigo intitulado “A autoria institucional nos editoriais de jornais”, Alves Filho (2006) elenca características que possibilitam classificar a autoria como sendo institucional ou individual, exemplificando com análises de editoriais. O autor conclui que os editoriais apresentam autoria pré-configurada sócio-historicamente e materializada textualmente; por isso a considera uma autoria institucionalizada e o faz por meio de análise de características que apontaremos a seguir.

Uma das marcas elencadas pelo autor para a autoria institucional dá-se no que ele chamou de *impessoalização*, ou seja, o enunciado é construído não em primeira pessoa do singular, mas em terceira pessoa, buscando-se, dessa forma, a impessoalidade e

objetividade ao abordar o tema e ao serem construídas as estratégias de argumentação. Para Alves Filho (2006, p. 85, ênfase do autor), “uma das funções enunciativas dessa escolha estilística é *não* dar a entender a existência de uma subjetividade e de uma parcialidade no tratamento do objeto de sentido”. Além disso, evidencia que na autoria institucional não há espaço para experiências pessoais; há uma visão axiológica sobre os fatos, mas o que se pretende é que a apreciação ocorra em razão dos próprios fatos e não como um ponto de vista subjetivado.

Outra marca da autoria institucionalizada, como não poderia deixar de ser, é a sua *institucionalização*, ou seja, fala-se em nome de uma instituição, que assume a responsabilidade pelo tratamento do objeto de sentido e pelas posições axiológicas, o que exime o redator da responsabilidade jurídica ou enunciativa em relação ao conteúdo e às posições assumidas em cada texto.

A *ausência de assinatura e de elementos biografizantes* é também considerada por Alves Filho (2006, p. 84) como uma marca da autoria institucionalizada. Tal marca é ressaltada ao analisar que há textos que não vêm assinados por nenhum autor individual. Segundo o autor, numa perspectiva da leitura, “essa ausência serve para instaurar nos leitores uma interação de caráter institucional, ou seja, pode conduzi-lo a avaliar posições axiológicas cuja responsabilidade é institucional e não pessoal”.

A *variante usada na produção do texto é a padrão*, pois não se percebem, em textos de autoria considerada institucional, “sotaques sintáticos, lexicológicos e fonéticos”, marcas que poderiam apontar para os próprios sujeitos ou mesmo seus segmentos socioculturais. Os recursos gramaticais e lexicais usados provêm da modalidade padrão da língua, o que marca a imparcialidade e a “seriedade” na abordagem temática.

A *interação entre a instituição e os leitores* também foi considerada, por Alves Filho (2006), marca da autoria institucionalizada. O autor constatou que nos editoriais é apresentada uma empresa jornalística (a instituição) que interage com os leitores. Entretanto, para ele,

não há traços linguístico-textuais que apontem diretamente para a interação com os leitores, ou seja, a figura do leitor não é trazida para a materialidade do texto, sendo apenas presumida (já em colunas e em

artigos é comum haver menção direta aos leitores). Ou seja, o leitor se apresenta nos editoriais como uma posição axiológica presumida pelo editorial, mas não como uma instância de diálogo direta. Assim, por não dialogar diretamente com os leitores, os editoriais conferem aos seus próprios temas e posições enunciativas um acentuado tom de verdade. Como a palavra não é passada diretamente ao leitor, o que se busca é que ele aceite a orientação argumentativa apresentada e, conseqüentemente, alinhe-se à posição enunciativa defendida pelo jornal – nesse sentido, a interação é tensa. Em outras palavras, a autoria *no* editorial confere autoridade à empresa jornalística para que ela assuma uma posição e a defenda como uma verdade (Ibid., p. 87).

Finalizando as características que, em sua visão, dão à autoria um caráter institucional, Alves Filho (2006) elenca também a *busca e cobrança por uma coerência enunciativa*, pois considera que as instituições jornalísticas se veem compelidas a manter a coerência em torno de suas posições enunciativas, e o *ineditismo textual*, pois pondera, de acordo com as análises que fez sobre os editoriais de jornais, que um editorial deve ser publicado uma única vez e em um único jornal, pois é essa a marca de diferenciação entre um jornal e outro: “Ainda que o discurso possa ser o mesmo, a enunciação precisa ser diferente e decorrer de um enunciado inédito” (ALVES FILHO, 2006, p. 88).

É importante ressaltar que Alves Filho (2005; 2006) elenca as características da autoria institucionalizada a partir de análises de editoriais de jornais e, por isso, chegou à conclusão de que “a composição da notícia e do editorial são pré-definidas institucionalmente, constituindo-se em modelos gerais para serem atualizados e ‘preenchidos’ por cada redator, solicitado a ocupar uma autoria institucional” (ALVES FILHO, 2005, p. 151). Para ele, no processo de produção que envolve uma autoria institucional, a elaboração exige que “o redator saiba apagar (ou não manifestar) as marcas linguístico-textuais ligadas à sua individualidade para dar a entender uma voz institucional (e não pessoal), comumente associada a efeitos de objetividade, neutralidade e/ou credibilidade” (Ibid., p. 162). Nesses casos, a voz que assume a conclusão e a posição axiológica é a voz de uma empresa ou uma entidade. O apagamento a qualquer referência de um autor individual é uma ação deliberada.

As relações estabelecidas por Alves Filho (2005; 2006) no que diz respeito ao tipo de autoria das colunas de jornais nos conduzem a uma reflexão também sobre a autoria

do gênero LDP. Aceitar que a noção de composição desse gênero está fortemente ligada à de transposição abre caminho para que entendamos as conformações pelas quais o texto do saber deve passar para configurar no LDP, pois as categorias necessárias à textualização do saber podem servir de guia para a análise das delimitações ocorridas na esfera editorial. Além disso, (re)construir a situação de produção do LDP à luz da noção de autoria institucionalizada poderá revelar as características desse gênero sócio-historicamente construído e a influência de outros agentes.

Nesse percurso de pesquisa, os papéis e poderes relativos dos agentes da esfera editorial do LDP podem emergir (seja o papel do autor, que pode ter se modificado ao longo do tempo, seja a forte atuação e consequente profissionalização do editor) e conduzir a análises concretas do LDP no que se refere à situação de produção e não meramente a análise do produto final.

De forma preliminar, podemos depreender que a noção bakhtiniana de autor-pessoa e autor-criador tende a contribuir para a classificação da autoria do LDP como institucionalizada, uma vez que é comandada pela apreciação valorativa ou pela voz de uma instituição, seja ela os órgãos governamentais, mediante os currículos, parâmetros ou avaliações estabelecidos para a transposição didática, seja a própria figura da instituição editora, com seus ditames no que diz respeito às delimitações de ordem mercantil, entre outros.

Nesse sentido, o editor assumiria a função de autor-criador, na medida em que representa uma instituição, recobrando outros agentes que participam da produção do livro (até mesmo o autor-pessoa), mas envolto também pelas delimitações propostas pela teoria da transposição didática e da didatização no que se refere à construção das sequências de ensino. Seguindo essa perspectiva teórica, entendemos ser possível analisar as configurações editoriais, bem como o papel desempenhado pelo editor.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA: PROCESSO DE GERAÇÃO DE REGISTROS E DE ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DE UM ESTUDO SITUADO

Nossa história são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem contamos (LARROSA, 1994, p. 474).

Neste capítulo, explicitaremos a estratégia metodológica escolhida para dar visibilidade ao objeto de estudo desta pesquisa – *a análise do papel do editor na autoria do livro didático de Língua Portuguesa* – o qual também guiou a escolha dos instrumentos para a geração de registros. O percurso teórico construído nos capítulos anteriores também partiu de nosso olhar para o objeto desta pesquisa. Ou seja, numa tentativa de entender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial (um dos principais objetivos de pesquisa em Linguística Aplicada), foram se convergindo pressupostos teóricos, abordagem metodológica e instrumentos de geração de registros, os quais levarão a análises e escolhas de dados precisos para a concretização deste trabalho. Dessa forma, o percurso deste capítulo inclui: relação da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista com o principal e emergente objeto de estudo da Linguística Aplicada, apresentação da perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa e o contexto de produção no qual esta pesquisa se desenvolve.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA

A vida social contemporânea e suas mudanças suscitam questões epistemológicas que fazem com que a Linguística Aplicada⁴³ acentue seus estudos nas práticas linguageiras e, por isso, tenha interesse em estudar os usos da linguagem a partir de uma visão interdisciplinar e transdisciplinar, isto é, procure, em outras áreas de estudo, conhecimentos que possam permitir uma compreensão mais precisa do objeto. Por essa razão, Rojo (2006, p. 255-256) afirma que as mudanças nas crenças e no fazer dos linguistas, em decorrência de questões advindas com a contemporaneidade, incidem em mudanças dos objetos de estudo, bem como dos métodos e das abordagens teóricas, que, por sua vez, admitem-se interdisciplinares e acentuam “a necessidade de uma transdisciplinaridade”.

Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que não há como estudar a linguagem de forma autônoma, pois os fenômenos sociais estão inseridos em problematizações, que devem ser consideradas. Assim, estudar a linguagem é estudar uma prática social, com questões discursivas que não são neutras, uma vez que envolvem escolhas ideológicas e políticas, intencionadas ou não e atravessadas por relações de poder, as quais provocam diferentes efeitos no mundo social. Estudar a linguagem envolve também entender que existem variados sistemas semióticos que concorrem na produção de sentidos (FABRÍCIO, 2006, p. 45; 48).

Diante disso, em LA, são desenvolvidos trabalhos que investigam **como** a linguagem opera no mundo social (haja vista os estudos da análise crítica do discurso, focados em situar as práticas discursivas sob a visão sócio-histórica e associá-las às condições de produção, circulação e interpretação). Nesse âmbito, examinar questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea passou a fazer parte, de forma mais concreta e constante, da agenda de investigações em LA; em decorrência disso, são notadas novas perspectivas nessa área, que são problematizadoras em razão de aceitarem um hibridismo teórico-metodológico, a não neutralidade e objetividade, a ética necessária, a responsabilidade sobre a pesquisa e até mesmo uma acentuada valoração sobre trabalhos

⁴³ Doravante LA.

que foquem na observação de minorias ou nos acontecimentos que de alguma forma afetarão a sociedade (FABRÍCIO, 2006).

Essas questões aproximam a LA de um modo qualitativo de fazer pesquisa, pois, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 15), a pesquisa de caráter qualitativo “nasceu de uma preocupação em entender o outro”. Por isso, é válido destacar que

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (Ibid., 2006, p. 17).

Na prática de pesquisa qualitativa, o pesquisador trabalha, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 19), como um “confeccionador que costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”. A pesquisa qualitativa aproxima-se, portanto, do fazer pesquisa em LA justamente e porque

é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativista da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (Ibid., p. 21).

Assim, o pesquisador qualitativo inicia sua pesquisa a partir de um paradigma, de sua história pessoal e de questões éticas. Concentrando-se em um problema para examinar, passa a trabalhar com uma estratégia de investigação. Nesse ponto, há que escolher uma dentre as várias opções que se colocam à sua frente, pois:

A pesquisa qualitativa agora se caracteriza por um embaraço de opções. Nunca houve tantas estratégias de investigação, tantos paradigmas, ou métodos de análise, para os pesquisadores utilizarem. Estamos em um momento de descoberta e redescoberta, à medida que se debatem e se

discutem novas formas de observar, de interpretar, de argumentar e de escrever (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Diante dessas constatações é que buscamos, nesta pesquisa, propor um estudo de caso – uma das diferentes abordagens qualitativas possíveis – como a abordagem metodológica para nosso objeto de estudo.

3.2 ESTUDO DE CASO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DE PESQUISA

Escolhemos a estratégia de pesquisa cunhada como “estudo de caso”, tomando como referência as discussões de autores como Lüdke e André (1986), Briggs (1986), Yin (2005), Laville e Dionne (1999 [2008]), Denzin e Lincoln (2006), entre outros.

O estudo de caso, segundo Yin (2005, p. 19), é a estratégia usada, de preferência, quando para o objeto de estudo são feitos questionamentos do tipo “como” e “por quê”, e “o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. O autor ressalta ainda que a necessidade de se utilizar essa estratégia de pesquisa deve nascer do desejo de entender um fenômeno social complexo. Geralmente, os estudos de caso tentam esclarecer **uma** decisão de **um conjunto** delas, questionando o porquê de ela ter sido tomada, de que forma foi implementada e quais os resultados adquiridos. Assim, nessa abordagem não se exige controle sobre eventos comportamentais, pois o foco está nos acontecimentos contemporâneos (situações relevantes para se diferenciar de outras estratégias de pesquisa).

Para Yin (2005), o pesquisador que se propõe a obter o máximo da estratégia de estudo de caso precisa conhecer o que a diferencia de outras estratégias.⁴⁴ O estudo de caso, assim,

compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica

⁴⁴ Ressaltamos que, em nosso entendimento de questões relacionadas à pesquisa qualitativa, esse cuidado deve ser tomado também quando se opta por outra estratégia metodológica, ou seja, deve-se reconhecer os pontos semelhantes ou discordantes, olhar para a principal questão de pesquisa e assim escolher a estratégia mais adequada para a ocasião.

do planejamento em si (Stoecker, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2005, p. 33).

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso permite ainda um tipo de generalização naturalística, ou seja,

[...] o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo, de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas, em lugar da pergunta: esse caso é representativo de quê? O leitor vai indagar o que eu posso ou não aplicar deste caso na minha situação? [...] O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar o conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Essa estratégia, para Yin (2005, p. 35), pode ser realizada por distintas razões: para a simples apresentação de casos individuais ou para chegar a generalizações amplas baseadas em evidências advindas de estudos de caso.

O principal ganho de um estudo de caso, de acordo com Laville e Dionne (1999[2008], 155), é a possibilidade de aprofundamento, e o caso não requer necessariamente comparação com outros – o pesquisador pode diversificar sua atuação –, e, assim como nas demais pesquisas de caráter qualitativo, o estudo de caso privilegia a revisão (interpretações múltiplas).

A escolha de casos representativos (exemplares) parte da intuição e histórico do pesquisador, que em conjunto com seus paradigmas e comunidade de pesquisa foca determinado ponto para estudo. A visão é segmentada, não superficial e representa o conjunto (a situação é ampla e complexa demais para ser abordada de maneira significativa) (LAVILLE; DIONNE (1999[2008], p. 156).

Yin (2005, p. 60-61) afirma que os projetos de estudo de caso podem estar associados a uma matriz que revela como cada um irá analisar seu contexto. Por meio dessa matriz, o autor procura ressaltar que o caso e o contexto não apresentam limites bem definidos, e os estudos de caso dividem-se em “caso único” (holístico ou incorporado) e “casos múltiplos” (também holísticos ou incorporados):



Tipos básicos de projetos para estudos de caso (YIN, 2005, p. 61).

Diante disso, nossa pesquisa caracteriza-se primeiramente como qualitativa, e a abordagem metodológica é o estudo de caso único incorporado, ou seja, aborda um contexto específico, *a produção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, a partir da análise de mais de uma unidade, *duas editoras de livros didáticos de expressão nacional*⁴⁵.

3.2.1 Entrevista: principal fonte de evidência do estudo de caso

A entrevista é um instrumento metodológico largamente usado nas pesquisas de ciências humanas, especialmente em educação. É também considerada uma das mais importantes fontes de informações em estudos qualitativos (SILVEIRA, 2002, p. 119; BRIGGS, 1986, p. 1). Para Yin (2005, p. 117), na realização de um estudo de caso, as entrevistas geralmente são conduzidas de forma espontânea. Assim, pode-se:

tanto indagar dos respondentes-chave os fatos relacionados a um assunto quanto pedir a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa. O respondente também

⁴⁵ Detalharemos nosso objeto de estudo mais adiante.

pode sugerir outras pessoas para você entrevistar, além de outras fontes de evidências (YIN, 2005, p. 117).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Portanto, levamos em consideração que a entrevista, também conforme Mondada (1997, p. 59), é “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo”. Distanciamos-nos, pois, de uma visão que concebe a entrevista como um veículo neutro e transparente de informações.

Silveira (2002), em artigo intitulado “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados”, argumenta que a entrevista é considerada, com frequência, como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações. Com base nisso, a autora questiona se nós, os que partilhamos da concepção de que a linguagem deve ser vista como atravessada por diversas vozes anteriores, não continuamos a estabilizar uma crença na função “partejadora” desse instrumento (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Com base nesses questionamentos é que entendemos a entrevista também como um gênero discursivo, que é forjado não só pela dupla “entrevistador/entrevistado”, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam (de ambas as partes) no momento e na situação de sua realização e em sua transcrição e análise.

Respalhada por conceitos de autores como Alasuutari (1995), entre outros, Silveira (2002, p. 121) atesta que, mesmo havendo algumas características comuns com o conceito geral de que na entrevista há a existência de entrevistador/entrevistado e de que cabe ao primeiro perguntar e ao segundo responder, esse instrumento, mesmo em um contexto científico, aceita “jogos de representações, imagens, negociações e disputas”.

Arfuch (1995 *apud* SILVEIRA, 2002, p. 25) sugere que consideremos a entrevista como um gênero discursivo, uma vez que, nesse sentido, sua definição poderia abordar

em primeiro lugar a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, sua vizinhança com a conversa cotidiana, os usos da linguagem, suas infrações, o que de previsível e de imprevisível tem esse jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal-entendido, da ironia ou da agressão) (ARFUCH, 1995 *apud* SILVEIRA, 2002, p. 122).

O uso de “dialógico” remete às concepções bakhtinianas de que o enunciado é “marcado radicalmente pela suposição da existência (concreta, em presença, viva, pressuposta, virtual) de um interlocutor, de um destinatário”. Assim, aceitamos também a ideia de que a entrevista não deva ser tomada como qualquer “referência utópica a um entendimento cordial, a uma comunhão e consenso de ideias, como poderia ser entendida tal ilusão” (SILVEIRA, 2002, p. 123). Nesse âmbito, não se supõem sujeitos imparciais; o que existe é a fala situada de alguém, a qual pode ser usada como registro, numa perspectiva de pesquisa que se coloca diante de fenômenos sociais ou culturais (ARFUCH, 1995, p. 86 *apud* SILVEIRA, 2002, p. 124).

Afugentamos, então, mais uma vez, a ilusão de objetividade e atemporalidade dos discursos e aceitamos, enfim, “nossa condição de sujeitos culturalmente construídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados”. Nesse percurso, outras questões se colocam no trato da prática da entrevista como instrumento metodológico na pesquisa qualitativa: os jogos de linguagem, a reciprocidade, a intimidade, o poder e as redes de representações (SILVEIRA, 2002, p. 125).

Baseando-nos em conceitos supracitados, selecionamos, para realizar esta pesquisa, 2 (duas) editoras de LD, que serviram como cenário para a geração de registros por meio de entrevistas, classificadas como “semiestruturadas”, assim concebidas:

A entrevista semiestruturada não é inteiramente aberta e não é conduzida por muitas questões preestabelecidas. Baseia-se apenas em uma ou poucas questões/guias, quase sempre abertas. Nem todas as perguntas elaboradas são utilizadas. Durante a realização da entrevista, pode-se introduzir outras questões que surgem de acordo com o que acontece no processo em relação às informações que se deseja obter (TANAKA, 2001).

A partir dessas entrevistas e dos pressupostos que elencamos nos capítulos anteriores, buscamos responder às nossas questões de pesquisa, que são materializadas por

questionamentos relacionados com o “como” (essencial em estudos de caso) a indústria editorial tem funcionado nos últimos anos, “como” tem sido a atuação do editor de livros didáticos de Língua Portuguesa, “como” o trabalho do editor de Língua Portuguesa influencia na escolha dos objetos de ensino a serem transpostos no livro. Enfim, as entrevistas nos levarão a depreender o funcionamento do subsetor editorial na contemporaneidade.

Aliamos a essa estratégia, mesmo que em situações atípicas das convencionadas para estes instrumentos, a observação do funcionamento do departamento editorial, bem como, na medida do possível, a análise de trechos de material editorado pelos editores entrevistados, a fim de contemplarmos um número maior de evidências ao nosso estudo de caso; entretanto, nosso principal *corpus* é composto pelas entrevistas.

3.3 OBJETO DA PESQUISA E SEU CONTEXTO

Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 62-63), assumindo conceitos da epistemologia kuhniana, afirma que “a racionalidade e a veracidade do conhecimento científico só são compreensíveis no interior do paradigma em que se acolhem, pois é este que proporciona o quadro de sentido a todas as práticas científicas no seu âmbito”. Assim, nas ciências naturais, há uma dimensão de “compreender” sem a qual o “explicar,” que lhes é próprio, não tem sentido.

Uma vez que o objeto nas ciências sociais são os seres humanos (agentes socialmente competentes, que interpretam o mundo que os rodeia para melhor agirem nele e sobre ele), a “previsibilidade” da vida social não acontece, é “feita acontecer” como resposta às aptidões conscientemente aplicadas dos agentes sociais (GIDDENS, 1980, p. 87 *apud* SOUSA SANTOS, 2002, p. 63). Diante disso, faz-se relevante focalizar as redes práticas, instrumentos e instituições onde as pessoas agem.

Dada essa necessidade, focalizamos nossa pesquisa como parte do Projeto Integrado de Pesquisa chamado *Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e*

*Circulação (LDP-Perfil)*⁴⁶, o qual procura dar um primeiro passo na busca de compreender o funcionamento do subsetor editorial de LD. O objetivo do projeto integrado é **descrever** as características editoriais, pedagógicas e discursivas da produção destinada ao ensino na alfabetização e na educação fundamental e **apreender** alterações ocorridas após a avaliação do PNLD e a escolha (ROJO, 2007, p. 2)⁴⁷.

Atualmente, o projeto integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, certificado pela Unicamp. É integrado em razão de ter sido realizado por três equipes: do CEALE/FAE/UFMG⁴⁸, da FAE/UFPE⁴⁹ e do IEL/Unicamp⁵⁰. Compõem as equipes pesquisadores que desenvolvem pesquisas sobre o LDP e avaliadores do PNLD que estão ligados a instituições. Os dados acumulados pela pesquisa e pelas sucessivas avaliações do PNLD serviram como principal *corpus* de pesquisa para os que tinham como objetivo descrever as características editoriais, pedagógicas e discursivas da produção destinada ao ensino infantil e fundamental⁵¹.

O projeto integrado dividiu-se nos seguintes eixos: produção do livro, circulação do livro (resultado das escolhas), impactos do LD na escola e perfil do livro de Língua Portuguesa. No âmbito da **produção do livro** foram verificados: (I) volume da produção avaliada e sua variação por disciplinas; (II) participação de editoras e sua distribuição por disciplinas; (III) localização das editoras; (IV) renovação e permanência de títulos, nos sucessivos PNLD; (V) renovação e a permanência de autores; (VI) natureza coletiva ou individual da autoria; (VII) sexo dos autores e sua distribuição por disciplina. No da **circulação do livro** (resultados das escolhas) focalizaram-se: (I) procedimentos de escolha; (II) critérios de escolha das obras ou de seleção de parte das obras para uso em sala

⁴⁶Ver LDP-Perfil no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e no *site* <<http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil/>>.

⁴⁷ Estão disponíveis para a pesquisa acadêmica os livros analisados, os resultados das avaliações e alguns documentos gerados nesse processo (definição de princípios e critérios, fichas de avaliação, resenhas integrantes do Catálogo de Livros do PNLEM 2005 e 2006), embora não se possa contar ainda com base de dados articulada e instrumentos de controle da avaliação.

⁴⁸ CEALE/FAE/UFMG – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁴⁹ FAE/UFPE – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

⁵⁰ IEL/Unicamp – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

⁵¹ A partir do ano de 2000, o PNLD para língua portuguesa institucionalizou-se no CEALE/FAE/UFMG, que passou a sediar a avaliação pedagógica dos LDP (do PNLD/2002 em diante). Tal institucionalização oportunizou a pesquisa científica organizada sobre o LDP em circulação nas escolas públicas.

de aula. Sobre os **impactos do LD na escola** (como se dá o uso desses livros nas aulas de Língua Portuguesa) verificaram-se possíveis alterações ocorridas nas práticas de sala de aula a partir de sua adoção, em termos da constituição do letramento escolar. No que diz respeito ao **perfil do LDP**, analisou-se: (I) natureza do material textual selecionado para compor as obras; (II) atividades didáticas destinadas ao ensino-aprendizagem da leitura; (III) atividades didáticas destinadas ao ensino-aprendizagem da produção textual escrita; (IV) atividades didáticas destinadas ao ensino-aprendizagem da linguagem oral (compreensão e produção); (V) atividades didáticas destinadas à construção do conhecimento linguístico do aluno (gramática); (VI) evolução dos critérios classificatórios da avaliação nos sucessivos PNLD e o impacto que esses possam ter tido na modificação do perfil das obras; (VII) características discursivas e editoriais das obras em foco (ROJO, 2007, p. 3 e 4).

A partir dos resultados verificados no âmbito da **produção do livro**, percebeu-se que, quando é tratada a autoria no LDP, as pesquisas levam em conta a *renovação* e a *permanência* de autores e a *natureza coletiva* ou *individual* da autoria. Entretanto, não se encontraram pesquisas que apontassem o trato do LDP na *perspectiva do editor* e sua *atuação na autoria do livro* a partir da caracterização que efetua por meio de aspectos pedagógicos, editoriais ou discursivos.

Moita Lopes (2006, p. 104) afirma que “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais”. Parto dessa citação para situar também meu contexto como pesquisadora. Os dados resultantes do projeto integrado LDP-Perfil vieram ao encontro de meus anseios como editora de LDP de lançar um olhar crítico para essa prática. Isso exigiu, de acordo com que afirma Winkin (1998 [1984]), um exercício de “tomar a teoria, voltar a campo e definir o alcance heurístico delas” e ainda perceber que “lugares simples vão se revelar lugares complexos”, no momento em que se distancia da prática corriqueira executada nesse lugar e volta-se com outro “par de óculos” para essa realidade.

É, pois, nesse contexto que esta pesquisa se desenvolve, elencando, para sua concretização e apresentação a abordagem metodológica estudo de caso único incorporado,

destacando assim um contexto específico, *a produção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, a partir da análise de mais de uma unidade, *duas editoras de LD de expressão nacional*, por meio de entrevistas semiestruturadas concebidas como gênero do discurso e que, por esse motivo, permitem análises de jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações.

No próximo capítulo, munidos de nossos registros, sistematizaremos e analisaremos os dados de acordo com o que se prefigurou neste capítulo.

CAPÍTULO 4

A ESFERA EDITORIAL

[...] o processo de “publicação” dos textos implica sempre uma pluralidade de espaços, de técnicas, de máquinas e de indivíduos. Portanto, trata-se, antes de tudo, de encontrar quais foram as diferentes decisões e intervenções que deram aos textos impressos suas diferentes formas materiais (CHARTIER, 2002, p. 64).

Neste capítulo, analisamos os registros que foram gerados a partir das entrevistas feitas com as editoras dos LDP. Por meio de tais registros, procuramos elencar dados que pudessem revelar um panorama das atividades desenvolvidas na esfera editorial, principalmente no que se refere à atuação do editor nos processos de produção do livro. Em razão desse enfoque no trabalho do editor de Língua Portuguesa, contamos com o apoio do próprio editor – “editor responsável pela área”, como alguns convencionaram denominar. Esse agente tornou-se forte colaborador no trabalho de traçar as etapas, entender os desafios e complexidades e perceber as influências que subjazem da constituição do livro.

Em consonância com o que destacamos no capítulo anterior, lançamos mão da metodologia estudo de caso, que, de acordo com YIN (2005), sugere algumas etapas para que os dados sejam sistematizados e passíveis de análise. Nesse âmbito, partimos da estratégia “baseando-se nas categorias da fundamentação teórica” para elencar critérios que nos possibilitarão extrair os dados das entrevistas, relacionando-os, sempre, à questão principal desta pesquisa: *entender a atuação do editor na autoria do LDP*.

Consideramos conceitos que compõem a abordagem teórica discutida nos capítulos anteriores, ou seja, tópicos da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991 [1985]), dos processos de ressignificação – que envolvem conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 1979; 2006) – e da abordagem teórica de Alves Filho (2005) sobre características dos tipos de autoria (individual ou institucional), os quais poderão nos

conduzir na exposição das evidências que delas emergem e assim criar modos de apresentação de dados finais, seja por meio de gráficos, tabelas ou mesmo descrição⁵².

Com vistas a resguardar o nome das editoras, optamos por denominá-las “Editora A” e “Editora B” e iniciamos a análise a partir de algumas de suas caracterizações, sem, no entanto, comprometer os dados que não nos foram autorizados aqui divulgar. Na sequência, apresentamos, por meio de descrições advindas de excertos das entrevistas, o ciclo de produção de cada editora, procurando destacar a atuação do editor em cada etapa e resumir os procedimentos em um fluxograma. Posteriormente, procuramos organizar, com base em categorias geradas, sobretudo, a partir dos conceitos de Chartier (2001b) de *mise en page* e *mise en livre*, os diferentes interesses que o editor precisa conciliar.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EDITORAS

A **Editora A**, situada na cidade de São Paulo, está inserida no mercado editorial brasileiro desde os anos 1900, época em que ampliou o trabalho de um grupo de diretores de uma rede de colégios que já havia se estabelecido no Brasil. Tal grupo, na pessoa de seu mentor, incentivou a produção de materiais didáticos para todos os níveis de ensino. Atualmente, a editora mantém um selo de tradição na produção de LD no Brasil, colaborando também na manutenção da mesma rede de colégios que incentivou seu estabelecimento no passado. A escolha de tal editora como um de nossos sujeitos de pesquisa fez-se, entre outros, pelo fato de esta figurar como uma das editoras que mais vendem para o Governo, por meio do PNLD, além de manter forte representação no mercado de vendas de LD para escolas privadas.

A editora executiva da área de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira para Educação Infantil e Ensino Fundamental da Editora A nos concedeu a entrevista na própria sede da editora. A entrevistada atua na área de editoração de LD na Editora A há 28 anos, antes disso lecionou por 12 anos no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, realizou

⁵² A transcrição das entrevistas com os sujeitos colaboradores seguem as normas descritas nos anexos desta pesquisa.

estudos na área de Comunicação. Enquanto trabalhou como professora foi uma das precursoras no projeto de instalação de bibliotecas, sendo, na época, uma das responsáveis pelo FLE (Fundação para o Livro Escolar), projeto ligado à Secretaria de Educação de São Paulo, que doava obras de literatura para as escolas que se envolviam no projeto. Com esse trabalho, conseguiu montar uma biblioteca com 200 obras até que foi convidada a ser editora assistente na Editora A, no setor de LD. Apesar de, no início, não dominar as técnicas editoriais, passou a trabalhar ouvindo as necessidades de cada tipo de professor e isso fez com que ela percebesse as diferentes necessidades de produção para que fosse possível atender às diversas expectativas dos professores, cada um com sua concepção de ensino. Sobre isso ela destaca:

Aprendi que o importante é que o autor esteja seguro do que propõe. Suas crenças é que vão permitir que a obra tenha “alma” e seja reconhecida pelos educadores que também acreditam naquela linha metodológica (EDITORA A).

A editora ressalta ainda que, quando começou a trabalhar no setor editorial, todas as produções partiam de uma única editoria; entretanto, com o passar do tempo, passaram-se a dividir as áreas de acordo com as disciplinas, época em que assumiu a coordenação da área de Língua Portuguesa.

A **Editora B**, também situada na cidade de São Paulo, foi fundada na década de 1950 e representa hoje um conglomerado de selos tanto na área educacional como em outras áreas da produção editorial, além de mídias digitais, TV e internet. Também figura no *ranking* das editoras com grande número de obras aprovadas no PNLD e vendas nos mais variados setores da educação privada, seja com seus selos em livros, seja pelos sistemas de ensino que congrega. Participante ativa de novos rumos na área editorial, a editora também conta com apoio de capital de empresas estrangeiras fazendo parte de seu grupo, o que, de alguma forma, pode influenciar nos processos da produção editorial em si⁵³.

⁵³ Adiante exploraremos mais essa questão por meio da análise dos dados.

A gerente editorial para um dos selos de produção de LD da editora concedeu-nos entrevista em dois momentos distintos: um na sede da editora e outro em sua residência.

A entrevistada tem formação na área de Língua Portuguesa, é pós-graduada em Filosofia da Educação e Administração para profissionais do Livro, mestre em Língua Portuguesa e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Atua no ramo editorial há 25 anos; destes, 23 na mesma editora, o que colaborou para um acompanhamento de diversas alterações no mercado editorial e, conseqüentemente, seu cargo na gerência.

Os relatos das editoras levaram em conta o processo de produção de obras aprovadas no PNLD de Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), das quais, sempre que possível, extraímos trechos para exemplificar a intervenção editorial. Entretanto, mesmo com esse recorte, é válido ressaltar que as etapas de produção, salvo algumas exceções, são as mesmas para obras do Ensino Fundamental I ou Ensino Médio, uma vez que a mesma equipe produz coleções de diferentes níveis de ensino, desde que sejam da mesma área, ou seja, de Língua Portuguesa.

Podemos destacar, de antemão, que as editoras mantêm o foco na produção de obras para o PNLD. Em razão disso, constantemente, procuram estudar e cumprir os requisitos dispostos nos editais do programa, a fim de garantir a aprovação de suas obras e ter a possibilidade de vendas em grandes tiragens.

Mesmo em obras que, a princípio, serão produzidas e comercializadas para o que os editores chamam de “mercado privado” (escolas particulares), os requisitos do edital servem de parâmetro:

... Mesmo os materiais que são produzidos para o mercado privado acabam sendo produzidos tendo em vista o PNLD, pois uma hora ou outra eles serão mandados para o programa. // Então eles já são feitos levando em consideração os parâmetros do edital (EDITORA B).

Além do PNLD, há as vendas, como citado acima, ao mercado privado, ou seja, vendas para escolas particulares, e estas atuam como influenciadoras também das linhas

metodológicas das coleções que devem ser produzidas, uma vez que representam um forte espaço de vendas e lucros das editoras. Para dar conta de toda a dinâmica de produção, o editor deve estabelecer relações com diferentes instâncias, executando assim um fluxograma de produção do livro, o que detalharemos nos tópicos seguintes.

4.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste tópico, apresentaremos, de forma mais descritiva que analítica, o processo de produção da Editora A e o da Editora B, a fim de, a partir de um panorama geral dos procedimentos, considerar, de forma mais analítica, a atuação do editor, destacando seu papel na autoria do LDP.

4.2.1 Editora A

A Editora A concedeu-nos cerca de 3 horas de entrevista, da qual os trechos organizados a seguir nos permitem traçar um ciclo de produção.

4.2.1.1 Estrutura editorial

Na Editora A, cada área do conhecimento possui seu núcleo específico de edição, cujo editor responsável acompanha todo o processo de produção das obras e coleções, bem como supervisiona o trabalho dos editores assistentes, preparadores de texto e revisores⁵⁴. Para isso, tal editor prepara um percurso de produção a fim de que todos o persigam, na tentativa de atender aos ditames do programa de avaliação e às exigências do mercado editorial de escolas privadas. Uma estrutura de pessoal é montada para que seja capaz de cumprir todas as demandas da produção e manter o controle de qualidade estabelecido para o produto final.

⁵⁴ De acordo com o que já citamos anteriormente, para nossa pesquisa, entrevistamos o editor responsável pela editoria de Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Ao questionarmos sobre a estrutura editorial formada na área de produção dos LDP, a Editora A nos apresenta as seguintes informações:

... cada editora divide isso de uma forma. // No caso... / O meu cargo é de gerência editorial. / Aqui na editora a produção é dividida por área / Então eu tô agora com a área de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. / Existe uma editoria de Matemática, uma de Ciências...

Tenho 7 editores.../ Não! /Tem mais agora / 10 editores... / Uns que cuidam mais de Português do Fundamental I, Fundamental II. / Agora saiu dessa editoria o Ensino Médio / o Ensino Médio foi para uma editoria especial. Então eu trabalho com Educação Infantil e Fundamental. E mesmo dentro da área a gente divide um pouco... / Sempre trabalha com tudo, mas o que é mais especializado numa coisa e noutra... / Aí a gente tem também a preparação de texto e revisão dentro dessa família... / São 10 editores, 3 preparadores e 4 revisores só para a área de Língua Portuguesa... / Eles acabam também ficando mais especializados na área (EDITORA A).

A estrutura citada, os 10 editores, leva em conta a editoria responsável pela produção do Ensino Fundamental I e II. Os editores produzem várias coleções para um mesmo nível de ensino, que concorrem no mesmo PNLD e que também procuram atender às diversas demandas da escola privada.

4.2.1.2 Projetos de obras

A Editora A destaca que a avaliação dos projetos de obras recebidos é feita pelos editores e, se houver alguma dúvida, passa-se a uma leitura crítica de algum especialista. Tal avaliação é feita de acordo com critérios preestabelecidos e, após isso, outros agentes participam da fase de autorização de edição da obra:

Aí a gente apresenta para a diretoria a proposta de fazer mais uma coleção./ Aí eles vão avaliar o impacto financeiro disso. / se a empresa tem.../ Eh... condições... [...] Então o editor escolhe e apresenta para a diretoria da editora. // Aqui a gente tem na diretoria, um diretor-presidente, um superintendente, diretor comercial, financeiro e administrativo / diretor editorial e ainda tem o diretor do parque gráfico.

{Analisa o que a gente propõe}. Ah!... tem o diretor de logística também. / De logística, por exemplo... / se tem um projeto um pouco diferenciado, ele vai ver se é viável, se a gente tem papel pra isso... / Se a editora precisaria adquirir papel... / se interessa fazer essa aquisição / se tem máquina... / {A gráfica aqui é muito grande, mas tem uma parte que é terceirizada, para a parte que produz, por exemplo, adesivos... Ah!, tem tudo isso também}. Essa comissão vai analisar a viabilidade (EDITORA A).

Destacamos aqui a apreciação valorativa de que fala Bakhtin (1979). Percebemos que os saberes compostos no livro não são frutos apenas da transposição didática, mas também de “um complexo processo de produção, seleção e apropriações (autoritárias ou persuasivas)”. Esse complexo processo, como vimos, envolve agentes que delimitam, mesmo que por meio de questões mercadológicas – numeração de páginas, custo de impressão –, o que será passível de transposição, e isso influenciará no conteúdo a ser didatizado.

4.2.1.3 Projetos editorial e gráfico

Assim que há aprovação para a produção da obra, passa-se, de fato, às etapas de edição do livro, elaborando-se, primeiramente, o projeto editorial, que tornará possível a produção do projeto gráfico da obra:

Um projeto editorial. /... Aí prepara o que vai ter em cada volume, {um plano. / O autor que faz.} / Aí a gente recebe e discute o que vai ter... / A gente vai fazendo junto, né? {O autor e o editor.} / O quê que vai ter; quantos capítulos em cada unidade; quais as seções / a estrutura mesmo do livro. / Aí ele faz uma logo que ele chegue num acordo disso. / É uma coisa bem demorada até se chegar e perceber que ficou uma coisa dinâmica, interessante, tal... / Aí a gente pega uma unidade dessa e passa para o departamento de arte pra fazer um projeto (EDITORA A).

O editor, que participou ativamente da etapa anterior, no sentido de avaliar e buscar a aprovação do projeto de obra perante as instâncias administrativas da editora, volta agora ao seu núcleo de trabalho editorial para, em um primeiro momento, junto com o

autor, elaborar o projeto editorial, que dará vez ao projeto visual; este já elaborado em consonância com o departamento de arte.

Mesmo seguindo uma linha de produção aparentemente linear, o projeto gráfico pode influenciar o trabalho do autor e do próprio editor, pois sua produção, que, de acordo com a Editora A, pode durar em média cinco meses, está envolvida num processo de vai-e-vem entre arte, editoria e autor. Esse processo é mediado pelo editor, mas deixa marcada a influência de outros agentes: os projetistas – *designers* que apresentam suas apreciações sobre o produto e trabalham dentro de limitações como numeração de páginas, tipo de papel, limitações de banco de imagens, de ilustrações e ilustradores, infografistas, direitos autorais, entre outras. Vale ressaltar que essas questões influenciarão fortemente no produto final.

Se você tem um bom projetista, ele dá ideia também, ele fala: “Olha, essa seção é muito pequena, porque vocês não transformam isso num boxe”... Ou... é.../, isso com um bom artista, né? / Mas já tive livros em que eles mandam falar: “faz uma frase introdutória aqui na unidade que a gente...” / Isso é parceria mesmo... (EDITORA A).

No processo de produção do projeto gráfico, o editor recomenda alterações com base nas indicações de pareceristas e de suas pesquisas, bem como nas restrições impostas no projeto editorial, previamente aprovado pela comissão administrativa. Ele media as observações dos *designers* para com os autores, com um leitor crítico ou mesmo com a administração financeira (no sentido de rever algum pedido que envolva alteração no projeto de custo da obra). Após estabelecer os contatos necessários, produz o que se convencionou chamar de *briefing*:

A gente faz um *briefing* com as características da obra, do público-alvo; se é para escola particular, pública; de que nível; ou o que a gente espera de um livro com cara mais assim ou assado. / A gente procura... / E dificilmente o primeiro projeto que ele faz dá certo. / Ele faz um projeto ou dois e a gente juntos vai adequando. / O autor também participa nesse momento (EDITORA A).

4.2.1.4 Edição de texto

Na fase de edição e preparação do texto para formatação, atuam os editores e os preparadores, cada um com sua especificidade de trabalho. O editor lê o texto, adequa exercício, adapta parágrafos e, se preciso, altera a estrutura do material (ordem de capítulos ou unidades), identifica possíveis falhas, contata os autores para que façam mais alguns ajustes e somente após várias leituras e adaptações é que consideram o original pronto para seguir às outras etapas. Na sequência, o preparador de texto, que é responsável mais pela forma do que pelo conteúdo em si, passa a atuar também no mesmo arquivo de original, ainda em Word. Além de cuidar da sintaxe do texto, ele é responsável por adequá-lo às normas de padronização textual preestabelecidas pelo editor. Também padroniza o material de tal forma que o *designer* tenha condições de aplicar cada parte do texto ao projeto gráfico anteriormente definido e estabelecer, assim, a diagramação (colocação de boxes, inserções de imagens, etc.).

O editor, na fase em que o texto está sendo preparado, além de responder às pendências relacionadas a outros setores – como separação de lista de imagens para iconografia, acertos com autores ou até mesmo edição de outro volume da coleção –, é responsável por cancelar o trabalho do preparador, seja pela resolução de dúvidas, seja pela avaliação das sugestões apontadas.

O próprio editor define quando já não dá para ler mais. / Um pouco pelo tempo que acabou mesmo. / Aí ele passa para o preparador de texto. / O preparador pega o projeto gráfico. / O preparador também recebe as características da obra e também tem que preparar de acordo com isso. / Então, ele fala: “Esse livro conversa mais com a criança, é uma linguagem mais coloquial, o outro não, mais seco, objetivo.” / Tudo que tiver longo ele enxuga. / Então ele vai fazer a revisão ortográfica... / Mas ele olha muito também se o texto está ambíguo, se tá compreensível... (EDITORA A).

4.2.1.5 Diagramação

Depois de editado e preparado, o original é enviado para o departamento de arte, no qual o *designer* irá trabalhar a diagramação da obra, em consonância com outros agentes, como ilustradores, iconógrafos, cartógrafos, infografistas, entre outros.

O material vai para a arte e vai ser diagramado... / Então, ele vai ser diagramado e em cima da diagramação já deixa os espaços pra imagens e simultaneamente há pesquisas de imagens, que é no departamento de iconografia... / Ah! A gente tem um grande enrosco: / A maior dificuldade hoje é autorização de textos. / Então, como demoram as autorizações, o ideal é que antes de entrar em... / Antes de ir pra arte estejam todos autorizados. / Mas isso é utópico, nunca aconteceu. / Então eles diagramam, às vezes ilustram e às vezes cê tem que substituir o texto quando já está numa etapa mais avançada. / Não tem como esperar para mandar... (EDITORA A).

O iconógrafo, portanto, faz os pedidos de autorização de uso de textos e imagens de terceiros. É também o responsável por escolher ou mandar fazer as imagens sugeridas pelo autor e editor. Nessa etapa, há uma série de trocas entre iconógrafo e editor, no sentido de adequar a melhor imagem, estabelecer sua conexão com o conteúdo e conseguir autorização de uso. Cabe ressaltar aqui que o autor geralmente tem participação nas indicações de imagens, mas, no momento da diagramação, outras se fazem necessárias, no sentido de se completar algum espaço ou alguma ideia, ilustrar o texto ou mesmo complementar o conteúdo de acordo com a sugestão do editor. Em função da necessidade de autorização, muitas vezes onerosa, pratica-se o uso de bancos de imagens previamente comprados ou elaborados pela editora.

4.2.1.6 Revisão de provas e fechamento da obra

– O livro diagramado. / Fazem uma pagininha reduzida que a gente chama de espelho da obra e o editor analisa a diagramação / Vão fazendo os ajustes ali / Acerta com o editor de arte como vai ficar/ (EDITORA A).

Depois de diagramado, o livro é enviado para o editor, que analisará o chamado “espelho da obra”. Nesse momento, ele verifica se o que foi solicitado no original, de fato, concretizou-se em uma diagramação (mesmo que durante o processo de diagramação várias trocas tenham sido feitas entre editor e *designer*, o editor tem agora contato com toda a obra diagramada).

O editor, então, verifica a adequação do texto ao projeto gráfico, sugere ajustes de boxes, imagens, espaçamentos e destaques. Ainda nessa etapa, contata o autor e, se for preciso, o leitor crítico, para ajustes de conteúdo ou revisão de todo o material. Quando necessário, o editor fará ajustes no sentido de aumentar ou diminuir a numeração de páginas previamente definida. Enfim, ele deve fazer todos os ajustes necessários para que a obra caminhe para a revisão de provas e conseqüente fechamento.

Depois de feitos os ajustes no “espelho da obra”, o editor encaminha o livro, agora já em páginas diagramadas, não mais em arquivo de Word, para o revisor, que, num trabalho diferenciado do editor e preparador, faz uma leitura fina do texto, não se preocupando com o conteúdo e, sim, com sua forma. Por isso, corrige a padronização, revisa a gramática e confere a prova com as anteriores, num trabalho chamado “batida de emendas”. Cuida em analisar os detalhes do texto, ação que, num todo, confere qualidade à obra e atende também aos critérios do PNLD.

Aí eles fazem uma primeira prova para a revisão, depois do ajuste do espelho. / Aí a prova vai pro setor de revisão. / Esse revisor vai ter que considerar, vai ter que entender o projeto gráfico, e as marcações marcadas pelo preparador, né? / E fazer mesmo, o que chama de cotejo com o original. / E depois faz a leitura também. / A prova já deixa de ser digitalizada. / O revisor lê na prova impressa ainda com os espaços vazios para a ilustração... / Depois volta para a arte para corrigir a emenda da revisão e a aplicação de imagens, essas coisas todas, gráficos, tudo que for não texto: tabela...

[...]

– Volta para a revisão a segunda prova. / O revisor lê mais uma vez. / Se o material volta com tudo (com as imagens) faz uma conferição e faz uma releitura. / Se não foram inseridas as imagens ele só bate emenda e deixa pra ler na terceira... / Depois da terceira prova o material volta pra arte e aí vem só as páginas que têm alteração. / E enquanto tiver coisa pra ser mexida vai trocando as páginas... / E o editor de arte então assina / o editor de texto e o revisor que liberou.

[...] Depois volta pra arte e volta pra revisão, que vai bater emenda e fazer leitura (EDITORA A).

Apesar de não ser o responsável por fazer adequações ao conteúdo, as intervenções do revisor, muitas vezes, poderão influenciar outras alterações; em razão disso, o editor também atua na etapa de revisão, no sentido de autorizar as intervenções e sugerir, a partir delas, adequações ao texto ou mesmo à diagramação:

Aí nessa fase o editor vai acompanhando também. / Ele vai... ao mesmo tempo que o revisor. / Na verdade ele só dá uma olhada nas imagens porque ele já leu isso tudo no início. / O revisor aponta pra ele coisas que estão diferentes do original, ou coisas com dúvidas se é daquele jeito mesmo. / **O editor está o tempo todo junto** (EDITORA A).

O revisor tem um olhar fino sobre o tratamento dado aos originais pelo editor, preparador e *designer*. Mediante o que foi relatado anteriormente, o revisor acompanha todas as provas do livro desde que ele é diagramado até o fechamento, tendo seu foco em questões diferenciadas das do editor, que também deve coordenar seu trabalho, avaliando e aprovando as correções sugeridas. Em razão dessas responsabilidades e também do que se exige da revisão pelos editais do PNLD, a editora entrevistada destaca que os revisores da área de Língua Portuguesa são os melhores da editora:

Mesmo a revisão... / Eh!... / São os melhores revisores da editora que trabalham com a gente, porque nas outras áreas... / Não há **taaanta** assim preocupação nas outras áreas. // Na escola, **no próprio MEC** se encontra um erro em Geografia e História.../ pode até encontrar.../ Mas.../ **em português** é um escândalo... (EDITORA A).

Quando o livro chega à prova final, o editor encaminha uma cópia deste ao autor, que, apesar de ter contato durante o processo, tem, agora, acesso à obra completa para última revisão.

– Nessa fase a gente manda uma prova para o autor também para dar um parecer. Nessa prova ele consegue ler as imagens... Ele rejeita muita ilustração e avisa o editor. / Eles se falam todo dia por telefone. / Se tiverem alguma dificuldade correm ao gerente editorial (EDITORA A).

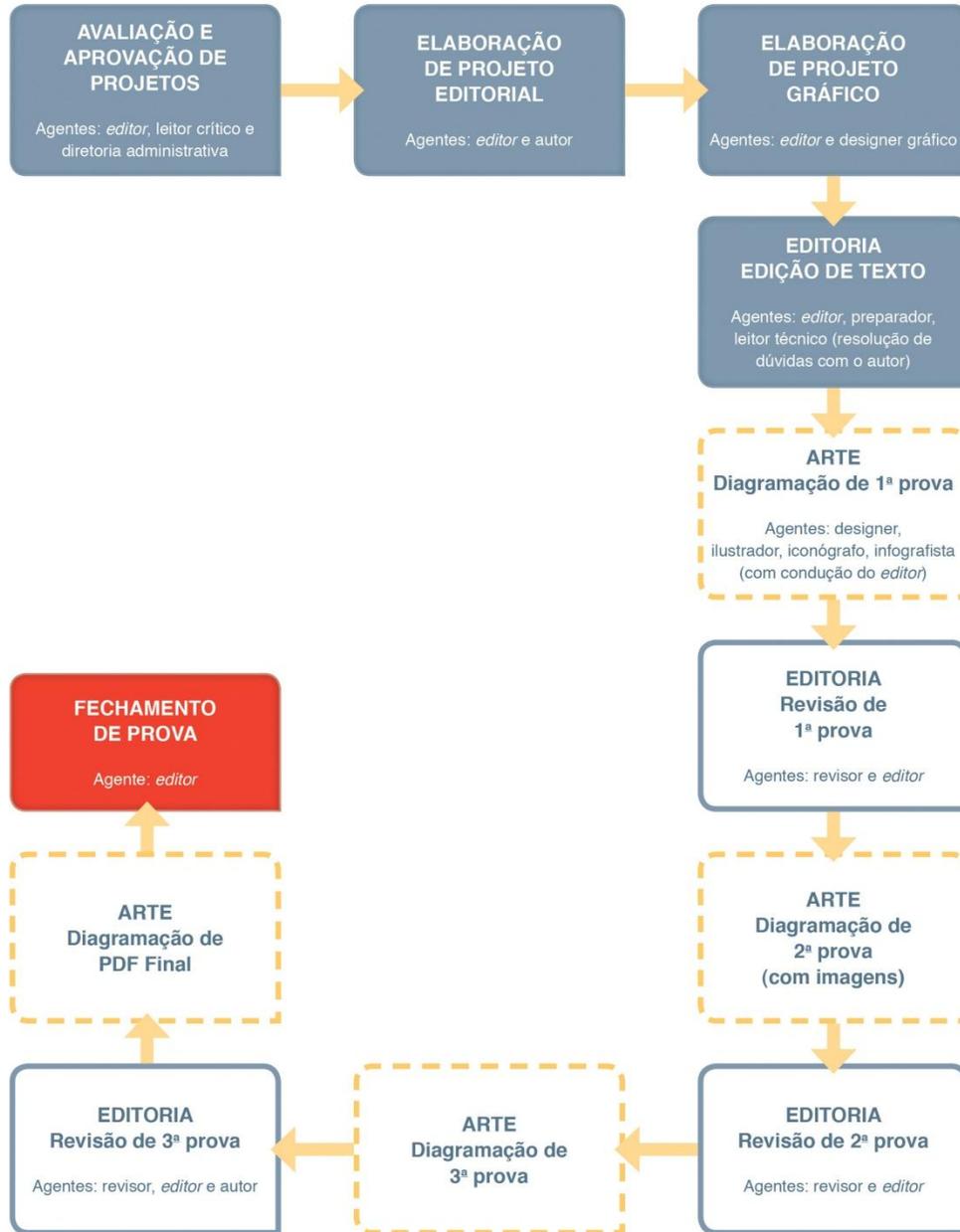
De acordo com o que foi relatado pela Editora A, procuramos, num esquema, elencar os vários agentes envolvidos na produção da obra, na esfera editorial:



No esquema, destacamos a figura do editor porque entendemos, mediante o que foi exposto anteriormente, que ele conduz toda a dinâmica da produção do livro, ou seja, todas as etapas contam com sua apreciação, autorização, condução, relação com outros agentes, enfim, de antemão, conseguimos enxergar uma forte atuação do editor na autoria do livro.

O seguinte fluxograma procura sintetizar as etapas de produção supracitadas:

FLUXOGRAMA – Editora A



4.2.2 Editora B

Em razão de a Editora B congregar variados selos de LD, vale ressaltar que ela mantém diferentes núcleos de produção, cada um com seu selo, os quais concorrem entre si. Em cada núcleo editorial, há divisão dos trabalhos em “ilhas de edição”, divididas por disciplina. Cada “ilha” acaba por ter sua estrutura de editores, assistentes e preparadores.

Da mesma forma que procedemos com a primeira editora entrevistada, nesta recorremos também ao gerente editorial de um dos selos de Língua Portuguesa, na tentativa de entender, de forma mais delimitada, os procedimentos de produção do LDP. Totalizaram-se cerca de três horas de entrevista, da qual selecionamos trechos que julgamos capazes de ajudar na apresentação de um panorama geral do fluxo de produção das obras.

4.2.2.1 Pesquisa de mercado

Nosso primeiro questionamento também previa entender os procedimentos que levam à produção de uma nova obra ou, até mesmo, reedição de alguma coleção já produzida anteriormente, ao que a entrevistada ressaltou a prática de pesquisa de campo, realizada por um grupo de marketing especializado em pesquisar o mercado e gerar balanços e estatísticas. Na maioria das vezes, esse trabalho de pesquisa de campo é acompanhado pelo editor, que também toma nota das informações colhidas, a fim de analisar, futuramente, alterações que devem ser feitas:

A gente tem 10 anos que a gente trabalha muito vinculado, muito articulado ao departamento de marketing, que é o responsável por todas as pesquisas na editora, né? / Com isso a gente... / Eh!... / Tem alimentado de pesquisa de mercado semestralmente. / A gente sabe quais são as tendências, quais são as, os nichos, quais são os buracos, quais são as necessidades / Então é isso / Tem meio que orientado o que a editora vai... / Ah!... Produzir ou o que ela vai procurar/ em que ela vai investir (EDITORA B).

4.2.2.2 Análise de resultados das pesquisas e prospecção de projetos

Após análise dos resultados da pesquisa, passa-se a buscar autores para a produção de originais de obras elencadas como necessárias a atender facetas do mercado escolar. Segundo a entrevistada, é tarefa árdua conseguir bons autores, que estejam dispostos a encarar a tarefa de escrever LD:

Sim, a gente tem que prospectar autor. / Eu tenho que ir atrás. / depende de quem você conhece e que acesso você tem às pessoas que você não conhece, né? / Então, por exemplo, de repente, eu quero fazer um material e eu identifico / Sei lá, vou pra um congresso e encontro com alguém que comenta que gostaria de escrever. / Bom, isso é, na verdade, uma agulha num palheiro porque ninguém quer escrever material didático, na verdade, né? / Eh!.../ Provavelmente você vai encontrar muitos autores que escreveram uma coleção / Largaram / Nunca mais querem escrever, né? / [...]

Mas a gente vai atrás. / Além disso, a gente vai atrás também de colégios que produzem o seu próprio material, tá? / Ah! E então... / A gente detectou que talvez essa linha seja bacana. / Que colégios que produzem materiais próprios e que vão nessa linha? Aí tenta, dentro desses colégios, fazer contato... / Normalmente isso é facilitado pelo pessoal do comercial, pelos divulgadores, pelos gerentes comerciais que têm essa rede e eles nos ajudam nesse ponto e aí fica bacana, né? [...]

E uma coisa que acontecia muito há 20 anos atrás e agora não acontece muito é a gente receber original de didático pra avaliação. / Quase nada. / Quando chega um a gente fala: Nossa! Vamo ver isso! / É uma curiosidade! Nossa! Alguém escreveu e me mandou! (Risos) (EDITORA B).

Depois de contratado um autor para a elaboração de projeto do LD, este entrega um original, que é analisado pelo editor e por leitores críticos. Havendo aprovação, passa-se a outra etapa, na qual o trabalho do editor é argumentar com uma comissão administrativa, na tentativa de conseguir a publicação da obra. Segundo a entrevistada, trata-se de uma etapa que exige do editor habilidades um pouco diferenciadas daquelas necessárias para a edição de texto em si. Ele precisa ter conhecimento de mercado para fazer prospecções e balanços. Boas argumentações são necessárias para convencer diretores de diferentes áreas, desde a financeira até mesmo a de logística, sobre a importância de produção de determinada obra:

Então, o editor foi lá escolheu a obra, prospectou a obra, fez pesquisa, não sei o que... / Quem que bate o martelo é uma comissão de diretoria. / O editor mostra uma, ele apresenta uma possibilidade, né? E aí precisa ser uma possibilidade bem argumentativa por parte do editor, tá? / Precisa ser uma coisa bem... / Bem marcada porque senão você não vence a guerra de fazer aprovar um projeto e você tem que fazer contas / Você tem que articular toda questão da proposta da obra, de quanto ela vai custar, uma perspectiva de venda, uma projeção de venda, de tiragem e fazer o plano financeiro da obra, não tem como. / Você tem que provar por A+B que a obra é boa, que ela vai vender aproximadamente x e vai dar uma margem de lucro de xpto, entendeu? / E aí a diretoria editorial, que na verdade não é só diretoria editorial, [tô pensando na diretoria como um todo]. / Normalmente a diretoria tem uma faceta que é do editorial, uma faceta que é do financeiro, uma faceta que é de operações, logística, outra que é, enfim ... /... de pessoas também, do RH / quantas pessoas você vai precisar pra pôr aquele projeto em pé, além das que você já tem, né? E em que regime isso vai... / Isso tudo faz parte de um projeto de obra que o editor lá no seu miúdo faz: apresenta, e a diretoria vai avaliar cada um na sua seara se aquela obra vale a pena ou não ser produzida (EDITORA B).

4.2.2.3 Estrutura editorial

Quando questionada sobre o quadro de editores e as contratações, a editora foi enfática em dizer sobre a dinâmica constante de terceirização, que evita novas contratações de editores com carteira assinada, representando, assim, economia para a empresa. Entretanto, em alguns casos, a prática de terceirização agrega maior trabalho para o editor da área, uma vez que ele precisa acompanhar todo o trabalho e, às vezes, lida com até cinco editores *free-lance*:

Eu tenho uma equipe com 5 editores / Mas aí se eu precisar é tudo frila. / CLT... / Se eu tenho 1 para cada área é uma bênção, assim... / É uma coisa fenomenal. / É sempre melhor ter a equipe ali do seu lado, trabalhando junto, todo mundo falando a mesma língua e fazendo a mesma coisa, numa mesma direção. / É muito difícil quando você tem... / Sei lá... / Num projeto, um editor interno e 5 colaboradores externos, porque cada um faz do seu jeito e por mais que você grite... / E o editor tem que controlar. / É o pobre do editor... (Risos) (EDITORA B).

Ainda sobre a estrutura, a editora ressalta os investimentos que têm feito para contratar um editor com perfil que atenda à estrutura de produção montada, ou seja, núcleos editoriais divididos por área:

Olha, no momento a gente tem investido em editores que tenham formação na área em que atuam e isso ajuda, muito / Só que aí precisa ter domínio de texto, porque são coisas às vezes quase incompatíveis. / Então, por isso que a gente tem o editor, o assistente editorial, colaboradores fora... / Porque nem sempre você consegue um bom geógrafo pra editar textos. / Mas seria o ideal, se a pessoa tivesse formação em Geografia e soubesse lidar com o texto. / Língua Portuguesa é o sonho de consumo, porque as pessoas vêm de Letras, né? / E aí conseguem desenvolver um bom trabalho, tranquilo, sempre tem áreas menos problemáticas (EDITORA B).

4.2.2.4 Projeto visual

Depois de aprovado o projeto de obra e entregue o original, no setor editorial, passa-se a uma série de trabalhos que, segundo a entrevistada, ocorrem simultaneamente. Ou seja, o editor inicia o trabalho com o texto do original e sugere ajustes ao autor; o *designer* inicia o processo de elaboração do projeto visual da obra; as pautas de imagens são feitas por estagiários e enviadas aos iconógrafos. Enfim, várias frentes passam a trabalhar o original, tendo o editor como coordenador dos processos, que devem, posteriormente, convergir e ser unificados num mesmo original.

Ao mesmo tempo em que a gente tá trabalhando com o texto, tem um pessoal que tá trabalhando com o projeto visual ao mesmo tempo porque a gente já recebe os originais e... / Enfim, já vai trabalhando, não deixa parado pra esperar o projeto / Aí o editor com o gerente da área vai fazer um *briefing* dessa obra para o editor de arte, que, normalmente, é um *designer*, né? / E aí esse *briefing* vai dar origem à programação visual / É uma primeira mostra de programação visual (EDITORA B).

No que diz respeito à produção do projeto visual da obra, uma etapa importante, de trabalho minucioso e difícil, de acordo com o que a entrevistada ressaltou, é a preparação do *briefing*, documento que apresenta todas as especificações da obra, levando-

se em conta os pedidos do autor, a prospecção do editor, as limitações de páginas e de recursos, entre outros. O *briefing* é elaborado, geralmente, a partir da primeira unidade do livro entregue pelo autor. Segundo a Editora B:

[...] pra você ter um projeto visual você tem que ter uma unidade modelo. / Não tem como, né? / Pra você ter a dimensão de texto que vai entrar e extensão / Tamanho / E então... / Assim... / É um projeto visual que tem que privilegiar imagens de paisagens pra geografia, né? / Então a imagem tem que ser grande. / E pra isso você tem que ter tido acesso à unidade modelo e ao projeto, a tudo... / Então, uma coisa é você ter o projeto e você descrever pro *designer*, outra coisa é você ter o projeto, escrever pro *designer* e mandar uma unidade / Porque nem sempre o que a gente descreve é o que ele entende (EDITORA B).

4.2.2.5 Edição de texto

Na edição do texto, o editor faz diversos ajustes. Se necessário, nesse momento são feitas alterações no projeto visual e mesmo em aspectos do projeto editorial, adaptando-se sessões ou reestruturando-se o material. Sobre a edição, ressalta a Editora B:

E daí começa o trabalho de edição propriamente, né? / Então você vai... / Ah!... / Começar a editar, que é essa atividade que ninguém sabe muito bem o que é, né? (Risos)... /
[...] Mas enfim... / A gente tem um primeiro passo que é a edição de textos, que a gente chama de edição de textos, mas na verdade ela vai bem além disso / Porque além do texto a gente tem toda parte de imagem que é o próprio editor que seleciona, faz, indica, pede pra comprar / Ah!... / Tem toda uma parte de adaptação de exercícios... // (EDITORA B).

4.2.2.6 Diagramação e revisão de provas

A partir do momento em que o editor concluiu o trabalho com o original, obteve a avaliação do autor e finalizou com a arte o projeto visual, outras frentes passam a trabalhar concomitantemente. Essas frentes de trabalho incluem: editor-assistente e diagramador, estagiário, preparador de texto, cartógrafo, iconógrafo, ilustrador, entre outros:

E ao mesmo tempo que se manda pra produção, pra diagramação, se manda pra preparação, pra iconografia providenciar as fotos, pro cartógrafo providenciar os mapas, né? / Ah!... / Então essas quatro frentes andam mais ou menos juntas. / Aí, quando volta da diagramação, o texto já tá preparado, as alterações são passadas [as que são necessárias e tal...] / E aí você tem as fotos / Aí você já tem como passar para o ilustrador fazer as ilustrações, né? / E pra revisão fazer as provas, aí deslancha. / Aí com essas frentes que andam juntas... // O editor resolve problemas de primeira prova, resolve dúvidas, e lê a última prova. / A última prova a gente lê. / Aí a última prova já passou, não tem mais erro nenhum em princípio. / A gente já lê com todas as ilustrações e imagens aplicadas, com toda a diagramação finalizada. / Aí a gente lê uma última vez, tá? / Mas a gente não lê todas as provas, a gente resolve problemas. / Vem um pacote e eu só vou olhar onde tem post-it para resolver um problema ou outro, tá? (EDITORA B).

Diferentemente da Editora A, que detalhou todo o processo, a Editora B não o faz de forma detalhada, como podemos perceber no excerto acima, no qual ela resume todo o processo de produção a partir do momento em que o material entra em diagramação. No entanto, no excerto a seguir e em outros que mais adiante destacaremos, percebemos que a Editora B cuidou em ressaltar a característica do editor, algumas dificuldades que, como gerente editorial de uma área, ela vem enfrentando, bem como novas realidades que se fazem presente hoje na esfera editorial de LDP. Uma delas é a necessidade de constante acompanhamento do trabalho executado pelos editores-assistentes, levando-se em conta um novo perfil que, segundo a entrevistada, tem-se destacado atualmente. Esse acompanhamento também é feito pelo autor:

A gente acompanha tudo! Porque sou eu que respondo. / Então quando dá problema sou sempre eu que respondo. / Se eu não acompanhei, não sei o que aconteceu e não consigo identificar porque o problema aconteceu e como solucionar / E como cada vez mais as pessoas estão vindo cada vez mais jovens a gente realmente tem uma dificuldade de descentralizar o processo. / Se você tem editores experientes o processo vai sozinho / Você solta e vai. / Você vai realmente atuar naquilo que é mais preciso / de mais... / Ah!... / Responsabilidade, vamos dizer assim. / Se não você fica vendo raff que seu editor viu pra ver se não passou nada / E aí você tem que ver se passou / E, se passou, você tem que chamar e falar: Ó, isso aqui passou! /. Por isso é que a gente vira a noite. / 4h30 é cedo pra gente sair. / Então é complicado... / Essa é a minha realidade...[...]
O autor acompanha também... / Cada edição de texto ele acompanha... / Ah!... / Os pedidos de imagem que o editor faz ele acompanha... / Ele

valida, né? / Tudo o que o editor acrescenta, muda no texto, ele tem que validar. / Às vezes, por exemplo, né? Ah!... / Ilustrações muito técnicas de matemática, física, química, ou mesmo biologia, Ah!... / Justamente por conta dessa juventude... / Digamos... / Dos editores... / No momento, dessa pouca experiência / A gente submete ao autor, porque é o autor que vai poder dizer se o alvéolo está aparecendo do jeito que ele tem que aparecer mesmo na ilustração que foi feita, né? / Então a gente chama muito o autor / O autor tem... / É interessante... / porque lá na editora os autores estão sempre circulando. / É um acesso bem fácil. / Às vezes a gente chama: “Olha, eu tô precisando de uma ajuda aqui. A gente precisa liberar essas provas e eu gostaria que você visse”, né?... (EDITORA B).

Quando questionada sobre o tempo de produção de uma coleção, a editora afirma haver um prazo mínimo para que se consiga uma produção de qualidade, apesar de os diretores comerciais exigirem um tempo muito menor:

Olha, no mínimo 2 anos a 2 anos e meio. / Uma coisa feita em 1 ano é uma coisa muito mal acabada, muito mal feita / Eu acho que 2 anos é um período bom. / Não tem como fazer em menos tempo, porque um autor, no ensino médio precisa de mais. / Eu não sei / Acho que tem uma complexidade aí de autoria, de elaboração / E tem uma complexidade de produção, né? / Quer dizer, um ilustrador, pra fazer uma ilustração técnica de corpo humano bem feita / Ele não vai fazer em um dia, uma ilustração de corpo inteiro, aquele que tem todos os músculos que ele precisa ter milhões de Atlas de corpo humano bons, né? / Pra poder seguir, pra poder fazer, ele não vai fazer em 1 dia, de um dia pro outro / Ele também não vai fazer uma ilustração do LD / É um pacote, né? / Sei lá... / Ele vai fazer 30 ilustrações desse tipo / Então precisa ter muito tempo, trabalho de ilustração desse tipo vai aí uns 2 meses mais ou menos, né? / A questão do texto, da diagramação, de como você coloca no template, tem um tempo, cê pode fazer em menos tempo? Pode! / Você vai fazer mal feito. / Só isso! (EDITORA B).

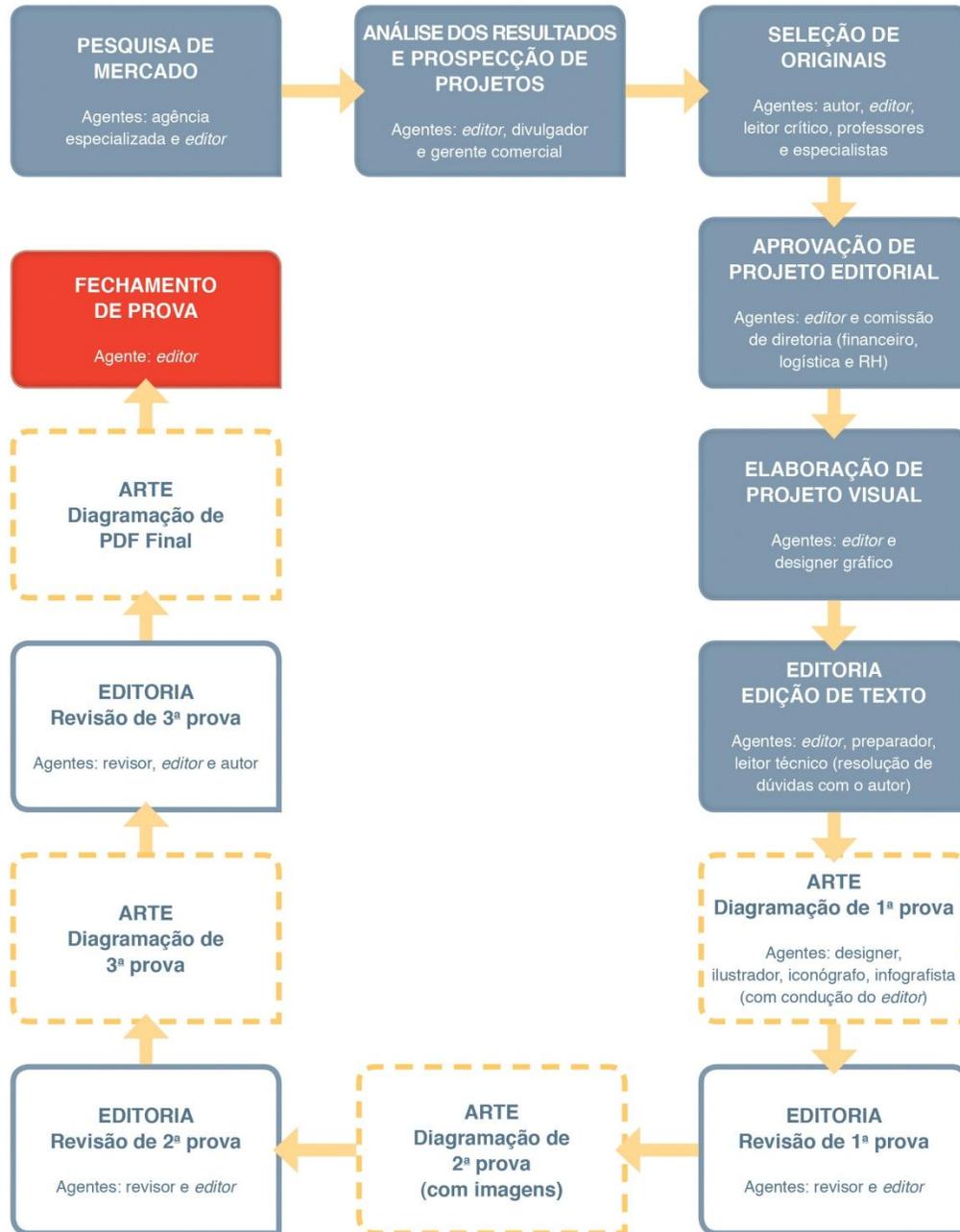
Numa mesma tentativa de visualizar os agentes que atuam na produção do LDP, construímos a seguinte esfera editorial para a Editora B:



Aqui também destacamos a figura do editor, dado que, mais uma vez, foi ressaltada a constante atuação desse agente, que coordena os processos de produção da obra e procura produzir um livro que atenda a todas as exigências impostas pelas diferentes instâncias.

Este segundo fluxograma procura sintetizar as etapas de produção destacadas pela Editora B:

FLUXOGRAMA – Editora B



4.3 TRABALHO RELACIONAL DO EDITOR

Descrever as etapas de produção de cada editora fez-se necessário para que obtivéssemos uma noção panorâmica do caminho do livro nas editoras entrevistadas. Procuramos, em cada uma delas, identificar a atuação do editor de tal forma que, a partir do presente tópico, pudéssemos lançar mão de elementos teóricos que nos levem a um percurso mais analítico do trabalho do editor e das relações que ele estabelece.

Para isso, além de destacarmos outros excertos das entrevistas, coube-nos aqui aliar conceitos aos que já exploramos em capítulos anteriores, a fim de que estes guiassem no exercício de categorização dos dados e consequente foco em nosso objeto de pesquisa: o papel do editor na autoria do LDP.

Chartier (2001b; 2002), ao pesquisar a história do livro, da edição e da leitura, passa pela questão da mediação editorial e aborda conceitos que julgamos servir como organizadores desta etapa de análise. O autor reflete, entre outros, sobre como a indústria editorial cria seus protocolos de leitura, procurando perceber seu público leitor. Sobre isso, ressalta que “[...] O esforço do intelectual em controlar o uso de seu próprio produto é necessariamente desesperado, e isso apenas porque transformará a recepção por meio desse produto” (CHARTIER, 2001b, p. 250).

Considera que, entre outros, há dois procedimentos na produção de uma obra: o de “colocar em texto” (*mise en texte*) e o de “compor em livro” (*mise en page*), ou seja, segundo ele:

os procedimentos de **elaboração de texto** são constituídos pelo conjunto de procedimentos retóricos, dos comandos que são dados ao leitor, dos meios pelos quais o texto é construído, dos elementos que devem conduzir à convicção ou ao prazer. Existem, de outra parte, os procedimentos de **compor em livro**, que podem apropriar-se diferentemente do mesmo texto. Eles variam historicamente e também em função de projetos editoriais que visam a usos ou leituras diferentes. Portanto, sobre um mesmo texto, que tem suas próprias regras de elaboração, os procedimentos de se compor em livro podem variar de maneira extremamente acentuada. A pergunta histórica deve atuar justamente sobre esses dois registros. Um remete para o lado da análise e da pragmática dos textos, da análise das formas retóricas, do estudo literário.

O outro remete para um saber mais técnico, o da história do livro, da bibliografia material, da história da tipografia. Creio que de seu cruzamento poderá nascer uma reinterrogação do objeto-livro [...] (CHARTIER, 2001b, p. 251-252, ênfase adicionada).

Bourdieu (*apud* CHARTIER, 2001b, p. 252) ressalta também que, no processo de leitura, é possível que não se leve em conta os efeitos da extensão de um parágrafo ou mesmo do formato do texto ou qualidade do papel que foram atribuídos quando da fase de “compor em livro”; entretanto, afirma serem essas especificidades as condutoras do leitor em seus modos de leitura ou mesmo podem revelar o tipo de público que se pretende atingir.

Com base nos conceitos supracitados, Chartier (2002) destaca aspectos da mediação editorial que não podem passar por alto quando da análise da história do livro, da edição e da leitura. Ressalta a importância de se voltar o olhar para o “processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e leem”. Nesse âmbito, atesta que não há textos que se dão a ler fora de seus suportes materiais: “Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados” (CHARTIER, 2002, p. 61; 62).

Seguindo sua análise, cita o trabalho de MacKenzie (1986 *apud* CHARTIER, 2002, p. 64, ênfase adicionada), a qual acentua que no processo de publicação dos textos há uma “[...] pluralidade de espaços, de técnicas, de máquinas e de indivíduos. Portanto, trata-se, antes de tudo, de encontrar quais foram as **diferentes decisões** e **intervenções** que deram aos textos impressos suas diferentes formas materiais”.

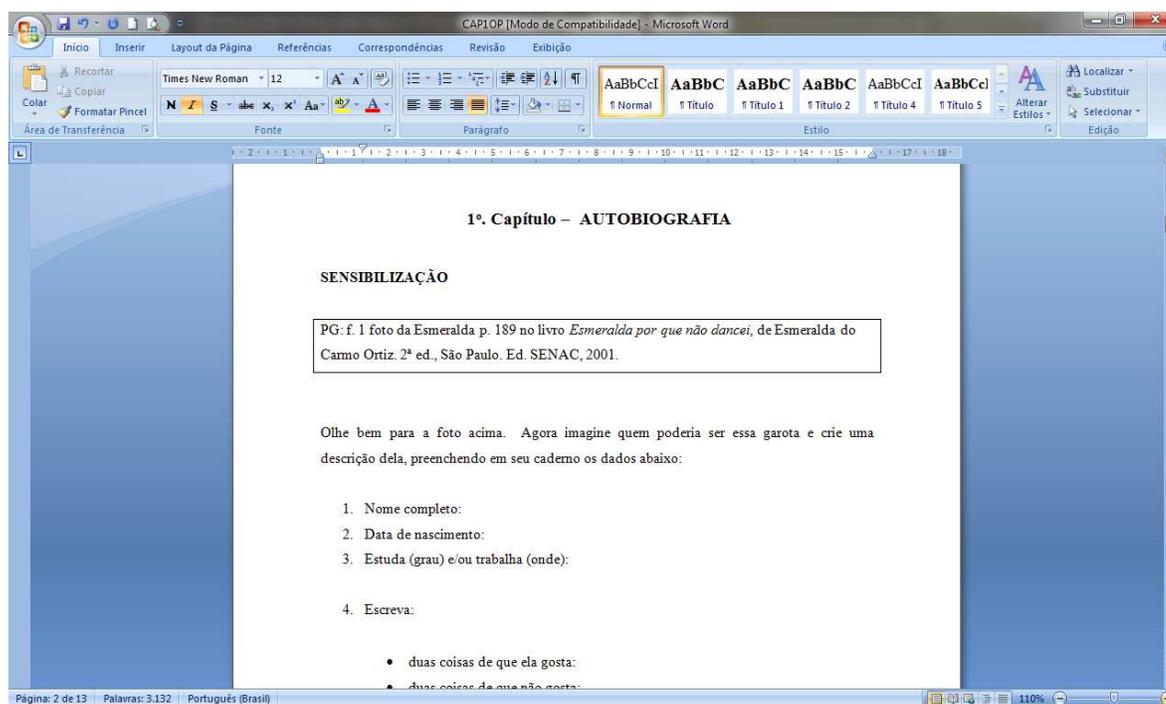
Apesar de esses textos não estarem relacionados diretamente à produção de LD, uma vez que Chartier (2001b; 2002) analisa a história do livro em um âmbito maior, suas reflexões são importantes para entendermos que, na análise da constituição de uma obra, é necessário levar em conta tanto as condições técnicas e materiais da produção dos objetos impressos como a dos textos que eles transmitem. Diante disso, nos tópicos seguintes, dividiremos a análise dos excertos levando em conta os dois grandes eixos: “colocar em

texto” e “compor em livro”, a fim de procurar perceber a atuação do editor nessas duas instâncias de autoria do LDP.

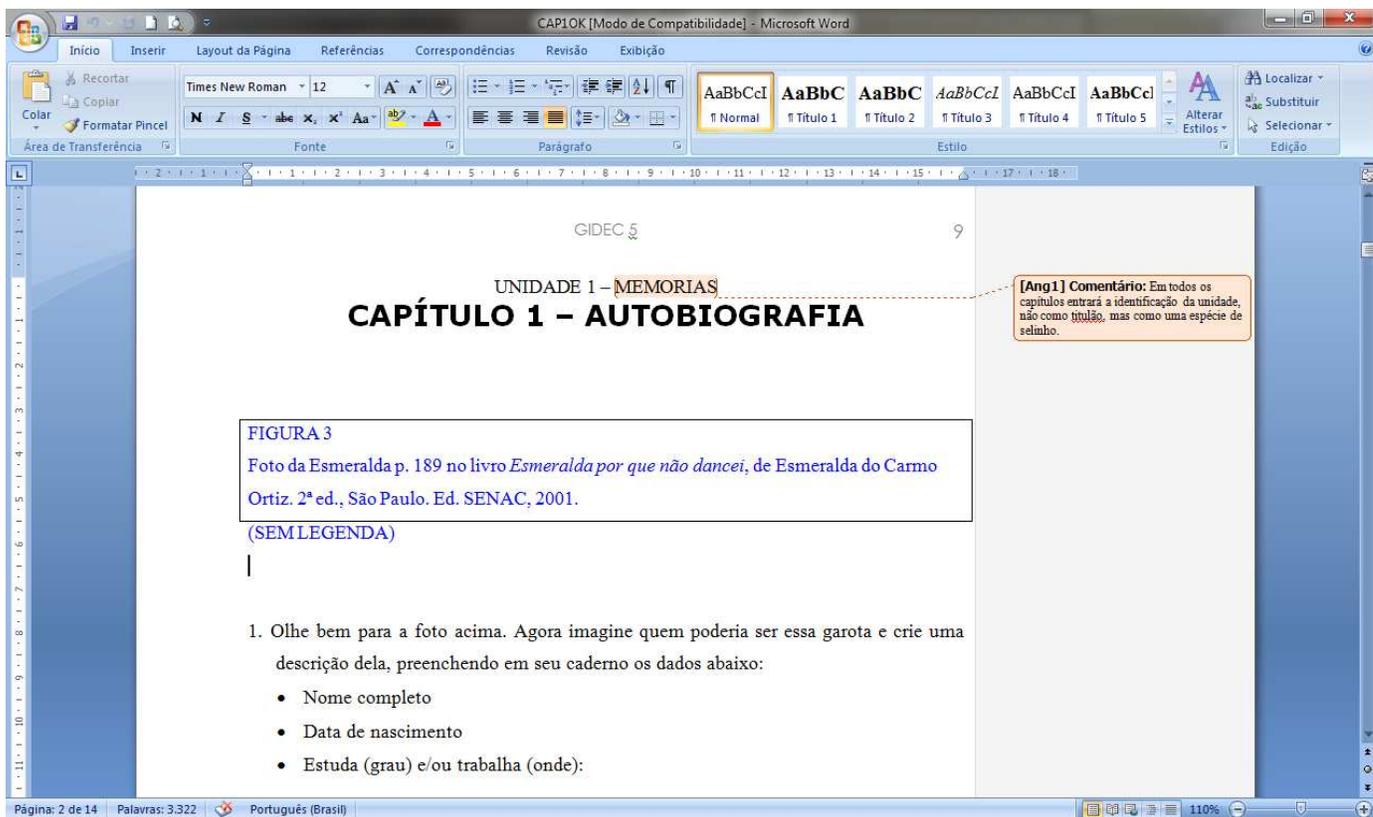
4.3.1 Colocar em texto (*mise en texte*)

Neste tópico procuramos analisar as variadas relações que o editor estabelece na produção do livro, quando este se encontra ainda no formato de texto, no Word (“O tempo todo dessa fase a gente trabalha no Word” – EDITORA A). O autor manda o original em Word (o que algumas editoras convencionaram chamar de “original originalíssimo” ou “original primitivo”) e é ainda nele que muitas etapas vão se concretizar até que o texto seja composto em livro (*mise en livre*). Assim, numa tentativa de “encontrar formas de analisar as diferentes decisões e intervenções que dão aos textos impressos suas diferentes formas materiais” (CHARTIER, 2002, p. 64), dividimos os tópicos seguintes tendo em conta as apreciações dos editores sobre as relações que estabelecem quando da composição do texto.

A título de exemplificação, destacamos abaixo um modelo de original primitivo e original editado, retirados de arquivos fornecidos pelas editoras entrevistadas:



Original primitivo – Editora B.



Original editado – Editora B.

4.3.1.1 Editor x PNLD e mercado privado: fatores influenciadores da transposição didática e didatização

Além de servirem como instância de validação (de acordo com o que discutimos no capítulo 1 desta pesquisa), o MEC e o mercado privado ocupam um lugar no que Chevallard (1991 [1985]) chamou de noosfera, esfera em que, a partir da perspectiva discutida em capítulos anteriores, decisões são tomadas sobre a transposição a ser realizada no que se refere não apenas ao saber científico, mas também a outros saberes, que são considerados como necessários à configuração da obra; estes, em sua maioria, indicados pelo mercado privado.

Neste tópic, analisamos trechos das entrevistas com as editoras que possam nos evidenciar a influência dessas duas instâncias na produção do livro, seja alterando a lógica da produção, da escolha dos objetos de ensino, de autores, coleções, entre outros.

Ao questionarmos sobre a influência do PNLD na constituição das obras, a Editora A cita que o programa, com suas inovações, entre outras alterações, acaba por determinar mudança na estrutura de coleções de LDP que a editora terá:

– Olha, deixa eu falar pra você: / no PNLD nós acabamos de inscrever para o Fundamental I 5 coleções, sendo que o Governo dividiu em 2, dessa vez. Então seriam 10 coleções. / E agora já estamos nos preparando para o próximo. / No Fundamental I a gente vai ter 3 ou 4 coleções. [...]
– O PNLD modifica o material / Por exemplo, no PNLD de 1 a 5 anterior eles definiram que os volumes de 1º e 2º anos seriam chamados Letramento e Alfabetização Linguística e os outros Língua Portuguesa. / Isso muda o jeito de olhar, porque o 2º ano passou a ser também de alfabetização e teve que ser adaptado: / O de alfabetização que antes era comprado para criança de 7 anos passou a ser pra de 6 / então modificou muito o material. / Na época ainda não deu tempo de fazer... / Acho que em todas as escolas e em todas as editoras o volume de 2º ano ficou.../ Eh... / chocante em relação ao primeiro, porque a gente deu uma facilitada no material do primeiro ano / mas não conseguiu... / Não deu tempo mesmo de mexer muito nesse segundo ano / Aí nesses anos todos a gente fez isso / Já foi antecipando... / mexendo no 2, aí saiu o programa incluindo o 3! Então ficou 1º, 2º e 3º anos como uma coleção de letramento e alfabetização / e no edital com esse espírito mesmo, de que a alfabetização se estende até o 3 e o 3º ano passou a ser consumível / ... que eu acho que foi um grande avanço (EDITORA A).

Ao produzir obras para o PNLD, o editor executa variadas atividades no sentido de atender às exigências do programa: estudo dos PCNs, do edital, dos *Guias de Livros Didáticos*, de obras aprovadas em programas anteriores; busca de ex-avaliadores do MEC para atuarem como leitores críticos; análise criteriosa das alterações de edital, entre outras medidas. Toda essa prática é realizada para que as obras possam ter condições de ser avaliadas e, possivelmente, aprovadas.

A Editora A cita a alteração na quantidade de anos do Ensino Fundamental, que passou de oito para nove, cumprindo a lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que leva em conta, entre outras, a equiparação do sistema de ensino público com o ensino privado, que em sua maioria já oferecia aos seus alunos um Ensino Fundamental de 9 anos, assegurando,

também, “um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2006). Vemos aqui uma determinação do Governo no que se refere a políticas de ensino sendo transpostas para os editais do PNLD e que conseqüentemente irão guiar a lógica de produção dos LDP nas editoras, uma vez que estas deverão providenciar as alterações a fim de atender às novas exigências. No caso destacado pela editora, o número de coleções aumenta, uma vez que, além de passar a produzir livros para o novo primeiro ano do Ensino Fundamental, deve responder à exigência do MEC, via PNLD, de reestruturação das coleções, constituindo assim o que o Governo convencionou chamar de coleções de “Letramento e Alfabetização Linguística”, que incluía, primeiramente, obras para o novo primeiro ano e o segundo ano, mas que, no próximo edital, já exigiu a inclusão do terceiro ano também nesse formato, consolidando assim os ciclos no Ensino Fundamental I, ou seja, primeiro ciclo sendo composto do primeiro ao terceiro anos, com determinações específicas para essas obras, como “ser consumível”, por exemplo, e o segundo ciclo passou a ser composto pelo quarto e quinto anos, cujas obras não devem ser consumíveis.

As alterações que vêm no edital desmontam o livro, porque aquele conteúdo que foi mudado. / Passar do que estava pronto, não consumível para consumível é até uma coisa gostosa de fazer / alivia bem o livro, mas é uma coisa trabalhosa: / Não corta o conteúdo, aumenta o número de páginas... (EDITORA A).

Essas alterações que os editais trazem, a cada ano de sua publicação, levam em conta o que o Governo considera como melhorias para qualidade das obras que virão a ser usadas nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, passam a configurar os movimentos que o editor precisa fazer em seu processo de edição no sentido de reavaliar suas obras, prospectar novas, se for o caso, e acompanhar todo o processo a fim de que tenha garantido no produto final as recomendações dos documentos citados. De acordo com a fala da Editora A, as alterações são consideradas úteis para o ensino, mas, dependendo da situação ou da época em que são exigidas, não há condições de, num primeiro momento, incorporar, com qualidade, todas as exigências, o que representa um conflito que o editor deve saber lidar para que, mesmo com as deficiências percebidas, a obra seja aprovada e vendida.

[...] Por isso é uma das áreas assim que exigem mais refinamento, porque são muitos detalhes, muitas as exigências. / São muitas exigências de edital, muitas de lei de direitos autorais, enfim... (EDITORA A).

Ao verificarmos os quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área de Língua Portuguesa dispostos no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, ou seja, *leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem*, constatamos que, para contemplá-los, a obra deve conter diversidade de textos, a fim de que seja possível a articulação desses eixos básicos ao longo da obra, além disso, o *Guia* ressalta que a coletânea de textos da obra deve respeitar “o nível de ensino a que se destina, **ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade e o mais possível representativa** dos textos em circulação social” (BRASIL, 2007, ênfase adicionada). Entendemos que disso decorre a fala da Editora A de que as obras de Língua Portuguesa têm muitas “exigências de edital”, “de leis de direitos autorais”, pois precisam selecionar boa amostra de textos em sua coletânea, o que implica amplo trabalho com pedidos de autorizações, compra de textos, de imagens, alterações de exercícios em caso de não autorização de determinados textos, enfim, tal exigência representa também um dos cuidados que o editor precisa ter quando da produção e que não estão, necessariamente, sob a responsabilidade do autor, uma vez que este seleciona os textos, sem saber se há ou não autorização de uso. Cabe, portanto, ao editor conciliar essa necessidade para que não venha a ter problemas futuros com a publicação da obra.

Os editores destacam também a necessidade que sentem de acompanhar os textos acadêmicos que discursam sobre a produção do LDP, sobre os parâmetros para sua constituição. Falam da necessidade de participarem de congressos para que tenham contato mais direto com os acadêmicos e com suas concepções⁵⁵. Isto é, entendem que, seja para terem suas obras vendidas para as escolas públicas ou mesmo escolas privadas, devem

⁵⁵ Fato interessante a destacar sobre esse reconhecimento da necessidade de aproximação com a esfera acadêmica foi a acessibilidade que tivemos ao solicitar as entrevistas. Em alguns casos, ao finalizar a entrevista, deixamos arquivos de artigos ou teses e dissertações de nosso grupo de pesquisas gravados nos computadores dos editores. Foram solicitados, também, contatos de pesquisadores da área para possível palestra aos editores e autores. Notamos, assim, ali na prática, esse interesse que o editor também precisa conciliar quando da produção do LDP.

voltar o olhar para as produções acadêmicas, a fim de acompanharem as possíveis alterações nos próximos PNLD ou nos pedidos das escolas privadas. Assim, dizem ter condições de conduzir os autores e mesmo os outros agentes envolvidos na esfera editorial (editores-assistentes, preparadores, revisores, *designers*, entre outros) na produção das obras.

A gente percebe assim... / O pessoal da avaliação da LP, {os coordenadores} são mais ligados com as editoras, nesse sentido de preocupação com o livro mesmo. / A gente não vê isso nas outras áreas. Nem assim essa discussão, sabe... / A gente já participou de várias discussões, de simpósios... / A Roxane sempre tinha, aqui na PUC, de discutir a própria avaliação... (EDITORA A).

Tem muito aquela questão de você dizer: “Ah! eu tô trabalhando numa linha {e agora a gente tem 565 linhas} ... / (Risos) /... pedagógicas} e o material não faz aquilo, né? / Que... / Enfim... / Então aí ele não faz / Aí eu preciso de alguém que me diga, né? / O que ele faz e o que ele não faz e porque faz e por que não faz, né? / Então, a gente tem essa preocupação [...] / Porque tem aquele lado que vem... / Ah!... Pela tendência metodológica e aí você vai ler ou você vai / Porque nunca se publicou tanto sobre os livros didáticos no Brasil como nos últimos anos... / Ah!... / Ou você vai ler ou você tem contato com acadêmicos, né? / E no meu caso eu tenho muito contato (EDITORA B).

Ainda no que se refere à relação do editor com os parâmetros do PNLD, é destacado o risco de a obra ficar desatualizada, quando se leva em conta o longo período desde a produção até o uso da obra pela escola:

Estamos trabalhando para o PNLD do ano que vem. Esse PNLD para o qual inscrevemos livros ele chama 2014 porque o nome é sempre do ano que vai ser usado, o ano que vai estar na escola. / Nós já estamos preparando o PNLD de 2014. A gente vai entregar para o FNDE no início de 2012. / É..! São 2 anos antes.../ Começamos a trabalhar bem antes. / É porque os livros têm que ser escritos. O processo todo, entre se discutir um projeto, os autores escreverem e até chegar à produção do livro são aproximadamente 3 anos, para qualquer obra. Por isso, tem muita divergência entre atualidade // Por exemplo... a escola pede muito. Escola particular pede muito, pede demais. Eles falam: “Olha esse livro tem que ser atualizado”. /... mas o mundo vira o tempo todo, né?... / Por exemplo, um livro que vai ser usado na escola pública de 2013, ele foi impresso em 2011 e foi escrito em 2008 e vai chegar na escola em 2013. / E tem... / Assim... / uma das regras do FNDE é que você não pode fazer alterações no livro, senão ele teria que ser avaliado tudo de novo. / A única exceção

foi para o acordo ortográfico... / que a gente teve que refazer. // Então... / mesmo um mapa, por exemplo... / Acontece muito com mapa... / Um país divide, muda de nome e no livro didático ele continuou do jeito que estava... / ... Não tem como! / ... São as limitações (EDITORA A).

Nota-se aqui uma limitação que a obra impressa encerra, dado que, uma vez impresso e inscrito o livro, não há mais a possibilidade de alterações. Assim, editor e autor devem redobrar seus cuidados no momento da produção da obra, no sentido de escolher textos que resistam a alguns anos e que venham a ser ainda de interesse do aluno quando do uso do livro. Entretanto, no que se refere a alterações de conceitos, a editora destaca que deverá aguardar a reedição para que as devidas correções sejam efetuadas. Essa seria uma limitação mais específica das obras que são produzidas para o PNLD, que precisa manter seus prazos para concretizar todas as fases de avaliação. Já as obras produzidas para o mercado privado têm um período de produção mais curto e alterações constantes são aceitas, mesmo que para isso seja necessário descartar exemplares impressos, exercício que o PNLD não permite. O editor, portanto, deve também estar atento a todos os prazos estipulados, bem como procurar ter um olhar para o ano em que a obra será usada no momento de editá-la, ou seja, o que pode ser considerado um fato recente à época da produção pode já não o ser quando do uso do livro. Assim, substituições de textos e imagens que podem comprometer a atualização da obra devem ser feitas, o que pode garantir seu sucesso, mesmo que tenha sido produzida com tantos anos de antecedência.

Entender essa realidade é fator importante para quem se dedica a analisar conteúdo de livros produzidos, ou seja, resgatar a situação de produção do gênero, bem como destacar as limitações da obra impressa, pode colaborar para uma análise mais acertada do enunciado produzido.

Mesmo diante dessas limitações, a Editora A afirma que o FNDE tem buscado formas de controlar os possíveis entraves para a qualidade da produção das obras. Deve-se a isso, a atuação de associações como a Abrelivros ou a Abrale, que têm buscado estabelecer um diálogo mais próximo entre editores e os executores do programa, a fim de resolver possíveis equívocos.

[...] agora também o FNDE está muito mais próximo, sabe?... / vem olhar / conversa muito com os editores através de uma associação, a Abrelivros. / Eh... A Abrelivros foi bem interessante, ela conseguiu essa aproximação porque o próprio MEC considerava a editora como um industrial / Tudo era... / Parecia que o autor escrevia e o resto era com o MEC. / Agora... hoje eles entendem que o processo é complicado / então eles deram 6 meses entre o edital e a entrega porque afirmaram que sabiam que o 3º ano de Português e Matemática que passaram fazer parte de letramento e alfabetização e a ser consumíveis ia dar muito trabalho para as editoras. / (EDITORA A).

O editor, portanto, mantém um relacionamento com associações como a Abrale e Abrelivros, por exemplo, às quais ele se associa a fim de estabelecer diálogo com os agentes do programa, expor suas dificuldades, unir-se a outras editoras que tenham os mesmos anseios e, assim, por meio de mais essa relação, procurar garantir a aprovação de suas obras no PNLD.

Numa fase posterior ao resultado das avaliações, os editores passam a ter que conciliar outra tarefa em sua atuação: a análise dos pareceres, sejam eles positivos (aprovação) ou negativos (reprova).

... Usamos totalmente os resultados do PNLD para reprogramar/reeditar nossas obras... (EDITORA A).

Quando a coleção é aprovada no PNLD, esta passa a figurar no *Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa*, que apresenta, em linhas gerais, *síntese*, *descrição* e *análise da coleção*, nas quais se destacam os pontos fortes e os pontos fracos das obras. O editor e o autor, portanto, devem analisar a avaliação no sentido de melhorar aquilo que foi destacado como ponto fraco na obra. No caso de reprovação, a editora recebe um parecer do MEC, no qual se destacam os motivos da reprovação, baseados no não cumprimento dos requisitos expostos no edital, os quais podem ser contestados pelo editor mediante recursos, se for o caso. O editor passa a ter, em sua prática, mais esses dois instrumentos com que se relacionar: as observações do *Guia*, no caso de coleção aprovada, e o parecer enviado à editora, quando de uma reprovação.

Vimos até aqui as imposições do PNLD atuando fortemente na transposição didática e didatização que o autor e o editor deverão fazer ao produzir o LDP. Entretanto,

de acordo com o que destacamos no início deste tópico, o mercado privado constitui-se noutra instância que exerce forte influência na configuração dos livros e, embora não esteja submetido diretamente a um programa de avaliação, também determina diretrizes para a produção de obras, e as editoras deverão atender a mais essa frente, dado que a lógica que as comanda é, acima de tudo, a mercadológica, ou seja, elas vão buscar conciliar todas as demandas porque precisam garantir sua sobrevivência num mercado editorial altamente competitivo.

Na tentativa de fazer entender a lógica que comanda a produção para o PNLD ou para o mercado privado (ou mesmo quando a mesma obra se destina às duas instâncias), ou seja, entender quais fatores influenciam o trabalho na produção de uma ou outra coleção, a Editora B ressalta a prática constante de pesquisa de mercado, da qual ela mesma tem participado nos últimos anos, juntamente com o departamento de *marketing* (o responsável pelas pesquisas), a fim de observar “de perto” as necessidades apontadas ou mesmo o uso das obras cuja produção foi por ela comandada.

A gente tem estado num contato não totalmente direto, mas indireto, digamos assim, por meio da pesquisa, atrás do espelho. / Então a gente faz pesquisa com muitos institutos daqui [São Paulo], do Rio e do Recife/ também de Porto Alegre porque são praças que são importantes, né? / Em termos... / Ah!... / de indicação / de tendências mesmo / de... Ah!... / de tendência, de inovação / Vai.../ vamos dizer assim.../ de questão metodológica e de consumo mesmo (EDITORA B).

Vemos aqui a lógica de mercado comandando fortemente a produção do livro. Por exemplo, para pesquisa de mercado, na visão de alguns profissionais de *marketing*, Curitiba é considerada a cidade de “mercado teste”. Por ser classificada como “cidade conservadora” (visão contestada por alguns), sua exigência acaba por dar um respaldo para as pesquisas, pois o que aceitarem de inovação, entende-se, será aceito em qualquer outra região. A lógica que comanda esse tipo de pesquisa é mercadológica, o que poderá representar, no âmbito de uma análise pedagógica, problemas no trato de questões ligadas a variações regionais, por exemplo. Mesmo assim, o editor deverá analisar os resultados dessa pesquisa e procurar conciliá-los no momento da produção. O editor assume um papel

de articulador de questões outras aliadas a todas aquelas já mencionadas no que diz respeito à produção para o PNLD.

Realmente, a gente tem se baseado muito nessa questão de ir a campo, né? / Nunca, pelo menos onde eu trabalho, os editores estiveram tanto nas escolas e tanto atrás do espelho. / Então eu passo, pelo menos, três meses do meu ano viajando, acompanhando pesquisa e fazendo visita com os divulgadores, né? / Ah!... / Sempre... / (EDITORA B).

Já a editora A afirma que o editor sabe o que há de necessidade de produção, ele desenvolve um *feeling* ao analisar as necessidades de catálogo, ao estudar as imposições do MEC, ao acompanhar a produção da concorrência, etc.

O editor já tem um levantamento de necessidades de catálogos, porque o importante para as editoras é ter uma variedade de opções, né?... / {de linhas} para o MEC / de forma que todas tenham condições de ser aprovadas / Mas, na escola, tem que ter essa diferença grande, **didática mesmo**, não é?... / Então a gente sabe já que no catálogo falta uma obra mais voltada para tal linha / Aí ou a editora procura alguém, um grupo ou um autor já conhecido e propõe, e desenvolve junto com ele um projeto em cima disso / Ou a editora faz o projeto todo e convida um autor para escrever / ou, em nosso caso... / O que acontece mais é da gente receber... / A gente recebe muita proposta. E aí, nessas, às vezes cê fala: “Ah! Esse autor aqui poderia, se aproximar do que a gente tá precisando” / Ou mesmo a gente é até surpreendido com um projeto que a gente não tinha pensado e aí fala: “Nossa! Como ficou bom!” / Em geral é assim... / Os próprios editores avaliam. / O editor sênior e os editores assistentes {que são esses 10 aí}... / A gente mesmo avalia e na dúvida passa pra leitura crítica de algum especialista. [...] A pesquisa das necessidades é muito de *feeling*, muito se sabe já: / Sabe que existe esse nicho (EDITORA A)

Notamos aqui noções vagas do que seriam as “necessidades de catálogo”, as “linhas pedagógicas” avaliadas pelo “*feeling*” do editor. Recorremos, então, ao catálogo de vendas dos LDP da Editora A, na tentativa de resgatar o que seriam as “linhas pedagógicas”, analisando as descrições das obras. Notamos descrições as mais variadas, tais como “Coleção de gramática com conteúdos expostos de maneira clara ao lado de ilustrações, quadros e esquemas...”; “Coleção que busca ajudar o aluno em diferentes níveis de aprendizagem na resolução de inúmeras dificuldades no estudo da gramática...”; “Obra

com inúmeras ilustrações, fotos e projeto gráfico atual, grande variedade de gêneros e temas e trabalho com a gramática e ortografia que ajudam na produção de textos...”; “Estudo da Língua Portuguesa por meio da Literatura e interação com renomados escritores...”; “Coleção que ajuda o aluno a fixar os conceitos gramaticais por meio de desenhos, esquemas, fotos e ilustrações...”; “Coleção que leva o aluno a reconhecer a situação de produção dos textos...”.

Entendemos que as diversas linhas para o MEC mencionadas pela Editora A seriam aquelas que atendem aos principais eixos mencionados pelo *Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa*, tal como mencionamos anteriormente: *leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem*. Ao analisarmos as obras aprovadas no PNLD, há destaque para alguns eixos trabalhados em uma coleção e outros trabalhados em outra coleção, da mesma editora, ou seja, na resenha de uma é ressaltado o trabalho com a situação de produção dos gêneros; na outra resenha é destacado o ensino de diversos gêneros, inclusive os literários. Assim, o editor deve ter conhecimento dessas diferenças ao atuar na composição de suas coleções. Para isso, de acordo com a Editora B, conta com os resultados das pesquisas para direcionar as novas produções ou reedições e assim lançar obras com “diferentes tendências”:

... num determinado momento eu quero saber como o professor está usando o livro que eu tenho pra fazer uma reedição / Aí é uso, conteúdo, prática... / Mas é assim: ele é um professor adotante e eu quero saber o que ele quer a mais, o que ele valoriza como bom; o que não tá legal; o que dá certo e o que não dá certo. / Aí a gente valoriza isso tanto em termo de pesquisa *in loco*, de campo, como em leitura crítica, por exemplo. / Por outro lado, você tem a pesquisa que você quer saber / “Bom, eu tenho esse portfólio, esse catálogo na editora / E eu quero lançar uma coisa no mercado que eu não tô entrando.” / Aí eu vou pesquisar qual é o nicho que existe, o que é que tá fazendo falta em termos de produto / E aí não é mais um produto específico, mas é diante de um portfólio enorme que existe, o que é que tá fazendo falta, o que é que eles estão pedindo, como que a gente pode inovar nesse sentido. / Então depende muito do tipo de pesquisa que a gente investe. / E a gente faz isso com uma equipe que tem *know how* pra isso, né? / E aí... / Tô falando em *know how* de pesquisa de mercado, né? / Eu acompanho e por acaso tenho *know how* em pesquisa acadêmica / Mas é outro foco, pesquisa de mercado. / E aí você foca o consumidor e seu uso e a gente

não usa consumidor, a gente usa cliente e aí... / Enfim... / E... / Tem um outro lado / mas a gente tem essa preocupação sim (EDITORA B).

Os relatórios de pesquisa que demonstram o uso que o professor tem feito do livro acabam por figurar como um tipo de leitura crítica da obra que já está em uso e influenciará fortemente em sua reedição. Dependendo do tipo, o resultado pode levar à necessidade de uma nova produção, para que haja acréscimo no catálogo da editora e as vendas sejam aumentadas. Vemos aqui que a lógica do “inovar” está bem ligada à lógica do vender mais, aumentar os lucros, o que não quer necessariamente dizer que a inovação atenda aos parâmetros de inovação pedagógica. Em meio a essa realidade, o editor precisa focar as duas grandes frentes de vendas: MEC e mercado privado. Assim, a partir dos resultados das pesquisas, vai prospectar qual projeto funcionará melhor numa ou noutra frente ou mesmo nas duas. Segundo a Editora B:

Na verdade, o que acontece é assim: um livro... / Ah!... / Há coleções que não têm vocação pra PNLD ou não têm vocação pra mercado. / A gente sabe. / Tem coleções que a gente nem inscreve mais no PNLD porque a gente sabe que vai ser reprovada, mas ela vende bem no mercado. / E isso em todas as editoras, né? / Ah... / Então, acho que nesse sentido a gente tem um... / ... uma... / Como é que a gente fala? / Um descompasso, tá? / Entre obras e tal. / Mas as que têm tanto vocação pra mercado quanto para PNLD elas trilham o mesmo caminho (EDITORA B).

Diante dessa realidade, o editor passa a ter critérios diferentes de produção para determinadas obras, ou seja, aquela que “tem vocação” para o mercado privado, a que “tem vocação para o PNLD”, a que “tem vocação para as duas frentes”. A equipe editorial é a mesma. Para ajudar na avaliação de uma obra para uma frente ou outra, conta com os leitores críticos, aqueles já citados professores que estão ou em contato com a avaliação do PNLD ou em contato direto com a escola e por isso colaboram no estabelecimento dos parâmetros:

Normalmente o que acontece é leitura crítica por especialista, tá? / Não é um editor especializado, nada disso. / Porque a gente não tem duas frentes de editoria: uma para Governo e outra para mercado privado. / A gente tem, assim, leitor crítico que tem alguma experiência em PNLD, tá? / Então, isso a gente tem / Mas acho que essa é uma das coisas que

efetivamente mudam, né? / E a gente acaba aproveitando muito as coisas de PNLD para mercado. / Porque não dá, né? Se você tem um critério pra PNLD que é um critério de rigor / pro mercado você tem que ter o mesmo, né? / O que a gente muda, às vezes, é algum tipo de abordagem, mas não o critério de conteúdo (EDITORA B).

Os parâmetros do PNLD, de alguma forma, acabam por contribuir na elaboração de obras para o mercado privado. Na tentativa de resgatar, do enunciado das editoras, o que seria essa “diferença” entre uma obra para o PNLD e uma obra para o mercado privado, verificamos que tem muito que ver com a comparação dos pedidos dos professores com o que é exigido no edital do PNLD. Assim, o professor acaba por participar de um processo de transposição de conteúdos para obras que se destinam mais especificamente ao mercado privado, uma vez que não terão de passar por um sistema de avaliação pedagógica externo à escola; assim, é a voz do professor que trará a apreciação sobre a configuração da obra para o mercado privado, uma vez que, segundo a Editora B, é ele quem vai representar a realidade, da qual a editora não pode se “descolar”.

... Então é assim: professor de sala de aula da escola pública e professor de sala de aula da escola privada. / Depende do foco que eu tenho... / A escola exerce uma influência na primeira análise, se não a gente fica descolado da realidade. Aí chega o professor com um livro que ele não consegue pôr em prática/ Aí se fala: “Meu, não tem como!” / E muitas vezes já até passou pela análise do PNLD e aí não pega. / Há coleção muito bem avaliada, mas não vendida. / Normalmente as mais bem avaliadas não são as mais vendidas, né? / **Não são mesmo.** / Então é bastante complicado (EDITORA B).

Portanto, o editor deve sempre conciliar essas duas frentes, que não podem se distanciar, mas precisam ter o foco (mercado privado ou Governo). Assim, uma vez determinadas as necessidades de produção, o editor passa a buscar autores que atenderão a tão complexas demandas. Ressaltamos aqui mais uma habilidade que o editor deve ter: a de prospectar autores e avaliar os originais como adequados às demandas ou não, o que marca fortemente a atuação desse agente na autoria do LDP, pois, mesmo que encomende do autor o original, é o editor que deverá prospectar obras condizentes com as diretrizes determinadas pela empresa, não somente pelo autor:

É muito difícil. A dinâmica é da gente buscando, prospectando, pedindo projeto, né? Pedindo amostras pra ver... / E aí tem toda uma... / Um processo de convencimento, que a gente brinca que é a dança do acasalamento... (Risos) Que até você conseguir convencer uma pessoa a escrever material didático é complicado. / E ser autor... / Você até consegue pras coleções coletivas gente que escreva partes e tal, não sei o que... / mas ser autor, bater ali naquela tecla de escrever... Nossa!... É quase impossível (EDITORA B).

Uma vez que os editores têm estado cada vez mais em contato com as escolas, são eles que passarão ao autor todas as necessidades apontadas, bem como as exigências do MEC, o que pode contribuir para a dificuldade apontada de se conseguir um bom autor, a fim de encarar tarefa tão complexa.

... Visita às escolas. / A gente conversa com os professores / A gente conversa com os coordenadores... / Ah!... / E sempre, às vezes, a gente até assiste aula / É muito engraçado!... [...] Ah!... / Ou você tá vendo a prática mesmo em sala de aula, o que os professores estão usando e por que estão usando... (EDITORA B).

Assim, acompanhar o uso do LDP feito pelos professores permite aos editores o diagnóstico do que foi produzido e encaminha as novas transposições e didatizações.

Aqui destacamos aspectos que poderiam estar relacionados ao que Develay (1993, p. 28) denominou de “axiologização”, que diz respeito a levar em conta os “saberes que demandam da sociedade”. Para o autor, “a reflexão axiológica interroga o conjunto de saberes escolares-concepção de cultura e o conjunto de saberes escolares-ético; desconsiderar tais valores implica a não contemplar os jogos sociais que acompanham a produção e recepção dos saberes escolares”.

Dessa forma, o professor é quem destacará os saberes que entende serem necessários à constituição da obra e irá também comandar a lógica da produção do livro, uma vez que o editor buscará conciliar mais esse interesse, visando à venda de suas coleções.

Todas essas pesquisas e prospecções levam em conta a busca de informação no sentido de moldar os livros de tal forma que atendam às diferentes demandas. Em razão disso, vamos perceber o editor atuando fortemente em questões sobre transposição didática

de objetos de ensino e didatizações, uma vez que são essas ações que determinarão o encaminhamento do livro, ou seja, seu foco. Assim, o editor atua fortemente na autoria do LDP, encaminhando as transposições e, em vários casos melhorando as didatizações, mesmo que para isso continue a contar com a colaboração de agentes externos, como os leitores críticos:

A gente procura ir acompanhando tudo o que tá no ar aí. Digamos assim.../ Não uma coisa fixa, mas nós temos esses leitores críticos que acabam sendo um pouco consultores / Por exemplo: Quando saiu, no outro PNL... saiu essa coisa de letramento e alfabetização / pode parecer uma mera mudança de nomenclatura, mas pra nós foi um choque, porque muda o conceito. // E como é que é enxergar isso? / O que é exatamente um livro que estende a alfabetização? / Então nós chamamos uma consultora para ler conosco o edital e ir interpretando o que era... [...]
Nós recebemos muitos projetos de ensino de gênero... / Mas fica tudo muito chato... / Fica como se você transferisse mesmo a academia para a criança... / agora a gente fica vendo assim: / Vai analisar bula de remédio?... / Teve uma época em que todo mundo analisava bula de remédio... / É até contraditório: / Cê tá falando pra não fazer automedicação e fica enfatizando a bula... / Então tem que ajustar também isso... / Ah!... / Um material que fique simpático, gostoso de ler e trabalhando o conceito... (EDITORA A).

Os leitores críticos, que são professores, desempenham um papel importante no momento de estruturação da obra, analisando as sequências elaboradas, apontando problemas, sugerindo transposições ou didatizações. Enfim, são agentes que devem estar habilitados a analisar as diretrizes de ensino, as práticas em sala de aula, bem como perceber novos conceitos de ensino de Língua Portuguesa que devem figurar nos LDP. Os editores, por sua vez, também devem ter características que os habilitem a efetuar análises dos pareceres dos analistas e incorporar as devidas alterações aos originais recebidos. Vemos, aqui, agentes que atuam na noosfera e que assumem a responsabilidade por controlar a “demanda didática da sociedade” (CHEVALLARD, 1991 [1985]).

Ao questionarmos sobre como os editores interpretam os parâmetros curriculares e os estudos acadêmicos, principalmente sobre o ensino de Língua Portuguesa, procuramos entender como eles atuam na função de didatas, aqueles que, de acordo com Chevallard (1991 [1985]), trabalham com o olhar sobre o sistema didático (composto por:

saber, professor e aluno) e são responsáveis por atribuir um equilíbrio no momento de transpor os saberes.

De acordo com a seguinte fala da Editora A, em determinadas situações, o editor é quem conduz as transposições, uma vez que encontra dificuldade, por parte do autor, para que proceda às etapas desse trabalho:

... a editora junto com o autor. / Cada um com seu olhar. / O editor traz uma inovação / o editor tem autonomia para que esse objeto esteja no livro. / Editor pode discutir a possibilidade, procurar um autor que trabalhe essa... / Não diria impor.../ Posso até sugerir.../ informo, mando um monte de livro pra ele, pra junto chegar a uma saída editorial. / “Oh!... Sua obra está dividida por tema, não seria mais interessante juntar tema com gênero?” Aí tem autor que fala: “Não, eu não sei trabalhar assim.” / Os autores em geral, são professores, / 100% são professores. / Se ele não sabe, o editor ensina e ele produz. / Sempre aqui a produção é do autor. / Esses editores assistentes participam muito, **muito**.../ Chegam a fazer uma sequência didática de exemplos, da forma como ele está imaginando / mas a produção é do autor... [...] (EDITORA A).

Nesse processo destacado, vemos o editor trabalhando o que Chevallard (1991 [1985]) chamou de delimitação do saber, o que acarreta a dessincretização, ou seja, ele conduz o autor para que trabalhe os saberes num discurso autônomo com relação ao que foi produzido na academia e depois efetua divisões em campos delimitados produzindo, assim, práticas de aprendizagens especializadas. O editor atua, dessa forma, na constituição do enunciado, o que evidencia a presença de outro agente (locutor/autor), com suas apreciações, no discurso do LDP.

Além de lidar com a transposição dos objetos de ensino, há outra fase em que percebemos o papel do editor na autoria do LDP: na didatização dos objetos de ensino. Embora a transposição e a didatização sejam, a princípio, de responsabilidade do autor, o editor não as pode desprezar ao editar o LDP. A administração da editora confia ao setor editorial a responsabilidade de avaliar o que se publica, tendo em vista a necessidade de produção de obras que vendam e tragam o retorno esperado.

Apesar de considerarmos elementos que nos remetem à teoria da transposição didática, principalmente ao percebermos a influência dos editores na delimitação, dessincretização e programabilidade do saber de científico, é possível notar fatores outros

influenciando na seleção dos objetos de ensino para a configuração do LDP. Para atender diferentes “clientes” (MEC e mercado privado, por exemplo), o editor acaba por lidar com diferentes lógicas ao transpor objetos de ensino e didatizá-los.

A Editora B, por exemplo, ressalta o fato de ter de, principalmente nos conceitos gramaticais, seguir uma ordem que, segundo ela, não está definida em nenhum parâmetro⁵⁶, mas que a escola convencionou assim programar tais saberes. A partir de todas as demandas destacadas anteriormente (análise de questões ligadas ao PNLD, de resultados de pesquisas, de necessidades de catálogos, etc.), o editor analisa seu catálogo de vendas para fazer as escolhas necessárias à produção de um LDP x ou LDP y, por exemplo.

... Você tem que ter no seu catálogo uma coleção que segue uma linha histórica e outra que segue outra para atender à escola x e à escola y e isso está escrito em algum lugar? / **Não!** / Tem alguma coisa que diz que você tem que dar no sexto ano morfologia, no segundo introdução à sintaxe, no terceiro período e no quarto período composto? / **Não tem!** / Mas é isso que se faz... / E não dá pra fazer diferente disso. / **Magina!** /.../ Ele tem um currículo, que tá na orelha e ele adapta as coisas do LD para o gosto dele (EDITORA B).

A apreciação valorativa dos editores sobre o tipo de enunciado a produzir (transpondo saberes científicos, transpondo saberes escolares ou transpondo práticas sociais de referência juntamente com os saberes científicos, etc.) concretiza-se também com as didatizações realizadas, ou solicitadas, pelos editores. De acordo com a Editora A:

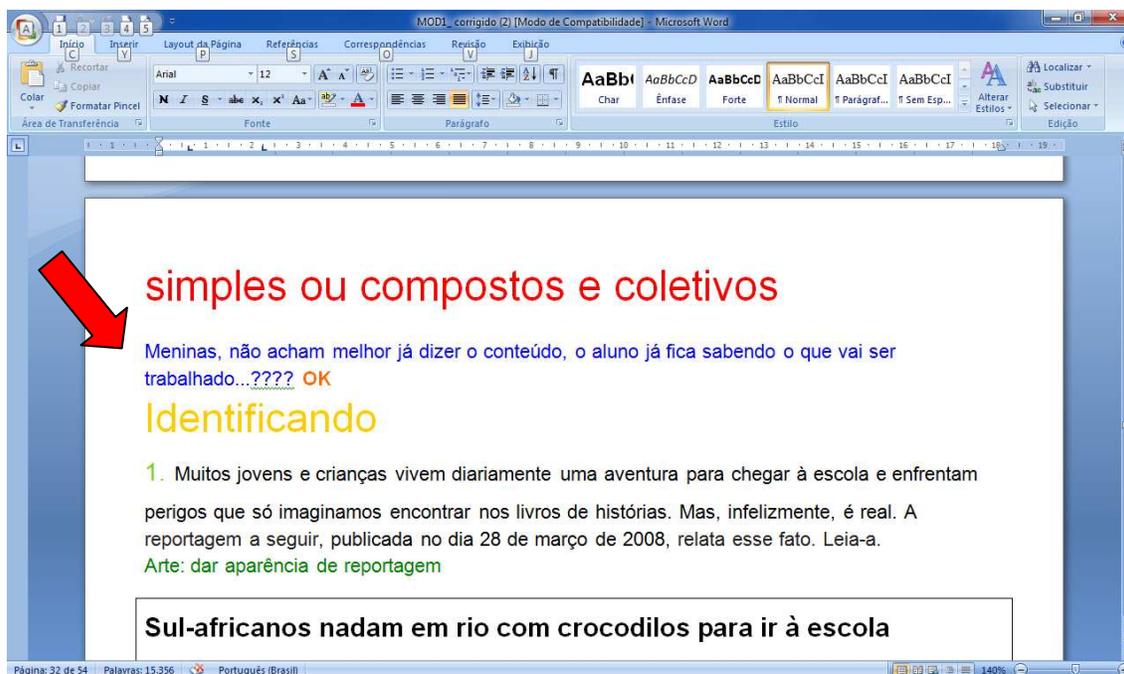
⁵⁶ Diferentemente de Chevallard (1991), Chervel (1990) fala sobre os saberes escolares, que são criados dentro dessa cultura. Ele concebe a escola como um lugar que produz seus saberes próprios. O fato de os editores produzirem obras que não serão aprovadas no PNLD, mas serão vendidas para o mercado privado, mostra-nos os saberes escolares sendo transpostos para os LDP, nesse caso, os conteúdos gramaticais.

Como 100% dos autores são professores, a tendência é a pessoa querer colocar no livro a aula que ela dá. / Isso dá muita discussão, pois a transposição da aula pro escrito, pra outra pessoa dar aula, é muito difícil... / A maior dificuldade é conseguir autores que consigam fazer isso...// Tem autor que já consegue didatizar com muita facilidade / Já sabe. E o que não consegue fazer o editor tem que entrar junto e fazer...// Aí, por exemplo, a gente chega à conclusão que vai ter que mexer muito / não há tempo pra isso. / A gente define também quais obras a gente vai fazer mais mudanças e em quais a gente vai fazer menos. / Aí manda tudo pra ver qual passa no PNLD. / O desafio mesmo é assim: atender aos critérios do PNLD, às vontades dos professores... {Então a gente acaba tendo 3 clientes} e que funcione para o aluno. / A gente conversa muito com os autores sobre isso, de não perder o aluno como interlocutor {de leitor}. A gente fala: “Cê tem que enxergar o aluno como leitor, deixa que a gente enxerga o analista e o professor” /... Porque o autor acaba conversando, a gente vê muita obra no mercado, como na academia (EDITORA A).

Vemos aqui dois tipos de autores: aqueles que querem “colocar no livro a aula que ele dá”, daí depreendemos que queira seguir saberes escolares na composição do livro; e os autores que “acabam conversando com a academia”, daí entendemos ser um autor que se preocupa em elencar saberes científicos para a obra, sem didatizá-los.

Então o editor irá considerar a didatização feita no livro e, se for o caso, como vimos, irá realizá-la, o que exige dele uma habilidade de conciliar diferentes “quereres” e necessidades, sempre levando em conta aquilo que pretende vender.

Então, a fim de melhor entender o processo de didatização no qual o editor está envolvido, questionamos de que maneira ele trabalha o texto e os exercícios enviados no original e como administra as diversas intervenções (dos editores-assistentes, dos leitores críticos, dos preparadores, dos revisores, por exemplo).



Exemplo de interação com o autor no momento da didatização – Editora A.

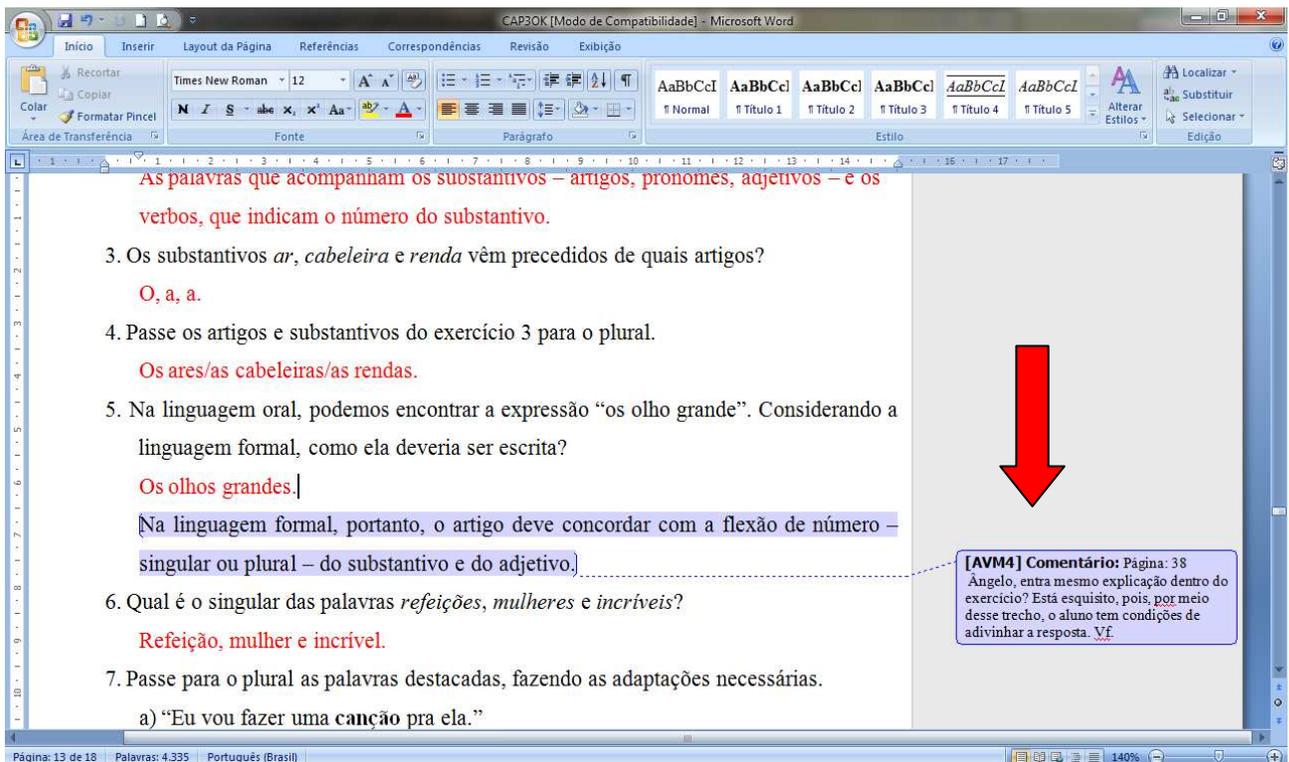
[...] o editor dá sugestão. / O editor dá muita sugestão. / Até às vezes parece que engasga alguma coisa, parece que está faltando... / E o aluno vai ter que fazer, né? / Aí então sugere uma atividade, {sugere para o autor}. / Também tem diferença de uma editora pra outra. / Aqui a gente sugere, o autor tem que ver. / Ele que incorpora ao original. **Dá um trabalho!... Nossa! / O autor fica!...** / Ele escreve duas ou três vezes cada volume... (EDITORA A).

O autor acaba reescrevendo várias vezes, a fim de adaptar o texto ao pedido do editor, que, por sua vez, é proveniente da manipulação de outros discursos (do MEC, das escolas, de outros agentes da editora, etc.).

Um dia, por exemplo, tinha um original... / Achei tão engraçado, porque a professora disse: / “Só tem pergunta e resposta na unidade toda! / Não dá para mudar um pouco o tipo de atividade?” / Então o editor vai pôr a mãozinha dele lá pra transformar as perguntas e respostas / Que aí você consegue saber o que o autor está querendo, em atividades diversificadas / Porque eu acho que uma das coisas mais difíceis para um autor de Língua Portuguesa é fazer atividade... / **Gente!** / “É só pergunta e resposta / É só pergunta e resposta” / E isso é uma coisa que a gente vem ouvindo. / É como você fazer 60 perguntas sobre o texto na hora da interpretação, por

exemplo, fosse uma coisa que o aluno consegue fazer. / Não consegue fazer 10 perguntas e respostas sobre o texto, né? / Tem que ter algum outro tipo de habilidade que não só a de responder a perguntas feitas pra ele se interessar pela atividade. / Então é uma dificuldade mesmo você conseguir variar o tipo de atividade pra formar aquele conjunto interessante e viável pro professor. / Porque aí o professor fala [cê acha?]: “Não consigo que eles respondam às quatro primeiras” / Aí as outras... / sabe.... / Já era... / Se eu quiser eu dou a resposta, eles não vão fazer... / E o editor tem a autonomia pra alterar e submete isso ao autor (EDITORA B).

Abaixo destacamos um exemplo em que, no original, o editor faz sugestões na adaptação de um exercício, pensando em como este poderá ser resolvido pelo aluno:



The screenshot shows a Microsoft Word window titled "CAP30K [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Word". The ribbon includes "Início", "Inserir", "Layout da Página", "Referências", "Correspondências", "Revisão", and "Exibição". The document content is as follows:

As palavras que acompanham os substantivos – artigos, pronomes, adjetivos – e os verbos, que indicam o número do substantivo.

3. Os substantivos *ar*, *cabeleira* e *renda* vêm precedidos de quais artigos?
O, a, a.

4. Passe os artigos e substantivos do exercício 3 para o plural.
Os ares/as cabeleiras/as rendas.

5. Na linguagem oral, podemos encontrar a expressão “os olho grande”. Considerando a linguagem formal, como ela deveria ser escrita?
Os olhos grandes.
[Na linguagem formal, portanto, o artigo deve concordar com a flexão de número – singular ou plural – do substantivo e do adjetivo.]

6. Qual é o singular das palavras *refeições*, *mulheres* e *incríveis*?
Refeição, mulher e incrível.

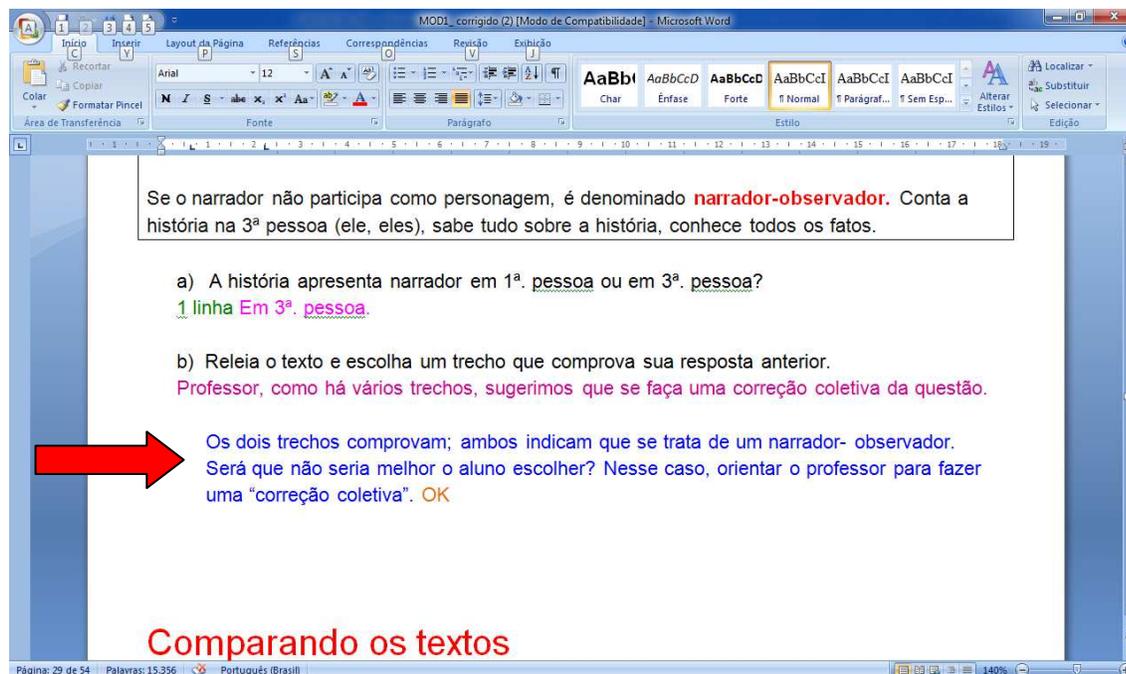
7. Passe para o plural as palavras destacadas, fazendo as adaptações necessárias.
a) “Eu vou fazer uma canção pra ela.”

A red arrow points to a comment box on the right side of the page:

[AVM4] Comentário: Página: 38
Angelo, entra mesmo explicação dentro do exercício? Está esquisito, pois, por meio desse trecho, o aluno tem condições de adivinhar a resposta. V.f.

At the bottom of the window, the status bar shows: "Página: 13 de 18 | Palavras: 4.335 | Português (Brasil) | 140%".

Editora B.



Editora A.

Quando há necessidade de cortes de conteúdos, a fim de ajustar o que foi definido na delimitação do saber, ou mesmo a fim de ajustar a quantidade de páginas previamente estipulada, a Editora A destaca que o editor é quem acaba por fazer tais cortes, pois o autor tem dificuldade em fazê-lo, por razões diversas (apego ao que produziu, dificuldade de se estabelecer uma relação do texto em Word com textos diagramados, por exemplo). Isso, então, exigirá do editor habilidades também no que consideramos didatização, uma vez que deverá saber como e o que excluir da obra sem que prejudique seu projeto de ensino.

Quando tem que fazer cortes, deveria ser o autor, mas muitas vezes é a gente que propõe. / Porque o autor não quer tirar nada. / Tudo é importantíssimo. **Nossa!** Dá dó, porque tem coisa que demorou muito pra conseguir autorização e tem que cortar. / Adoro ver as cenas que foram cortadas de filmes, para lembrar desse sofrimento / Para eles é pior... (risos...) (EDITORA A).

O editor trabalha desde a análise das “necessidades” de seu mercado até a concretização das obras para atendê-lo, relacionando diversas diretrizes, lidando com

diversos agentes e diversas frentes de trabalho (como já destacamos no processo de produção das editoras). Assim, atua efetivamente na produção da obra, transpondo, didatizando e cuidando para que, durante todo o processo, não se perca o foco na tendência escolhida para determinada obra. A Editora A afirma que, por contar com a ajuda de diversos agentes, que trabalham com diferentes coleções, corre-se o risco de haver alteração na ideia inicial. Assim, o editor deve se responsabilizar por acompanhar as diferentes produções, evitando que um produto descarte o outro, e as vendas conseqüentemente sejam prejudicadas:

... Então, no fundo, às vezes, tenho que.../ Eh!... / eu não posso deixar. / Se eu vejo que uma obra está se encaminhando pra uma outra linha e não é interessante. / E está todo mundo indo junto. / E eu já tenho outro produto pra isso. / A equipe que tá trabalhando não sabe que tem / que o colega do lado tá fazendo a obra com essas características. / Eu não posso mudar as características... / Até que chega a hora que tem que dizer: “Tá bom isso...” (EDITORA A).

Vemos, assim, que aspectos da constituição da obra, na fase do “colocar em texto” (CHARTIER, 2001b), são frequentemente reavaliados, dadas as diversas exigências de produção para o LDP, o que influenciará a autoria da obra, na qual o editor atua constantemente, de acordo com as diferentes influências que precisa conciliar.

O editor assume papel importante na autoria do LDP, principalmente porque acompanhará todos os processos para que possa garantir a colocação de seus produtos tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas, regendo lógicas de mercado aliadas a lógicas pedagógicas, mesmo que para isso conte com ajuda de diversos agentes, tanto dentro como fora da editora.

Procuramos, neste tópico, perceber que diferentes manobras o editor deve fazer para que obtenha sucesso em seu trabalho. Ele acaba por desenvolver um olhar apurado para lidar com diversas parametrizações: pesquisas de mercado, lógica de mercado, concorrentes, PNLD, resultados e pareceres, professores, leitores críticos e o próprio autor. Destacaremos essa última relação no próximo tópico, na tentativa de entender como as questões aqui levantadas podem influenciar no contato editor-autor.

4.3.1.2 Editor e autor

No ciclo de produção do LDP, o autor mantém um papel importante, uma vez que o início da produção ocorre mediante a entrega de um projeto por ele escrito. Este é encomendado e avaliado pela editora, mas concretizado, ao menos no processo inicial, pelo autor, que também irá transpor para o original suas concepções de ensino e de didatização dos objetos.

Entretanto, mesmo sendo o autor considerado um dos agentes principais da dinâmica da produção editorial, a consolidação dos projetos precisa estar de acordo – levando em conta o que até aqui já apontamos – com dois grandes instituidores de parâmetros: o PNLD e as exigências de mercado privado. E o editor trabalhará a fim de que todos os requisitos sejam atendidos nos projetos de obras que recebe, avalia e aprova.

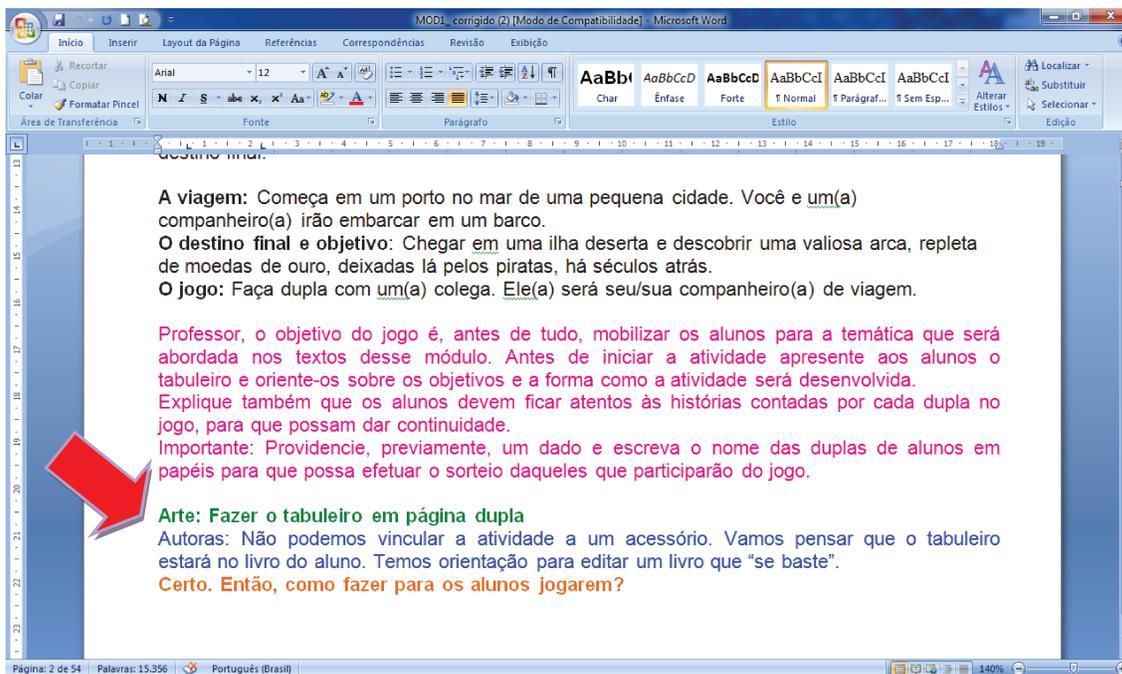
De acordo com as editoras entrevistadas, o autor chega a trabalhar dois anos até que, de fato, entregue seus originais para a editora. Todavia, mesmo durante a sua produção, ele mantém constante contato com o editor, que já começa o trabalho de pedido de autorização dos textos e possíveis imagens. Além disso, num momento anterior à produção dos originais pelo autor, o editor reúne-se com ele para instituir parâmetros para a produção do livro. Assim, percebemos um autor que não produz de forma independente da editora, uma vez que seus projetos precisam estar de acordo com os requisitos por ela apontados⁵⁷.

Olha... Muitas vezes a gente vai escrevendo e ajustando. / Assim, o primeiro volume que tem que ser escrito demora muito mais, demora assim entre idas e vindas uns 5 e 6 meses até acertar. Muita coisa que o autor queria fazer acaba não funcionando, aí a gente fica mexendo, mexendo naquilo até chegar à conclusão que num... / Então por isso que demora esses 3 anos aí. [...] Enquanto o projeto gráfico vai sendo criado, o autor já vai escrevendo, e a gente vai alterando, adaptando... Alterações constantes [...] (EDITORA A).

⁵⁷ Exceções ocorrem em casos de autores consagrados (considerados “selos”), que estão constantemente em contato com os saberes de referência, acompanham de perto as exigências e editais para o PNLD e podem, eficazmente, apresentar projetos que de maneira quase constante se coadunam com os anseios dos editores.

Ao trabalharem os originais, os editores passam a comparar se coadunam com o projeto editorial estabelecido, bem como com o projeto gráfico. O projeto gráfico pode sofrer alterações mediante pedidos do autor e concordância do editor, mas o contrário também ocorre, ou seja, o autor escreve algo que em sua concepção dará certo na diagramação, mas são inúmeras as adaptações no sentido de se ter uma página bem diagramada, com as imagens dispostas de forma clara e didática, além de ajustes às seções preestabelecidas.

Na tela a seguir temos um caso em que o autor solicita um tipo de diagramação para certa atividade, mas o editor indica a impossibilidade para o autor. O diálogo demonstra esse trabalho de ir escrevendo e ajustando ao longo da produção, até que cheguem a um acordo.



Editora A.

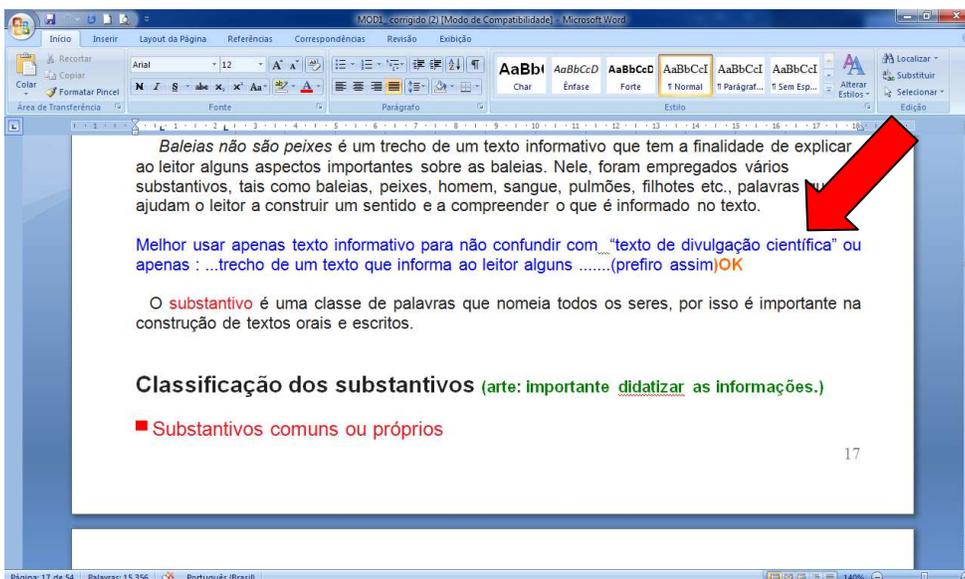
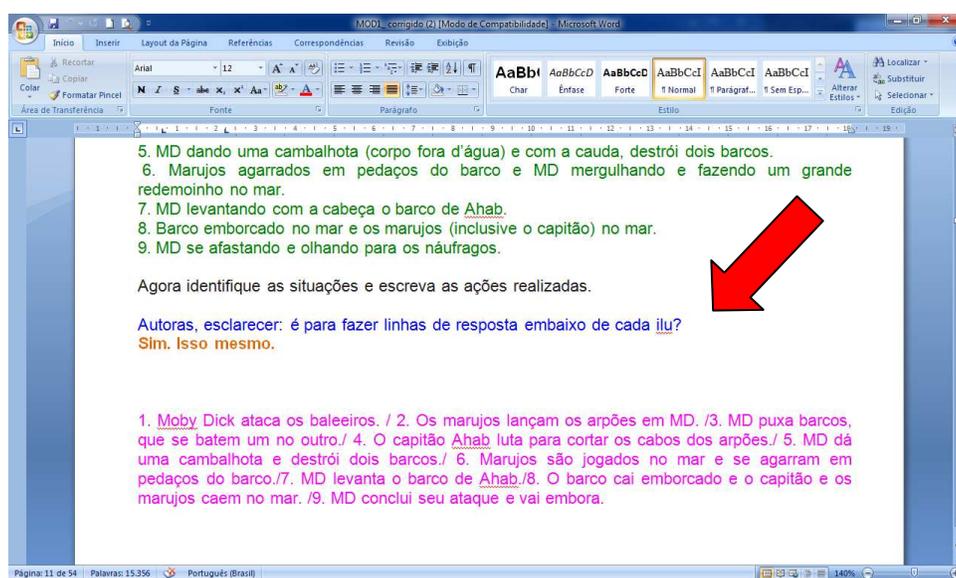
Os autores, então, contam com a ajuda do editor para ter suas obras avaliadas e corrigidas de tal forma que o projeto possa, de fato, estabelecer-se e a obra seja bem sucedida.

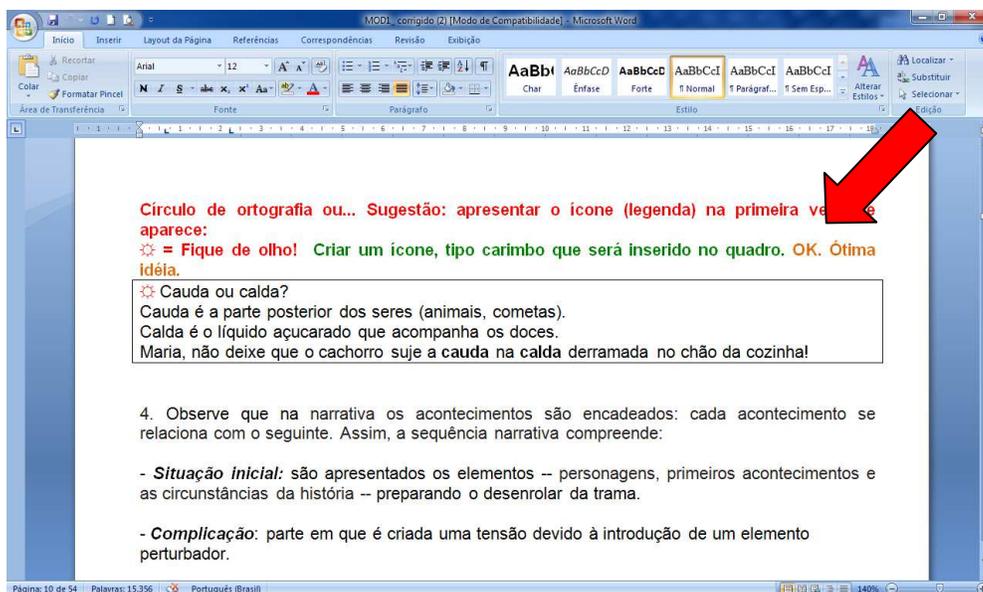
Tem autores que trabalham muito em parceria e é muito bacana porque é óbvio que a gente aprende muito com eles e eles aprendem muito com a gente. / E eles até pedem: "Olha, aqui eu tava pensando em fazer uma

coisa assim... / assim assado / mas não consegui concretizar / Você consegue me ajudar?" E aí a gente vai faz e chega numa coisa, então tem uma parceria aí muito grande, né? (EDITORA B).

No modelo de obra chamada autoral, os editores contam com a produção completa pelo autor, de todas as partes da obra. Assim, ao passar para a editoria, o editor passa a trabalhar nos ajustes que devem ser feitos, que podem redundar em grandes alterações, mas sempre partindo da base inicial enviada pelo autor.

A seguir selecionamos algumas telas que mostram a parceria que se estabelece entre autor e editor na fase de ajustes no texto:





Editora A.

Pelas telas e pelos excertos, percebemos a parceria que se estabelece entre autor e editor quando da produção dos originais. A Editora A ressalta as alterações constantes que são feitas nos originais mediante o contato do autor com o editor, até que a obra siga seu percurso de produção sem contar mais com alterações estruturais. Destacamos, aqui, mais uma atividade relacional que o editor precisa ter: a relação com o autor, o qual consideramos autor-pessoa, resgatando conceitos de Bakhtin (1997), revisitados por Alves Filho (2005) e Faraco (2005), de que o enunciado conta com o autor-pessoa e o autor-criador, sendo o primeiro considerado o “escritor/artista” e o último como o que tem a “função estético-formal engendradora da obra”. Assim, a autoria estará sempre sujeita ao trabalho de cada autor-pessoa.

Em todo o complexo processo de produção do LDP, em que vários são os agentes trabalhando no mesmo original (compondo, portanto, o texto junto com o autor), questionamos sobre como o editor procede quando ocorrem divergências entre as decisões da editora e as do autor.

De acordo com a fala do editor, percebemos que este procura atuar no sentido de resolver os impasses, sugerindo alterações que possam contemplar os anseios de todos os atuantes na produção. Entretanto, se as incompatibilidades chegarem a um nível que

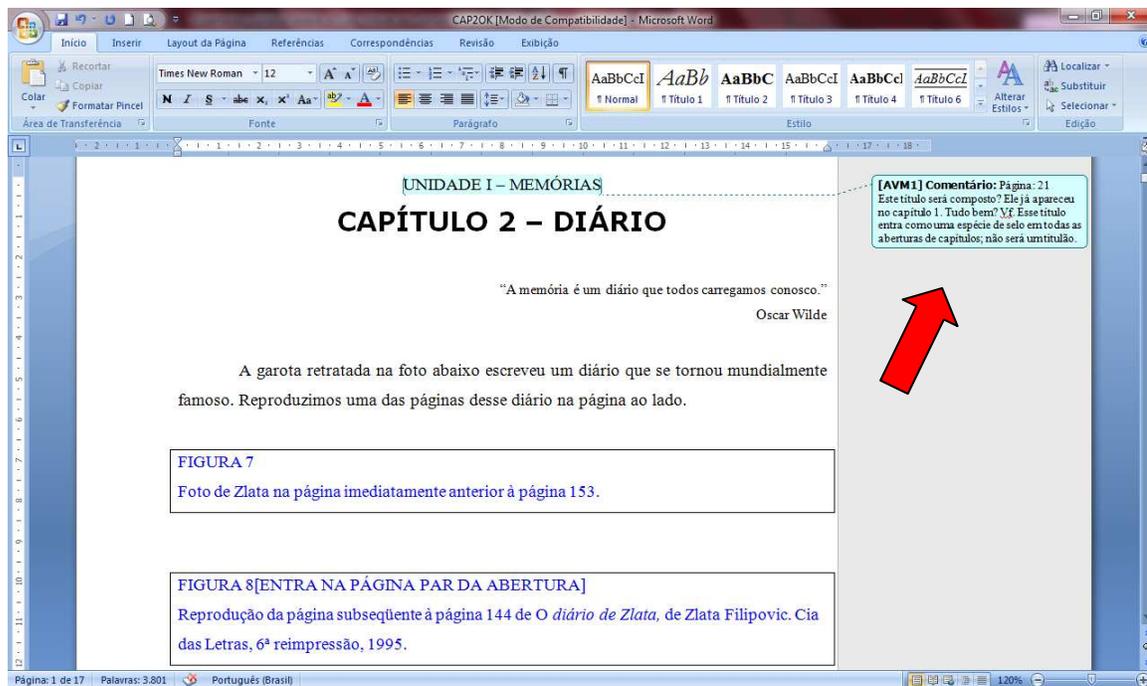
ocasião a alteração da proposta da editora para a produção daquela obra, o editor pode até mesmo embargar a produção.

Sim. O autor sempre pergunta isso: se em algum momento a gente chegar num impasse? / Aborta a obra. / Vai seguir o que a editora definiu para a obra. / Em geral se estabelece uma relação que.../ Eh!.../ Facilita esse trato. Só que a gente deveria até receber um diploma de psicólogo, relações públicas, porque você fica muito próximo mesmo. / Principalmente quando o autor fica sozinho / É muito difícil... / Ele acaba elegendo a gente como interlocutor, porque ele... / Na hora ele até... / “Estou pensando em fazer tal coisa, mais ou menos isso” / fica discutindo o tempo todo. / Então a gente tem uns embates no meio do caminho quando ele fala que não quer fazer aquilo, mas a gente fala que precisa ou o MEC exige isso ou... / Ah! Os professores não vão conseguir trabalhar com isso, em geral se chega a um consenso. Se não for uma coisa tão importante para a editora, a editora abre mão... / A relação é de troca o tempo todo. / Só que é assim, por exemplo, no PNL D, ele não pode ter tanta liberdade porque tudo tem que se adequar ao edital. A gente chega assim e diz: “Então a gente faz essa obra, mas ela não vai ser inscrita”. O editor pode impor para que público a obra será produzida. / O editor tem um papel interessante, porque tem que cuidar do edital, fazer contato com o autor, fazer o meio de campo, mas também ser firme... / Ele está o tempo todo defendendo os interesses da editora e pensando no produto... / Muitas vezes o que acontece é que o autor e esse editor, os assistentes, ficam muito próximos, muito ligados no produto e às vezes eu tenho que entrar e cortar depois, porque senão... (EDITORA A).

Percebe-se aqui a flexibilidade que o editor deve ter no momento de solucionar os impasses. Ele precisa argumentar no sentido de trazer para a discussão todos os interesses envolvidos na produção daquela obra (edital do MEC, projeto da editora, pedidos da escola, etc.) e proceder de tal forma que consiga conciliar tais interesses sem causar impasses. Daí decorre a fala de que o editor executa até mesmo um papel de “psicólogo”, ao estabelecer diversas relações ao longo da produção da obra.

Retomamos aqui o conceito de esfera de produção dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997). O original que vem do autor e vai para a produção editorial passa de uma esfera a outra. O gênero LDP não se formaliza, então, no original, escrito pelo autor em sua esfera, e sim quando a ele se acrescenta a fase do *mise en livre* (“compôr em livro”), momento em que o editor, com sua equipe, procederá à formatação da obra tendo em conta

também todas as intervenções feitas mesmo no original em que se trabalhou o *mise en texte* (colocar em texto). A seguir destacamos dois casos que exemplificam a passagem do original para a página diagramada:



Editora B.



CAP20K [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Word

Início Inserir Layout da Página Referências Correspondências Revisão Exibição

Times New Roman 12

Normal Título 1 Título 2 Título 3 Título 4 Título 6

Fonte Parágrafo Estilo

17

USO DA LÍNGUA

I. Formação de palavras

Onomatopéias

1. "... **BUM-BUM, PAM-PAM, BANG** Sarajevo"
 "BUÁ, Martina... BUÁ, Matej..."
 - a) Nos trechos acima, as palavras destacadas reproduzem alguns sons. Que sons são esses?
 Sons de explosões, tiros e choro.
 - b) O que Zlata quis dizer quando colocou esses sons em seu diário?
 No primeiro trecho, Zlata se referia à guerra que estava para começar em Sarajevo; no segundo, referia-se à tristeza que sentia com a partida dos amigos.
2. Vamos fazer uma brincadeira: o professor vai lhe dizer o nome de um animal, de um objeto, de um meio de transporte, etc. Você manterá sigilo sobre o que lhe foi dito e pensará num modo de imitar o som característico do ser escolhido. Quando o professor determinar, tente fazer isso da maneira mais clara possível, a fim de que seus colegas

Página: 8 de 17 Palavras: 3.801 Português (Brasil) 120%

Editora B.

Uso da língua

I. Formação de palavras

Onomatopéias

1 > "... **BUM-BUM, PAM-PAM, BANG** Sarajevo."
 "BUÁ!... Martina... BUÁ! E Matej..."

Nos trechos acima, as palavras destacadas reproduzem alguns sons. Que sons são esses? O que Zlata quis dizer quando os colocou em seu diário?

2 > O professor vai lhe dizer o nome de um animal, de um objeto, de um meio de transporte etc. Você manterá sigilo sobre o que lhe foi dito e pensará num modo de imitar o som característico do ser escolhido. Quando o professor determinar, tente fazer isso da maneira mais clara possível, a fim de que seus colegas possam decifrar o som.

As palavras que você usou nessa brincadeira são chamadas **onomatopéias**. Com base no que você acabou de fazer nesta atividade, responda: o que são as onomatopéias?

3 > Copie as onomatopéias que aparecem na canção abaixo:

BICHARIA

Au, au, au. Hi-hó, hi-hó.
 Miau, miau, miau. Cocorocó.
 O animal é tão bacana
 Mas também não é nenhum banana.
 Au, au, au. Hi-hó, hi-hó.
 Miau, miau, miau. Cocorocó.
 Quando a porca torce o rabo
 Pode ser o diabo
 E ora vejam só!
 Au, au, au. Cocorocó.



(ENRIQUEZ, Lúcia; BARDOTTI, Sérgio. In: Os Saltimbancos (LP). Versão de Chico Buarque. PolyGram, 1977.)
 © Copyright 1977 by CANA NOVA EDITORA MUSICAL LTDA. - Av. Pinheirão, 1700 - São Paulo - Brasil. Todos os direitos reservados.

CAPÍTULO 2 DIÁRIO 35

Uma vez que os enunciados integram uma ou outra esfera da atividade humana, cabe aqui entender que quando o original passa à esfera editorial esse enunciado sofrerá a influência de outras ideologias que estarão inscritas na voz social do editor e sua equipe; e nas esferas ideológicas, de acordo com Bakhtin (2006), existem diferenças profundas. Para ele,

cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 32, ênfase do autor).

De acordo com isso, entendemos, assim como Bunzen (2005),

que os objetos de ensino (os temas) escolhidos para serem apresentados em exemplares do gênero LDP estão envolvidos em uma grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas (BUNZEN, 2005, p. 132).

E essa rede de disputas pode ser percebida na fala dos editores quando citam os impasses que ocorrem entre autor e editor e as intervenções necessárias no sentido de se prosseguir com a produção da obra sem grandes prejuízos.

A Editora B destaca a importância de estabelecer uma relação saudável com os autores e afirma que, para isso, o editor precisa ter bons argumentos sobre suas alterações, deve trazer soluções cabíveis ao autor, o que demonstrará segurança no trabalho executado. O discurso deve ser modalizado ao se reportar ao autor.

Mas o autor... / É interessante, né? / Eu tenho umas reclamações de editores que autor não aceita/ **É!** / Eu já tive autores que não aceitavam... / Já... / Já tive autores... / Mas a maior parte deles, quando você vem com uma crítica e já apresenta solução eles dão graças a Deus! / Quer dizer... / Olha, nós passamos pra 8 leitores críticos, 7 disseram que as atividades estão chatas porque são só pergunta e resposta e a gente já sugeriu alterações pra melhorar isso / Você não está inserindo erros, você está melhorando... [...]
Enfim, então acho que tem um pouco aí de postura do editor, de credibilidade do editor, né? / Eu sinto, que você precisa... / A relação

editor-autor é uma coisa que se constrói, né? / Então, o autor, se ele nunca viu seu trabalho ele vai desconfiar, né? /. Vai falar: “quem é essa criatura, o que ela faz?” / Depois que ele percebe que você tem uma certa formação, que você tá falando coisas coerentes, que você sabe se fundamentar e que você tá querendo ajudar, né? / Cê não tá querendo criticar, apenas a crítica pela crítica, nossa, eles acham muito bacana e aceitam e aí a relação flui legal. / É muito difícil quando logo no começo da interação tem uma crise, né? / um tilt qualquer... / Porque daí fica difícil de você retomar, né? (EDITORA B).

Entendemos que essa atitude de “cuidado” ao lidar com o autor advém justamente da necessidade de se ter uma obra que se coadune com os requisitos preestabelecidos pela editora, e para que haja sucesso em todas as etapas, o editor precisa desenvolver uma atitude tal que consiga convergir todos os interesses e, assim, concretizar o projeto inicial, garantindo o sucesso esperado para a produção.

4.3.2 Compor em livro (*mise en livre*)

Até aqui temos analisado aspectos relacionados à composição do texto do LDP quando este ainda se encontra no original, procurando traçar um paralelo à classificação que Chartier (2001b) faz quando destaca a importância de se analisar os aspectos da *mise en texte* (“colocar em texto”) e *mise en livre* (“compor em livro”). Perseguindo esse caminho, consideramos que as intervenções do editor no original – momento em que relaciona o texto aos parâmetros do PNLD, ao mercado escolar, às exigências feitas ao autor, à transposição e didatização dos objetos de ensino – interferem na composição do texto que será posteriormente diagramado; portanto são elementos trabalhados na *mise en texte*. Claro é que todas as intervenções do original levam em conta também aspectos da forma que o livro terá quando de sua composição gráfica, mas tais alterações ainda compõem o original da obra, que é um produto não apenas do autor, mas do editor e de seus colaboradores, citados anteriormente.

Neste tópico, ademais, passamos a analisar aquilo que consideramos como parte do trabalho editorial que interfere na composição do texto em livro, ou seja, em sua formatação e diagramação (*mise en page*). Aspectos esses que marcarão os protocolos de

leitura e que conduzirão o leitor no caminho pretendido pelo projeto editorial. Os protocolos são criados quando da composição do texto e de todas as apreciações que dele subjazem. No entanto, as marcações gráficas vêm a acrescentar aspectos importantes de apropriação e uso do LDP.

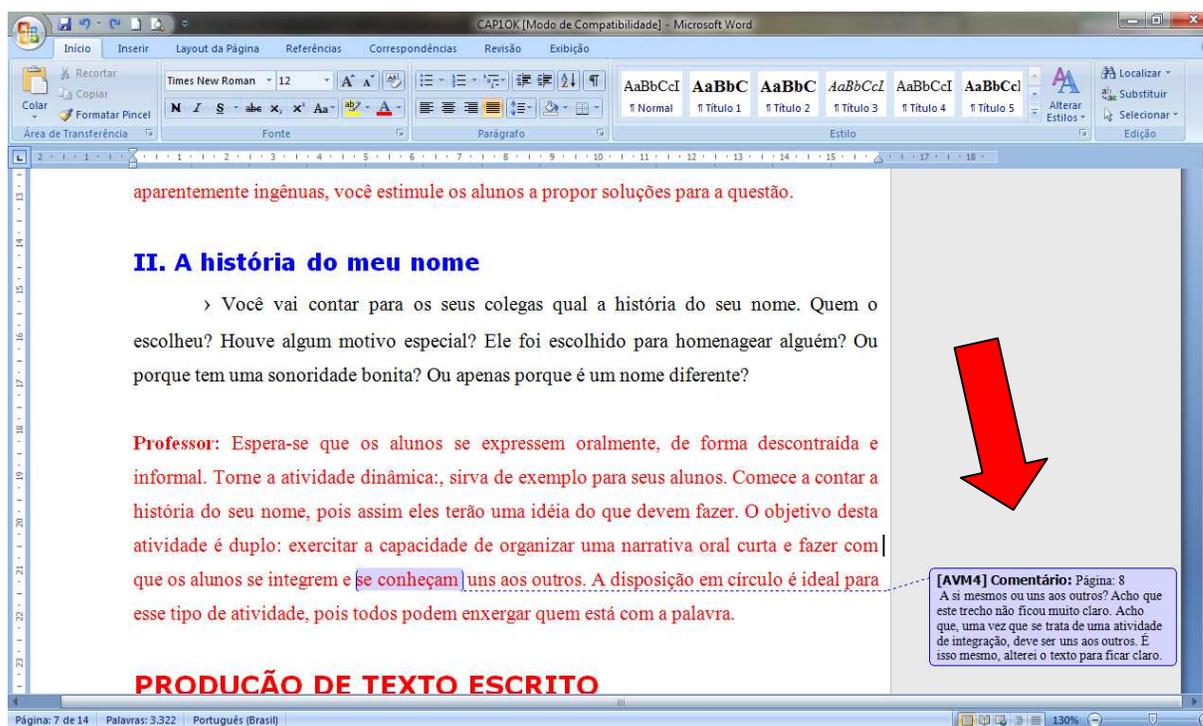
4.3.2.1 Editor e preparador de texto

Uma etapa importante na produção do LDP é a preparação de texto, momento em que atua o preparador, subordinado aos padrões preestabelecidos pelo editor. O preparador irá trabalhar o texto ainda no original, mas levando em conta aspectos relacionados à forma do livro, tais como atribuições de maiúsculas e minúsculas (caixas alta e baixa), negritos, itálicos, colocação de boxes (de acordo com o que já se definiu para o projeto gráfico), adequação do texto às hierarquizações de títulos, à padronização em caso de duplas grafias de palavras, além do trabalho mais fino no sentido de adequar a construção sintática do texto ao público-alvo do livro. O preparador assume papel importante no trato com o texto do original. Ele prepara o texto que o editor definiu juntamente com o autor e, não raro, sugere importantes alterações, que podem redundar em qualidade na obra. Sobre o papel dos preparadores de texto, a Editora A destaca:

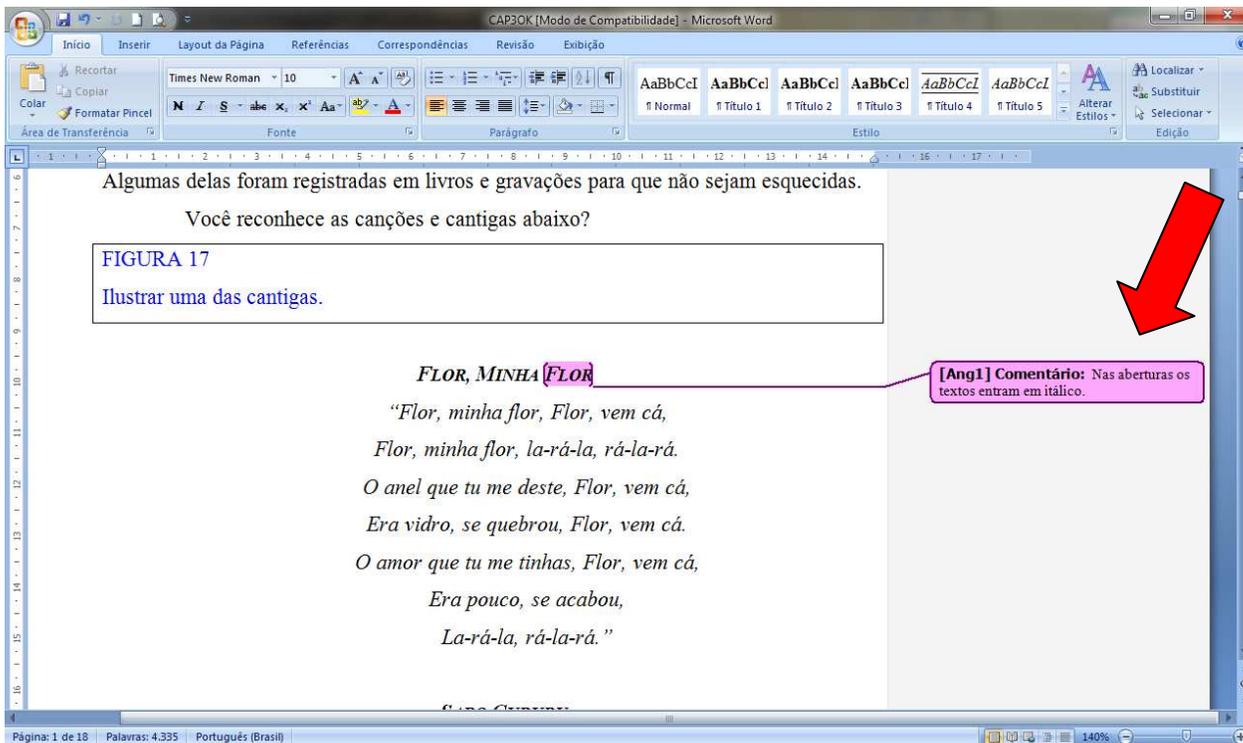
E no nosso caso de Língua Portuguesa, eles todos sabem muito bem Português. / Então eles respondem os exercícios, eles sentem... / Acaba sendo um outro leitor / Ele sente que dá pra entender... / Acaba indo além de sua função em comparação a um preparador de outra área. / Língua Portuguesa ganha um pouco com isso. / Ele ainda trabalhando no Word. / Então, ele dá... / ele faz também as indicações do projeto gráfico... / Então, no projeto gráfico ficou definido que um título... {título... a gente vai dando número, título 1 é... título 2, título 3, subtítulos...} Ele prepara isso também... / Ele já deixa indicado... / Boxes.../ porque vem tudo indefinido, ele diz: “Isso é um boxe lateral, vê imagem.” / Ele padroniza, prepara o que o editor já definiu. / Ele padroniza, especifica pra arte que ali... Ele indica de acordo com o projeto... / muitas vezes a gente dá nomes fictícios no projeto, né? / Tem o boxe conceito, boxe autor, boxe... / O editor dá os nomes e a gente vai chegando a uma convenção. / O preparador padroniza muito assim / É, pontos cardeais vai em CA? / Aí ele olha em todo o livro pra ver se está assim... (EDITORA A).

De acordo com Chartier (2002), tais intervenções podem impor os modos de apropriação do bem cultural livro. O preparador irá trabalhar, portanto, em sintonia com o editor no sentido de criar os protocolos que levarão a determinados modos de apreciação do texto final. E uma vez que para Chartier (2001b) a forma do livro é também um meio de ação sobre o leitor, o editor e o preparador de texto atuarão também nesse sentido, criando, assim, as “modalidades desejadas quanto ao destino do texto impresso” (CHARTIER, 2002, p. 67).

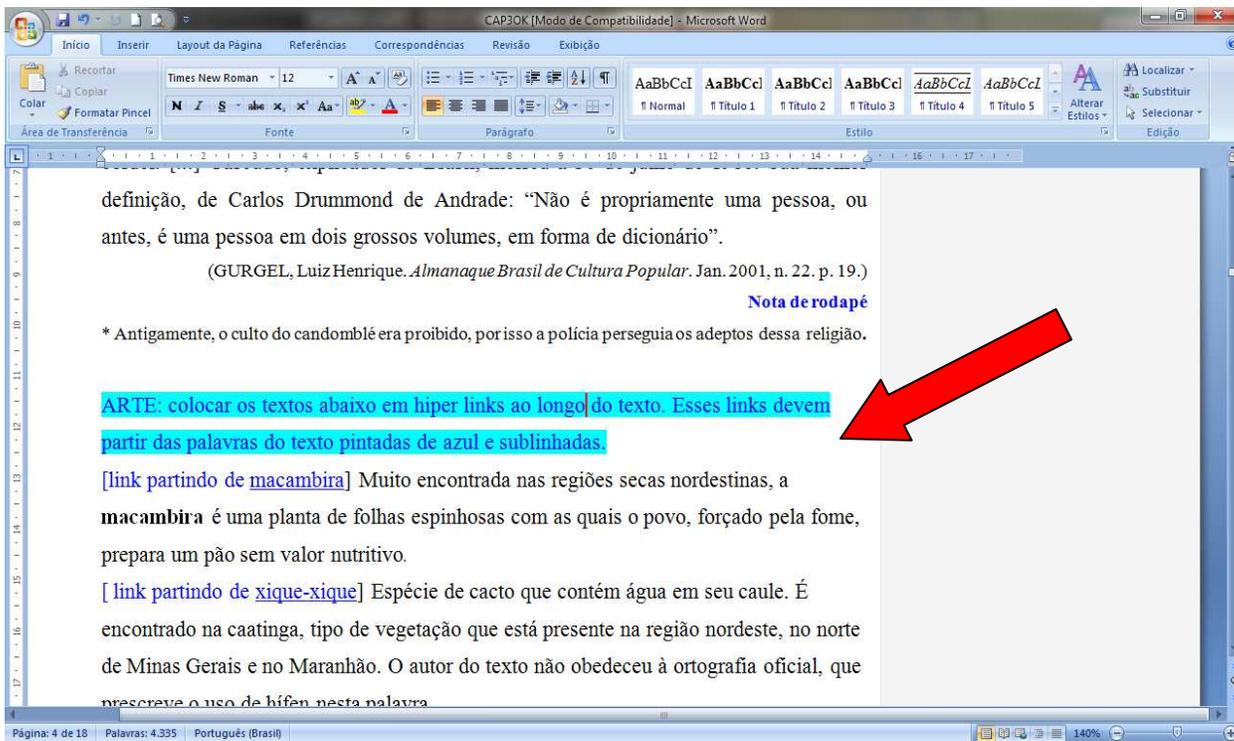
Nas telas a seguir procuramos destacar tipos de observações que os preparadores de texto fazem no original, o que contribuirá para a forma que o gênero LDP tomará.



Editora B.



Editora B.



Editora A.

O editor deve comandar o trabalho do preparador de texto, a fim de que sejam concretizadas as etapas em que o texto é trabalhado ainda no original, mas tendo em vista a sua formatação, na etapa de compor o livro, *mise en livre*. Deve-se, portanto, desenvolver um olhar previsivo quando da composição do texto, evitando, assim, retrabalhos nas provas diagramadas.

4.3.2.2 Editor e designer

Já vimos que o editor atua na elaboração do projeto gráfico antes de começar a trabalhar, de fato, os originais da obra. Assim, dele são esperadas características que vão além do trabalho com o texto em si. O editor precisa ter um perfil multimodal, uma vez que deve dominar, entre outros, aspectos do âmbito visual da obra, para que seja capaz de sugerir bons projetos visuais (por meio da elaboração do *briefing*), avaliar propostas feitas pelos artistas (*designers* gráficos) e, até mesmo, sugerir mudanças, quando necessário.

Ao questionarmos como os editores avaliam os projetos e quais parâmetros seguem para isso, a Editora A relata a necessidade de *feeling* apurado no momento de se preparar um *briefing* para a arte ou mesmo ao avaliar as propostas recebidas:

O projeto gráfico é muito do *feeling*. / A gente trabalha muito em equipe aqui. / Não é um editor só... / É porque não tem nada muito exato... / É muito de você sentir mesmo que a coisa tá fluindo... / se ela vai funcionar em sala de aula... / A gente olha muito isso. / Em geral a gente vem de sala de aula. / Os editores quase todos são professores.

[...]

A arte é imensa, porque eles trabalham com todas as áreas... / Tem equipes assim... / Tem... / Acho que 5 ou 6 editores de arte... / Que eles tem uma equipe cada um. / Tem um que trabalha mais com uma área ou outra. Mas isso é definido no setor. / Por exemplo, o livro de alfabetização é um livro muito difícil, porque lida com letra cursiva, então já tem um pessoal que sabe lidar com isso... / Pra matemática eles lidam com 3 programas ao mesmo tempo. / Então tem um pessoal que lida com isso, com mais habilidade... (EDITORA A).

O *designer* pode tanto desenvolver com a sua equipe internamente o projeto como ele pode terceirizar pra um estúdio. / Aí esse *briefing* vai pro estúdio. / Aí assim... / É coisa de 30 dias, você tem o projeto visual afinado, que já veio pro editor, que já deu uma olhada e já falou: “Aqui

não tá muito legal / Aqui...” / E tal... / E vai nessa relação com o editor de arte que vai fazendo a mediação com o *designer* externo ou com sua equipe até se chegar a um projeto. / Isso dura quase um mês, né? (EDITORA B).

Juntamente com o editor, o *designer* atua na forma composicional que o gênero LDP terá, uma vez que deverá interpretar os pedidos vindos da editoria e compor as imagens e os textos de tal forma que atinjam o propósito designado para a obra.

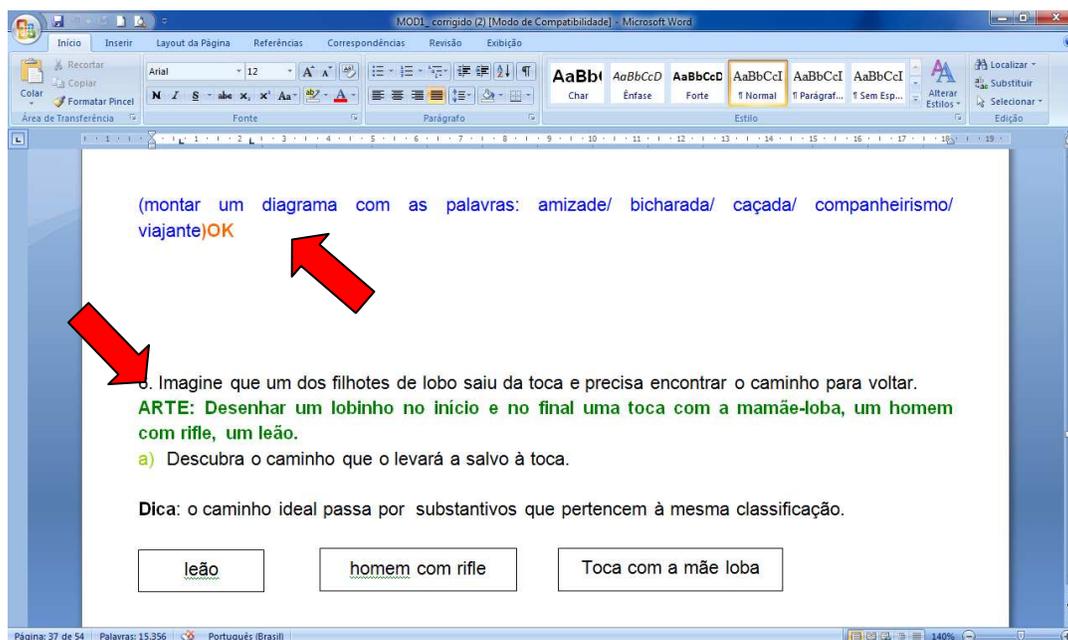
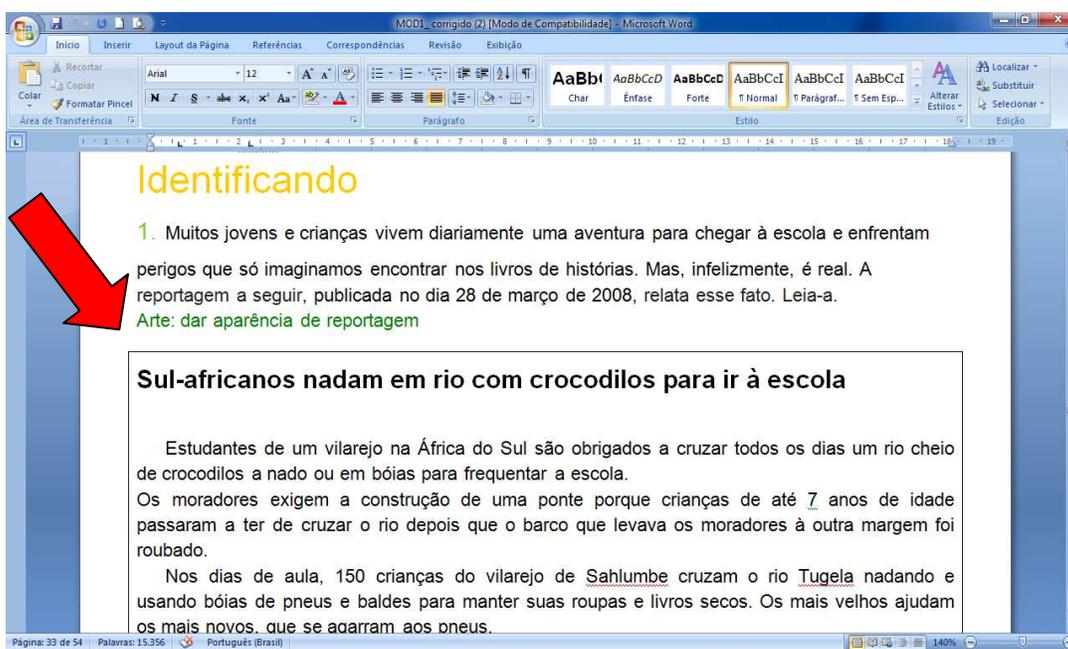
A Editora B fala sobre a competência que o editor deve ter para preparar um *briefing* adequado e ajustá-lo quando for preciso, dado que o *designer* pode apresentar um projeto gráfico diferente da proposta inicial unicamente por problemas no texto do *briefing*. Sobre isso, destacamos a seguinte fala:

E aí é assim: de que se compõe esse *briefing*, né? / Cê tem que dizer pra que público você está dirigindo essa obra, quais são as expectativas em termos de aparência, quer dizer ... / Ah!... / Eu quero uma obra que tenha tal tratamento, a imagem aqui tem um peso x, o texto didático tem um peso y, o texto citado, né? / Os textos de uso que a gente usa, de leitura, tem um peso x outro tem a seção xpto... / A seção tal, tem um peso tal que tem que ser paralelo ao peso de não sei que seção... / Enfim... / Tudo. Aí você dá toda uma descrição da obra pro *designer*, que é o editor de arte [...] (EDITORA B).

Assim, o editor precisa buscar adequar as informações de tal forma que consiga concretizar, com a arte, um projeto que atenda aos anseios de todas as instâncias que planejaram a produção da obra. Para isso, deverá ter muito claro, mesmo trabalhando com um texto ainda em Word, os pesos que o *designer* deverá atribuir a cada parte do texto, sempre pensando em seu público-alvo. Mesmo que se trate de questões, acima de tudo, visuais, essa etapa influencia na construção do enunciado, dado que o gênero LDP congrega essa estrutura complexa, intercalada de textos diversos, imagens e seções.

A responsabilidade enunciativa, portanto, repousa sobre uma instituição – a editora –, na pessoa do editor, que irá conduzir a arquitetura da obra. A autoria do livro apresenta características institucionalizadas, retomando aqui conceitos de Alves Filho (2005).

Por meio dos seguintes recortes de originais trabalhados pela Editora B, é possível perceber comandos que o editor dá ao *designer* para a elaboração ou busca das imagens ou até mesmo sugestões de diagramação:



Editora A.

O projeto gráfico dá a cara do gênero... / O livro didático tem que dar aula. / Essa é uma característica do livro brasileiro... (EDITORA A).

É muito interessante, porque normalmente editor de texto e *designer* sempre têm embates, porque eles falam de lugares diferentes e eles buscam coisas diferentes. / É muito difícil pôr os dois na mesma toada, ali. / Então... / Ah!... / Não... / “Eu não vou botar essa letra” / E aí entra a questão da legibilidade que a gente tenta perseguir. / A gente trabalha com conceito de legibilidade / O artista plástico com o conceito de leiturabilidade. / São conceitos diferentes que vêm de origens diferentes e cada um justifica do seu jeito. / E aí é complicado / **Muito complicado** / Você não tem noção! / É difícil você entrar num acordo / **Muito difícil** / Tanto que você tem projetos visuais que são super legais e a gente fala: “Não vamos poder porque não “casa” com a proposta do livro”. / Então não adianta / Vamo guardar esse projeto visual pra uma outra proposta que não é essa. O *designer* fica muito aborrecido. / **Nossa!** (Risos). Ele fica muito bravo/ Às vezes sai batendo porta, né? / Você vê, são duas pessoas muito importantes, né? / Editor e editor de arte / porque editor de arte também faz essa interface / Ele tá lá dentro da editora, né? / E ele também... / Ele tem que ouvir o prestador dele e tem que chegar na melhor solução pra aquilo que ele tem na mão / Então ele tem que ouvir o editor de texto também / Ele tem que ouvir, às vezes, o autor, né? / Capa é uma coisa que a gente, às vezes, costuma submeter ao autor, para evitar o estresse de lá na frente / A capa aparecer e o autor falar: “**Deus me livre!**” (Risos) / “Que coisa feia, o livro não vai vender por causa da capa!” / Então a gente muitas vezes faz essa ponte aí, né? / Mas... / Permite que ele veja / que ele entenda a mensagem que o... (EDITORA B).

O editor, além de desenvolver tato ao tratar com o autor como já citado anteriormente, deve estabelecer uma comunicação “saudável” com o *designer*, no sentido de conseguir bons projetos visuais de obra. E, uma vez que o gênero LDP congrega sua forma intercalada, complexa, o *designer* terá que conseguir agregar o visual em favor do pedagógico e isso demandará cuidados, contatos, reuniões para análise de detalhes como tamanho da fonte, disponibilidade das informações, consulta aos autores, etc. Enfim, todas as ações intencionando conseguir uma obra apresentável, bem organizada, que atenda aos critérios do PNLD, agrade o público do mercado privado e que concretize tudo aquilo que no início se projetou. É válido ressaltar a necessidade de mais encontros acadêmicos entre *designers* e editores, uma vez que agregar os dois saberes especializados resultará em benefício para a produção de LDP como um todo. Sobre isso atesta a Editora B:

Ele tem que fazer pesquisa. E o *designer* é uma coisa interessante porque o *designer* tem... / Ah!.../ Uma escola que não é a escola do didático. / Ele não fala do lugar da pedagogia ou da escola ou... / Não!... / Ele fala do lugar das artes plásticas e é difícil você concatenar / Quando você fala pra um *designer* que o projeto de primeiro ano, de primeiro a quinto tem que ser tudo em CA, né? / Letra bastão, com corpo 16 ou 18 porque é isso que rege as normas internacionais, ele surta. / Ele fala: “Não existe nada mais feio, como é que você quer comparar uma coisa bonita, bacana, com isso?” (Risos). / É sempre uma... / Um desconhecimento da área. / Aí é óbvio que você tem *designers* que acabam indo pra essa área e acabam se apropriando do fazer livro didático / Mas quando você chama um *designer* novo é sempre um choque de realidades. / A referência é o editor e o que ele *brifa*. / Às vezes mandamos um modelo de livro e mostramos como é aqui e tal (EDITORA B).

Acrescenta-se a essa fala o fato de a “escola do editor” não ser também a “escola do *designer*”, mesmo assim, do editor se exige o desenvolvimento de um olhar para o visual. Ele deve acompanhar as tendências, procurar entender as novas técnicas para que possa, de forma assídua, encaminhar todos os procedimentos da produção do LDP, inclusive sua programação visual.

4.3.2.3 Editor de Livro Didático de Língua Portuguesa

Neste tópico, procuramos entender a (re)configuração do trabalho do editor de LDP no mercado editorial atual.

Levando-se em conta o que discutimos no primeiro capítulo desta pesquisa e pudemos constatar nas falas das editoras, o PNLD foi um dos responsáveis por (re)configurações no trabalho dos autores e editores, consolidando novas políticas de trabalho dentro das editoras, no sentido de treinar equipes para avaliação dos editais, de contratar leitores críticos, principalmente aqueles que em algum momento estiveram envolvidos com a avaliação do programa, de reestruturar as coleções, prospectar novos autores, enfim, o programa exerceu uma força retroativa sobre a esfera editorial, o que muitos consideraram positivo.

Ao analisarmos as falas da Editora A sobre seus procedimentos em relação à produção das obras, percebemos que esta congrega características que nos fazem considerá-la, mesmo que de forma primária e passível de correções, uma editora que mantém uma cultura de produção de livros fortemente aliada à dinâmica do PNLD, apesar de manter suas vendas para as escolas privadas. Isso nos veio à tona principalmente no momento em que analisamos a relação do editor com o PNLD e a relação do editor com o mercado privado. Encontramos a referência ao PNLD muito mais constante nas falas da Editora A. Com a Editora B, por sua vez, apesar de procurarmos seguir o mesmo roteiro de perguntas feitas à Editora A, foram frequentes os desvios para o que consideraríamos “desabafos” da editora ao relatar situações vivenciadas por ela na atualidade, mediante as inúmeras alterações no mercado editorial (entrada de capital estrangeiro, formação de grupos editoriais, entre outros). A Editora B, apesar de manter sua produção para o PNLD, está envolvida fortemente numa dinâmica de *marketing*, haja vista as diversas pesquisas de campo acompanhadas pelo editor. Mesmo notando esses diferentes enfoques quando comparamos as duas editoras, não podemos negar que é a lógica da venda que comanda fortemente as demandas de produção e apenas ter os livros figurados nos *Guias do PNLD* não basta, é preciso vender. A obra precisa “se pagar”, e conseqüentemente a pressão é refletida no trabalho do editor:

Não, a gente tenta fazer milagre na verdade. / A gente sabe que a gente tem obras, Ah!... Que vão vender muito e tem obras que não vão vender tanto. / O que a gente não pode é... [Agora, isso é uma exigência de mercado] /... É ter obras que não se paguem. / Coisa que ultimamente não acontece mais, mas que na década de 90 aconteceu muito. / Então tem que se pagar e tem que dar lucro, porque não adianta ter... / Na época das três estrelas / Eh!... / Havia muitas obras de três estrelas que não se pagavam e aí não dá... / A empresa acaba não sobrevivendo... (EDITORA B).

Essas novas demandas, o “fazer milagre” ressaltado pela Editora B, acabam por moldar um perfil de editor que agregue habilidades outras que a de lidar com questões gramaticais ou estilísticas relacionadas apenas ao momento de edição do texto. De acordo com o que já ressaltamos, os editores devem ter conhecimentos específicos da área que compõem dentro da editora para que possam responder não apenas pela correção do texto

do livro, mas pelo conteúdo, pelos conceitos, pelas formas e metodologias. Para isso, as editoras contam com profissionais experimentados, com formação na área da disciplina que irão editar e que tenham características específicas capazes de fazer deles agentes flexíveis, comunicadores e bom conhecedores do produto que pretendem produzir:

O editor tem formação na área, conhecimento por... / O editor tem que ter conhecimento. Não só dominar a revisão. Ir além...// Os editores vão muito a congressos... / Os próprios autores trazem muita coisa pra gente... / Nós temos uns editores de vanguarda que têm o pé na universidade, ou indicam bibliografia interessante. / Mas eu fico muito, recebendo muito e encaminhando para os editores... // Há os editores responsáveis, né? Na minha equipe.../ entra... / Eh!... A gente tem 2 ou 3 pessoas... / Aí a própria equipe decide quem que vai coordenar... / Em geral divide um pouco assim: alguém que cuida mais da parte da gramática, outro do texto; outro de produção / conversam bastante, mas fica meio dividido. / É um trabalho em equipe (EDITORA A).

Ah!.. / As empresas estão cada vez mais exigindo profissionais que sejam multitarefas, tenham uma multiplicidade de formação e a pressão é muito grande / Então todo mundo sempre tem essa coisa de... “Ah! Não vejo a hora de que eu possa ter Eh!... / Uma vida mais saudável mesmo, uma vida melhor, uma vida com mais tempo pra fazer as coisas, né? / (EDITORA B).

Uma das causas apontadas pela Editora B no que se refere às mudanças no trabalho do editor e às inúmeras exigências e pressão de mercado foi a entrada de empresas estrangeiras fundindo-se às editoras nacionais e instaurando modos de produção diferenciados. Um exemplo é a chamada produção coletiva, que, segundo a Editora B, veio de uma prática de uma editora espanhola que comprou uma grande editora de LD no Brasil e passou a praticar essa nova forma de produção de livros.

... quando [a editora espanhola] veio para o Brasil é que a gente começou a ter coleção coletiva / Porque isso é uma prática da Europa / Ah!... / Em que os livros são muito mais editoriais do que autorais / Se puder classificar assim. / Você vai ver os livros estrangeiros / Eh!.../ Você tem obras de editoras, não de autores, em grande parte / E aí você tem uma proposta que é construída editorialmente e os colaboradores são chamados para recheiar essa proposta, digamos assim, então é uma prática de lá... // Eu nem lembro qual foi a primeira coleção coletiva que eles fizeram, mas

foi de fundamental 1. / E sem dúvida eles influenciaram e injetaram muito dinheiro porque na época em que isso começou, em 2000 por aí, Ah!... / A Europa não estava em crise / A Espanha não estava falindo, então foi uma injeção de dinheiro muito grande / Foi um fazer bem diferente / Foi um fazer que num primeiro momento assustou muito o autor, né? / Porque... / Ai... / Será que de repente o autor de livro didático tá morrendo? / A morte do autor? / Mas isso foi mais no começo / No começo sempre tem essas coisas mais cabalísticas, as previsões, premonições e tal ... // Na produção coletiva você já tem o projeto, você já tem o template e você vai jogando lá dentro, aí é outra produção (EDITORA B).

Nosso foco aqui não foi comparar as diferenças entre a produção de obras de produção autoral e obras de produção coletiva, uma vez que entendemos que isso nos abriria outro foco de pesquisa. Entretanto, é interessante destacarmos essa realidade no sentido de exemplificarmos uma das práticas que advieram com a formação dos grandes grupos editoriais formados no Brasil e comandados, em sua maioria, por capital estrangeiro. A isso relacionamos as alterações sentidas no trabalho do editor e no trato da produção de LDP.

A Editora A, que não faz parte desses grandes grupos supracitados, ressalta que ainda não trabalha com produção coletiva, mas, se o mercado passar a exigir, ela terá que produzir, mesmo achando se tratar de uma prática bem difícil. Portanto, ela entende que a produção coletiva possa ser considerada como mais uma das linhas de produção que ela venha a ter no futuro, apesar de não considerá-la no momento.

Aqui na editora não temos autoria coletiva. Os projetos gráficos são feitos com base no projeto editorial. / Isso de autoria coletiva... / esse jeito é um outro jeito de se fazer livro... / Eu, acho que eu teria muita dificuldade de fazer isso porque você define um projeto e até o espaço. / Então os autores escrevem com espaço determinado. Então eu te contrato pra escrever sobre a floresta amazônica em três mil toques. / Amarra. / Então.../ Aí, dá muito trabalho pra editora também, que tem que dar uma unidade para ele também. / Por um lado, você pode pegar um especialista em cada um / mas depois é a editoria que dá uma unidade pra ele, mas sempre naquele espaço fechado. / Não temos trabalhado dessa forma. / Há projetos de se fazer isso, porque tudo que tá acontecendo, tudo que o mercado tá pedindo o editor quer ter / Então há essa opção, mas ainda não temos. / Vai ser muito diferente do nosso modo de trabalhar (EDITORA A).

Já a Editora B afirma ter assimilado essa nova prática, que não veio substituir a que eles já tinham (produção autoral), mas sim agregar mais uma frente de trabalho em que se exige ainda mais do editor, uma vez que ele passa a ser, de fato, o responsável pela elaboração de todo o projeto, até mesmo o inicial, que geralmente era escrito e mandado pelo autor e avaliado pelo editor.

A não ser que você tenha um projeto de uma coleção coletiva que está embasada numa proposta A e que vai seguir aquilo, daí os autores vão escrever de acordo com o que você *brifou*, né? Mas do contrário, não, os autores já chegam com o livro. // Coleção coletiva e coleção autoral... / Tem espaço pras duas / e as duas trazem coisas boas / E eu acho que no fundo é tudo material didático / O que importa, no fundo é um bom professor [...] (EDITORA B)

Para a Editora B, a entrada de grandes grupos no mercado editorial de LD, além de trazer uma nova forma de produção do livro – a coleção coletiva, por exemplo –, trouxe certo desconforto ao trabalho do editor, uma vez que ele passa agora a ter que responder a maiores expectativas, dado que ela está a lidar com empresários, grandes executivos que, de acordo com a Editora B, “vêm de fora” e são da área de finanças, não pedagógica, o que faz com que o editor tenha, ainda mais, que justificar suas ações e argumentar quando da necessidade de alterações em algum projeto preestabelecido de investimento e produção do LD. As exigências de cima passam a ser de diversas ordens, e a editora relata um lado negativo de toda essa nova dinâmica: a evasão dos bons editores e a dificuldade de novas contratações dentro do perfil desejado para cumprir com as exigências:

... porque os grandes executivos estão vindo cada vez mais de fora / Ah, então, vêm de outras áreas, não entendem absolutamente nada de livro didático e você tem que fazer acontecer a qualquer preço, você tem que ficar justificando cada passo que você tem que dar porque ninguém entende por que você tem que dar aquele passo. / Então isso é tão cansativo, entendeu? / Que as pessoas estão abrindo mão mesmo. / E no mercado editorial eu estou sentindo muito, muito. / As pessoas que eu tenho conseguido contratar são pessoas de menos idade, entre 25 e 35 anos e aí tem aquele peso de, né? / Não ser tão sênior, não ter experiência, não ter postura de editor, né? / Não passar credibilidade para o autor, não ter malícia ainda, né [...] Então eu acho que tem sido muito difícil / Então qual tem sido a minha sensação? / É um eterno ensinar, um eterno ensinar a fazer, a inventar a roda. / Chega uma hora que cansa. / Não guento mais

ensinar, quero gente que faça, se não eu continuo fazendo, né? / Porque a pessoa não tá preparada pra fazer (EDITORA B).

A evasão dos editores com perfil e boa experiência dá-se também pelos prazos extremamente apertados e o aumento cada vez maior de quantidade de página para a produção anual. Uma vez que os investimentos têm sido cada vez mais altos, os diretores, juntamente com seus acionistas, exigem um número cada vez maior de coleções produzidas, aquelas que atendam às diferentes “linhas metodológicas” e que conseqüentemente poderão ter entrada em um número maior de escolas.

Diante disso e de questões outras como possibilidade de aproveitar melhor esse mercado, trabalhando para diversas editoras e ter maior flexibilidade de horários, muitos têm optado por trabalhar como *freelancer*, o que pode representar ganho para a editora, como empresa, mas acúmulo de trabalho para o editor responsável pela produção, dado que este terá que acompanhar também esses trabalhos.

O editor tem que pegar tudo e tem que juntar. / Então é muito difícil. / Então a gente gostaria de ter uma equipe maior.... / Então acho que isso todas as editoras estão vivendo, as equipes estão cada vez mais enxutas e vou ser sincera, eu tenho entrevistado muita gente, porque como eu te falei a gente tá atrás de gente / É! / E tem muita gente que desistiu de trabalhar CLT mesmo, quer trabalhar *freelancer*. Tá compensando. As editoras pagam bem por trabalho externo e... / Ah! É aquela coisa de você não ter horário. / Cê acaba trabalhando às vezes acho que até mais, nuns horários mais exdrúxulos, mas cê tá na sua casa. / Então, se choveu, alagou a cidade, você não passou por aquele estresse pra ir trabalhar do outro lado, né? (EDITORA B).

As exigências de produção chegam ao ponto de a área comercial passar a exigir novas dinâmicas de trabalho para que os editores possam produzir mais obras em tempo menor. Diante das pressões para produção em tempo mínimo e da necessidade de qualidade editorial, o editor acaba por dedicar mais horas ao trabalho para que possa garantir a qualidade, o prazo, a aprovação no PNLD, as vendas. Enfim, os interesses são complexos e diversos, e o editor precisa conciliá-los para obter sucesso em seu trabalho.

É isso que eu acho. / Existe uma tendência de falar: “Então bota 60 pessoas pra fazer, pra dar conta” / Também fica mal feito, né? / porque assim, cê põe uma pessoa pra editar cada volume de uma coleção, por mais que você diga que tem normas, tem orientações pra seguir, você tem isso, você tem aquilo, você tem aquilo outro, tem uma parte que é de cada um, então você não vai ter uma homogeneidade. / Então... / Assim... / Um editor pra cada volume eu acho uma temeridade aí falaram: “Então, faz assim: põe os capítulos ímpares para serem editados por uma pessoa e os capítulos pares por outra pessoa e isso pra todo o volume”. / Então você tem 10 pessoas envolvidas numa coleção de 5 volumes ou 8 pessoas. / **Gente!** Não tem harmonização nenhuma! / E esses pedidos geralmente vêm de áreas que não são editoriais, com certeza, né? / É sempre uma área operacional, que quer ver o livro pronto, que quer vender. / É porque tudo parece muito linha de montagem, né? / Olha, o editor consegue segurar a dinâmica de um editor por coleção desde que ele dê conta dos prazos pedidos. / Então, o que acontece? / O editor trabalha 24 horas por dia pra dar conta do prazo! / Mas ele não tem autonomia para exigir outro prazo / Isso não existe, porque os prazos são muito rígidos. / Se você não tiver os livros prontos na distribuidora no dia 10 de agosto você perdeu a adoção porque ganha quem chega antes. / É isso o que a gente ouve do comercial diariamente. / Se for pra atrasar 5 dias é melhor não lançar. / É uma pressão muito grande. E tem o prazo do PNLD, né? / Que também tá ali. / Quer dizer... / Você não pode dizer: “Não vai dar tempo de fazer pro PNLD” / Tem que dar conta de fazer pro PNLD. / Não pode deixar de mandar para aquele programa porque tem uma questão, [...] que é de planejamento orçamentário, né? / Então você planeja gastar x num ano pra receber no outro y e se você não lança, você não vai ganhar / Você já empatou o dinheiro de alguma maneira. / E acionista não quer saber disso, você concorda? / Ele vai falar: “Desculpa, mas você faz de qualquer jeito, que eu quero ganhar nesse ano que vem” (EDITORA B).

Para dar conta do que chamou de “mercado bastante complicado”, o editor busca, cada vez mais, técnicas editoriais que o auxiliem, bem como ao autor, haja vista o número de leitores críticos, assistentes, preparadores, revisores, entre outros, que assumem a responsabilidade pela obra. O papel do editor na autoria do livro tende a ser cada vez mais acentuado, a responsabilidade enunciativa, cada vez mais, de uma instituição.

Então eu acho que é assim: o papel do editor é um papel de muita responsabilidade porque tem muito a ver com compromisso. / Porque a gente assume um compromisso que não necessariamente tá nas nossas costas, mas porque nosso nome tá lá / A gente quer que saia direito / então a gente trabalha 24 horas por dia, entende? [...] é por isso que tem tanta gente saindo do mercado editorial. / É um mercado bastante complicado. / O editor é um ser que precisa conhecer, né? (EDITORA B).

Percebemos, ao longo deste capítulo, as várias atuações do editor no complexo processo de produção do LDP. Primeiramente, ao descrevermos as etapas de produção das editoras A e B, já foi possível notar que, mesmo em momentos variados, a figura do editor aparece nos processos, conciliando interesses, estabelecendo relacionamentos, comandando estudos, lidando com a questão dos objetos de ensino, enfim, o editor precisa participar de todas as etapas até mesmo por uma questão estratégica: a coleção precisa manter sua linha editorial, com decisões acertadas entre os vários agentes a respeito dos parâmetros a seguir, e isso exige o trabalho de alguém que venha a relacionar esses variados processos.

Assim, vemos no editor a figura de alguém que precisa lidar com parâmetros vários para a produção dos materiais, ou seja, lida, por exemplo, com os PCN, com o edital do PNLD, com o *Guia do Livro Didático de Português*, com as obras aprovadas em programas anteriores, com variados agentes (autores, leitores críticos, preparadores, revisores, *designers*, infografistas, ilustradores, iconógrafos, cartógrafos, gerentes comerciais, financeiros, de logística, de produção, presidentes, entre outros). Deve analisar pareceres do MEC e de leitores, resultados de pesquisas de mercado, manter contato com associações como Abrale e Abrelivros, acompanhar mercado dos concorrentes, elaborar novos projetos para completar seu catálogo de produção, acompanhar estudos acadêmicos sobre a produção do LDP e de conteúdos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, prospectar autores, defender projetos perante a administração da editora, enfim, participar de todas as instâncias que estão envolvidas na produção e venda dos livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o editor quem faz todas as interfaces com todas essas áreas. / O editor é aquele que tá ali pra tentar fazer valer os quereres e os desejos de todo mundo, as necessidades de cada um (EDITORA B).

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude”, afirma Manoel de Barros, que conseguiu captar a essência dessa palavra e tirar bom proveito dela. Procuo reafirmar esse conceito estabelecido pelo poeta ao tecer as considerações finais deste trabalho. O sentimento de incompletude é uma realidade quando se pretende perseguir um objeto de pesquisa. Entretanto, a riqueza repousa no fato de que as “incompletudes” podem ser tomadas por novos olhares, percorrer novos rumos, e assim fazer a ciência caminhar.

Ao longo de todos os capítulos, tendo como pano de fundo nossas questões de pesquisa, antecipamos, de certa maneira, as respostas, mesmo que temporárias, que nessas considerações procuraremos delinear.

Dado que o LD ainda se configura como uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos – e que passa a ser portador dos conteúdos que devem ser assimilados no fazer pedagógico –, o exercício de conhecer sua situação de produção tornou-se importante para que se estabeleça uma atitude responsiva ao discurso que no livro se estabelece. Dessa forma, para “entrar” nessa situação de produção, a fim de buscar entender o papel do editor com os seus “quereres” e “fazeres” na cena enunciativa do gênero LDP, o pano de fundo constituído pelo contexto histórico do ofício de editor e pelas análises das manobras do mercado editorial a fim de atender às diversas demandas – dentre elas, às do PNLD – mostrou-nos produtivo, pois pudemos notar como as relações estabelecem-se e exercem um efeito retroativo nas atitudes que o mercado editorial tomará, o que influenciará a forma de produção do livro e as (re)configurações no trabalho do editor. Considerando, assim, os dados de pesquisa, o editor desempenha, sobretudo, um papel relacional no processo de produção do LDP.

Assim, a partir do pano de fundo histórico que procuramos construir, entender os elementos que constituem a autoria do LDP mostrou-se um caminho eficaz no sentido de conduzir a reflexões sobre as diferentes demandas de autoria, dado que o LDP não se trata de obra cujo autor possa trabalhar livremente com suas concepções, ou seja, ele precisa aderir a concepções que já estão postas, seja por parâmetros governamentais seja por questões estritamente mercadológicas.

Diante disso, vamos perceber, mediante o “descortinar” de uma esfera editorial complexa e repleta de processos e agentes de produção, um editor que atua fortemente na constituição do enunciado LDP, conciliando diferentes parâmetros para diferentes obras, autores, agentes e usuários, determinando o modo de organização do livro (por gênero, gênero/texto, tema, etc.), reestruturando as atividades, o projeto gráfico-editorial, os objetos de ensino pontuados, etc., com vistas ao mercado, seja privado ou público.

É inegável, portanto, que o editor exerce uma parte importante na autoria do LDP, uma vez que, além de lidar com questões administrativas, trabalha diretamente com aspectos relacionados à autoria do livro. Diante de todos os aspectos destacados ao longo deste trabalho, percebemos que o editor vai trabalhar a transposição didática e a didatização de variadas maneiras, seja transpondo e didatizando objetos de ensino advindos da academia, por indicação dos PCN e editais do PNLD, seja transpondo saberes envoltos por práticas sociais de referência, ou mesmo didatizando conceitos que emergem da própria escola e que se colocam como aptos a se transformar em “saber didatizado”, ou seja, aquele saber que figurará na obra para que, a partir dali, o professor o transponha a “saber ensinado”, num exercício tal qual discutimos no segundo capítulo desta pesquisa.

Todas essas questões nos levam também a perceber que, ao trabalhar a transposição didática e didatização dos objetos de ensino na concretização do enunciado, o editor traz consigo suas apreciações e procura conciliar as de outros, que direta ou indiretamente também participam da constituição desse enunciado. Diante disso, considerando o que já discutimos sobre as macrorresponsabilidades enunciativas do texto, a autoria do LDP complexifica-se, dilui-se, e o editor estará envolto nessas complexidades, comandado por regras institucionais, que o farão uma espécie de autor institucional da obra (seguindo as concepções de Alves Filho (2005)).

Essa constatação reafirma-se em mais um dado que destacamos apenas aqui nas considerações finais por entendemos ser um apontar de caminhos para futuras pesquisas que envolvam a atuação do editor, ou seja, a produção do livro digital.

Rojo (2010) argumenta que novas relações multiculturais (locais, globais, valorizadas) emergem na contemporaneidade e por isso atesta que são novas as formas de circulação dos textos, novas as situações de produção de textos/discursos, novos os gêneros, novas as ferramentas de leitura-escrita, e as mídias são diversas e multissemióticas.

Além de todas as relações que o editor estabelece para a produção do livro impresso, as quais foram destacadas ao longo da análise dos dados desta pesquisa, vamos perceber uma nova demanda no fazer editorial relatado pelas editoras, principalmente no fazer da Editora B. Trata-se dos processos diferentes de produção que são exigidos para o livro digital, os quais contam com a mesma figura na edição e no acompanhamento dos processos: o editor. Dele, passa a ser exigida uma nova gama de características que devem ser agregadas ao que já destacamos sobre o perfil do editor na atualidade. Ele precisa rever diversos conceitos de produção, deve buscar compreender novas dinâmicas editoriais:

O editor tem que produzir diferente. / Só pra você ter uma ideia, pra vc fazer uma versão impressa atrelada a uma versão digital, você tem que fazer 5 diagramações diferentes! / Você não tem a mesma diagramação. / Você tem diagramação pro impresso, que é naquele formato / Ah! ... / A diagramação pro tablet que é da Apple, porque depende de resolução etc. / E aí tem que ser ilustração na vertical e na horizontal porque você tem que ter as duas, porque tem que virar. / E a versão digital pra Samsung que é o que roda em plataforma que não é... / É uma questão de programação. / É uma produção bem mais complexa. / O editor tem que se reciclar pra entender toda essa linguagem e até saber o que é que uma versão digital tem que ter que a versão impressa / Nem pensa, né? / Porque uma versão digital não é só você botar o livro em pdf, né? / Você tem que saber do link, atrelar a site / Você tem que atrelar a jogo / Você tem que atrelar a... / Porque... / As imagens são as mesmas, mas a gente tem, às vezes, que ter imagens feitas tanto na vertical como na horizontal. / Então a gente, às vezes, tem que ter duas imagens. / E tem a questão da resolução, porque como imagem que a gente tem de ilustrador é digital / Se ele faz num programa tal tal tal não tem uma resolução boa pro iPad ou não tem uma resolução boa no impresso, mas tem no iPad / e tem que fazer duas versões. / Salva nisso, salva naquilo... (EDITORA B).

O autor também deverá rever sua forma de produção de originais, dado que terá de produzir o conteúdo atrelado ao digital, condição que se não for seguida resultará em cancelamento do projeto:

E quando não cabe na versão digital e são precisas muitas alterações a gente aborta o projeto. [...] Mas.../ Enfim... / São tendências... / O tempo passa e como dizem: “A fila anda” /As coisas mudam, né?... (EDITORA B).

Uma vez que o novo suporte do livro, de acordo com Chartier (1998), deve permitir usos, manuseios e intervenções do leitor muito mais numerosas do que as formas antigas do livro impresso, conseqüentemente sua forma de produção não deve permanecer a mesma, e o editor, diante disso, deve agregar ao seu trabalho novas habilidades, pois precisa acompanhar essa nova frente de produção.

O texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, e novos são os gêneros discursivos e as ferramentas para o estabelecimento dessas relações. O texto verbal escrito já não está sobreposto ao visual. Torna-se necessário colocá-lo em relação com os textos multimodais ou multissemióticos, os quais abarcam um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, escrita fala) que o cercam ou intercalam (KRESS, 2000).

Assim, o papel do editor na autoria do LDP mostrou-se importante pelas razões destacadas ao longo da pesquisa e reafirmadas aqui. Além, disso, são necessárias novas pesquisas, que levem em conta a nova relação do impresso atrelado ao digital e dos agentes de produção que emergem dessa nova dinâmica. Dessa maneira, a incompletude dessa pesquisa se tornará instigadora de novos estudos no sentido de se procurar entender o novo perfil do LDP, a nova relação com a escola, com o saber, com o mercado. Enfim, trata-se de um terreno novo e inteiro, aberto a inovadoras e propícias discussões.

Destarte, retomando a nossa questão principal de pesquisa “entender o papel do editor na autoria do LDP”, podemos resumidamente dizer que este desempenha o papel de autor institucional. Alves Filho (2005, p. 151) reforça o fato de que “a composição da notícia e do editorial é pré-definida institucionalmente, constituindo-se em modelos gerais para serem atualizados e preenchidos por cada redator, solicitado a ocupar uma autoria

institucional”. A necessidade de produção de uma nova obra, bem como o *design*, a padronização do texto, o controle da transposição e didatização dos conteúdos que marcarão a linha metodológica, as demandas de mercado, entre outras exigências para a produção do LDP, são preestabelecidas institucionalmente; por isso solicitarão ao editor que ocupe este lugar: o de autor institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, L. G. **Propostas para a transposição didática**: o grande desafio da educação linguística. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ABREU, M. Duzentos anos: os primeiros livros brasileiros. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Unesp, 2010.

AGRONIONI, N. T. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **Educere** – Revista da Educação, Toledo-PR, vol. 1, n. 1: jan./jun., 2001.

ALASUUTARI, P. **Researching culture** – qualitative method and cultural studies. Londres: Sage, 1995.

ALVES FILHO, F. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. A autoria institucional nos editoriais de jornais. **Alfa** – Revista Linguística, v. 5, n. 1, p. 77-89, 2006.

ANHORN, C. T. G. **Um objeto de ensino chamado história**: A disciplina de história nas tramas da didatização. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=9916716_03_Indice.html. Acesso em: 14 nov. 2010.

ARAÚJO, E. **A construção do livro**: princípios técnicos de editoração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. São Paulo: Papirus, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. O discurso na vida e o discurso na arte. Tradução Carlos Alberto Faraco; Cristovão Tezza. Revista **Zvezda**, v.6. Rússia, 1926.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O discurso no romance. In: **Questão de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, [1934-35] 1975] 1998.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____; GALVÃO, A. M. O. G.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

_____. A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____; COSTA VAL, Maria da Graça. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. In: BRASIL. **Materiais didáticos: escolha e uso**. Boletim 14, ago. 2005.

_____; ROJO, R. H. R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____; ROJO, R. H. R.; ZÚÑIGA, N. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança. In: **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.

_____; GALVÃO, A. M. O. G. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BECERRA, M. *et al.* La concentración de las industrias culturales. In: _____. **Industrias culturales: mercado y políticas públicas em Argentina**. Ediciones Ciccus/Secretaría de Cultura de La Nación: Buenos Aires, 2003. Disponível em: <<http://www.portalcomunicacion/both/opc/argentina2003.pdf>>.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual de São Paulo, 1993.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez., 2004.

BRAGANÇA, A. Sobre o editor: notas para sua história. **Questão**, v. 11, n. 2, p. 219-237, 2005.

_____. Uma introdução à história editorial brasileira. In: **Cultura**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002.

_____. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras ABL/São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. Antônio Isidoro da Fonseca e Frei José Mariano da Conceição Veloso: precursores. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

_____; ABREU, M. **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

BRIGGS, Ch. L. **Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research**. Nova York: Cambridge University Press, 1986.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de Língua Portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____; ROJO, R. H. R. (2008). Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2001.

CASSIANO, C. C. F. Mercado de livro didático no Brasil. In: **Anais I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**, 2004.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese de Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

_____. **Práticas de leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Cultura escrita, literatura e história.** Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CHERVEL, A. **La culture scolaire:** une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991 [1985].

_____. **La transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

_____. Les savoirs enseignés et leur formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. **Skholê, Aix-Marseille**, n. 7, p. 45-64, 1997. Disponível em: <<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/index.html>> Acesso em: mar. 2011.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-66. São Paulo, set./dez. 2004.

COELHO, S. M. Referências bibliográficas organizadas em didática das ciências. **Caderno Cat. Ens. Fís.**, Florianópolis, v. 8, n. 2: 181-192, ago., 1991.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Caderno **Cades**, São Paulo, n. 52, 2000.

COSTA VAL, M. G. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA, R. C. **A conquista do sagrado: jornalistas como editores de livros**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVELAY, M. **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris: ESF, 1993.

DEADECTO, M. M. Mollier, Jean-Yves et collectif. Où va le livre? Paris: La Dispute; SNEDIT, 2002/2003. 349. Revista **História**, n. 151, p. 235-240, 2004.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

FIPE, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro, 2009. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.snel.org.br/files/pesquisaMercado/relatorioAnual/relatorio_anual_2009.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

GRILLO, S. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

GOMES, M. Radiografia do mercado de trabalho em editoração. **Cadernos de Jornalismo e Editoração**, São Paulo, n. 22, dez., 1998.

GUIZZO, J. Áreas de atuação do editor e perspectivas profissionais. In: SILVIA, L. (Org.). **Editoração: mercado de trabalho e regulamentação da profissão**. São Paulo: Com-arte, 1986.

GURGEL, I.; CARAMELLO, G. W. A temática ambiental face aos saberes de referência no ensino de física. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 8. nov., 2009.

- HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- HÖFLING, E. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade.** Ano XXI, n. 70, 2000.
- HOUAISS, A. **Elementos de bibliologia.** São Paulo: Hucitec, 1983.
- KOTLER, P. **Administração de marketing edição do novo milênio.** 10. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.
- KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. **TESOL Quarterly,** 34, 336-340, 2000.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber** – manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Adaptação de Lana Mara Siman. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed, 1999; Editora da UFMG, 2008.
- LEITE, M. S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-RJ, 2004. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0212105_04_Indice.html>. Acesso em: 7 mar. 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação.** Maio /Jun /Jul /Ago 2004, n. 26, 2004.
- MARTINAND, J. L. **Recherche en didactique de la physique: les actes du premier atelier international.** La Londe les Maures: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1984.
- MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos:** algumas reflexões. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- MOIRAND, S. Didaticidade. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Org.). **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L. P. Moita Lopes (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e interacional. **RUA**, São Paulo, v. 01, n. 3, p. 59-86, mar.,1997

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNIZ JÚNIOR, J. S. **O trabalho com o texto na produção de livros: os conflitos da atividade na perspectiva ergodológica**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUSARD, M.; MAHUT, N.; ROBIN, J-F. Quel processus de construction des activités scolaires en EFS?. **eJRIEPS**, n. 2, 2002, p. 43-54. Disponível em: <<http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal2/musard.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

OLIVEIRA, A.; TEIXEIRA, A. L. S. **O saber didatizado à luz dos estudos de transposição didática, de didatização e modelização: desafios na produção e uso do livro didático de Língua Portuguesa, no prelo**.

PIETRO, J-F de; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **Moara**: revista da pós-graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, n. 25, jan./jun. 2006, p. 15-52.

PINHO ALVES, J. F. **Atividades experimentais: do método à prática construtivista**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalado. In: DIONISIO, A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A.. (Org.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. 1 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 184-207.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2003.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **O livro didático de Língua Portuguesa no ensino fundamental: produção, perfil e circulação**. Relatório Técnico FAEPEX/PAPDIC, ref. n. 149.205, São Paulo, 2007.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**. Disponível em: < <http://public.me.com/rrojo> >. Acesso em: 6 jul. 2010.

_____; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2003.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. **Com a palavra, o autor**. São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SILVA, P. A. N. A editoração na universidade brasileira. **Revista de Cultura Vozes**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 3, p. 45-50, abr., 1971.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, E. In: FERREIRA, J. P. **Editando o editor**. São Paulo: Edusp, Com-Arte, v. 3, 2003.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura, 2001.

SOARES, R. P. **Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático**: uma discussão sobre a eficiência do governo. Brasília: IPEA, 2007.

SOUSA SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 6. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002 [1989].

SOUZA, T. F. C. *et al.* Século XXI – novas possibilidades, novas exigências: a produção editorial. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Brasília; São Paulo: Intercom, 2006. Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1609-1.pdf>>. Acesso em: 19 de mar. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARRAGÓ, N. S.; ALVAREZ, Y. Y. D. El sector editorial contemporáneo y las competencias profesionales. **Acimed**, Havana, v. 13, n. 5. set.-out., 2005. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v13n5/aci08505.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

TAKAHASHI, J. A editoração do livro didático. **Plural**, ano 3, n. 6, p. 21-4, 1980.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. **Avaliação de programas de saúde do adolescente** – um modo de fazer. São Paulo: Edusp, 2001.

VALENTE, W. R. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para a reflexão sobre a didática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 57-67, set./dez., 2003.

WINKIN, Y. Descer ao campo. In: SAMAIN, E. (Org.). **A nova comunicação** – da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus Editora, 1998 [1984].

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – Convenção para a transcrição das entrevistas

CONVENÇÃO PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS			
P	Pesquisador(a)	E	Editor entrevistado
Negrito	Ênfase na entonação	?	Incompreensível
/	Pausa breve	//	Pausa longa
[...]	Interrupções/mudança de tema	(...)	Explicações e / ou observações do entrevistador
{ }	Explicações do entrevistado	<u>Sublinhado</u>	Termos destacados pelo(a) entrevistador (a)

ANEXO 2 – Roteiro de perguntas para a entrevista com os editores

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
1	Como se estabelece que livro será produzido? Pesquisa de mercado? Contato com escolas? Consultores comerciais? Propostas de autores? Edital PNLD?
2	Quais as referências tomadas no momento da construção do projeto editorial?
3	Quais as referências tomadas para a análise do projeto autoral?
4	Que tipo de participação/influência o sistema didático exerce? Qual tipo de professor e escola foi idealizado na produção do livro?
5	Em que momento o projeto gráfico/visual é estabelecido? Antes ou depois da produção do projeto autoral?
6	Quais as referências tomadas para a elaboração do projeto gráfico?
7	Como se estabelece o diálogo/contato entre o grupo editorial e os autores?
8	Como ocorre a divisão de tarefas no processo de produção do livro? Quem estabelece esta divisão? (textos, atividades, redação de respostas, escolha de imagens e organização teórica-metodológica) O editor é responsável pela elaboração de atividades? (Analisa, determina ou controla o que tem que ser produzido?)
9	Quem controla ou produz o <i>briefing</i> ?
10	Há terceirização em alguma etapa da produção?
11	Se sim, como e com quem se estabelecem os contatos?
12	Que tipo de limitação há no momento da produção. E a questão da quantidade de páginas e verba destinada para compra de textos e imagens não limita?
13	Em que medida os projetos editoriais e suas restrições (re)definem o estilo didático do gênero LDP?
14	Qual é o papel do editor e que práticas editoriais estão envolvidas nesse processo?
15	Quem define quais objetos serão transpostos no LD? O editor influencia na escolha dos objetos a serem transpostos no LD e na elaboração das atividades?
16	Quais as dificuldades encontradas no processo de produção?
17	No momento da produção é considerado o modelo já consolidado de LD?
18	Como ocorre o processo de inovação? (é determinado por quem? Autor ou editor?)
19	A intensificação da participação de grupos estrangeiros ou a fusão de editoras na produção do livro tem causado mudanças nos processos de produção e na função do editor?
20	Como ocorre a divulgação? Quem é o responsável?
21	O que influencia na reedição? (PNLD? Críticas? Mercado? Viabilidade? Inovações teóricas?)
22	Como vocês estabelecem diferentes padrões na produção do LDP?
23	Como os editores interpretam o mercado e sua variação de acordo com a disciplina?
24	Como são recrutados diferentes autores e como são compostas as equipes para a elaboração dos livros?
25	Como são utilizados os resultados das avaliações para a reorientação das estratégias de produção? (Esta pergunta vem no sentido de entender os efeitos positivos ou negativos do PNLD sobre a produção).

ANEXO 3 – Termo de consentimento de utilização dos dados

**PROJETO INTEGRADO O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO FUNDAMENTAL: PRODUÇÃO, PERFIL E CIRCULAÇÃO**

SUB-PROJETO DE MESTRADO

Autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa: o papel do editor

TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, _____,

RG _____, como editor de livro didático, colaborador desta pesquisa e tendo ciência do objetivo da pesquisa de mestrado desenvolvida por Adriana Luzia Sousa Teixeira, sobre o papel do editor na produção de livros didáticos de Ensino Fundamental, cedo os direitos de utilização de entrevista oral semiestruturada gravada na sede da editora, realizada no dia 4 de maio de 2011, para a utilização dos dados produzidos em via impressa ou oral. Tenho a garantia de que todos os trabalhos publicados que utilizarem tais entrevistas deverão ser enviados para os editores de livro didático colaboradores desse projeto de mestrado. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a professora-pesquisadora Adriana Luzia Sousa Teixeira, RG 28910891-3 e RA 078836, assino, concordando com o exposto acima.

Endereço:

_____ n.º _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____

e-mail: _____.

**PROJETO INTEGRADO O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO FUNDAMENTAL: PRODUÇÃO, PERFIL E CIRCULAÇÃO**

SUB-PROJETO DE MESTRADO

Autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa: o papel do editor

TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

São Paulo, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do autor colaborador

Assinatura da professora-pesquisadora

ANEXO 4 – Entrevista transcrita- Editora A

- 1 **E:** Olha... / No PNLD... /Nos acabamos de escrever para o PNLD 5 coleções/ sendo que o governo dividiu em duas.../E agora já estamos nos preparando para o próximo [3 ou 4 coleções...]/ É uma das áreas que exige muito refinamento devido aos detalhes...
5 /Muitas exigências de edital // O pessoal da avaliação de Língua Portuguesa são mais ligados [sic] aos editores, a área de alfabetização são mais preocupados com a produção do livro mesmo.// Este PNLD para o qual estamos escrevendo se chama 2013, que é o ano que vai estar na escola.../ Para o PNLD, a gente trabalha... / 3 anos para a obra final/ E o que eu vejo nas pesquisas do PNLD é um pessoa que quer que o livro melhore.
- 10 **E:** Sim, cada editora divide isso de uma forma. // No caso... o meu cargo é de gerência editorial. / Aqui na editora a produção é dividida por área / Então eu tô agora com a área de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. / Existe uma editoria de matemática, uma de ciências...
15 **E:** Tenho 7 editores.../ Não! /Tem mais agora / 10 editores.../ Uns que cuidam mais de Português do Fundamental I, Fundamental II. / Agora saiu dessa editoria o Ensino Médio / o Ensino Médio foi para uma editoria especial. Então eu trabalho com Educação Infantil e Fundamental. E mesmo dentro da área a gente divide um pouco.../ Sempre trabalha com tudo, mas o que é mais especializado numa coisa e noutra... / Aí a gente tem também a preparação de texto e revisão dentro dessa família... / São 10
20 editores, 3 preparadores e 4 revisores só para a área de Língua Portuguesa... / Eles acabam também ficando mais especializados na área.
E: Há diferenças entre as editorias. / Imagina... / quem é de Geografia, por exemplo... / Tem toda uma especialização para analisar nomes, mapas... / A gente vê assim quando... / Sempre quando um departamento tá apurado e outros revisores vai ajudar já
25 fica inseguro, porque não sabe ver ilustrações técnicas de ciências... / Então os revisores vão ajudando muito na edição mesmo. [...] Mas os revisores nem sempre interessam em ser editores porque eles trabalham 6 horas por dia só.
E: No Ensino Médio cada editoria por área. / Mas aí tem outra estrutura. A equipe de revisão é para todas as áreas. / Revisa todas elas.
- 30 **E:** - Olha, deixa eu falar pra você: / no PNLD nós acabamos de inscrever para o Fundamental I 5 coleções, sendo que o governo dividiu em 2, dessa vez. Então seriam 10 coleções. / E agora já estamos nos preparando para o próximo. / No Fundamental I a gente vai ter 3 ou 4 coleções. / Por isso é uma das áreas assim que exigem mais refinamento, porque são muitos detalhes, muitas as exigências. / São muitas exigências
35 de edital, muitas de lei de direitos autorais, enfim...
E: Mesmo a revisão... Eh!... / são os melhores revisores da editora que trabalham com a gente, porque nas outras áreas.../ Não há **taaanta** assim preocupação nas outras áreas. // Na escola, **no próprio MEC** se encontra um erro em Geografia e História.../ pode até encontrar.../ Mas.../ **em português** é um escândalo...
- 40 **E:** A gente percebe assim:... / O pessoal da avaliação da LP, {os coordenadores} são mais ligados com as editoras, nesse sentido de preocupação com o livro mesmo. / A gente não vê isso nas outras áreas. Nem assim essa discussão, sabe... / A gente já participou de várias discussões, de simpósios.../A Roxane sempre tinha, aqui na PUC, de discutir a própria avaliação...
45 [...]
E: Estamos trabalhando para o PNLD do ano que vem. Esse PNLD para o qual

- inscrevemos livros ele chama 2013 porque o nome é sempre do ano que vai ser usado, o ano que vai estar na escola. / Nós já estamos preparando o PNL D de 2014. A gente vai entregar para o FNDE no início de 2012. / É...! São 2 anos antes.../ Começamos a
- 50 trabalhar bem antes. / É porque os livros têm que ser escritos. O processo todo, entre se discutir um projeto, os autores escreverem e até chegar a produção do livro são aproximadamente 3 anos, para qualquer obra. Por isso tem muita divergência entre atualidade// Por exemplo... a escola pede muito. Escola particular pede muito, pede demais. Eles falam: “Olha esse livro tem que ser atualizado”. /... mas o mundo vira o
- 55 tempo todo né?... / Por exemplo, um livro que vai ser usado na escola pública de 2013 ele foi impresso em 2011 e foi escrito em 2008 e vai chegar na escola em 2013. / E tem, assim, uma das regras do FNDE é que você não pode fazer alterações no livro, Senão ele teria que ser avaliado tudo de novo. // A única exceção foi para o acordo ortográfico.../ que a gente teve que refazer. // Então... / mesmo um mapa, por
- 60 exemplo... Acontece muito com mapa... / Um país divide, muda de nome e no livro didático ele continuou do jeito que estava.../ ... não tem como! / ...São as limitações.
- E: ...Nessa produção de 3 anos, em 2 anos o autor fica escrevendo e a gente rediscutindo. / Mas... Veja!.../ Depois, na... / no processo de produção gráfica... Eh!... / Também o autor participa muito, porque tem muita mudança... / Aquilo que ele bolou
- 65 no original na hora que vai diagramar não dá... / Ou... / Você tem página que tem que ficar lado a lado e não consegue... / Muitas alterações são feitas na hora que diagrama.
- E: A editora já tem um levantamento de necessidades de catálogos, porque o importante para as editoras é ter uma variedade de opções, né?... / {de linhas} para o MEC / de forma que todas tenham condições de ser aprovadas / Mas na escola tem que ter essa diferença grande, **didática mesmo**, não é?... / Então a gente sabe já que no catálogo falta uma obra mais voltada para tal linha / Aí ou a editora procura alguém, um grupo ou um autor já conhecido e propõe, e desenvolve junto com ele um projeto em cima disso / ou a editora faz o projeto todo e convida um autor para escrever / ou, em nosso caso.../ o que acontece mais é da gente receber... / A gente recebe muita
- 75 proposta. E aí, nessas, às vezes cê fala: “Ah! Esse autor aqui poderia, se aproximar do que a gente tá precisando” / ou mesmo a gente é até surpreendido com um projeto que a gente não tinha pensado e aí fala: “Nossa! Como ficou bom!” / Em geral é assim... / Os próprios editores avaliam. / O editor sênior e os editores assistentes {que são esses 10 aí}... / A gente mesmo avalia e na dúvida passa pra leitura crítica de algum
- 80 especialista.
- [...]
- E: Sim, temos critérios. / Aí o critério é muito pelo custo. / Por exemplo, agora, a gente tá num momento que tá decidindo quantas coleções de língua estrangeira vão ser inscritas. / Porque cê sabe que língua estrangeira foi um caos, foi tudo excluído. / e
- 85 então...Eh!... / Aí a gente apresenta para a diretoria a proposta de fazer mais uma coleção./ Aí eles vão avaliar o impacto financeiro disso. / se a empresa tem.../ Eh!... condições... [...] A pesquisa das necessidades é muito de *feeling*, muito se sabe já: / Sabe que existe esse nicho. [...] Então o editor escolhe e apresenta para a diretoria da editora. // Aqui a gente tem na diretoria, um diretor-presidente, um superintendente, diretor comercial, financeiro e administrativo / diretor editorial e ainda tem o diretor do parque gráfico. {Analisa o que a gente propõe}. Ah!... tem o diretor de logística também. / De logística, por exemplo... / se tem um projeto um pouco diferenciado, ele vai ver se é viável, se a gente tem papel pra isso... / Se a editoria precisaria adquirir papel... / se interessa fazer essa aquisição / se tem máquina... / {A gráfica aqui é muito
- 95 grande, mas tem uma parte que é terceirizada, para a parte que produz, por exemplo,

- adesivos... Ah!, tem tudo isso também}. No livro de mercado tem todos esses adereços que no MEC não pode. / ... então.../ adesivo, picote... / Essa comissão vai analisar a viabilidade. É sempre assim, o editor quer produzir. / A gente acaba... / todo mundo fala “A editora suga vocês” / mas boa parte é a gente que propõe. / Porque em boa parte a gente se entusiasma. / Dá uma pena cê ver uma coisa que você acredita, / que se você não fizer outra editora vai fazer... / Ou, às vezes, é um desejo do autor também.../ O autor quer muito fazer aquilo... / E você já tem outras obras com ele e... / então tem uma coisa assim... / Mas a gente sempre é meio fominha... / Então a gente defende / E às vezes a gente... / O contrário... / Ah!... / Tem muito pedido também do departamento comercial... / Nossa! Eles pedem o tempo inteiro. / Qualquer coisa que outra editora fez.../ {isso em qualquer ramo}/ ”Ah! O concorrente tem um não sei o quê que nós não temos.”/ Quando eles têm necessidade de algum produto eles mandam a gente analisar. / Apontam que o editorial precisa pensar em... / Muitas vezes eles têm contato com escolas e muitas vezes eles veem produtos nas escolas/ veem material de redação, por exemplo / ou muitas vezes eles trazem pra gente.../Por exemplo.../ Ah!... na alfabetização tem uma coisa maluca / a alfabetização...
- 100**
- 105**
- 110**
- E:** – O PNLD modifica o material /Por exemplo, no PNLD de 1 a 5 anterior eles definiram que os volumes de 1º e 2º anos seriam chamados Letramento e Alfabetização Linguística e os outros Língua Portuguesa./ Isso muda o jeito de olhar, porque o 2º ano passou a ser também de alfabetização e teve que ser adaptado: / O de alfabetização que antes era comprado para criança de 7 anos passou a ser pra de 6 / então modificou muito o material. / Na época ainda não deu tempo de fazer... / Acho que em todas as escolas e em todas as editoras o volume de 2º ano ficou.../ Eh... / chocante em relação ao primeiro, porque a gente deu uma facilitada no material do primeiro ano / mas não conseguiu... / não deu tempo mesmo de mexer muito nesse segundo ano / Aí nesses anos todos a gente fez isso/Já foi antecipando.../ mexendo no 2, aí saiu o programa incluindo o 3! Então ficou 1º 2º e 3º ano como uma coleção de letramento e alfabetização / e no edital com esse espírito mesmo, de que a alfabetização se estende até o 3 e o 3º ano passou a ser consumível / ...que eu acho que foi um grande avanço.
- 115**
- 120**
- 125**
- [...]
- E:** Tanto o FNDE sabia que essa modificação era grande pras editoras que agora também o FNDE está muito mais próximo sabe?.../ vem olhar / conversa muito com os editores através de uma associação, a ABRELIVROS. / É... a ABRELIVROS foi bem interessante, ela conseguiu essa aproximação porque o próprio MEC considerava a editora como um industrial / tudo era... / Parecia que o autor escrevia e o resto era com o MEC. / Agora... hoje eles entendem que o processo é complicado / então eles deram 6 meses entre o edital e a entrega porque afirmaram que sabiam que o 3º ano de português e matemática que passaram fazer parte de letramento e alfabetização e a ser consumíveis ia dar muito trabalho para as editoras.// As alterações que veem no edital desmontam o livro, porque aquele conteúdo que foi mudado./ Passar do que estava pronto, não consumível para consumível é até uma coisa gostosa de fazer / alivia bem o livro, mas é uma coisa trabalhosa: / Não corta o conteúdo, aumenta o número de página.
- 130**
- 135**
- 140**
- P:** Uma gama de interlocutores emergem desses dados. Eles têm que atender ao PNLD e depois fazem as modificações para o mercado (para consumível). Por isso há necessidade. Quando se vai produzir o livro, cada um para o seu nicho, no caso o PNLD, vai se tomar uma referência, quem faz isso? A equipe editorial?

- 145** **E:** Sim, a gente procura ir acompanhando tudo o que tá no ar aí. Digamos assim.../ Não uma coisa fixa, mas nós temos esses leitores críticos que acabam sendo um pouco consultores /Por exemplo: Quando saiu, no outro PNLD... saiu essa coisa de letramento e alfabetização / pode parecer uma mera mudança de nomenclatura, mas pra nós foi um choque, porque muda o conceito. // E como é que é enxergar isso? / O
- 150** que é exatamente um livro que estende a alfabetização? / Então nós chamamos uma consultora para ler conosco o edital e ir interpretando o quê que era...
E: Aí, por exemplo, a gente chega à conclusão que vai ter que mexer muito / não há tempo pra isso. / A gente define também quais obras a gente vai fazer mais mudanças e em quais a gente vai fazer menos. / Aí manda tudo pra ver qual passa no PNLD. / O
- 155** desafio mesmo é assim: atender aos critérios do PNLD, às vontades dos professores... {Então a gente acaba tendo 3 clientes} e que funcione para o aluno. /A gente conversa muitos com os autores sobre isso, de não perder o aluno como interlocutor {de leitor}. A gente fala: “Cê tem que enxergar o aluno como leitor, deixa que a gente enxerga o analista e o professor” /... porque o autor acaba conversando, a gente vê muita obra no
- 160** mercado, com a academia.
E: A gente tem que levar o aluno como interlocutor também... [...] Isso aí de gêneros.../ {que agora todo mundo quer escrever em cima de gêneros}/ Mas vamo escrever pra crianças.../ quer dizer.../O MEC valoriza muito, uma coisa que é bem pausada que dá todas as orientações / também quase que esquece que tem um
- 165** professor na frente / tudo é cobrado do livro... / Se tem lá uma atividade que no LD não especifica que aquilo lá deve ser feito em grupo, já criticam, querem que esteja escrito ali que é em grupo, então tiram o papel do professor. / Então isso, muitas vezes a gente sente que o livro vai ficando chato pro aluno.../Muito longo os enunciados... / Num livro de 1º ano.../ o aluno não sabe ler e, no entanto, você olha e tem muita letra e
- 170** isso é uma coisa que a gente dá uma limpada pra ir pra escola particular. / Por exemplo, você deixa para o professor a observação, como: Ah!... / Seria interessante..., “essa atividade funciona melhor em dupla ou grupo de 4”. / Então deixa pro professor decidir...
[...]
- 175** **E:** Nós recebemos muitos projetos de ensino de gênero... /Mas fica tudo muito chato... / fica como se você transferisse mesmo a academia para a criança... / agora a gente fica vendo assim: / Vai analisar bula de remédio?... / Teve uma época em que todo mundo analisava bula de remédio... / É até contraditório: / Cê tá falando pra não fazer automedicação e fica enfatizando a bula... / então tem que ajustar também isso... / ,
- 180** Ah!... / Um material que fique simpático, gostoso de ler e trabalhando o conceito...
E: Um projeto editorial. /... Aí prepara o que vai ter em cada volume, {um plano. / O autor que faz.} / Aí a gente recebe e discute o que vai ter... / A gente vai fazendo junto, né? {O autor e o editor.} / O quê que vai ter; quantas unidades em cada unidade; quais as seções / a estrutura mesmo do livro. / Aí ele faz uma logo que ele chegue num
- 185** acordo disso. / É uma coisa bem demorada até se chegar e perceber que ficou uma coisa dinâmica, interessante, tal.. / Aí a gente pega uma unidade dessa e passa para o departamento de arte pra fazer um projeto. / Olha... Muitas vezes gente vai escrevendo e ajustando. / Assim, o primeiro volume que tem que ser escrito demora muito mais, demora assim entre idas e vindas uns 5 e 6 meses até acertar. Muita coisa que o autor
- 190** queria fazer acaba não funcionando aí a gente fica mexendo, mexendo naquilo até chegar à conclusão que num... / Então por isso que demora esses 3 anos aí.
[...]

- E:** Enquanto o projeto gráfico vai sendo criado o autor já vai escrevendo e a gente vai alterando, adaptando... Alterações constantes... (INSERIR CÓPIA PG).
- 195 E:** O projeto gráfico é muito do *feeling*. / A gente trabalha muito em equipe aqui. / Não é um editor só... / É porque não tem nada muito exato... / É muito de você sentir mesmo que a coisa tá fluindo.../ se ela vai funcionar em sala de aula... / A gente olha muito isso. / Em geral a gente vem de sala de aula. / Os editores quase todos são professores.
- 200 E:** Os editores são formados em Letras. São professores. / Agora... / O pessoal da preparação e revisão tem também o pessoal de jornalismo. Hoje parece que tá tendo menos. / Acho que o jornalismo não está tão focado em Língua Portuguesa. / Aqui a gente tem várias pessoas que são jornalistas e sempre trabalharam na revisão, preparação... / É que antes o jornalista tinha que dominar a língua...
- 205 E:** Aqui na editora não temos autoria coletiva. Os projetos gráficos são feitos com base no projeto editorial. / Isso de autoria coletiva... / esse jeito é um outro jeito de se fazer livro... / Eu, acho que eu teria muita dificuldade de fazer isso porque você se define um projeto e até o espaço. / Então os autores escrevem com espaço determinado. Então eu te contrato pra escrever sobre a floresta amazônica em três mil toques. / Amarra. /
- 210 E:** Então.../ Aí, dá muito trabalho pra editora também, que tem que dar uma unidade para ele também. / Por um lado você pode pegar um especialista em cada um / mas depois é a editoria que dá uma unidade pra ele, mas sempre naquele espaço fechado. / Não temos trabalhado dessa forma. / Há projetos de se fazer isso, porque tudo que tá acontecendo, tudo que o mercado tá pedindo o editor quer ter / Então há essa opção,
- 215 E:** mas ainda não temos. / Vai ser muito diferente do nosso modo de trabalhar.
E: Se você tem um bom projetista, ele dá ideia também, ele fala: “Olha, essa seção é muito pequena, porque vocês não transformam isso num boxe”... Ou... é.../, isso com um bom artista, né? / Mas já tive livros em que ele mandam falar: “faz uma frase introdutória aqui na unidade que a gente...” / Isso é parceria mesmo...
- 220 E:** [...] No nosso caso o projeto é feito depois. / No sistema de ensino funciona bem diferente mesmo. / Em sistema já define o projeto gráfico antes de o autor escrever. / Ele não é **tãaa**o marcado como esse projeto de obra coletiva, mas é bem definido. Ele tem outras características, né? /O sistema... / ele é mais montado aula a aula quase, né?
P: Qual é a referência para a elaboração do PG?
- 225 E:** A gente faz um *briefing* com as características da obra, do público alvo; se é para escola particular, pública; de que nível; ou o que a gente espera de um livro com cara mais assim ou assado. / A gente procura... / E dificilmente o primeiro projeto que ele faz dá certo. / Ele faz um projeto ou dois e a gente juntos vai adequando. / O autor também participa nesse momento.
- 230 P:** Há muito diálogo entre o editor e o autor. Com toda essa equipe, como se estabelece esse contato?
E: Há os editores responsáveis, né? Na minha equipe.../ entra... / Eh!... A gente tem 2 ou 3 pessoas... / Aí a própria equipe decide quem que vai coordenar... / Em geral divide um pouco assim: alguém que cuida mais da parte da gramática, outro do texto;
- 235 E:** outro de produção / conversam bastante, mas fica meio dividido. / É um trabalho em equipe. Agora.../ A gente lida muito com.../ por e-mail, né?... bastante. /A gente consegue fazer os comentários todos... / Já recebe o original eletronicamente e já vai fazendo os comentários... / vai mandando quase que página a página, né? / Discutindo com o autor. // Muitas vezes a gente chama... / vêm os autores.../A gente passa dois ou três dias rediscutindo.
- 240 [...]**

- E:** Formação na área, conhecimento por... / O editor tem que ter conhecimento. Não só dominar a revisão. Ir além...
- P:** 2 ou 3 pessoas em cada coleção. No processo de edição como o editor lida com o texto? Ele sugere para o autor? Produz exercícios?
- 245 E:** Escolha de texto, produção de ex. feito pelo autor... / Um exercício, o editor dá sugestão. / O editor dá muita sugestão. / Até às vezes parece que engasga alguma coisa, parece que está faltando... / E o aluno vai ter que fazer, né? / Aí então sugere uma atividade, {sugere para o autor}. / Também tem diferença de uma editora pra outra. / Aqui a gente sugere, o autor tem que ver. / Ele que incorpora ao original. **Dá um trabalho!... Nossa! / O autor fica...** / Ele escreve duas ou três vezes cada volume...
- 250 P:** O autor reformula no projeto editorial, no projeto gráfico e no processo de edição... Nesse processo, quantas vezes o livro é lido?
- E:** **Noossa!**, O tempo todo. Nessa fase de fazer a edição mesmo... / lemos muitas vezes. **Isso tudo não foi pra revisão ainda...**
- 255 E:** O tempo todo dessa fase a gente trabalha no Word. / O próprio editor define quando já não dá para ler mais. / Um pouco pelo tempo que acabou mesmo. / Aí ele passa para o preparador de texto. / O preparador pega o projeto gráfico. / O preparador também recebe as características da obra e também tem que preparar de acordo com isso. /
- 260 Então, ele fala:** “Esse livro conversa mais com a criança, é uma linguagem mais coloquial, o outro não, mais seco, objetivo.” / Tudo que tiver longo ele enxuga. / Então ele vai fazer a revisão ortográfica.../ Mas ele olha muito também se o texto está ambíguo, se tá compreensível. / Ele participa muito da... / E no nosso caso de Língua Portuguesa, eles todos sabem muito bem português. / Então eles respondem os exercícios, eles sentem... / Acaba sendo um outro leitor / Ele sente que dá pra entender... / Acaba indo além de sua função em comparação a um preparador de outra área. / Língua portuguesa ganha um pouco com isso. / Ele ainda trabalhando no Word. / Então, ele dá... / ele faz também as indicações do projeto gráfico... /, Então, no projeto gráfico ficou definido que um título... {título... a gente vai dando número, título 1 é... título 2, título 3, subtítulos...} Ele prepara isso também... / Ele já deixa indicado... / Boxes.../ porque vem tudo indefinido, ele diz: “Isso é um boxe lateral, vê imagem.” / Ele padroniza, prepara o que o editor já definiu. / Ele padroniza, especifica pra arte que ali... ele indica de acordo com o projeto... / muitas vezes a gente dá nomes fictícios no projeto, né? / Tem o boxe conceito, boxe autor, boxe... / O editor dá os nomes e a gente vai chegando a uma convenção. / O preparador padroniza muito assim / é, pontos cardeais vai em CA? / Aí ele olha em todo o livro pra ver se está assim...
- 270 E:** O material vai para a arte e vai ser diagramado... / Então, ele vai ser diagramado e em cima da diagramação já deixa os espaços pra imagens e simultaneamente há pesquisas de imagens, que é no departamento de iconografia... / Ah! A gente tem um grande enrosco: / a maior dificuldade hoje é autorização de textos. / Então, como demoram as autorizações, o ideal é que antes de entrar em... / Antes de ir pra arte estejam todos autorizados. / Mas isso é utópico, nunca aconteceu. / Então eles diagramam, às vezes ilustram e às vezes cê tem que substituir o texto quando já está numa etapa mais avançada. / Não tem como esperar para mandar...
- 275 P:** O tempo define o momento de terminar?
- E:** Não, é quando os seus objetivos foram atendidos. Quando você sente que terminou.
- P:** Equipe grande participando...
- E:** A arte é imensa, porque eles trabalham com todas as áreas... / Tem equipes assim...: / Tem... / Acho que 5 ou 6 editores de arte.../ Que eles tem uma equipe cada um. / Tem

- 290 um que trabalha mais com uma área ou outra. Mas isso é definido no setor. / Por exemplo, o livro de alfabetização é um livro muito difícil, porque lida com letra cursiva, então já tem um pessoal que sabe lidar com isso... / Pra matemática eles lidam com 3 programas ao mesmo tempo. / Então tem um pessoal que lida com isso, com mais habilidade...
- 300 **P:** Sobre a intervenção do editor... / Se percebe que não era aquilo que ele imaginava, ele pode barrar?
E: Sim. O autor sempre pergunta isso: se em algum momento a gente chegar num impasse? / Aborta a obra. / Vai seguir o que a editora definiu para a obra. / Em geral se estabelece uma relação que.../ Eh!.../ Facilita esse trato. Só que a gente deveria até
- 305 receber um diploma de psicólogo, relações públicas, porque você fica muito próximo mesmo. / Principalmente quando o autor fica sozinho /É muito difícil... ele acaba elegendo a gente como interlocutor, porque ele... / Na hora ele até... / “Estou pensando em fazer tal coisa, mais ou menos isso” / fica discutindo o tempo todo. / Então a gente tem uns embates no meio do caminho quando ele fala que não quer fazer aquilo, mas a
- 310 gente fala que precisa ou o MEC exige isso ou... / Ah, os professores não vão conseguir trabalhar com isso, em geral se chega a um consenso. Se não for uma coisa tão importante para a editora, a editora abre mão... / Relação de troca o tempo todo. / Só que é assim, por exemplo, no PNL D, ele não pode ter tanta liberdade porque tudo tem que se adequar ao edital. A gente chega assim e diz então a gente faz essa obra,
- 315 mas ela não vai ser inscrita. O editor pode impor para que público a obra será produzida. / O editor tem um papel interessante, porque tem que cuidar do edital, fazer contato com o autor, fazer o meio de campo, mas também ser firme... / Ele está o tempo todo defendendo os interesses da editora e pensando no produto... / Muitas vezes o que acontece é que o autor e esse editor, os assistentes, ficam muito próximos,
- 320 muito ligados no produto e às vezes eu tenho que entrar e cortar depois, porque senão...
P: Você, como coordenadora geral, lê tudo? Acompanha tudo?
E: Não, eu sei as características de cada obra. / Conheço muito cada uma. / Conheço cada obra. / Participa de cada definição de projeto. / Então, no fundo, às vezes, tenho
- 325 que.../ Eh!.... / eu não posso deixar. / Se eu vejo que uma obra está se encaminhando pra uma outra linha e não é interessante. / E está todo mundo indo junto. / E eu já tenho outro produto pra isso. / A equipe que tá trabalhando não sabe que tem / que o colega do lado tá fazendo a obra com essas características. / Eu não posso mudar as características... / Até que chega a hora que tem que dizer: “Tá bom isso...”
- 330 **E:** Os editores vão muito a congressos... / Os próprios autores trazem muita coisa pra gente... / Nós temos uns editores de vanguarda que tem o pé na universidade, ou indicam bibliografia interessante. / Mas eu fico muito, recebendo muito e encaminhando para os editores...
 Controlo o cronograma, conteúdo e custo. / Por enquanto, eu não tenho uma verba que eu controle para cada produto. / A gente está tentando chegar a esse ponto. / Mas eu sei o custo, se tá gastando demais na obra... / Ah! poderia fazer... / Não, nessa não dá mais porque já estourou o orçamento, ou sim nessa obra ainda cabe...
- 335 **E:** Sim, bastante. / Edição. / A parte de edição mesmo...Eh!... aA gente só manda obras assim.../Mais simples assim, eu diria /... porque senão cê tem que entregar. Senão cê
- 340 tem que entregar tudo isso aí. / Preparação, revisão, sim, porque é muita revisão. / São muitas fases de revisão...
 [...]
E: O livro diagramado. / Fazem uma pagininha reduzida que a gente chama de espelho

- da obra e o editor assistente / analisa a diagramação / vão fazendo os ajustes ali /
345 Acerta com o editor de arte como vai ficar / Aí eles fazem uma primeira prova para a
revisão, depois do ajuste do espelho. / Aí prova vai pro setor de revisão. / Esse revisor
vai ter que considerar, vai ter que entender o projeto gráfico, e as marcações marcadas
pelo preparador, né? / E fazer mesmo, o que chama de cotejo com o original. / E
depois faz a leitura também. / A prova já deixa de ser digitalizada. / O revisor lê na
350 prova impressa ainda com os espaços vazios para a ilustração... / Depois volta para a
arte para corrigir a emenda da revisão e a aplicação de imagens, essas coisas todas,
gráficos, tudo que for não texto: tabela...
Volta para a revisão a segunda prova. / O revisor lê mais uma vez. / Se o material volta
com tudo (com as imagens) faz uma conferição e faz uma releitura. / Se não foram
355 inseridas as imagens ele só bate emenda e deixa pra ler na terceira... / Depois volta pra
arte e volta pra revisão, que vai bater emenda e leitura.
Aí nessa fase o editor vai acompanhando também. / Ele vai... ao mesmo tempo que o
revisor. / Na verdade ele só dá uma olhada nas imagens porque ele já leu isso tudo no
início. / O revisor aponta pra ele coisas que estão diferentes do original, ou coisas com
360 dúvidas se é daquele jeito mesmo. / O editor está o tempo todo junto. / Nessa fase a
gente manda uma prova para o autor também para dar um parecer. / Ah! Ele sempre
quer mudar alguma coisa. / Há um distanciamento desde que ele produziu, às vezes ele
leu um livro e quer mudar. / Aí tem que barrar, ou se é uma coisa que... / Não... / Isso
é... / Um conceito / tem que mudar mesmo. / Nessa prova ele consegue ler as imagens...
365 Ele rejeita muita ilustração e avisa o editor. / Eles se falam todo dia por telefone. / Se
tiverem alguma dificuldade correm ao gerente editorial.
[...]
E: Eu cuido muito do cronograma. Todo mundo escorrega. / Às vezes eu passo na mesa
e digo daqui a meia hora eu passo aqui e desligo o computador... / Muita hora extra. /
370 Nesse PNL D a gente trabalhou, sábado desde janeiro. Por isso não te atendi antes...
P: Ainda sobre a terceirização, quem analisa?
E: A equipe decide e analisa.
[...]
E: Limitações: quantidade de página, verba, editais, direitos autorais... / no Word tem
que ter noção de quantas páginas o livro vai ter. / É feito um cálculo para se ter uma
375 ideia se precisará fazer cortes
[...]
E: Quando tem que fazer cortes, deveria ser o autor, mas muitas vezes é a gente que
propõe. / Porque o autor não quer tirar nada. / Tudo é importantíssimo. **Nossa!** Dá dó,
porque tem coisa que demorou muito pra conseguir autorização e tem que cortar. /
Adoro ver as cenas que foram cortadas de filmes, para lembrar desse sofrimento / Para
ele é pior... (risos...)
P: O que define o estilo do gênero? O tempo todo o editor está percebendo o gênero. O
estilo é bem marcado, sempre? --- SIM
385 **E:** O projeto gráfico dá cara do gênero... / O livro didático tem que dar aula. / Essa é
uma característica do livro brasileiro...
E: Acho que é junto: / a editora junto com o autor. / Cada um com seu olhar. / O editor
traz uma inovação / o editor tem autonomia para que esse objeto esteja no livro. /
390 Editor pode discutir a possibilidade, procurar um autor que trabalhe essa... / Não diria
impor.../Posso até sugerir.../ informo, mando um monte de livro pra ele, pra junto
chegar a uma saída editorial. / “Oh!... Sua obra está dividida por tema, não seria mais
interessante juntar tema com gênero?” Aí tem autor que falar: “Não, eu não sei

- trabalhar assim.” / Os autores em geral, são professores, / 100% são professores. / Se
395 ele não sabe, o editor ensina e ele produz. / Sempre aqui a produção é do autor. / Esses editores assistentes participam muito, **muito...**/ Chegam a fazer uma sequência didática de exemplos, da forma como ele está imaginando / mas a produção é do autor...
[...]
- 400** **E:** Depois da terceira prova o material volta pra arte e aí vem só as páginas que têm alteração. / E enquanto tiver coisa pra ser mexida vai trocando as páginas... / E o editor de arte então assina / o editor de texto e o revisor que liberou.
E: Como 100% dos autores são professores, a tendência é a pessoa querer colocar no livro a aula que ela dá. / Isso dá muita discussão, pois a transposição da aula por escrito, pra outra pessoa dar aula, é muito difícil... / A maior dificuldade é conseguir
- 405** autores que consigam fazer isso...
E: Tem autor que já consegue didatizar com muita facilidade/ Já sabe. E o que não consegue fazer o editor tem que entrar junto e fazer...
E: O livro de português dura no máximo quatro anos, e levou 3 anos para fazer. Mas contamos 4 anos no mercado. / É lógico que numa reformulação ele não demora esses
- 410** anos todos, mas lógico, demora.
Muita coisa também o autor já guardou pra uma próxima, porque não foi possível fazer na primeira edição.
Os autores também têm contato com as escolas. / Eles também vão vendo o que não está funcionando. / A gente tem na editora também assessores pedagógicos ligados ao
- 415** comercial que dão muito retorno do que está funcionando, do que não está. / Então na hora de reformular, se recorre também a pesquisas... / O assessor pedagógico é nosso intermediário. / Elas dão opinião de como a escola deve trabalhar com o material. / Eles recebem informações sobre as necessidades.
[...]
- 420** **E:** Na reformulação, se há uma mudança pequena ou grande, muitas vezes a gente pega os arquivos do livro, transforma eles em Word de novo, sabe. / Cheio de defeito, mas é uma base para o autor mexer. / Ele aproveita coisa do antigo para fazer o novo. / E no caso de português o principal ponto a ser renovado são os textos, porque o professor enjoa de trabalhar aquele texto 4 anos. / Tem as novidades, as coisas de
- 425** maior interesse no momento. A gente calcula entre 60 a 70%. / É quase que uma nova edição. / Quando são poucas mudanças o autor indica “na página tal, trocar tal” / daí a gente vai numerando, anexo 1, anexo 2. / A renovação é sempre com outro projeto gráfico. / Isso acontece muito a cada edital do PNLD. / Por isso há pouco espaço para autores novos, percebe? / Essas coleções já deram muito trabalho, a editora já investiu
- 430** muito, e já chegou muito próximo do que a editoria gostaria. / Então.../ trocar... / Nosso trabalho é muito em cima dos nossos mesmos autores e mesmas obras. Às vezes a obra daquele autor não foi muito bem comercialmente, mas a gente discute com ele novos projetos. / Editor tem estreita ligação com o comercial. / É difícil também para o autor aprender a lidar com novos projetos. / Usamos totalmente os resultados do
- 435** PNLD para reprogramar/reeditar nossas obras...
[...]
E: O FNDE é um pessoal que quer que o livro melhore. Nas outras áreas parece algo rancoroso. Você faz, eu avalio. Na área de português eles ajudam muito...
[...]
- 440** **E:** Garantir que o professor está se formando com o livro...
E: O manual do professor é o pesadelo das editoras. / Tem que ter tudo ali. / Uma das coisas que mais reprova no PNLD. / Aí a editora entra muito: reescrevendo,

- recheando, revendo / porque o autor.../ primeiro ele explica o que ele pretendia. / Primeiro faz mais informal, depois vai formalizando. Não adianta ele fazer um manual com altas elocubrações. / Há um descompasso. {O editor precisa saber fazer a transposição, pois ele precisa saber avaliar o manual, o miolo, ver como o autor didatizou...} //Pode parecer claro para ele que está dando a aula /mas na hora da transcrição não conseguem, porque a teoria deles fica muito distante da prática.
- [...]
- 450** **E:** Eu acho muito legal essa proximidade. Há alguns mitos com os editores. / Tem uns mitos de que a editora só tem interesse comercial. / O comercial determina mesmo, não adianta. / Você tem que produzir, o livro é muito caro. / Tem que pagar tudo (iconografia).
- [...]
- 455** **E:** Sobre o livro digital, tem gente estudando aí. / Ainda é marginal. / A tendência não é substituir, é complementar. / Temos um portal das coleções. Algumas coleções têm *hot site* específico sobre as coleções, senhas, etc.

ANEXO 5 – Entrevista transcrita – Editora B

- 1 **P:** Como que vocês estabelecem como o livro será produzido? Fazem pesquisa de mercado? Ou vocês definem que precisam produzir um livro de tal linha?
- E:** A gente tem 10 anos que a gente trabalha muito vinculado, muito articulado ao departamento de marketing que é o responsável por todas as pesquisas na editora, né?
- 5 / Com isso a gente... / Eh!... / Tem alimentado de pesquisa de mercado semestralmente. / A gente sabe quais são as tendências, quais são as, os nichos, quais são os buracos, quais são as necessidades / Então é isso / Tem meio que orientado o que a editora vai... / Ah!... Produzir ou o que ela vai procurar/ em que ela vai investir. [...]
- 10 **E:** A gente tem estado num contato não totalmente direto, mas indireto, digamos assim, por meio dessa pesquisa, atrás do espelho. / Então a gente faz pesquisa com muitos institutos daqui [São Paulo], do Rio e do Recife/ também de Porto Alegre porque são praças que são importantes, né? / Em termos... / Ah!... / de indicação / de
- 15 tendências mesmo / de... Ah!... / de tendência, de inovação / Vai.../ vamo dizer assim.../ de questão metodológica e de consumo mesmo.
Em Curitiba, por exemplo, a gente também ... / Ah!... / aborda... / É considerada uma praça de referência pra qualquer coisa. / Se uma coisa não dá certo em Curitiba, ela não dará em lugar nenhum. / Então, as pesquisas são muito feitas lá em termos de
- 20 você jogar uma coisa lá e tentar lá. / Então... / Assim... / Realmente, a gente tem se baseado muito nessa questão de ir a campo, né? / Nunca, pelo menos onde eu trabalho, os editores estiveram tanto nas escolas e tanto atrás do espelho. / Então eu passo, pelo menos, três meses do meu ano viajando, acompanhando pesquisa e fazendo visita com os divulgadores, né? / Ah!... / Sempre... / Visita às escolas. / A
- 25 gente conversa com os professores / A gente conversa com os coordenadores... / Ah!.../ E sempre, às vezes, a gente até assiste aula / É muito engraçado!... / Em escola pública a gente tem feito muita mersão, né? / E temos descoberto coisas bem bacanas sobre a escola pública. / É mais fácil, aliás, fazer imersão em escola pública do que em escola privada, né? / Então a gente tem podido visitar... / E é interessante porque a
- 30 gente pega informações de vários lados, né? / Porque tem aquele lado que vem... / Ah!... Pela tendência metodológica e aí você vai ler ou você vai / Porque nunca se publicou tanto sobre os livros didáticos no Brasil como nos últimos anos... / Ah!... / Ou você vai ler ou você tem contato com acadêmicos, né? / E no meu caso eu tenho muito contato / Ah!... / Ou você tá vendo a prática mesmo em sala de aula, o que os
- 35 professores estão usando e porque estão usando... / Ah!... / Ou você vai ver a questão do consumo mesmo, né? / Quer dizer, a gente descobriu há pouco tempo que autor pra... /Ah!... Livros didáticos de 1 ao 5 ano pros professores não existe. / Eles nunca conseguem se lembrar, nas pesquisas que a gente faz, do nome do autor. / É interessante. / Eles sabem às vezes: “Ah! É aquele livro da capa vermelha?” Ou eles sabem o nome da coleção ou eles sabem a editora. / É muito engraçado. Isso foi um dos levantamentos que a gente fez e eu falei: – “Gente, que engraçado, então livro de
- 40 1 ao 5 nasce de repolho, né?” (Risos). [...]
- E:** De sexto a nono cê tem uma mescla aí. / O autor importa efetivamente pra livros de ensino médio. / Acho que tem a ver um pouco com formação de professor, né? / O professor tem uma formação que vai buscar quem é o autor, que papel social aquele autor tem... / É uma coisa que a gente vem entrevistando e nas escolas que a gente vai
- 45

- tem sempre uma coisa de... / De... Ensino Médio / É muito assim: “Eu uso o livro do fulano”. Eles não sabem o título... / Eles não sabem... nome da editora. / Eles sabem o nome do autor. / Aí ele diz porque usa o livro do autor tanto em termos de proposta quanto em termos de tradição, em termos de inovação... / Enfim... / Aí é muito interessante: o resultado é completamente inverso.
- 50** **P:** Quando você está fazendo a pesquisa, você ouve o que eles sentem de produção ou você quer saber como seu livro está sendo usado?
- 55** **E:** Depende... / A gente tem vários nichos de pesquisa. / Aí depende de como encaminho cada pesquisa em especial. / Porque não é uma por ano / São várias. / Então, num determinado momento eu quero saber como o professor está usando o livro que eu tenho pra fazer uma reedição / Aí é uso, conteúdo, prática... / Mas é assim: ele é um professor adotante e eu quero saber o que ele quer a mais, o que ele valoriza como bom; o que não tá legal; o que dá certo e o que não dá certo. / Aí a gente valoriza isso tanto em termo de pesquisa *in loco*, de campo, como em leitura crítica, por exemplo. / Por outro lado, você tem a pesquisa que você quer saber / “Bom, eu tenho esse portfólio, esse catálogo na editora / E eu quero lançar uma coisa no mercado que eu não to entrando.” / Aí eu vou pesquisar qual é o nicho que existe, o que é que ta fazendo falta em termos de produto / E aí não é mais um produto específico, mas é diante de um portfólio enorme que existe, o que é que tá fazendo falta, o que é que eles estão pedindo, como que a gente pode inovar nesse sentido. / Então depende muito do tipo de pesquisa que a gente investe. / E a gente faz isso com uma equipe que tem *know how* pra isso, né? / E aí... / Tô falando em *know how* de pesquisa de mercado, né? / Eu acompanho e por acaso tenho *know how* em pesquisa acadêmica / Mas é outro foco, pesquisa de mercado. / E aí você foca o consumidor e seu uso e a gente não usa consumidor, a gente usa cliente e aí... / Enfim... / E... / Tem um outro lado / mas a gente tem essa preocupação sim.
- 60**
- 65**
- 70**
- 75** **P:** E depois da entrevista, vocês voltam pra editora e o que fazem?
- E:** Na verdade o que é que a gente faz? [Eu e todo mundo que vai comigo] / Eu anoto tudo o que é possível porque os consolidados com as análises eles demoram um tempo pra chegar. / Eu chego de viagem e já quero trabalhar. / Enfim... / Eu trabalho em cima da minha visão, da minha leitura e das minhas anotações, mas o consolidado com tendência / Aí vem aquela coisa do que é... / o que é estatisticamente visto ou não. / Aí vem o instituto que se responsabiliza por fazer essa leitura e faz uma apresentação. / E essa apresentação fica com a gente e aí assim: ou a gente valida aquilo que a gente já observou, ou a gente fala: “Nossa, que interessante, eu não tinha visto! Não tinha enxergado isso, nossa preciso pensar nisso também”... / Quer dizer: se eu atiro ali eu afundo aqui. / Então, quer dizer, tem uma leitura dos institutos que é bem bacana, então...
- 80**
- 85** **P:** E o resultado é trabalhado na produção agora? Ali no editorial?
- E:** Na verdade não é com o editorial, né (...)? / Eu acho que é com os autores e com o editorial, porque mesmo que você tenha coleções coletivas, você tem pessoas trabalhando com você e você tem propostas então esses dados, normalmente, são divididos com os autores, né? / Então, por exemplo, um dado de reedição, uma pesquisa feita pra reedição. / Eu não posso simplesmente pegar essa pesquisa e tacar mão no original do autor e na edição anterior e falar: Oh! É isso, não? / Cê tem que dividir aí com o autor e ver em que é que essa pesquisa pode. / Porque de repente o que essa pesquisa está indicando não é questão pra aquela obra, é pra uma obra nova. / Então cê tem alguns caminhos com os resultados dessa pesquisa. / Aí cabe aos autores e aos editores saberem o que é que eles vão fazer com isso / Porque de repente
- 90**
- 95**

- o que... / Sei lá... Eu tenho uma, coleção que vai pela linha X e... / Sei lá... / Por um problema de recrutamento de sujeito, né? / Você tem professores que são absolutamente avessos à linha x na maioria, e eles falam assim: “Ah! não! Esse livro não é válido / tem que mudar isso, isso!”... / Aí você inverte a proposta do livro, né? / Então cê tem que ter cuidado nisso, quer dizer, embora a gente indique recrutamento... / Eh!... Tipo... / Como é que se fala?... / A gente quer atingir professores e escolas que atuem nesse direcionamento, nessa direção e às vezes isso não acontece, porque tem aquela coisa, né? / A escola diz, mas o que ela faz não é exatamente o que ela diz. / Então tem uma questão aí que é complicada. / Então a gente vê e fala: “A gente achou que isso aqui era x e é y.” / A gente pegou informação pra esse projeto e não outro. / Então tem umas coisas aí que são meio... / Como é que a gente pode falar... / Truncadas. / Então, a gente nunca sabe o que a gente vai encontrar, né?
- 110 P:** Então se discute com o autor e se chega à conclusão de que não é caso de reedição, mas de produção de uma nova obra, então você como editora é que vai fazer esses contatos? Como é que funciona isso?
- E:** Sim, a gente tem que prospectar autor. / Eu tenho que ir atrás. / depende de quem você conhece e que acesso você tem às pessoas que você não conhece, né? / Então, por exemplo, de repente, eu quero fazer um material e eu identifico / Sei lá, vou pra um congresso e encontro com alguém que comenta que gostaria de escrever. / Bom, isso é, na verdade, uma agulha num palheiro porque ninguém quer escrever material didático, na verdade, né? / Eh!... / Provavelmente você vai encontrar muitos autores que escreveram uma coleção / Largaram / Nunca mais querem escrever, né? / Escrever didático é uma coisa que tem muita restrição, muita norma, muita não sei o que, sabe?... / E ela falava: Gente é... / **Que é que é isso?** / Isso é muito chato / Não quero isso pra minha vida.
- [...]
- E:** Mas a gente vai atrás. / Além disso, a gente vai atrás também de colégios que produzem o seu próprio material, tá? / Ah! E então... / A gente detectou que talvez essa linha seja bacana. / Que colégios que produzem materiais próprios e que vão nessa linha? Aí tenta, dentro desses colégios, fazer contato... / Normalmente isso é facilitado pelo pessoal do comercial, pelos divulgadores, pelos gerentes comerciais que têm essa rede e eles nos ajudam nesse ponto e aí fica bacana, né? Porque você vai / Conhece o material / Alguns professores falam: Ah! Topamos fazer, né? / Porque normalmente, cê não pode usar o material da escola, né? Que os professores, sei lá... / Devem ter um contrato de sessão de direitos / Então eles fazem outro material dentro daquela mesma tendência. Ah! Tem de tudo, (...). / É uma coisa que acontecia muito há 20 anos atrás e agora não acontece muito é a gente receber original de didático pra avaliação. / Quase nada. / Quando chega um a gente fala: Nossa! Vamo ver isso! / É uma curiosidade! Nossa! Alguém escreveu e me mandou! (Risos).
- [...]
- E:** É muito difícil. A dinâmica é da gente buscando, prospectando, pedindo projeto, né? Pedindo amostras pra ver... / E aí tem todo uma ... / Um processo de convencimento, que a gente brinca que é a dança do acasalamento... (Risos) Que até você conseguir convencer uma pessoa a escrever material didático é complicado. / E ser autor... / Você até consegue pras coleções coletivas gente que escreva partes e tal, não sei o que... / mas ser autor, bater ali naquela tecla de escrever ... Nossa!... É quase impossível.
- 145 P:** Já aconteceu de vocês conseguirem convencer e aí quando chega a proposta não é

- aquilo que vocês querem e você como editora pode cortar?
- E:** Não! Nunca aconteceu de ter vindo uma coisa que a gente... / Nunca tive essa experiência. Não tô dizendo que não pode acontecer, mas a gente tem emendado digamos assim... / Um projeto / Ter entrado em contato e ter vindo uma coisa muito fora daquilo que a gente tinha encomendado, tá? / Isso, realmente, nunca aconteceu, não / É difícil.
- 150** **P:** E aí. Essa autora resolveu escrever ou você recebeu um projeto muito bom e... Como é essa dinâmica? Você como editora bate o martelo e diz essa tá boa ou você tem uma comissão...?
- 155** **E:** Não! Magina! / Magina! / A gente tem aí... / A gente conseguir fazer com que a pessoa escrevesse a amostra e tal e pôs em leitura crítica. / Então o primeiro passo é leitura crítica... / Antes de decidir qualquer coisa, a gente põe em leitura crítica. / E a gente sempre tem leitura crítica de três vertentes, que é a vertente do... / é... / do especialista, a vertente do professor em sala de aula... // A gente já teve isso de ter propostas muito bem intencionadas que iam pra sala de aula e o professor falava:
- 160** Olha, isso aqui é absolutamente inviável. / não tem a menor chance de acontecer. / Isso é uma coisa normal de acontecer. / E então a gente precisa muito desse olhar do professor na sala de aula. / E tem a parte dos pedagogos mesmo, porque quando eu falo em especialista eu estou falando em áreas grandes do conhecimento (acadêmica).
- 165** / Tem muito aquela questão de você dizer: “Ah! eu tô trabalhando numa linha e agora a gente tem 565 linhas” ... / (Risos) /... pedagógicas e o material não faz aquilo, né? / Que... / Enfim... / Então aí ele não faz / Aí eu preciso de alguém que me diga, né? / O que ele faz e o que ele não faz e porque faz e porque não faz, né? / Então, a gente tem essa preocupação.
- 170** **P:** Isso vale para obras que vão para o PNLD ou escola privada?
- E:** Sim! Tem que ser. / Então é assim: professor de sala de aula da escola pública e professor de sala de aula da escola privada. / Depende do foco que eu tenho... / A escola exerce uma influência na primeira análise, se não a gente fica descolado da realidade. Aí chega o professor com um livro que ele não consegue por em prática/ Aí se fala: “Meu, não tem como!” / E muitas vezes já até passou pela análise do PNLD e aí não pega. / Essa coleção mesmo que você vai avaliar, foi muito bem avaliada, mas não é vendida. / Normalmente as mais bem avaliadas não são as mais vendidas, né? / **Não são mesmo.** / Então é bastante complicado.
- 175** **P:** Vocês como editora precisam dosar isso?
- 180** **E:** Não, a gente tenta fazer milagre na verdade. / A gente sabe que a gente tem obras, Ah!... Que vão vender muito e tem obras que não vão vender tanto. / O que a gente não pode é ... [Agora, isso é uma exigência de mercado] / ... É ter obras que não se paguem. / Coisa que ultimamente não acontece mais, mas que na década de 90 aconteceu muito. / Então tem que se pagar e tem que dar lucro, porque não adianta ter... / Na época das três estrelas / Eh!... / Havia muitas obras de três estrelas que não se pagavam e aí não dá ... / A empresa acaba não sobrevivendo... / Então, o editor foi lá escolheu a obra, prospectou a obra, fez pesquisa, não sei o que... / Quem que bate o martelo é uma comissão de diretoria. / O editor mostra uma, ele apresenta uma possibilidade, né? E aí precisa ser uma possibilidade bem argumentativa por parte do
- 185** editor, tá? / Precisa ser uma coisa bem ... / Bem marcada porque senão você não vence a guerra de fazer aprovar um projeto e você tem que fazer contas / Você tem que articular toda questão da proposta da obra, de quanto ela vai custar, uma perspectiva de venda, uma projeção de venda, de tiragem e fazer o plano financeiro da obra, não tem como. / Você tem que provar por A+B que a obra é boa, que ela vai
- 190**

- 195 vender aproximadamente x e vai dar uma margem de lucro de x ponto, entendeu? / E aí a diretoria editorial, que na verdade não é só diretoria editorial, [to pensando na diretoria como um todo]. / Normalmente a diretoria tem uma faceta que é do editorial, uma faceta que é do financeiro, uma faceta que é de operações, logística, outra que é, enfim ... /... de pessoas também, do RH / quantas pessoas você vai precisar pra pôr
- 200 aquele projeto em pé, além das que você já tem, né? E em que regime isso vai... / Isso tudo faz parte de um projeto de obra que o editor lá no seu miúdo faz: apresenta e a diretoria vai avaliar cada um na sua seara se aquela obra vale a pena ou não ser produzida.
- P:** Mas é sempre o editor que apresenta e essa equipe aprova? Nunca o contrário?
- 205 **E:** Não! / Porque a equipe, essa equipe grande de diretoria, é formada por grandes executivos, né? / Então, quem tá no dia a dia, trabalhando, vendo e dando a informação pra esse pessoal, alimentando esse pessoal de informação, de dados é a gente, no dia a dia ali, da linha...
- P:** Aí essa diretoria aprovou, o editor fica todo feliz e volta pra casa com seu projeto aprovado e aí?
- 210 **E:** Aí começa o trabalho de... / Normalmente tem algum ajuste pro autor fazer em função de leitura crítica / de... / Sei lá!... / De repente a gente imaginava que a gente ia ter três materiais complementares, mas a diretoria de logística falou: “Não dá, porque não dá pra fazer manuseio / Esse acabamento que você escolheu não é
- 215 possível porque vai encarecer” / Então vamos ficar por aqui ... / Uma séria de ajustes que têm que ser feitos... / E daí começa o trabalho de edição propriamente, né? / Então você vai... / Ah!... / Começar a editar, que é essa atividade que ninguém sabe muito bem o que é, né? (Risos)... / Mas enfim... / A gente tem um primeiro passo que é a edição de textos, que a gente chama de edição de textos, mas na verdade ela vai
- 220 bem além disso / Porque além do texto a gente tem toda parte de imagem que é o próprio editor que seleciona, faz, indica, pede pra comprar /Ah!... / Tem toda uma parte de adaptação de... //
- [...]
- E:** Um dia, por exemplo, tinha um original... / Achei tão engraçado, porque a
- 225 professora disse: / “Só tem pergunta e resposta na unidade toda! / Não dá para mudar um pouco o tipo de atividade?” / Então o editor vai pôr a mãozinha dele lá pra transformar as perguntas e respostas / Que aí você consegue saber o que o autor está querendo, em atividades diversificadas / Porque eu acho que uma das coisas mais difíceis para um autor de língua portuguesa é fazer atividade... /**Gente!** / “É só
- 230 pergunta e resposta / É só pergunta e resposta” / E isso é uma coisa que a gente vem ouvindo. / É como se você fazer 60 perguntas sobre o texto na hora da interpretação, por exemplo, fosse uma coisa que o aluno consegue fazer. / Não consegue fazer 10 pergunta e resposta sobre o texto, né? / Tem que ter algum outro tipo de habilidade que não só a de responder a perguntas feitas pra ele se interessar pela atividade. /
- 235 Então é uma dificuldade mesmo você conseguir variar o tipo de atividade pra formar aquele conjunto interessante e viável pro professor. / Porque aí o professor fala [cê acha?]: “Não consigo que eles respondam às quatro primeiras” / Aí as outras... / sabe.... / Já era... / Se eu quiser eu dou a resposta, eles não vão fazer... / E o editor tem a autonomia pra alterar e submete isso ao autor. / Mas o autor... / É interessante, né? /
- 240 Eu tenho umas reclamações de editores que autor não aceita/ **É!** / Eu já tive autores que não aceitavam... / Já... / Já tive autores.... / Mas a maior parte deles, quando você vem com uma crítica e já apresenta solução eles dão graças a Deus! / Quer dizer... / Olha, nós passamos pra 8 leitores críticos, 7 disseram que as atividades estão chatas

245 porque são só pergunta e resposta e a gente já sugeriu alterações pra melhorar isso /
 Você não está inserindo erros, você está melhorando...
 [...]

250 **E:** Acho que depende um pouco de como você está trabalhando com o autor, né? /
 Tem autores que trabalham muito em parceria e é muito bacana porque é óbvio que a
 gente aprende muito com eles e eles aprendem muito com a gente. / E eles até pedem:
 “Olha aqui eu tava pensando em fazer uma coisa assim... / assim assado / mas não
 consegui concretizar / Você consegue me ajudar?” E aí a gente vai faz e chega numa
 coisa então tem uma parceria aí muito grande, né? / E acho que depende um pouco de
 como o editor se coloca, né? / Porque tem uns editores que **vamos combinar** / que eu
 às vezes pergunto “Mas por que ele não está escrevendo mesmo”, né?

255 [...]

260 **E:** Enfim, então acho que tem um pouco aí de postura do editor, de credibilidade do
 editor, né? / Eu sinto, que você precisa... / A relação editor-autor é uma coisa que se
 constroi, né? / Então, o autor, se ele nunca viu seu trabalho ele vai desconfiar, né? /
 Vai falar: “quem é essa criatura, o que ela faz?” / Depois que ele percebe que você
 tem uma certa formação, que você tá falando coisas coerentes, que você sabe se
 fundamentar e que você tá querendo ajudar, né? / Cê não tá querendo criticar, apenas
 a crítica pela crítica, nossa eles acham muito bacana e aceitam e aí a relação flui legal.
 / É muito difícil quando logo no começo da interação tem uma crise, né? / um tilt
 qualquer... / Porque daí fica difícil de você retomar, né? / Quando, eu tenho muito
 editor jovem ainda comigo e os jovens estão cada vez mais prepotentes, cada vez mais
 arrogantes, é uma coisa engraçada, uma coisa de geração mesmo / E aí eu falo, olha
 gente, eu posso falar, eu sou doutora, eu sei do que eu tô falando / Mas nunca eu
 coloco uma coisa pra um autor, por mais que talvez ele não seja doutor, Ah!... /
 ...impondo... / Eu sempre sugiro, né? / Porque o nome é dele / É o nome dele que vai
 sair / Se for reprovado é ele, né? / E se eu fosse tão boa quanto ele eu estaria
 escrevendo, não estaria editando / Então eu acho que é assim / Eu acho que tem que
 ter um respeito aí. / E eu sinto que os editores mais jovens ... / [Falo isso de cadeira
 porque trabalho com alguns] / ...eles já colocam assim: “**Isso está errado!**” / Tenho
 cuidado em falar isso até nos textos dos meus alunos, entendeu? / Quando eles me
 mandam uma monografia ou uma dissertação / Bom... Né? / “Isso aqui parece
 equivocado / Você tem certeza do que você está escrevendo aqui? / O que te levou a
 afirmar isso?” / Porque é ruim você ouvir: “Isso aqui está errado!” Né? / Não! / Não tá
 errado, né? / “Isso aqui não seria melhor assim?” / Eu acho que assim, a questão da
 modalização é uma questão que caiu do ensino médio, ninguém mais ensina e tá
 fazendo falta! / Tá fazendo muita falta, porque daí você tem uma questão que é
 discursiva mesmo, né? / De... / Como é?... / A pessoa se coloca na sua interação com
 o outro... / E aí é muito difícil / E aí a gente tem embates que são catastróficos / E aí
 vai o tal do gerente editorial tentar amenizar e... / Assim... / Cê sabe que cê vai ter que
 trocar de editor / Quer dizer, o editor que estava fazendo a obra x se indispôs com o
 autor / E ele vai ter que fazer a obra y / E o outro vai chegar... / E aí isso às vezes é
 um problema. Enfim ... / Mas tem... / Tem essas coisas que são da vida... / Acontece
 de tudo. Mas aí vai...
 [...]

290 **E:** Falando da sequência, né?... / Vamos pensar assim: / Ao mesmo tempo em que a
 gente tá trabalhando com o texto, tem um pessoal que tá trabalhando com o projeto
 visual ao mesmo tempo porque a gente já recebe os originais e... / Enfim, já vai
 trabalhando, não deixa parado pra esperar o projeto / Ah!... / O que é diferente na

- produção coletiva. / Na produção coletiva você já tem o projeto, você já tem o template e você vai jogando lá dentro / Aí é outra produção. // Estou tentando pensar em produção autoral. Aí o editor com o gerente da área vai fazer um briefing dessa obra para o editor de arte, que normalmente é um designer, né? / E aí esse briefing vai dar origem à programação visual / É uma primeira mostra de programação visual. / E aí é assim: de que se compõe esse briefing, né? / Cê tem que dizer pra que público você está dirigindo essa obra, quais são as expectativas em termos de aparência, quer dizer ... / Ah!... / Eu quero uma obra que tenha tal tratamento, a imagem aqui tem um peso x, o texto didático tem um peso y, o texto citado, né? / Os textos de uso que a gente usa, de leitura, tem um peso outro tem a seção xpto... / A seção tal, tem um peso tal que tem que ser paralelo ao peso de não sei que seção.... / Enfim ... / Tudo. Aí você dá toda uma descrição da obra pro designer, que é o editor de arte. / Esse designer pode tanto desenvolver com a sua equipe internamente o projeto como ele pode terceirizar pra um estúdio. / Aí esse briefing vai pro estúdio. / Aí assim... / É coisa de 30 dias você tem o projeto visual afinado, que já veio pro editor, que já deu uma olhada e já falou: “Aqui não tá muito legal / Aqui...” / E tal... / E vai nessa relação com o editor de arte que vai fazendo a mediação com o designer externo ou com sua equipe até se chegar a um projeto. / Isso dura quase um mês, né? Aí esse...
- 310** **P:** Nesse um mês o editor tanto está discutindo o briefing como está editando o texto ou não?
- E:** Sim! / Já tá editando o texto porque ... / Veja, a gente imagina que... / Qual é o trânsito desse texto. / Você edita / Aí devolve pro autor pro autor validar a edição, resolver problemas, etc., / Aí devolve pra você e você limpa aquilo que você manda. / Então, se no dia que chega o primeiro capítulo você já lança o briefing / É mais ou menos o tempo de o primeiro volume estar pronto / Quando tiver... / Quando o projeto visual fica pronto. / É mais ou menos 20 dias para editar um volume.
- 315** De 20 a 25 dias, então... / Quer dizer, estou pensando em ensino fundamental 2, (Risos). No ensino médio é diferente, porque ... / Né? / 400 páginas você não edita assim em qualquer mês, né? Então tem aí um trabalho. / Aí se junta à questão / se junta esse texto ao mesmo pra diagramação e pra preparação na revisão.
- 320** **P:** Então primeiro o editor trabalhou e depois ele manda pro preparador?
- E:** Sim!... / Tá... / Ah!... / E... / Assim... / E ao mesmo tempo que se manda pra produção, pra diagramação, se manda pra revisão preparar, pra iconografia providenciar as fotos, pro cartógrafo providenciar os mapas, né? / Ah!... / Então essas quatro frentes andam mais ou menos juntas. / Aí quando volta da diagramação, o texto já tá preparado, as alterações são passadas [as que são necessárias e tal...] / E aí você tem as fotos / Aí você já tem como passar para o ilustrador fazer as ilustrações, né? / E pra revisão fazer as provas, aí deslança. / Aí com essas frentes que andam juntas... / Ah!... Que mais?
- 325** **P:** Pensando nessa equipe de fundamental 2 de língua portuguesa, você teria mais ou menos, na equipe, com o editor, quantas pessoas trabalhando, você tem uma ideia?
- E:** Normalmente é um editor por coleção. / Porque normalmente a gente trabalha sequencialmente / então quando um editor termina o primeiro volume ele vai pro segundo, vai pro terceiro, pro quarto. / Ele acompanha a coleção inteira, até pra coleção ter o mesmo tratamento. / Ah!... / E aí esse editor normalmente trabalha ou com um assistente ou com um estagiário ou com os dois, né? / Ah!... / O que é que acontece? / Qual, qual o papel do estagiário, né?
- 330** O estagiário ajuda a estilar os arquivos, porque a gente trabalha com estilos / o estagiário ajuda no... /... na indexação de todas as imagens. / Ele ajuda na questão de
- 335**
- 340**

- 345 você ter os textos em planilhas para pedido de autorização de uso e controle dessas autorizações, né? / A gente, uma vez por semana... / A gente tem que fazer um levantamento de o que foi aprovado o que foi rejeitado e substituir porque se não a gente fica muito atrás / Então esse é um controle grande, importante... / Ah!... / E... / Enfim... / Ele faz muito o serviço de apoio pro assistente editorial e participa das coisas. Lê, avalia raff, avalia... / O estagiário tem um plano de estágio na editora, né? / Então você tem várias habilidades que você desenvolve com ele por semestre, né? / Então tem desde a questão de botar o original em pé até a questão de poder avaliar as
- 350 questões que compõem o original até a questão de controlar... / Então ele tem a habilidade para... / Quem acompanha esse trabalho é o editor daquela coleção, ta? ... / Então... / Como você avalia um raff / que tipo de coisas você pode ou não pode aceitar numa ilustração. / E o editor acompanha todo esse trabalho.
- 355 O estágio na editora é uma coisa supercontrolada e eu acho bem bacana porque tem um interesse em formar profissionais. / Aliás outro dia foi muito engraçado, porque tiraram um estagiário meu que estava quase terminando o estágio ia ser contratado e eu fiquei muito brava porque a pessoa que o chamou falou: “não, você tava com a fulana /Ah! Não! / A gente ta chamando você porque a gente sabe que ela forma bons profissionais.” Aí me deu uma **raiva** porque eu falei: “**Gente!** Eu to formando gente pra ir embora!” / Aí foi... / Porque ele tinha que... / ... Na editora terminar o estágio / Daí a dois meses e ele foi contratado como assistente editorial na concorrência e largou o estágio.... / E foi contratado... / Enfim... / Faz parte do mercado / mas eu acho que é legal porque a gente tem essa preocupação. / E não tem jeito de deixar de fazer isso porque nós temos que formar e... / Vou te contar ... / Nós estamos com um monte
- 360 de projeto sem editor na editora e não estamos conseguindo quem trabalhe.
- 365 **P:** Você disse que um editor fica responsável por uma coleção, mas ele é, tem mais coleções ou ele sempre só tem uma coleção com ele?
- E:** Olha, depende... / Por exemplo, não tem como um editor ficar com uma coleção do PNLD, por exemplo / ... Uma só e só para o PNLD, porque os cronogramas de mercado e de PNLD correm paralelos / Então normalmente um editor tem no mínimo duas coleções. / Uma de mercado e uma de PNLD, Ah!... / Tem que formar o olhar para as duas frentes, porque ele trabalha com as duas ao mesmo tempo.
- 370 **P:** Mas ele sempre vai ser só de fundamental 2 ou ele pode pegar coisa de fundamental 1 ou ensino médio?
- 375 **E:** Então, fundamental 1 tem sempre uma equipe dedicada / Agora ... / Fundamental 2 e ensino médio são equipes iguais por área de conhecimento. / Então, por exemplo, eu editava, na época dessa coleção Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa de Ah!... / Sexto ao nono e de ensino médio / Eu não fazia fundamental 1. / Fundamental 1 era outra equipe que tinha a responsável por Português a responsável por matemática. Normalmente são dois segmentos bem... / ...dois conjuntos distintos. / A educação infantil e o fundamental1, fundamental 2 e ensino médio. / Os requisitos são muito diferentes. / Então, cê não sabe muito bem... / Tem muita diferença entre editar um material de fund 1 e Ed. Infantil e fund 2 e ensino médio, né? / Tudo o que se pede, inclusive, é bem diferente. / Ensino Médio é um nó, porque cê nunca sabe se vai focar Enem ou se você vai focar vestibular, ou se vai focar... / O que cê vai focar, né? / E no fim cê tem que focar um pouco de tudo, então cê...
- 380 **P:** Vocês acabam fazendo essa diferenciação mais pela questão do foco assim, de quem vai usar, do público que vai usar essa obra?
- 385 **E:** E aí o ideal seria que a pessoa tivesse uma coleção para o PNLD uma coleção pro mercado privado, porque duas coleções dá pra levar num período de um ano, né? / É
- 390

- tranquilo. / Agora, normalmente a gente tem mais, né? / Acaba tendo mais. / Olha, eu tô com um cronograma... / É ridículo te falar... / ...de 18 mil páginas, para um ano. / E eu só to fazendo / Eh!... / É, mercado privado.
- P:** E com essa numeração de página você vai... / Quantos editores você vai precisar?
- 395 E:** Não! / Eu tenho uma equipe com 5 editores, um para cada área / Mas aí se eu precisar é tudo frela. / CLT... / Se eu tenho 1 para cada área é uma bênção, assim... / É uma coisa fenomenal. / É sempre melhor ter a equipe ali do seu lado, trabalhando junto, todo mundo falando a mesma língua e fazendo a mesma coisa, numa mesma direção. / É muito difícil quando você tem... / Sei lá... / Num projeto, um editor
- 400** interno e 5 colaboradores externos, porque cada um faz do seu jeito e por mais que você grite... / E o editor tem que controlar. / É o pobre do editor... (Risos).
Não... / é o editor... / Ele pega tudo e tem que juntar. / Então é muito difícil. / Então a gente gostaria de ter uma equipe maior.... / Então acho que isso todas as editoras estão vivendo, as equipes estão cada vez mais enxutas e vou ser sincera, eu tenho
- 405** entrevistado muita gente, porque como eu te falei a gente tá atrás de gente / É! / E tem muita gente que desistiu de trabalhar CLT mesmo, quer trabalhar *free lancer*. Tá compensando. As editoras pagam bem por trabalho externo e... / Ah! É aquela coisa de você não ter horário. / Cê acaba trabalhando às vezes acho que até mais, nuns
- 410** horários mais exdrúxulos, mas cê tá na sua casa. / Então, se choveu, alagou a cidade, você não passou por aquele estresse pra ir trabalhar do outro lado, né? / Você não ficou no carro parado, né? Cê tá ali no seu canto. Então se você gosta de trabalhar da
- meia-noite às 6 porque você trabalha melhor à noite é melhor, entendeu? / Então acho que tem aí um ganho que as pessoas tão valorizando e o que eu sinto é que... / Assim .../ Ah!.. / As empresas estão cada vez mais exigindo profissionais que sejam
- 415** multitarefas, tenham uma multiplicidade de formação e a pressão é muito grande / Então todo mundo sempre tem essa coisa de... “Ah! Não vejo a hora de que eu possa ter Eh!... / Uma vida mais saudável mesmo, uma vida melhor, uma vida com mais tempo pra fazer as coisas, né? / Então, eu às vezes entrevisto pessoas... / Eu
- entrevistei uma faz pouco tempo que eu apresentei o cronograma / Apresentei / Ela falou assim: “olha, posso ser sincera? Eu não vou pegar. Sabe por quê? Eu vou ter que
- 420** me dedicar a esse projeto pelo menos umas 10 horas por dia. / Eu não to dizendo que você está me pagando mal, mas eu não quero mais dedicar 10 horas por dia pra trabalho, entende? / Porque de manhã eu gosto de acordar, tipo umas 8, tomar um café e passear com o meu cachorro, voltar / Aí eu trabalho até umas 2 horas da tarde e... /
- 425** sabe? / Daí eu dou uma descansada, almoço e tal...?” Sabe? / E aí assim... / Cê fica ouvindo esses depoimentos das pessoas que você às vezes chama, e cê fala: “Meu Deus, que inveja”! Quando vou conseguir chegar nisso? Né? (Risos) / E tem muita gente assim. Principalmente porque as pessoas da minha faixa etária de 45 pros 55,
- né? / Nossa, as pessoas enchem, porque os grandes executivos estão vindo cada vez
- 430** mais de fora / Ah, então, vêm de outras áreas, não entendem absolutamente nada de livro didático e você tem que fazer acontecer a qualquer preço, você tem que ficar justificando cada passo que você tem que dar porque ninguém entende porque você tem que dar aquele passo. / Então isso é tão cansativo, entendeu? / Que as pessoas estão abrindo mão mesmo. / E no mercado editorial eu estou sentindo muito, muito. /
- 435** As pessoas que eu tenho conseguido contratar são pessoas de menos idade, entre 25 e 35 anos e aí tem aquele peso de, né? / Não ser tão sênior, não ter experiência, não ter postura de editor, né? / Não passar credibilidade para o autor, não ter malícia ainda, né, então deixa passar umas ilustrações que você está careca de saber que as pessoas vão questionar, né? / Ah, por que isso, etc.? / Mas a pessoa ainda não pegou a malícia

- 440 de perceber que, Ah!... /, Eu to editando uma coisa, então o foco não é a diversidade de gênero, né? / Mas, se tiver alguém que olhar o livro com esse olhar de “quero ver se tem diversidade de gênero”, / Se está democraticamente distribuído, etc, vai achar problema. / Então eu acho que tem sido muito difícil / Então qual tem sido a minha sensação? / É um eterno ensinar, um eterno ensinar a fazer a inventar a roda. / Chega
- 445 uma hora que cansa. / Não guento mais ensinar, quero gente que faça se não eu continuo fazendo, né? / Porque a pessoa não tá preparada pra fazer.
P: No decorrer da produção, você como coordenadora acompanha essa produção?
E: Tudo! Porque sou eu que respondo. / Então quando dá problema sou sempre eu que respondo. / Se eu não acompanhei, não sei o que aconteceu e não consigo identificar
- 450 porque o problema aconteceu e como solucionar / E como cada vez mais as pessoas estão vindo cada vez mais jovens a gente realmente tem uma dificuldade de descentralizar o processo. / Se você tem editores experientes o processo vai sozinho / Você solta e vai. / Você vai realmente atuar naquilo que é mais preciso / de mais... / Ah!... / Responsabilidade, vamos dizer assim. / Se não você fica vendo raff que seu
- 455 editor viu pra ver se não passou nada / E aí você tem que ver se passou / E, se passou, você tem que chamar e falar: Ó!, isso aqui passou! /. Por isso é que a gente vira a noite. / 4h30 é cedo pra gente sair. / Então é complicado... / Essa é a minha realidade...
P: Repassando os agentes...
E - A equipe de arte são sempre os designers, os assistentes, os editores e assistentes e uma equipe de diagramadores... / ... preparadores, copidesques, iconógrafos [pesquisa de fotos e manda para o editor avaliar, acompanha as produções, cuida da parte burocrática de autorização]). / Tem também os cartógrafos, porque mapa é um negócio difícil de fazer. / Além disso, tem os infografistas [a gente tem os estudos só
- 465 especializados em infográficos. dependendo do infográfico o editor atua mais, em outros casos a gente compra pronto]... / Agora outros infográficos a gente tem que pedir e isso demora. / Eu acho engraçado porque um infográfico bom pra ficar pronto ele demora pelo menos 20 dias, né? / ...pelo menos... / Porque tem o roteiro do infográfico, aliás, tem o briefing do infográfico, depois tem o roteiro do infográfico / Daí tem o raff do infográfico / Daí tem a diagramação do texto no infográfico / É uma coisa absurda e tudo precisa estar muito casado. / Então quando cê faz o raff você já imagina onde o texto tem que cair e pra isso acontecer você tem que ter um briefing antes e um roteiro muito definidos / E você tem que fazer isso junto com o infografista porque o infografista vai te dar ideia de espaço, de disposição e
- 470 possibilidades / Ele é quem tem esse olho, né? / Então, tem esse papel dentro dessa editora, e o editor tem que dominar, e é difícil.
P: Em que momento que esse visual é estabelecido?
E: O ideal era que acontecesse antes, o primeiro passo, tá? / É que nem sempre a gente tem uma unidade modelo, né? / E pra você ter um projeto visual você tem que ter uma unidade modelo. / Não tem como, né? / Pra você ter a dimensão de texto que vai entrar e extensão / Tamanho / E então... / Assim... / É um projeto visual que tem que privilegiar imagens de paisagens pra geografia, né? / Então a imagem tem que ser grande. / E pra isso cê tem que ter tido acesso à unidade modelo e ao projeto, a tudo... / Então, uma coisa é você ter o projeto e você descrever pro *designer*, outra coisa é
- 485 você ter o projeto, escrever pro *designer* e mandar uma unidade / Porque nem sempre o que a gente descreve é o que ele entende. / Quer por inabilidade nossa em escrever, que *briefing* é um gênero que o editor ainda não domina e... / É engraçado porque ninguém consegue definir. / *Briefing* é uma das coisas mais importantes na editora e

- ninguém consegue definir o que é, pra que serve / Quer dizer... / Pra que serve gente sabe / Mas... / Qual é o jeito... / qual é o melhor jeito para se chegar a um *briefing* numa agência de publicidade? / **Gente!** / é uma coisa mais enlouquecedora... / Agência de publicidade é um trem que eu falo: “**Meu Deus do céu!**” / A gente usa às vezes...? / Quer dizer, na maior parte das vezes... / É agências boas de publicidades... / E você não tem quem escreva lá dentro e eu falo: “**Meu Deus!**, qual é a parte do briefing que a pessoa não entendeu?” / Aí você lê/ Pra você tá claro.
- 490 [...]
- E:** Tem um autor que eu gosto muito / Ele é um querido e ele já foi pra editora, várias vezes, ensinar a editora a fazer *briefing* / pra ensinar a linguagem / porque a gente pedia uma coisa e vinha outra coisa completamente diferente e ele vinha e falava:
- 500 “Não!... / É porque... / Veja!... / Se você quer um negócio assim você tem que pedir desse jeito porque do outro não vai adiantar” / E ele fez durante um bom tempo, por isso eu acho que eu até consigo fazer uns *briefings* bons agora / Mas é...
- P:** Com o *briefing* em mãos, qual é a referência que o designer tem para a produção do projeto?
- 505 **E:** Ele tem que fazer pesquisa. E o designer é uma coisa interessante porque o designer tem... / Ah!.../ Uma escola que não é a escola do didático. / Ele não fala do lugar da pedagogia ou da escola ou... / Não!... / Ele fala do lugar das artes plásticas e é difícil você concatenar / Quando você fala pra um designer que o projeto de primeiro ano, de primeiro a quinto tem que ser tudo em CA, né? / Letra bastão, com corpo 16
- 510 ou 18 porque é isso que rege as normas internacionais ele surta. / Ele fala: “Não existe nada mais feio, como é que você quer comparar uma coisa bonita, bacana, com isso?” (Risos). / É sempre uma... / Um desconhecimento da área. / Aí é óbvio que você tem designer que acabam indo pra essa área e acabam se apropriando do fazer livro didático / Mas quando você chama um designer novo é sempre um choque de realidades. / A referência é o editor e o que ele brifa. / Às vezes mandamos um
- 515 modelo de livro e mostramos como é aqui e tal.
- P:** Como se estabelece esses diálogos entre as áreas?
- E:** É o editor quem faz todas essas interfaces com todas essas áreas. / O editor é aquele que tá ali pra tentar fazer valer os quereres e os desejos de todo mundo, as necessidades de cada um. / Normalmente ele precisa ser um ser contemporizador, porque ele precisa ouvir a justificativa daquele autor para pode agir daquele jeito / Ele precisa ouvir a justificativa do designer no sentido de querer pôr aquilo naquele modelo, de forma, de visual / Precisa ouvir o cara da revisão que quer colocar a norma xpto que de repente não é a norma que precisa estar ali / ...e contemporizar e
- 525 convencer porque alguém sempre vai ter que pôr a viola no saco e... / ...E ele faz parte da produção. / Então, normalmente ele é um cara que ouve muito, né? / E tem que ter, Ah!... / Bom senso, conhecimento, se fundamentar em algumas coisas pra poder decidir por aqui e por ali... / E... / Assim... / É muito interessante, porque normalmente editor de texto e designer sempre tem embates, porque eles falam de lugares diferentes e eles buscam coisas diferentes. / É muito difícil pôr os dois na mesma
- 530 toada, ali. / Então... / Ah!... / Não... / “Eu não vou botar essa letra” / E aí entra a questão da legibilidade que a gente tenta perseguir. / A gente trabalha com conceito de legibilidade / O artista plástico com o conceito de leiturabilidade. / São conceitos diferentes que vêm de origens diferentes e cada um justifica do seu jeito. / E aí é complicado / **Muito complicado** / Você não tem noção! / É difícil você entrar num
- 535 acordo / **Muito difícil** / Tanto que você tem projetos visuais que são super legais e a gente fala: “Não vamos poder porque não “casa” com a proposta do livro”. / Então

não adianta / Vamo guardar esse projeto visual pra uma outra proposta que não é essa. O designer fica muito aborrecido. / **Nossa!** (Risos). Ele fica muito bravo/ Às vezes sai batendo porta, né? / Você vê, são duas pessoas muito importantes, né? / Editor e editor de arte / porque editor de arte também faz essa interface / Ele tá lá dentro da editora, né? / E ele também... / Ele tem que ouvir o prestador dele e tem que chegar na melhor solução pra aquilo que ele tem na mão / Então ele tem que ouvir o editor de texto também / Ele tem que ouvir, às vezes, o autor, né? / Capa é uma coisa que a gente, às vezes, costuma submeter ao autor, para evitar o estresse de lá na frente / A capa aparecer e o autor falar: **“Deus me livre”!** (Risos) / “Que coisa feia, o livro não vai vender por causa da capa!” / Então a gente muitas vezes faz essa ponte aí, né? / Mas... / Permite que ele veja / que ele entenda a mensagem que o...

P: Mas no processo de produção, depois que ele entrega o original, ele não acompanha?

E: Acompanha!... / Cada edição de texto ele acompanha... / Ah!... / Os pedidos de imagem que o editor faz ele acompanha... / Ele valida, né? / Tudo o que o editor acrescenta, muda no texto, ele tem que validar. / Às vezes, por exemplo, né? Ah!... / Ilustrações muito técnicas de matemática, física, química, ou mesmo biologia, Ah!... / Justamente por conta dessa juventude... / Digamos... / Dos editores... / No momento, dessa pouca experiência / A gente submete ao autor, porque é o autor que vai poder dizer se o alvéolo está aparecendo do jeito que ele tem que aparecer mesmo na ilustração que foi feita, né? / Então a gente chama muito o autor / O autor tem... / É interessante... / porque lá na editora os autores estão sempre circulando. / É um acesso bem fácil. / Às vezes a gente chama: “Olha, eu to precisando de uma ajuda aqui. A gente precisa liberar essas provas e eu gostaria que você visse”, né?.. / E tal.

P: Esse editor precisa ter uma formação específica da área de língua portuguesa ou da área em que ele atua: geografia...?

E: Olha, no momento a gente tem investido em editores que tenham formação na área em que atuam e isso ajuda, muito / Só que aí precisa ter domínio de texto, porque são coisas às vezes quase incompatíveis. / Então, por isso que a gente tem o editor, o assistente editorial, colaboradores fora... / Porque nem sempre você consegue um bom geógrafo pra editar textos. / Mas seria o ideal, se a pessoa tivesse formação em geografia e soubesse lidar com o texto. / Língua Portuguesa é o sonho de consumo, porque as pessoas vêm de Letras, né? / E aí conseguem desenvolver um bom trabalho, tranquilo, sempre tem áreas menos problemáticas.

As áreas problemáticas mesmo são geografia, porque geografia tem especificidades que são muito técnicas e é difícil de você conseguir. Ah!... / Aquela coisa do... // Pra você ter uma idéia / eu fui pra um evento outro dia com uma autora de geografia e ela estava explicando que a última coisa que você tem que ler num mapa, pra você entender o mapa é a legenda / porque você tem padrões internacionais. / **Imagina!** / E eu sempre ensino a ler legenda / que você olha o mapa e ver reconhecidos ali. // Então cores mais escuras sempre significam maiores ou menores alturas, cores mais claras... / Então se você tem um mapa com... / Sabe? / Então... / Assim... / Tem um saber ali que quem não é da área não sabe, entendeu? / E precisa estar no mapa e precisa... // Se não investe num editor com essa informação você pode fazer errado / Você pode ensinar errado / Você pode... / Sei lá... / Você pode usar... / Porque tem umas coisas que a gente sabe, né? //

Relevo... / Você tem algumas cores para ensinar relevo, para mostrar relevo / Mas um editor mais desavisado pode querer inovar pondo outras cores / E aí fica um livro super grave na área de geografia.

- P:** Terceirização
- E:** Depende do projeto. Se vai ser terceirizado é o editor de arte que vai decidir... / O editor ou editor de arte é que decide se vai ser terceirizado. / A gente pode terceirizar, mas quem decide é o setor de revisão.
- 590** **P:** O editor não lê as provas?
- E:** O editor resolve problemas de primeira prova, resolve dúvidas, e lê a última prova. / A última prova a gente lê. / Aí a última prova já passou, não tem mais erro nenhum em princípio. / A gente já lê com todas as ilustrações e imagens aplicadas, com toda a diagramação finalizada. / Aí a gente lê uma última vez, tá? / Mas a gente não lê todas as provas, a gente resolve problemas. / Vem um pacote e eu só vou olhar onde tem post-it para resolver um problema ou outro, tá?
- 595** **P:** É, falando de PNL D. E essa questão do PNL D? Editor tem que ler o edital?
- E:** Normalmente o que acontece é leitura crítica por especialista, tá? / Não é um editor especializado, nada disso. / Porque a gente não tem duas frentes de editoria: uma para governo e outra para mercado privado. / A gente tem, assim, leitor crítico que tem alguma experiência em PNL D, tá? / Então, isso a gente tem / Mas acho que essa é uma das coisas que efetivamente mudam, né? / E a gente acaba aproveitando muito as coisas de PNL D para mercado. / Porque não dá, né? Se você tem um critério pra PNL D que é um critério de rigor / pro mercado você tem que ter o mesmo, né? / O que a gente muda, às vezes, é algum tipo de abordagem, mas não o critério de conteúdo.
- 600** **P:** Então acaba que você foca, não existe aquela coisa que produz mais pro PNL D, mais pro mercado?
- E:** Na verdade, o que acontece é assim: um livro... / Ah!... / Há coleções que não tem vocação pra PNL D ou não tem vocação pra mercado. / A gente sabe. / Tem coleções que a gente nem inscreve mais no PNL D porque a gente sabe que vai ser reprovada, mas ela vende bem no mercado. / E isso em todas as editoras, né? / Ah... / Então, acho que nesse sentido a gente tem um... / ...uma... / Como é que a gente fala? / Um descompasso, tá? / Entre obras e tal. / Mas as que têm tanto vocação pra mercado quanto para PNL D elas trilham o mesmo caminho. / É óbvio que pra mercado, pra PNL D até o ano passado a gente não fazia material digital porque o governo não comprava / Então não tinha / Mas a coleção do mercado privado tinha material digital. [...]
- 605** **E:** Material complementar... / O governo não compra material complementar. / Mercado privado compra. / Então você tem que ter material complementar porque faz diferença na hora de você vender para o mercado / E agora a gente tá vendo versão em tablet, inclusive, né? / E aí tá a maior polêmica porque o governo não sabe muito bem o que ele quer de material digital. / E vai ter que ter e as editoras estão aí tentando entender o que o governo quer efetivamente e como que vai ser essa negociação. / Agora o governo não vai comprar, num primeiro momento, versão digital dos livros, né? / Mas o mercado privado já tá pedindo. / A gente tem escolas que já têm... / É... / No material didático, pro pai tem o tablets educacionais / que aliás esse final de semana foi anunciado o tablet educacional de não sei quantos dólares / Um preço baixíssimo e... / Que é um tablet que tem uma baita resistência porque se você jogar na parede ele não quebra.
- 610** **P:** Isso tem um efeito retroativo no trabalho do editor? Na forma de ele agir?
- E:** Ele tem que produzir diferente. / Só pra você ter uma ideia, pra vc fazer uma versão impressa atrelada a uma versão digital você tem que fazer 5 diagramações diferentes / Você não tem a mesma diagramação. / Você tem diagramação pro
- 615**
- 620**
- 625**
- 630**

- 635 impresso, que é naquele formato / Ah! ... / A diagramação pro tablet que é da Apple, porque depende de resolução etc. / E aí tem que ser ilustração na vertical e na horizontal porque você tem que ter as duas, porque tem que virar. / E a versão digital pra Samsung que é o que roda em plataforma que não é... / É uma questão de programação. / É uma produção bem mais complexa. / O editor tem que se reciclar
- 640 pra entender toda essa linguagem e até saber o que é que uma versão digital tem que ter que a versão impressa / Nem pensa, né? / Porque uma versão digital não é só você botar o livro em pdf, né? / Você tem que saber do link, atrelar a site / Você tem que atrelar a jogo / Você tem que atrelar a... / Porque... / As imagens são as mesmas, mas a gente tem, às vezes, que ter imagens feitas tanto na vertical como na horizontal. /
- 645 Então a gente, às vezes, tem que ter duas imagens. / E tem a questão da resolução, porque como imagem que a gente tem de ilustrador é digital / Se ele faz num programa tal tal tal não tem uma resolução boa pro iPad ou não tem uma resolução boa no impresso, mas tem no iPad / e tem que fazer duas versões. / Salva nisso, salva naquilo...
- 650 **P:** Mas o editor edita de uma vez só?
E: Ou ele teria que ter uma edição pra isso, uma edição pra aquilo. / Aumenta o trabalho do editor, sem dúvida nenhuma. / Isso reflete mais uma frente pro editor cuidar. Porque você passa a ter 5 diagramações. / E tem toda uma questão, se você vai rodar pra baixo / Você tem que ter que tipo de conteúdo de LD / Você roda... / que
- 655 tipo de conteúdo de LD você expande / que tipo de conteúdo de LD você linka, então é outro livro / é outro livro que você faz. / E o editor tem que estudar, né? / Tem que ir atrás / Cê tem que entender como as revistas estão fazendo, porque as revistas estão fazendo isso há mais tempo. / Então a gente teve umas imersões aí em algumas redações de revistas para entender como que... / Sei lá... / A revista x faz seus
- 660 infográficos animados, ou como a revista xpto faz a sua produção impressa articulada à digital, por exemplo, né? / Isso é importante. / E quem tem ensinado muito a gente são as revistas femininas estrangeiras, por incrível que pareça. / Você tem revistas inglesas digitais que são a coisa mais fantástica do mundo!! / Tudo é animado na revista. / A capa cê tem as flores se abrindo, sabe? / Sei lá... / Revista de jardinagem...
- 665 / Aí as flores abrem e aí você entra lá dentro / Daí você tem o som dos não sei o que. / Você tem o filme que te diz como você vai cozinhar tal coisa / **Gente!** / É! / Eles estão ensinando a gente... / Estão ensinando...
 [...]
- 670 **E:** Tem uma coisa engraçada que eu não sei como é que isso vai entrar na escola / Porque o professor acha lindo, mas ele não gosta muito da ideia do aluno ter não... / Ele gosta, ele se encanta, acha o máximo, mas diz: “O aluno não vai ter isso não, né?” (Risos). / Porque daí o que o professor vai fazer, né? Professor ainda tem uma questão que eu acho legítimo. / O professor é uma pessoa que é muito... / Como a gente fala: Ele é muito pouco valorizado / Ele já é pouco valorizado com a mídia impressa, com
- 675 o livro didático / E aí vem uma mídia digital que o aluno domina mais que ele / Aí ele perde um pouco a referência, do tipo o que eu to fazendo aqui mesmo, né? / Então é interessante.
 [...]
- 680 **E:** Eu ouvi um depoimento engraçado nas últimas pesquisas que a gente foi testar material em iPad de um que fala assim: “Ai, mas se o aluno tem essa versão ele vai fazer tudo em casa e na hora que ele chegar aqui e o que a gente vai fazer com ele?” / E aí eu fico pensando, né? / A escola precisa realmente se reinventar. // Eu acho que não é o professor que precisa se reinventar, é o papel da escola. / A escola precisa se

685 reinventar porque precisa se adaptar a um novo paradigma que tá chegando, mas a gente tá perdendo muito. / E olha que eu não sou das pessoas tradicionais, você sabe, né? / No meu doutorado foi em AD, sou uma das grandes ... / da mídia digital, mas eu to recebendo umas pessoas com uma formação tão medíocre... / Eu acho ruim usar formação medíocre, sabe? / Eu acho que é uma expressão que demonstra um certo preconceito / Eu não sou a fim / Mas... / Gente! / A hora que eu pergunto pra pessoa se a pessoa sabe quem foi... / Ah!... / Sei lá!... / Humberto Eco (é muito sofisticada) / Mas... / Sei lá... / Você faz uma pergunta básica que depende de um conhecimento cultural mínimo, mínimo, e a pessoa não sabe?! / “Como assim você não conhece tal coisa?” / Você nunca ouviu falar? Não! Eu falo: “**Meu Deus do Céu!** / E essa pessoa que está editando meu livro didático? / Aí eu falo: “**Meu Deus!** A pessoa pra quem ele está editando esse livro vai saber ainda menos do que ele, porque tudo é muito... / 690 É... / Muito volátil... / É muita informação e pouca apreensão. / Eu não sei te explicar. / Eu tenho lido o que os outros estão escrevendo sobre isso aí / Você vê... / Assim... / Ah!... / É... / Colocações completamente antagônica, assim: “O computador está nos deixando burros!” / Eu ao acho que é o caso/ Mas ao mesmo tempo eu acho que o computador está nos deixando incultos, não acho que é burros não, eu acho que é assim... / Conhecimento de mundo... / E assim... / As pessoas na nossa área falam pra buscar conhecimento prévio dos alunos, que conhecimento prévio? /Veja bem!... / Não tem conhecimento prévio / A pessoa vai olhar uma coisa no ensino médio / Vai olhar uma obra de arte da Tarsila do Amaral e a pessoa vai falar: “O que você sabe sobre Tarsila do Amaral?” / E ele fala: “Não sei nada!” / Joga no Google / E se a primeira referência for boa, ótimo, se não, como é que vai ficar? / 705 [...]

E: Isso é tão interessante / porque eu vivi uma experiência muito engraçada recentemente / Eu fui pra Buenos Aires em julho e quis ir ao Malba pra ver o 710 Abaporu, que tá lá / E eu me senti tão orgulhosa de chegar lá /, Foi uma emoção estética tão grande de estar lá / É a única obra [com exceção da obra do Rivera] que estava do lado oposto do corredor / Que está com... / acompanhamento de polícia, que tem vidro, todo um cuidado... / E eu falei: “**Gente! Que legal!!** / É essa obra que a gente põe nos livros didáticos / Eu tô vendo aqui!!!” / E fiquei fruindo ali na frente! / 715 E os dois super emocionados de estar ali, quer dizer que bacana isso... / É... / Meus alunos acho que não vão ter nada / Acho que eles vão dizer essa foi a obra que apareceu no meu livro didático / Só, porque em todo livro didático do ensino médio tem o Abaporu, né? / Então... / é... / Aí eu fico pensando. / Aí eu olho pros meu filhos e falo: “Que bom, né?!” / Eles assistem filme do Almodôvar e acham legal!!/ 720 (Risos)... /Ufa! / Eles conseguem saber... / Não leram em busca do tempo perdido, mas eles sabem... / (Risos) /... /Porque isso está completamente se perdendo. / E eu só trabalho... / Na empresa em que eu trabalho, a gente tem uma restrição pelo RH de estagiários com formação em determinadas Universidades. / Não tem como fugir disso porque eles não deixam a gente contratar. / Eles querem universidades de referência, etc. / Então eu recebo estagiário que a princípio está sendo formado nas 725 universidades de classe A e mesmo assim... / Trainee que se formou não sei aonde, com MBA, blá – blá - blá, que chega e agente fala: “**Meu Pai!!** Qual é o seu conhecimento de mundo? / Vem cá! / Responde a essas perguntas aqui do meu livro de quinto ano pra ver se você tem conhecimento prévio de alguma coisa” (Risos)... / E 730 não tem... / ... bre as redefinições do LD, do projeto visual... / Eu redefino algumas coisas com o autor no projeto editorial. / Que não há como definir o momento exato de sua produção. / A gente redefine muita coisa no momento das leituras críticas, e

- tal... / A gente refaz alguma coisa... / A gente fala: "Olha, essa sequência não tá boa! / Por que você não faz nessa outra ordem? / Porque você vai estar resolvendo coisas aqui que são pressupostas de outra que está resolvida lá na frente?... / É difícil o autor não aceitar nossa sugestão. / Tem uns que falam não e aí a voz do autor, pra editora, é a voz suprema, tá?
- 735** **P:** Mesmo que venha de encontro àquilo que você tinha em mente para aquela obra?
- 740** **E:** Não sei... / É muito difícil você definir até onde vão as fronteiras, tá? / Ah!... / Porque você tem uma expectativa / Você fez uma pesquisa. / Então, assim, tem algumas coisas que correm tão naturalmente que é difícil você ter um ponto fora da linha depois que você encaminhou bem o trabalho. / Agora, às vezes, tem e assim, sempre a definição é do autor, sempre, né? / Você pode chegar pro autor e falar assim: "Isso não está adequado... / Existem tais e tais correntes..." / Comentamos e tal. / Mas
- 745** se o autor chegar e dizer: "Eu quero assim", ele vai ser assim, ta?. / A voz do autor, na editora, pelo menos, a gente tem como a voz definidora. / Se não fosse ao nosso favor, nós teríamos barrado o projeto desde o início. / E quando não cabe na versão digital e são precisas muitas alterações a gente aborta o projeto. / Se o autor é novo e é a primeira vez de ele na casa a gente aborta o projeto e parte pra outra / Mas se o autor é
- 750** antigo, a gente respeita o autor e faz do jeito que o autor quer. / E a gente vem de uma escola de uma época em que os autores se formaram... / Qual é a origem de grande parte dos autores que estão aí em voga, ultimamente? / São os autores que vieram dos grandes cursinhos lá da década de 80 que começaram a escrever apostila... / Os grandes nomes... / E aí foram fazer livros, né. / E são bons autores e deram certo. /
- 755** Quantas pessoas não foram formadas com esses livros e tal. Mas... / Enfim... / São tendências... / O tempo passa e como dizem: "A fila anda" / As coisas mudam, né? / Então a gente vê aí alguns descompassos...
- P:** Sobre os objetos de ensino... Quem faz a escolha?
- 760** **E:** O editor não trabalha efetivamente na escolha dos gêneros, porque apesar de a gente ter parâmetros e não ter efetivamente as grades escolares. / Existem tendências e existem currículos. / A prefeitura acabou de publicar um currículo sobre quais são os gêneros esperados de serem trabalhos nos primeiros e segundos e terceiros anos, sabe? / Não tem muito... / Os próprios parâmetros têm os gêneros privilegiados em cada ano, né?... / Então não se foge muito de um paradigma que já se constituiu, eu não vou saber te dizer qual é, né? / E tem pequenas variações / Mas... / Não a gente
- 765** dificilmente influencia nesse sentido, de definir quais são os gêneros que vão ser estudados... / O autor traz isso no processo e o editor atua mais na didatização, de transformar alguma atividade, criar uma atividade, mudar ordem de conteúdo, dificilmente a gente mexe em conteúdo... / A gente não fala: "Aqui não é pra dar substantivo composto" / A gente não vai falar isso pra o autor / Com certeza, porque ele já definiu / Porque ele tá pondo substantivo composto ali, entendeu? / Então isso é um grau de mudança que a gente não tem autonomia pra fazer, como editor. / Os leitores sugerem, dizem: "Esse gênero não está adequado aqui, e tal" / A não ser que você tenha um projeto de uma coleção coletiva que está embasada numa proposta A e
- 775** que vai seguir aquilo... / Daí os autores vão escrever de acordou com o que você brifou, né? / Mas do contrário, não, os autores já chegam com o livro.
- P:** Na mesma editora há projetos coletivos e autorais? Nesse caso de projeto coletivo, quem coordena?
- 780** **E:** O editor. / Porque ele vai dar a diretriz / Aí sim ele tem mais autonomia / Mas quando você tem uma coleção autoral aí é o autor.
- P:** A inserção de capital estrangeiro, dos novos grupos, influenciou o trabalho do

- editor?
- E:** Sim! / Porque quando veio a Santillana para o Brasil é que a gente começou a ter coleção coletiva / Porque isso é uma prática da Europa / Ah!... / Em que os livros são muito mais editoriais do que autorais / Se puder classificar assim. / Você vai ver os livros estrangeiros / Eh!.../ Você tem obras de editoras, não de autores, em grande parte / E aí você tem uma proposta que é construída editorialmente e os colaboradores são chamados para recheiar essa proposta, digamos assim, então é uma prática de lá. / A gente só teve produção coletiva com a Moderna, né? / Quando a Santillana comprou a Moderna... / Eu nem lembro qual foi a primeira coleção coletiva que eles fizeram, mas foi de fundamental 1. / E sem dúvida eles influenciaram e injetaram muito dinheiro porque na época em que isso começou, em 2000 por aí, Ah!... / A Europa não estava em crise / A Espanha não estava falindo, então foi uma injeção de dinheiro muito grande / Foi um fazer bem diferente / Foi um fazer que num primeiro momento assustou muito o autor, né? / Porque... / Ai... / Será que de repente o autor de livro didático tá morrendo? / A morte do autor? / Mas isso foi mais no começo / No começo sempre tem essas coisas mais cabalísticas, as previsões, premonições e tal ... //Coleção coletiva e coleção autoral... / Tem espaço pras duas / e as duas trazem coisas boas / E eu acho que no fundo é tudo material didático / O que importa, no fundo é um bom professor / Eu sempre falo que um bom professor com giz e cuspe funciona / Faz a diferença e um mal professor, com um melhor livro, mais bem avaliado, mais... / Vai fazer uma caca igual com qualquer material.
- P:** Quanto tempo pra uma coleção ficar pronta?
- E:** Olha, no mínimo 2 anos a 2 anos e meio. / Uma coisa feita em 1 ano é uma coisa muito mal acabada, muito mal feita / Eu acho que 2 anos é um período bom. / Essa coleção que você está analisando, ela foi prospectada nem foi por mim / Ela já tava na editora em 2001 e só foi inscrita no PNLd de 2004, porque no de 2001 ela não conseguiu ficar pronta, aí a gente esperou. / A editora falou: “Não vai dar tempo de fazer, não vamos inscrever nesse, vamos inscrever no próximo”, né? / Ela foi feita num período de 5 anos / Então demorou / Você pode perceber que demorou. / Não tem como fazer em menos tempo, porque um autor, no ensino médio precisa de mais. / Eu não sei / Acho que tem uma complexidade aí de autoria, de elaboração / E tem uma complexidade de produção, né? / Quer dizer, um ilustrador, pra fazer uma ilustração técnica de corpo humano bem feita / Ele não vai fazer em um dia, uma ilustração de corpo inteiro, aquele que tem todos os músculos que ele precisa ter milhões de Atlas de corpo humano bons, né? / Pra poder seguir, pra poder fazer, ele não vai fazer em 1 dia, de um dia pro outro / Ele também não vai fazer uma ilustração do LD / É um pacote, né? / Sei lá... / Ele vai fazer 30 ilustrações desse tipo / Então precisa ter muito tempo, trabalho de ilustração desse tipo vai aí uns 2 meses mais ou menos, né? / A questão do texto, da diagramação, de como você coloca no template, tem um tempo, cê pode fazer em menos tempo? Pode! / Você vai fazer mal feito. / Só isso! É isso que eu acho. / Existe uma tendência de falar: “Então bota 60 pessoas pra fazer, pra dar conta” / Também fica mal feito, né? / porque assim, cê põe uma pessoa pra editar cada volume de uma coleção, por mais que você diga que tem normas, tem orientações pra seguir, você tem isso, você tem aquilo, você tem aquilo outro, tem uma parte que é de cada um, então você não vai ter uma homogeneidade. / Então... / Assim... / Um editor pra cada volume eu acho uma temeridade aí falaram: “Então, faz assim: põe os capítulos ímpares para serem editados por uma pessoa e os capítulos pares por outra pessoa e isso pra todo o volume”./ Então você tem 10 pessoas envolvidas numa coleção de 5 volumes ou 8 pessoas. / **Gente!** Não tem harmonização

- nenhuma! / E esses pedidos geralmente vêm de áreas que não são editoriais, com certeza, né? / É sempre uma área operacional, que quer ver o livro pronto, que quer vender. / É porque tudo parece muito linha de montagem, né? / Olha, o editor consegue segurar a dinâmica de um editor por coleção desde que ele dê conta dos prazos pedidos. / Então, o que acontece? / O editor trabalha 24 horas por dia pra dar conta do prazo! / Mas ele não tem autonomia para exigir outro prazo / Isso não existe, porque os prazos são muito rígidos. / Se você não tiver os livros prontos na distribuidora dia 10 de agosto você perdeu a adoção porque ganha quem chega antes. / É isso o que a gente ouve do comercial diariamente. / Se for pra atrasar 5 dias é melhor não lançar. / É uma pressão muito grande. E tem o prazo do PNL D, né? / Que também tá ali. / Quer dizer... / Você não pode dizer: “Não vai dar tempo de fazer pro PNL D” / Tem que dar conta de fazer pro PNL D. / Não pode deixar de mandar para aquele programa porque tem uma questão, [...] que é de planejamento orçamentário, né? / Então você planeja gastar x num ano pra receber no outro y e se você não lança, você não vai ganhar / Você já empatou o dinheiro de alguma maneira. / E acionista não quer saber disso, você concorda? / Ele vai falar: “Desculpa, mas você faz de qualquer jeito, que eu quero ganhar nesse ano que vem”. / Então eu acho que é assim: o papel do editor é um papel de muita responsabilidade porque tem muito a ver com compromisso. / Porque a gente assume um compromisso que não necessariamente tá nas nossas costas, mas porque nosso nome tá lá / A gente quer que saia direito / então a gente trabalha 24 horas por dia, entende? / E é muito cruel essa maracutaia e é por isso que tem tanta gente saindo do mercado editorial. / É um mercado bastante complicado. / O editor é um ser que precisa conhecer, né? / [...]
- E:** Outro dia eu tava discutindo com uma autora que já foi minha autora, já editei e agora está sendo editada numa outra situação, por outra editora. / Daí ela fala: “Ah! como eu tenho saudade!” (Risos) / Porque eu mandava pra você e você sempre vinha com uma solução! Né? / **Nossa senhora!** / Que coisa!... / Agora a gente manda a coisa e só volta crítica, crítica, crítica / Solução que é bom ninguém dá. / Então o editor é um ser que tem que ter um jogo de cintura enorme, tem que ser um ser muito social, né? / Eu sou considerada uma pessoa muito briguenta dentro da editora / Eu brigo com todo mundo / Eu sou uma pessoa muito incisiva, muito assertiva, tem gente que me odeia lá dentro, né? / E... / Mas ao mesmo tempo com os meus autores e com os meus colaboradores eu sou considerada uma pessoa de muito bom trato, flexível / Mas eu tô muito cansada desse meu lado bélico, sabe? / Porque ai... / Não... / Chega uma hora que você não aguenta / **Pelo amor de Deus!** Chega!... Então é bastante difícil / E quando eu digo que o editor é um ser maldito [que é isso que eu costumei dizer] / É um ser maldito mesmo / Porque ele tem que arcar com todas as responsabilidades e ele sempre responde pela parte ruim / Pela parte boa nunca é ele / Então eu tava lendo na sua fala, de que o editor é um intelectual, eu não sei se o editor de livro didático é considerado um intelectual, sabe? / Ah!... / Eu não sei... / Não sei... / Porque eu acho que esse glamour que se costumou a atrelar à figura do editor [que a gente viu muito no filme O diabo veste Prada] é uma coisa muito européia e é uma coisa muito de edição de **graaandes** coisas, entendeu? / Então assim... / Ah!... / “Eu sou o editor do Victor Hugo!” / É diferente de ser a editora da coleção X que foi pro PNL D. // É outra coisa, é muito difícil você ter um editor glamoroso nessa hora / Eles não duram muito, os muito glamorosos que querem ter um foco muito voltado pra eles não duram muito, porque... / Nossa!... / É... / É... / Não é real aquilo. / A gente engole tanto sapo! / Que um cara que quer glamour não vai engolir e aí não dura

- 885 porque no primeiro sapo que tiver que engolir rebate. / E engolir o sapo não vai trazer o glamour, porque se você engole sapos de várias áreas, né? / Você não vai publicar os sapos que você engole no jornal. / É diferente, por exemplo, de um editor de um super magazine, em Paris / Ela tá em todos os fashion week da vida, ela é glamourosa / E isso custa inclusive grana / Mas é outro mundo / Não é o do livro didático. Eu vejo
- 890 isso inclusive em editoras brasileiras de revistas mesmo. / Ah!... / Existe o prêmio não sei das quantas, o prêmio não sei das quantas e todo mundo vai bem vestido/ Tá lá bebendo aparece no mundo de Caras, risos / **Magina!** / Procura um editor de didáticos no mundo de Caras / Você não vai achar!!
- [...]
- 895 **E:** Quando muito ele foi pra Itanhaém que é perto e rapidinho, no mesmo fim de semana, entendeu? /. Nem pro Litoral Norte ele tá indo mais!! (Risos)
- [...]
- 900 **E:** Você tem que ter no seu catálogo uma coleção que segue uma linha histórica e outra que segue outra para atender à escola x e à escola y e isso está escrito em algum lugar? / **Não!** / Tem alguma coisa que diz que você tem que dar no sexto ano morfologia, no segundo introdução à sintaxe, no terceiro período e no quarto período composto? / **Não tem!** / Mas é isso que se faz... / E não dá pra fazer diferente disso. / **Magina!** /.../ Ele tem um currículo, que tá na orelha e ele adapta as coisas do LD para o gosto dele.
- [...]
- 905 **E:** O governo ainda é o maior cliente das editoras / Mas ao mesmo tempo você tem as escolas de referência que as escolas públicas olham pra ela quando elas estão no mesmo entorno. / Então elas querem saber qual livro está sendo usado no Porto Seguro pra ver se elas adotam o mesmo. / E elas são públicas / E elas vão comprar o livro no PNLD / E às vezes o livro que elas estão adotando tem outro nome no PNLD
- 910 e elas não conseguem identificar e aí fica aquele impasse.